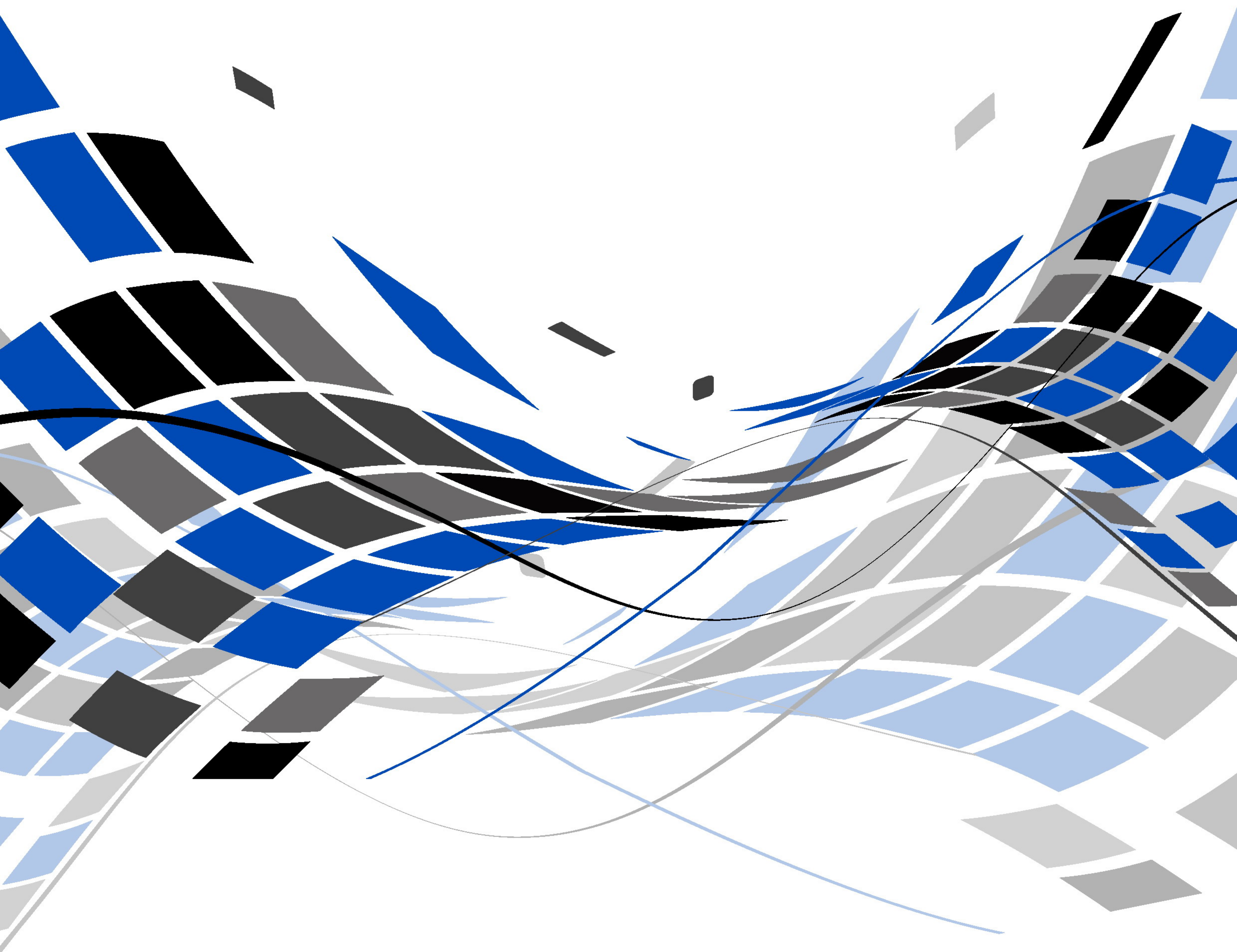




วารสารการวัดผลการศึกษา Journal of Educational Measurement

ปีที่ 30 ฉบับที่ 88 กรกฎาคม - ธันวาคม 2556

Vol. 30 No. 88 July - December 2013



สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ISSN 0125-3778

Educational and Psychological Test Bureau Srinakharinwirot University

วารสารการวัดผลการศึกษา
Journal of Educational Measurement

ปีที่ 30 ฉบับที่ 88 กรกฎาคม – ธันวาคม 2556
Vol. 30 No. 88 July – December 2013

จุดมุ่งหมาย

1. เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้และผลการวิจัยทางด้านการวัดผลการศึกษา สถิติ การวิจัยและจิตวิทยา ทั้งทางด้านทฤษฎี การปฏิบัติ ตลอดจนความรู้ที่เกี่ยวข้องกับด้านการศึกษา
2. เพื่อเป็นสื่อกลางสำหรับแลกเปลี่ยนข้อเท็จจริง เรื่องราว และความคิดเห็นระหว่างครู นักการศึกษา นักวัดผลการศึกษา และผู้ที่สนใจทั่วไป

กำหนดออก ปีละ 2 ฉบับ

ฉบับที่ 1 ของปี เดือนมกราคม–มิถุนายน

ฉบับที่ 2 ของปี เดือนกรกฎาคม–ธันวาคม

หมายเลขวารสาร

ISSN 0125-3778

- กองบรรณาธิการขอสงวนสิทธิ์ในการพิจารณาและตัดสินใจตีพิมพ์บทความในวารสาร
- บทความทุกเรื่องที่ได้รับการตีพิมพ์ต้องผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิอย่างน้อย 2 ท่าน
- การคัดลอกอ้างอิงต้องดำเนินการตามการปฏิบัติในวงวิชาการ และสอดคล้องกับกฎหมาย

กองบรรณาธิการ วารสารการวัดผลการศึกษา

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

โทรศัพท์ 0-2258-4121 หรือ 0-2649-5000 ต่อ 15363, 15035

โทรสาร 0-2262-1745

กองบรรณาธิการและฝ่ายจัดการ

ที่ปรึกษาบรรณาธิการ

1. รองศาสตราจารย์ ดร.สุทธีวรรณ พิรศักดิ์โสภณ
2. รองศาสตราจารย์ ดร.ชาญวิทย์ เทียมบุญประเสริฐ

หัวหน้ากองบรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.อัครา ประเสริฐสิน มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

1. ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. ศาสตราจารย์ ดร.บุญเรียง ขจรศิลป์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
3. รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
4. รองศาสตราจารย์ ดร.สุวารี ศิวแพทย์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
5. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมเจตน์ ไวยาการณ์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
6. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
7. อาจารย์ ดร.พินดา วราสุนันท์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน
8. อาจารย์ ดร.สรัญญา จันทร์ชูสกุล มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตสนามจันทร์
9. อาจารย์ ดร.อุทัยวรรณ สายพัฒนะ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
10. อาจารย์ ดร.อุไร จักษ์ตรีมงคล มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ฝ่ายจัดการ

1. นายไพฑูรย์ พูลสุข
2. นางสุนันทา สมใจ
3. นางศิริรัตน์ แสงเรืองรอง
4. นางสาวสุภา อภิญาภิบาล
5. ว่าที่ ร.ต.วิวัฒน์ พรหมสวรรค์
6. นายสุพิเชษฐ์ ทองอ่อน
7. นางสาวจุฬาลักษณ์ รุ่งเจริญ

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ พิจารณากลับกรองบทความ

ประจำวารสารการวัดผลการศึกษา

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ศาสตราจารย์ ดร.บุญเรียง ขจรศิลป์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รองศาสตราจารย์ ดร.บุญชม ศรีสะอาด มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
รองศาสตราจารย์ ดร.บุญมี พันธุ์ไทย มหาวิทยาลัยรามคำแหง
รองศาสตราจารย์ ดร.บุญส่ง นิลแก้ว มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
รองศาสตราจารย์ ดร.ไพศาล หวังพานิช มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
รองศาสตราจารย์ ดร.วิรัช วรรณรัตน์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
รองศาสตราจารย์ ดร.วิไลพร วรจิตตานนท์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง
รองศาสตราจารย์ ดร.สมคิด พรหมจ้อย มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรณุก์ วงษ์อยู่น้อย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
รองศาสตราจารย์ ดร.สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
รองศาสตราจารย์ ดร.สุวีร์ ศิวแพทย์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมเจตน์ ไวยาการณ์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กมลวรรณ ตั้งธนกานนท์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ดิลก ดิลกานนท์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ โพธิสาร มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนันท์ ศลโกสุ่ม มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาจารย์ ดร.พินดา วราสุนันท์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน
อาจารย์ ดร.สรัญญา จันทร์ชูสกุล มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตสนามจันทร์

บทบรรณาธิการ

วารสารการวัดผลการศึกษา (Journal of Educational Measurement) ฉบับนี้ จัดทำโดยสำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รวบรวมบทความวิชาการและบทความวิจัยจาก ครู อาจารย์ นิสิตนักศึกษา และผู้ที่สนใจทั่วไป ทั้งภายในและภายนอกมหาวิทยาลัย ในฉบับนี้มี บทความ ที่เกี่ยวข้องกับการวัดผลการศึกษา การพัฒนาแบบทดสอบ การพัฒนาโมเดล การเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบ การประเมิน รวมถึงประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการวัดผลทางการเรียนการสอน และการปรับปรุงพฤติกรรม

หัวเรื่องบทความในวารสารฉบับนี้มีดังนี้ **บทความวิชาการ 4 เรื่อง** คือ การพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย ย้อนรอยการประเมินสู่มุมมองการประเมินในอนาคต การประเมินโดยใช้กลุ่มเพื่อน: สังคมมิติ และทำไมการประเมินต้อง CIPP Model? **บทความวิจัย 4 เรื่อง** คือ งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียว โดยใช้เทคนิคการปรับปรุงพฤติกรรม เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพัฒนาพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ได้แก่ เรื่องผลการปรับปรุงพฤติกรรมทางวิชาการในการเรียนของนักเรียนระดับ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ด้วยการฟังเรื่องสั้นและการเสริมแรงทางสังคม และเรื่องผลการปรับปรุงพฤติกรรมก้าวร้าวและก่อกวนในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียวโดยใช้เทคนิคการปรับปรุงพฤติกรรม เพื่อพัฒนาการใช้ภาษาไทยและการเรียนรู้นักเรียน ได้แก่ เรื่องการวิจัยและพัฒนาการใช้ภาษาไทยของนักเรียนชาวเกาหลี นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้เทคนิคการเสริมแรง และเรื่องการวิจัยแก้ปัญหาพัฒนาการเรียนรู้นักเรียนโดยใช้เทคนิคการเสริมแรง การพัฒนาโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มีต่อความพึงพอใจในงาน โดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่านของพนักงานในองค์การ และการเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ระหว่างแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกและแบบสอบถูก-ผิด

สำหรับฉบับที่แล้ว วารสารได้เน้นเรื่องการวัดผลการศึกษาในประเด็นของการพัฒนามาตรวัดฉบับนี้จะเป็นเรื่องที่เน้นเกี่ยวกับการประเมิน รวมถึงประเด็นที่ยังมีความสำคัญตลอดมา คือเรื่องของการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู เพราะทางทีมบรรณาธิการวารสารได้เล็งเห็นถึงประโยชน์ที่ได้มีส่วนร่วมในการสนับสนุนให้มีการตีพิมพ์เผยแพร่บทความที่เป็นงานวิจัยในชั้นเรียนที่ได้เกิดจากความพยายามของครู ที่จะประยุกต์ใช้ความรู้ทางด้านจิตวิทยาและการเรียนการสอน มาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาและช่วยปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของนักเรียน ในครั้งนี้ จึงขอเรียนเชิญผู้ที่สนใจทุกท่าน ไม่ว่าจะเป็น ครู อาจารย์ นิสิตนักศึกษา และผู้ที่สนใจ ได้มีส่วนร่วมส่งบทความเพื่อตีพิมพ์ และการเผยแพร่บทความต่อไปด้วย

บรรณาธิการ

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
กองบรรณาธิการและฝ่ายจัดการ	ข
รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ พิจารณากลั่นกรองบทความ	ค
บทบรรณาธิการ	ง
สารบัญ	จ
บทความวิชาการ	
การพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย	
สุนันทา สมใจ	1
ย้อนรอยการประเมินสู่มุมมองการประเมินในอนาคต	
พินดา วราสุนันท์	12
การประเมินโดยใช้กลุ่มเพื่อน (Peer Assessment): สังคมมิติ	
อุไร จักษ์ตรึงศล	22
ทำไมการประเมินต้อง CIPP Model?	
อัจศรา ประเสริฐสิน	28
บทความวิจัย	
งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียว โดยใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพัฒนาพฤติกรรมที่พึงประสงค์	
- ผลการปรับพฤติกรรมการขาดสมาธิในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ด้วยการฟังเรื่องสั้นและการเสริมแรงทางสังคม	
เยาวเรศ วาจาสัตย์	38
- ผลการปรับพฤติกรรมก้าวร้าวและก่อกวนในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1	
ประภาพร ฉายาวาศ	42
งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียวโดยใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม เพื่อพัฒนาการใช้ภาษาไทยและพัฒนาการเรียนรู้นักเรียน	
- การวิจัยและพัฒนาการใช้ภาษาไทยของนักเรียนชาวเกาหลี นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้เทคนิคการเสริมแรง	
วรางคณา สันทัด	49
- การวิจัยแก้ปัญหาพัฒนาการเรียนรู้นักเรียนโดยใช้เทคนิคการเสริมแรง	
ภาณี ยินดี	53
การพัฒนาโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่านของพนักงานในองค์การ	
ปราโมทย์ โสกา อนันดา สันธิวิทย์ อัจศรา ประเสริฐสิน	62
การเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบถามคำศัพท์ระหว่างแบบสอบถามเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกและแบบสอบถามถูก-ผิด	
ทศทัศน์ บุญตา สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ นลินี ณ นคร	75
คำแนะนำสำหรับผู้เขียนบทความ	89
ข้อกำหนดการจัดพิมพ์ต้นฉบับบทความ	90
แบบฟอร์มการส่งบทความ	92

การพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย

The Development of Thai Reading Competency Assessment

สุนันทา สมใจ

Sununta Somjai

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Educational and Psychological Test Bureau, Srinakharinwirot University

Corresponding author, E-Mail: sununtas@swu.ac.th

บทคัดย่อ

องค์ประกอบที่สำคัญที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านคือ ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ความสามารถทางด้านภาษา ความสามารถในการคิด เจตคติต่อสิ่งที่อ่าน และจุดประสงค์ในการอ่าน การประเมินผลความสามารถในการอ่าน เพื่อพิจารณาตัดสินว่าเด็กมีทักษะหรือความสามารถการอ่านมากน้อย นอกจากข้อสอบทั้งแบบอัตนัยและแบบปรนัยแล้ว สามารถทำการทดสอบการอ่านของเด็กด้วยการใช้บัตรคำให้อ่านเป็นคำก็ได้ แต่การทดสอบการอ่านนั้นนิยมให้อ่านเป็นเรื่องมากกว่าการอ่านเป็นคำ การซักถามหรือสัมภาษณ์ อาจใช้ร่วมกับการสังเกต เป็นการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ ความสนใจในการอ่าน ความสามารถในการวิจารณ์ ความจำ และความสามารถในการตอบคำถาม และสรุปข้อความสำคัญ สิ่งที่จะสอบถาม การใช้บันทึก เพื่อดูความสนใจในการอ่าน ดูพัฒนาการอ่านของเด็ก ครูต้องบันทึกผลของการวัดในแต่ละครั้งไว้แล้วศึกษาหาทางแก้ไขต่อไป วิธีการบันทึกอาจใช้คำถามที่เป็นแนวทางในการบันทึก หรือการใช้การบันทึกเสียงให้เด็กอ่านแล้วบันทึกเสียงไว้ แล้วเอามาเปิดให้เด็กฟัง หาข้อบกพร่องและจะได้แก้ไขในคราวต่อไปหรืออาจใช้การบันทึกในแบบวัดพฤติกรรม วิธีการวัดและประเมินผลวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย เป็นการพัฒนาเครื่องมือการวัดความสามารถการอ่านที่ได้ตามมาตรฐาน จะช่วยในการพัฒนาการอ่านและนำไปสู่การส่งเสริม ปรับปรุงประสิทธิภาพการอ่าน สามารถแก้ไขช่วยเหลือผู้เรียนได้ตรงตามสภาพจริง และเป็นพื้นฐานสำคัญของการใช้ภาษาในระดับที่สูงขึ้นต่อไป

คำสำคัญ: แบบทดสอบ ความสามารถในการอ่าน ภาษาไทย

Abstract

The main components that effect reading competency are the reader's previous experiences, language talent, cognitive ability, attitude towards reading and the purpose of reading. Evaluating reading competency helps determine the reading level and competency of children. We can use both objective and subjective tests, use cards or make them read word by word. Since, most reading tests usually prefer children to read a whole story to word by word we then conduct an interview and observation in order to examine children's comprehension, attention, critical thinking, memorizing and answering abilities, also to summarize main objectives for inquiry. Besides just reading, recording and

observation of the child's attention to reading are used to seek improvement. The teacher has to record all results from each assessment and ascertain a strategy for improvement. The recording process could start from asking a cue question or making children read something. Next, the teacher records it and replays it to the children afterward. Finally, the teacher has to seek mistakes and fix them by using behavioral assessment. Thus, the development of Thai reading competency assessment is an improved strategy to enhance reading competency and increase the reading standard. As a result, it promotes and improves reading effectiveness, authenticating learning and is a fundamental of language at an advanced level.

Keywords: Thai reading, competency, assessment

ความสำคัญของภาษาไทย

ภาษาไทยเป็นเอกลักษณ์ประจำชาติ เป็นสมบัติทางวัฒนธรรมอันก่อให้เกิดความเป็นเอกภาพและเสริมสร้างบุคลิกภาพของคนในชาติให้มีความเป็นไทยเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารเพื่อสร้างความเข้าใจและความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันทำให้สามารถประกอบกิจกรรมการงานและดำรงชีวิตร่วมกันในสังคมประชาธิปไตยได้อย่างสันติสุข และเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ ประสบการณ์จากแหล่งข้อมูลสารสนเทศต่างๆ เพื่อพัฒนาความรู้ ความคิดวิเคราะห์ วิจัยและสร้างสรรค์ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม และความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี ตลอดจนนำไปใช้ในการพัฒนาอาชีพให้มีความมั่นคงทางสังคมและเศรษฐกิจ นอกจากนี้ยังเป็นสื่อที่แสดงภูมิปัญญาของบรรพบุรุษด้านวัฒนธรรม ประเพณี ชีวิตทัศน์ โลกทัศน์ และสุนทรียภาพ โดยบันทึกไว้เป็นวรรณคดีและวรรณกรรมอันล้ำค่า ภาษาไทยจึงเป็นสมบัติของชาติที่ควรค่าแก่การเรียนรู้เพื่ออนุรักษ์และสืบสานให้คงอยู่คู่ชาติไทยตลอดไป (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 1)

ธรรมชาติภาษา

ธรรมชาติของภาษาเป็นคุณสมบัติของภาษาที่สำคัญ มีคุณสมบัติพอสรุปได้ คือ ประการที่ 1 ทุกภาษาจะประกอบด้วยเสียงและความหมาย โดยมีระเบียบแบบแผนหรือกฎเกณฑ์ในการใช้อย่างเป็นระบบ ประการที่ 2 ภาษามีพลังในการรอกงามมีรู้สิ้นสุด หมายถึงมนุษย์สามารถใช้ภาษาสื่อความหมายได้โดยไม่มีสิ้นสุด ประการที่ 3 ภาษาเป็นเรื่องของการใช้สัญลักษณ์ร่วมกันหรือสมมติร่วมกัน และมีการรับรู้สัญลักษณ์หรือสมมติร่วมกัน เพื่อสร้างความเข้าใจตรงกัน ประการที่ 4 ภาษาสามารถใช้ภาษาพูดในการติดต่อสื่อสาร ไม่จำกัดเพศของผู้ส่งสาร ไม่ว่าหญิง ชาย เด็ก ผู้ใหญ่ สามารถผลัดกันในการส่งสารและรับสารได้ ประการที่ 5 ภาษาพูดย่อมใช้ได้ทั้งในปัจจุบัน อดีต และอนาคต ไม่จำกัดเวลาและสถานที่ ประการที่ 6 ภาษาเป็นเครื่องมือถ่ายทอดวัฒนธรรมและวิชาความรู้นานาประการ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและการสร้างสิ่งใหม่ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 43)

ความหมายของการอ่าน

การอ่านเป็นวิธีหนึ่งที่ใช้ในการเพิ่มพูนความรู้ การอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้นจะทำให้ผู้อ่านได้รับข้อมูลไปอย่างถูกต้องตรงตามที่ต้องการ ดังนั้นการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านของแต่ละบุคคลจึงเป็นเรื่องที่น่าเอาใจใส่อย่างหนึ่ง ซึ่งควรพัฒนาตั้งแต่เยาว์วัย ในการจัดการศึกษาแก่เด็กในเกือบทุกประเทศ จะเน้นการสอนให้เด็กและเยาวชนสามารถอ่านออกเขียนได้เป็นสำคัญ สำหรับลักษณะการจัดการเรียนการสอนให้เด็กมีความสามารถอ่านได้นั้น ขึ้นกับความคิดเห็นของผู้รับผิดชอบในการกำหนดการจัดการเรียนการสอนว่ามีความเห็นเกี่ยวกับนิยามของการอ่านว่าหมายความว่าอย่างไร มีนักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านได้ให้ความหมายของการอ่านดังนี้

การอ่านเป็นกระบวนการในการแปลความหมายของตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ที่มีการจดบันทึกไว้ การอ่านที่แท้จริงผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายของเรื่องที่อ่าน ซึ่งจะต้องอาศัยประสบการณ์เดิมเป็นพื้นฐานด้วย (ประเทิน มหาจันทร์, 2530: 13) ขณะที่ วรณีย์ โสมประยูร (2537: 121) และนภดล จันทรเพ็ญ (2539: 73) กล่าวว่า การอ่านเป็นกระบวนการแปลความหมายตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ออกมาเป็นถ้อยคำหรือความคิดของตนเอง และผู้อ่านสามารถนำความคิด ความเข้าใจที่ได้จากการอ่าน ไปใช้ให้เกิดประโยชน์

สำหรับนักวิชาการต่างประเทศ Leu และ Kinzer (1995: 11) กล่าวถึงการอ่านว่า เป็นเรื่องของ การพัฒนาเป็นการปฏิสัมพันธ์ และเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ ซึ่งขึ้นกับความสามารถของบุคคลในการที่จะเข้าใจข้อความรู้เกี่ยวกับภาษา

จากความหมายของการอ่านที่กล่าวมาแล้วสรุปได้ว่า การอ่านเป็นกระบวนการแปลความหมายของสัญลักษณ์โดยผ่านกระบวนการทางความคิดไปสู่ความเข้าใจในสิ่งที่อ่าน และเป็นการสื่อสารความคิดระหว่างผู้เขียนไปยังผู้อ่าน โดยใช้ประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับเรื่องภาษาและบริบทของสิ่งที่อ่านให้ได้ ความหมายชัดเจนสมบูรณ์ และสิ่งสำคัญที่สุดในการอ่านคือผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายคำศัพท์ เข้าใจความหมายของเนื้อเรื่องที่อ่านหรือใกล้เคียงกับความเข้าใจของผู้เขียน ซึ่งตรงกับมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 1 ซึ่งกำหนดพื้นฐานความเข้าใจในการอ่าน โดยอ่านได้ถูกต้องตามหลักการอ่าน เข้าใจความหมายของคำและข้อความที่อ่าน สามารถเข้าใจใจความสำคัญและรายละเอียดของเรื่อง

ประเภทของการอ่าน

การแบ่งประเภทของการอ่านช่วยให้ครูผู้สอนตระหนักถึงขอบข่ายการสอนได้เป็นอย่างดี

นักการศึกษาและนักภาษาศาสตร์ได้แบ่งประเภทของการอ่านไว้ดังนี้

กรรณิการ์ พวงเกษม (2533: 68) ได้อธิบายถึงลักษณะของการอ่านไว้ว่ามี 2 ลักษณะคือ การอ่านออกเสียง (Oral Reading) และการอ่านในใจ (Silent Reading) การอ่านออกเสียงนั้นจะใช้ตั้งแต่เด็กเริ่มเรียน ให้เด็กรู้จักการอ่านคำต่างๆ เมื่ออ่านเป็นคำแล้ว อ่านเป็นประโยค อ่านเป็นย่อหน้า อ่านเป็นเรื่องๆ การอ่านในใจจะใช้เมื่อเริ่มอ่านออกเสียงได้ดีแล้ว รู้จักความหมายของคำ สามารถอ่านเป็นข้อความยาวๆ ได้แล้ว

จากประเภทการอ่านที่กล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าการอ่านมี 2 ประเภท คือการอ่านออกเสียงและการอ่านในใจ การฝึกทักษะการอ่านสำหรับเด็กควรเริ่มฝึกที่การอ่านออกเสียงพยางค์และคำให้ชัดเจนถูกต้อง เมื่อได้ผลดีแล้วจึงฝึกอ่านเพื่อเน้นความเข้าใจในการอ่านด้วยการฝึกอ่านในใจ จึงจะทำให้การอ่านนั้นเกิดประโยชน์

กระบวนการอ่าน

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2526: 529-532) ได้ให้ความหมายถึงกระบวนการอ่าน ดังนี้
 ขั้นที่ 1 การรู้จักคำ คือ ผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายของคำที่ผู้เขียนถ่ายทอดเป็นตัวอักษร ให้เข้าใจตรงกัน และผู้อ่านจะต้องสามารถแปลรหัสตัวอักษรไปสู่เสียงในกรณีที่อ่านออกเสียง ดังนั้นผู้อ่านจึงต้องเรียนรู้การสะกดคำ และความหมายคำบางคำที่มีหลายความหมายแต่ผู้อ่านจะเข้าใจความหมายของคำเหล่านั้นได้ โดยอาศัยบริบทคือเนื้อความที่แวดล้อมคำนั้น

ขั้นที่ 2 การเข้าใจความหมาย คือเข้าใจตัวอักษรที่ประสมเป็นคำ กลุ่มคำหรือประโยค คำบางคำมีความหมายขึ้นอยู่กับบริบทความหมายของผู้อ่านแต่ละคนโดยที่ผู้อ่านนั้นอาจมีประสบการณ์หรือความรู้เกี่ยวกับคำนั้นอยู่แล้ว หรืออาศัยบริบทข้างเคียง

ขั้นที่ 3 การมีปฏิกิริยาต่อสิ่งที่อ่าน คือคิดเปรียบเทียบแยกแยะข้อมูลว่าส่วนใดเหมาะสม หรือตรงกับความหมายที่แท้จริงของเรื่องที่อ่าน

ขั้นที่ 4 การรวบรวมความคิดผู้อ่านต้องตัดสินใจว่าอ่านแล้วมีความเข้าใจเพียงใด สามารถสรุปรวบรวมความรู้ ความคิดและประสบการณ์ที่เคยมีเพื่อเปรียบเทียบแล้วเลือกเฉพาะสิ่งที่ต้องการจำ ซึ่งจะทำให้เกิดความคิดใหม่ๆ

เสาวลักษณ์ รัตนวิษฐ์ (2528: 1-8) กล่าวว่า หลักการอ่านเกี่ยวข้องกับกระบวนการอยู่ 2 กระบวนการ คือการคิดตามว่าผู้เขียนพูดว่าอย่างไร และคิดตามว่าผู้เขียนหมายถึงอะไร ในกระบวนการอ่านเวลาที่ใช้ในการคิดขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายอย่างด้วยกัน เช่น ความสามารถในการอ่านของแต่ละคน โครงสร้างทางประวัติศาสตร์ โครงสร้างทางตรรกวิทยา ความคุ้นเคยในเนื้อหา และขอบข่ายของการอ้างอิง ตลอดจนจุดมุ่งหมายของตัวผู้อ่านด้วย พร้อมกันนั้นยังได้ชี้ให้เห็นว่าวิธีสอนและเทคนิคการสอนอ่านนั้น ผู้สอนแต่ละคนอาจใช้วิธีสอนต่างกันออกไป แต่อย่างไรก็ตามผู้สอนก็มักจะยึดถือหลักของการสอนตามกระบวนการที่จะทำให้นักเรียนสามารถค้นพบแนวทางแห่งประสบการณ์ของตนเอง ในการที่จะหาเหตุผลของข้อความที่อ่าน ซึ่งเกี่ยวข้องกับกระบวนการที่รวมกันระหว่างการอ่านและการคิด ดังงานวิจัยของ พรทิพย์ สุทธิพันธ์ (2529: 50-52) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลทางการอ่านจับใจความที่เรียนโดยใช้กับไม่ใช้แบบฝึกการอ่าน สำหรับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ทางภาษากับแบบปกติ ผลการทดลองปรากฏว่านักเรียนในกลุ่มทดลองมีความเข้าใจในการอ่าน และความสามารถในการเขียนคำสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม

จากกระบวนการอ่านสรุปได้ว่า ผู้อ่านต้องเรียนรู้การสะกดคำ และเรียนรู้ความหมายคำบางคำที่มีหลายความหมายคือเนื้อความที่แวดล้อมคำนั้นและกระบวนการคิดนั้นจะมีส่วนสัมพันธ์กันกับการอ่านโดยตรง เพราะเป็นการสื่อความหมายของคำหรือเนื้อเรื่องระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน โดยผู้อ่านต้องคิดตามเรื่องที่อ่าน ทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจจากเรื่องที่อ่านได้ จึงได้ศึกษาค้นคว้าเครื่องมือวัดความสามารถในการอ่าน โดยการสร้างแบบทดสอบการอ่านคำ แบบทดสอบความเข้าใจในความหมายคำศัพท์ และแบบทดสอบความเข้าใจในการอ่าน เพื่อนำไปปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพในการอ่านเพิ่มขึ้น

ความสามารถในการอ่าน

การอ่านไม่แค่เป็นเพียงการออกเสียงตามสัญลักษณ์ที่ปรากฏ ฏได้ถูกต้องและรวดเร็วเท่านั้นแต่การอ่านเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนกว่า โดยผู้อ่านจะต้องเข้าใจความหมายของสิ่งที่ตนเองอ่านด้วย ความสามารถในการอ่านเป็นสิ่งที่มิใช่ประโยชน์ ผู้ใดมีความสามารถในการอ่านสูงจะสามารถอ่านหนังสือ บทความต่าง ๆ ได้ถูกต้องและรวดเร็ว ซึ่งจะเป็นข้อได้เปรียบในการแสวงหาความรู้เพิ่มเติม ดังที่ผู้ให้ความหมายของความสามารถในการอ่านไว้ดังนี้

Strang (1969: 14) กล่าวถึงความสามารถในการอ่าน หมายถึง ผู้อ่านมีความสามารถในการเรื่องต่าง ๆ เช่น การจับใจความสำคัญและรายละเอียดอื่น ๆ สามารถสรุปหรือย่อความและบอกโครงสร้างของบทความประเภทต่าง ๆ ได้เช่น การเปรียบเทียบ การขัดแย้ง การลำดับเหตุการณ์ สามารถที่จะอ่านแล้วทราบอารมณ์ หรือเจตนาในการเขียนเรื่องนั้น ๆ ของผู้เขียน สามารถประเมินในสิ่งที่อ่านได้ สามารถแสดงความเห็นได้อย่างมีเหตุผล นอกจากนี้ความสามารถในการอ่านยังหมายความถึง การที่ผู้อ่านสามารถนำความรู้และแนวคิดของผู้เขียนมาใช้แก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน ทั้งในปัจจุบันและอนาคต สามารถสร้างจินตนาการว่าอยู่ในเหตุการณ์ของเรื่อง และตัดสินใจได้ว่าถ้าเป็นตนเองอยู่ในสถานการณ์นั้น ๆ จะทำอย่างไรและทำไมจึงทำเช่นนั้น

Morris และ Dore (1989: 48) กล่าวถึงความสามารถในการอ่านว่า เป็นความสามารถในการรับรู้และความเข้าใจความสัมพันธ์ต่าง ๆ ในข้อความที่อ่าน สามารถสรุปโยงความสัมพันธ์ จัดรวบรวมรายละเอียด ๆ เข้าเป็นกลุ่มตามหัวข้อหรือประเภทและแยกแยะข้อความที่ไม่เกี่ยวข้องได้โดยการอ่านอย่างมีระบบ กล่าวคือจะต้องศึกษาโครงสร้างบทความ หาใจความสำคัญ และจัดลำดับความสัมพันธ์ของเนื้อเรื่องได้

สรุปว่า ความสามารถในการอ่าน เป็นความสามารถของผู้อ่านในการทำความเข้าใจในเรื่อง ที่อ่านตีความหรือวิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินค่าหรือข้อเท็จจริงหรือข้อมูลในบทความที่ได้อ่านจนมีความเข้าใจความหมาย วัตถุประสงค์ และความคิดที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อสารแก่ผู้อ่านได้ถูกต้อง

ระดับความสามารถในการอ่าน

มีนักการศึกษาหลายท่านได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านไว้ดังนี้ คือ

Burmister (1974: 147-148) ได้แบ่งความสามารถในการอ่านโดยอาศัยพื้นฐานจากแซนเดอร์ (Sender) ซึ่งได้คัดแปลงมาจาก (Bloom's Taxonomy) โดยที่แบ่งความสามารถในการอ่าน เป็น 7 ระดับ

1. ระดับความจำ (Memory) เป็นการจำในสิ่งที่ผู้เขียนได้เขียนไว้ ได้แก่ การจำเกี่ยวกับข้อเท็จจริง วัน เดือน ปี คำจำกัดความ ใจความสำคัญของเรื่อง ลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น
2. ระดับการแปลความ (Translation) เป็นการนำข้อความหรือสิ่งที่รู้ไปแปลเป็นรูปอื่น เช่น แปลจากภาษาหนึ่งไปอีกภาษาหนึ่ง การถอดความ การนำใจความไปแปลเป็นแผนภูมิได้
3. ระดับการตีความ (Interpretation) คือ ความเข้าใจหรือมองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ ที่ผู้เขียนมิได้ระบุไว้โดยตรง เช่น การเข้าใจสาเหตุของเรื่องที่อ่าน แม้ว่าจะได้อ่านเฉพาะผลของเรื่อง คาดการณ์ได้ล่วงหน้าว่าเกิดอะไรขึ้นต่อไป การจับใจความสำคัญของเรื่องได้ โดยที่ผู้เขียนมิได้บอกไว้ อย่างชัดเจน การเข้าถึงจิตใจและความรู้สึกของตัวละครในเรื่อง สามารถโยงบุคคลในเรื่องว่าเป็นเรื่องหรือ

สมมติขึ้นและอะไรเป็นตัวทำให้เป็นเช่นนั้น การจินตนาการที่เข้าถึงสภาพชีวิตของบุคคลในเรื่องสามารถมองเห็น รู้จัก ได้กลิ่น ได้ยิน และรู้รสจากการจินตนาการ

4. ระดับการประยุกต์ใช้ (Application) คือ ความสามารถในการเข้าใจหลักการ และสามารถนำหลักการนั้นๆ ไปประยุกต์ใช้จนประสบความสำเร็จนั้นคือ สามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในชีวิต ซึ่งเป็นความสามารถในระดับค่อนข้างสูงของการเรียนรู้

5. ระดับการวิเคราะห์ (Analysis) คือ ความสามารถในการอ่านที่แยกแยะส่วนประกอบย่อยๆ เข้าด้วยกันเป็นส่วนใหญ่ เช่น วิเคราะห์การโฆษณาชวนเชื่อว่ามีผู้เขียนโฆษณาคือใคร ทำงานให้ใคร มีจุดประสงค์อะไร หรือแยกแยะวิเคราะห์คำ เช่น การสังเกต การสัมผัสด้วยอารมณ์และความรู้สึก เป็นต้น

6. ระดับการสังเคราะห์ (Synthesis) คือ ความสามารถนำความคิดเห็นที่ได้จากที่ต่างๆ ในสิ่งที่อ่านมาผสมผสานกันและจัดเรียงเรียงใหม่

7. ระดับการประเมินผล (Evaluation) คือ ความสามารถในการวางแผนและตัดสินใจสิ่งที่อ่านโดยอาศัยหลักเกณฑ์ที่ตั้งไว้เป็นหลักฐาน

นอกจากนี้แล้ว เบอร์มิสเตอร์ ได้เปรียบเทียบการจัดระดับความเข้าใจการอ่านของเขากับสมิธ ไว้ดังนี้คือ

- | | | |
|------------------------|---|-------------------------------------|
| 1. ระดับความจำ | } | ระดับความเข้าใจความหมายจากการเห็นคำ |
| 2. ระดับการแปลความหมาย | | |
| 3. ระดับการตีความ | } | ระดับตีความ |
| 4. ระดับการประยุกต์ใช้ | | |
| 5. ระดับการวิเคราะห์ | } | ระดับวิจารณ์ |
| 6. ระดับการสังเคราะห์ | | |
| 7. ระดับการประเมิน | | |

Miller (1990: 4-7) มีการแบ่งระดับความสามารถในการอ่านดังนี้

1. ระดับแปลความ (Textually Explicit Comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านสามารถเข้าใจข้อความที่ผู้เขียนได้สื่อถึงอย่างตรงไปตรงมา ผู้อ่านที่มีความสามารถในระดับนี้จะสามารถระบุความคิดหลัก ความคิดรองของเรื่องที่อ่าน หรือสามารถเรียงลำดับเหตุการณ์ก่อน-หลังได้

2. ระดับตีความ (Textually Implicit Comprehension) เป็นระดับที่ผู้อ่านเข้าใจในสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้สื่อความอย่างตรงไปตรงมา ผู้อ่านจะต้องใช้เหตุผลและความรู้ของตนช่วยในการทำความเข้าใจในเรื่องที่อ่านนั้น ผู้อ่านที่มีความสามารถในระดับนี้ สามารถตอบคำถามเชิงอ้างอิงได้ สามารถสรุป และทำนายเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้น รวมถึงรับรู้ถึงอารมณ์และความคิดของผู้เขียนได้

3. ระดับการวิเคราะห์ (Critical Reading) เป็นระดับความสามารถในการวิเคราะห์ ตีความและประเมินเนื้อหาที่อ่าน โดยสามารถแยกความแตกต่างของข้อมูลที่ปรากฏ ในเนื้อหาที่อ่านได้ สามารถบอกได้ว่าสิ่งใดคือข้อเท็จจริง สิ่งใดคือความคิดเห็นหรือความเชื่อของผู้เขียน และสามารถเปรียบเทียบเนื้อหาที่อ่านกับข้อมูลที่พบจากแหล่งอื่นๆ ได้ ตลอดจนเข้าใจภาษาเชิงอุปมาอุปไมยที่ผู้เขียนนำมาใช้ และยังสามารถบอกได้ว่าผู้เขียนมีเจตคติต่อเรื่องที่น่าเสนออย่างไร

4. ระดับสังเคราะห์ (Scripturally Implicit Comprehension) เป็นความสามารถในระดับสูงที่ผู้อ่านสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาที่อ่านนอกเหนือจากสิ่งที่ผู้เขียนได้นำเสนอไว้ ผู้อ่านจำเป็นต้องใช้ประสบการณ์เดิมที่มีอยู่มาเชื่อมโยงกับสิ่งที่ได้อ่าน เพื่อทำการสังเคราะห์เนื้อหาในบทอ่านนั้น ๆ

สรุปได้ว่า ระดับความสามารถในการอ่าน สามารถแบ่งระดับออกเป็น 3 ระดับคือ

1. ระดับความเข้าใจความหมายของตัวอักษร
2. ระดับความเข้าใจขั้นตีความ
3. ระดับความเข้าใจขั้นวิเคราะห์วิจารณ์

องค์ประกอบของความสามารถในการอ่าน

Bush และ Huebner (1970: 97) ได้อธิบายถึงองค์ประกอบของความสามารถในการอ่าน ประกอบด้วย การตีความของตัวหนังสือหรือสัญลักษณ์ที่เขียนขึ้น การจับความหมายได้ การซาบซึ้งหรือเข้าใจความคิดที่ผู้เขียนเสนอโดยตรง กระบวนการคิดหาเหตุผลและค้นหาความหมาย

Goodman และ Carolyn (1972: 25-27) อธิบายองค์ประกอบของการอ่านเพื่อให้เกิดความเข้าใจดังนี้

1. ความรู้ทางภาษา (Linguistic Knowledge) โดยในระยะแรกผู้อ่านจะเรียนรู้ความสัมพันธ์เกี่ยวกับตัวอักษรและความหมายของคำแต่ละคำ ต่อมาเมื่อผู้อ่านมีประสบการณ์ในการอ่านมากขึ้นก็จะสามารถอ่านเพื่อทำความเข้าใจได้มากขึ้น
2. ประสบการณ์และความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่อ่าน (Schema) ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาและความรู้เดิมที่ผู้อ่านมีอยู่
3. ความสมบูรณ์ของเนื้อเรื่องหรืองานเขียนนั้น (Conceptual or Semantic Completeness) ผู้อ่านจะไม่เข้าใจสิ่งที่อ่านหากเนื้อเรื่องนั้นมีเนื้อความที่ยังไม่สมบูรณ์ ยกเว้น ในกรณีที่ผู้อ่านมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านมาก่อน
4. ความสามารถในการวิเคราะห์โครงสร้างของงานเขียน (Text Schema) งานเขียนแต่ละชิ้นมีลักษณะของโครงสร้างที่แตกต่าง และยังสะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อ ตลอดจนวัฒนธรรมของผู้เขียนด้วย ดังนั้นหากงานเขียนเสนอเรื่องราวที่แตกต่างไปจากวัฒนธรรม และประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน การอ่านก็จะไม่ประสบความสำเร็จ

Harris และ Smith (1976: 235 อ้างถึงใน เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย , 2528: 85) อธิบายถึงองค์ประกอบที่สำคัญที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านคือ ประสบการณ์เดิมของผู้อ่าน ความสามารถทางด้านภาษา ความสามารถในการคิด เจตคติต่อสิ่งที่อ่าน และจุดประสงค์ในการอ่าน ดังงานวิจัยของ Hafner และ Palumer (1980: 34) ได้ศึกษาผลของการสอนคำศัพท์และความเข้าใจในการอ่านจากการสอน 3 วิธีคือ 1) วิธีให้บอกความสัมพันธ์ของส่วนสำคัญในประโยค (Matter-Relation Matter) 2) วิธีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ตามหลักแห่งเหตุผล และ 3) วิธีเรียนคำศัพท์ แล้วทดสอบเกี่ยวกับเรื่องการอ่านคำศัพท์ ระดับความเข้าใจในการอ่าน ความเร็วของความเข้าใจในการอ่าน และการวินิจฉัยความเข้าใจในการอ่าน ผลการทดลองพบว่า การสอนด้วยวิธีบอกความสัมพันธ์ของส่วนสำคัญในประโยค และวิธีวิเคราะห์ความสัมพันธ์ตามหลักแห่งเหตุผลได้ผลดีกว่าวิธีเรียนคำศัพท์

จากแนวคิดข้างต้นสรุปว่า องค์ประกอบมีส่วนส่งผลต่อความสามารถในการอ่านและการที่จะก่อให้เกิดความเข้าใจในการอ่านได้ดี ต้องมีพื้นฐานมาจากความรู้ความสามารถเกี่ยวกับตัวภาษา ความ

เข้าใจความหมายของคำ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของความเข้าใจในการอ่าน เข้าใจประโยค เข้าใจเรื่องราว ซึ่งต้องอาศัยประสบการณ์เดิมผสมผสานความคิดของผู้อ่านเอง จึงจะทำให้ประสบความสำเร็จในการอ่าน ดังนั้นองค์ประกอบการวัดความสามารถในการอ่าน สามารถวัดและประเมินผลจากการพัฒนาแบบทดสอบ เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านและความสามารถในการอ่าน ให้มีศักยภาพและประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

การประเมินผลความสามารถในการอ่าน

การวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้ด้านภาษาต้องการความเข้าใจที่ถูกต้องแท้จริงเกี่ยวกับการทำงานของภาษาและการพัฒนาทางภาษา ดังนั้นการวัดผลการเรียนรู้ด้านภาษา จำเป็นต้องเข้าใจหลักการของการเรียนรู้ภาษา ความมุ่งหมายของการประเมินและผู้นำผลการประเมินไปใช้ จะช่วยให้สามารถเลือกใช้วิธีการประเมินได้เหมาะสม รวมทั้งสามารถกำหนดแนวทางในการรายงานผลการประเมินได้ ดังนั้นการประเมินจะมีลักษณะที่มุ่งเน้นในรายละเอียดทุกขั้นตอนแห่งการเรียนรู้เพื่อเป็นข้อมูลในการแก้ปัญหาเกี่ยวกับการเรียนของผู้เรียน เหมาะที่จะนำมาใช้ระหว่างกระบวนการเรียนการสอน วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ถูกนำมาใช้ในการประเมินโดยทั่วไป เช่น การสังเกต การตรวจงานหรือผลงาน การทดสอบความรู้ การตรวจสอบการปฏิบัติ และการแสดงออกเพื่อนำข้อมูลที่ได้นำมาใช้ประโยชน์ต่อการปรับปรุงพัฒนา กระบวนการเรียนรู้ดังนี้

1. การให้ตอบแบบทดสอบ ทั้งในลักษณะที่เป็นแบบเลือกตอบ ได้แก่ แบบทดสอบแบบเลือกตอบ ถูก-ผิด และแบบทดสอบชนิดให้ผู้สอบสร้างคำตอบ ได้แก่ เติมข้อความในช่องว่าง คำตอบสั้นเป็นประโยค เป็นข้อความ เป็นแผนภูมิ
2. การดูจากผลงาน เช่น เรียงความ รายงานการวิจัย บันทึกประจำวัน รายงานการทดลอง บทละคร บทร้อยกรอง แฟ้มผลงาน
3. การปฏิบัติ โดยผู้สอนสามารถสังเกตการนำทักษะและความรู้ไปใช้โดยตรงในสถานการณ์ที่ให้ปฏิบัติจริง วิธีการนี้ถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวางในการประเมินปฏิบัติที่มีระเบียบ ข้อบังคับ เช่น การร้องเพลง ดนตรี การโต้วาทิ การกล่าวสุนทรพจน์
4. ดูกระบวนการ วิธีการนี้จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ กระบวนการความคิดของผู้เรียนมากกว่าที่จะดูผลงานหรือการปฏิบัติ

จากแนวทางการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินผลการเรียนรู้ สามารถนำมาพิจารณากำหนดแนวทางการเก็บรวบรวมข้อมูลทักษะทางภาษาได้ หากผลการเรียนรู้ที่ต้องการจากการเรียนคือ ความรู้ ความคิดเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ของภาษา การใช้ภาษา วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการประเมินที่เหมาะสม คือ การใช้แบบทดสอบ ซึ่งอาจเป็นแบบเลือกตอบ หรือให้สร้างคำตอบ (กระทรวงศึกษาธิการ , 2545 ก: 24 – 27)

การประเมินผลความสามารถในการอ่าน หมายถึง การพิจารณาตัดสินว่าเด็กมีทักษะหรือความสามารถการอ่านมากน้อยเพียงใด ในการประเมินผล ควรคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. เน้นการประเมินเพื่อปรับปรุงการอ่าน
2. ประเมินผลการอ่านโดยคำนึงถึงประสบการณ์และลักษณะของผู้เรียน
3. ประเมินผลการอ่านอย่างเป็นระบบที่ผสมผสานกับการสอน
4. การประเมินผลการอ่านต้องสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้

5. ประเมินให้รอบด้านทั้งพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย
 6. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดแนวทางในการประเมินผล
 7. บอกเกณฑ์การประเมินผล และแนวปฏิบัติที่นำไปสู่การบรรลุซึ่งผลสัมฤทธิ์สูงสุดให้เด็กทราบตั้งแต่เริ่มการสอน
 8. ควรจะมีการประเมินผลก่อนและหลังเรียนอ่านเพื่อครูจะได้ทราบว่าก่อนเรียนอ่าน เด็กมีความสามารถระดับใด เมื่อเรียนแล้วมีพัฒนาการขึ้นเพียงใด
- เพื่อให้การประเมินผลการอ่านของเด็กถูกต้อง จำเป็นต้องอาศัยเครื่องมือประเมินผลการอ่านต่อไปนี้

1. การใช้แบบทดสอบ ข้อทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง วัดได้หลายอย่างตามความต้องการของครู เช่น วัดความรู้ ความเข้าใจ ความจำ ความสามารถในการวิเคราะห์เปรียบเทียบเรียงลำดับเหตุการณ์ แบบทดสอบนี้จะแบ่งออกเป็น 2 อย่างคือ

1.1 แบบอัตนัย เป็นข้อสอบที่มักจะให้บรรยายความคิด ความเข้าใจ วิจาร์ณ การออกข้อสอบแบบนี้ต้องออกให้ครอบคลุมสิ่งสำคัญตามจุดมุ่งหมายที่นักเรียนรู้มากที่สุด กำหนดคำตอบให้พอดีกับเวลาสอบ พร้อมทั้งบอกคะแนนกำกับด้วย

1.2 แบบปรนัย แบ่งออกเป็น

1.2.1 แบบเลือกตอบในการออกข้อสอบแบบนี้ต้องมีคำตอบที่ถูกต้องเพียงหนึ่งคำตอบตายตัว เรียงลำดับคำตอบให้ดูง่าย

1.2.2 แบบถูกผิด ข้อสอบต้องใช้ภาษาชัดเจน ข้อความต้องแต่งใหม่ ไม่ควรลอกจากตำราเรียน และใช้ในตอนต้นๆ ของข้อสอบ

1.2.3 แบบเติมคำ ข้อสอบแบบนี้คำตอบที่ให้เติมต้องเด่น ชัดเจน เว้นช่องว่างให้พอกับคำตอบ

นอกจากข้อสอบทั้งแบบอัตนัยและแบบปรนัยแล้ว ครูผู้สอนสามารถทำการทดสอบการอ่านของเด็กด้วยการใช้บัตรคำให้อ่านเป็นคำก็ได้ แต่การทดสอบการอ่านนั้นนิยมให้อ่านเป็นเรื่องมากกว่าการอ่านเป็นคำ

คำถามที่ใช้ในแบบทดสอบเพื่อวัดและประเมินผลการอ่านของเด็ก ควรมีลักษณะดังนี้ คือ

1) คำถามควรจะขึ้นอยู่กับเนื้อหาที่เด็กอ่านมากกว่าขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของเด็ก เด็กไม่ควรได้ใช้ประสบการณ์เพื่อตอบคำถามนั้นๆ เช่น ในเรื่องกล่าวว่าอย่างไร เราควรตั้งคำถามจากเนื้อหาที่เด็กอ่านไป เมื่อถามแล้วเด็กสามารถหาคำตอบจากเรื่องที่อ่านมาตอบได้

2) คำถามประเภทที่จับผิดผู้อ่านหรือคำถามที่ลวงให้หลงไม่ควรนำมาใช้ในการทดสอบ

3) ภาษาที่ใช้ในคำถามควรเหมาะสมกับเนื้อหาของเรื่องราวที่เด็กอ่าน

4) ไม่ใช่คำถามประเภทที่ช่วยให้เด็กนึกถึงเรื่องที่เคยอ่านมาแล้วในอดีตมาตอบ

5) ควรใช้คำถามประเภทที่ผู้ตอบใช้ข้อมูลที่ได้จากการอ่าน

2. การซักถามหรือสัมภาษณ์ อาจใช้ร่วมกับการสังเกต เป็นการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ ความสนใจในการอ่าน ความสามารถในการวิจารณ์ ความจำ และความสามารถในการตอบคำถาม และสรุปข้อความสำคัญสิ่งที่จะสอบถาม เช่น

2.1 ความรู้ ความเข้าใจจากเนื้อหาของบทเรียน

2.2 ให้เล่าเรื่องให้ฟัง

2.3 ได้รับความรู้อะไรบ้างจากการอ่าน

2.4 ชอบอ่านหนังสือเองหรือให้คนอื่นอ่านให้ฟัง เป็นต้น

3. การใช้บันทึก เพื่อความสนใจในการอ่าน คู่มือพัฒนาการอ่านของเด็กแล้วหาทางแก้ไข วิธีการนี้เป็นวิธีการที่จะทำได้หลังจากมีการวัดผลด้วยวิธีที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ครูต้องบันทึกผลของการวัดในแต่ละครั้งไว้แล้วศึกษาหาทางแก้ไขต่อไป วิธีการบันทึกอาจใช้คำถามที่เป็นแนวทางในการบันทึกหรือการใช้การบันทึกเสียงให้เด็กอ่านแล้วบันทึกเสียงไว้ แล้วเอามาเปิดให้เด็กฟัง หาข้อบกพร่องและจะได้แก้ไขในคราวต่อไปหรืออาจใช้การบันทึกในแบบวัดพฤติกรรม (มหาวิทยาลัย สุโขทัยธรรมมาธิราช. 2529: 401-403)

วิธีการวัดและประเมินผลวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย เป็นการพัฒนาเครื่องมือการวัดความสามารถการอ่านที่ได้มาตรฐาน จะช่วยในการพัฒนาการอ่านและนำไปสู่การส่งเสริม ปรับปรุงประสิทธิภาพการอ่าน สามารถแก้ไขช่วยเหลือผู้เรียนได้ตรงตามสภาพจริง และเป็นพื้นฐานสำคัญของการใช้ภาษาในระดับที่สูงขึ้นต่อไป

ขั้นตอนการพัฒนาแบบทดสอบ มีรายละเอียดดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย

2. การกำหนดโครงสร้างของแบบทดสอบ

2.1 ศึกษาทฤษฎีการอ่าน เอกสาร นิตยสาร การสร้างและการหาคุณภาพของแบบทดสอบ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสามารถการอ่านภาษาไทย เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างแบบทดสอบ

2.2 ศึกษาหลักสูตร คู่มือครูและหนังสือแบบเรียนภาษาไทย เพื่อให้ทราบถึงขอบข่ายสาระและมาตรฐานการเรียนรู้

2.3 กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการจากแนวทางการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง เขียนนิยามตามลักษณะที่ต้องการวัด และจัดทำผังการออกข้อคำถาม สร้างข้อคำถามของแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่าน และเป็นไปตามสัดส่วนของนิยามที่กำหนด

3. การตรวจสอบคุณภาพความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face Validity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้พิจารณาความสอดคล้องของข้อคำถามกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังที่กำหนดไว้ในนิยามศัพท์เฉพาะ ตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของการใช้ภาษาและครอบคลุมนิยาม โดยพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่าตั้งแต่ .50 ขึ้นไป นำแบบทดสอบที่ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำผู้เชี่ยวชาญ เกี่ยวกับการใช้ภาษา คำศัพท์ การใช้ข้อคำถาม ตัวถูก ตัวลวง เรียบร้อยแล้วนำไปตรวจสอบคุณภาพ เพื่อวิเคราะห์หาคุณภาพรายข้อ และคุณภาพโดยรวมทั้งฉบับ โดยทดสอบ ครั้งที่ 1 กับกลุ่มตัวอย่าง หลังจากนั้นนำผลการทดสอบมาวิเคราะห์หาคุณภาพรายข้อ เพื่อหาค่าความยากง่าย ของข้อสอบโดยพิจารณาค่าสัดส่วนของคนที่ทำข้อสอบถูก และ ค่าอำนาจจำแนก ของข้อสอบ นำแบบทดสอบที่ผ่านการคัดเลือกจากการตรวจสอบคุณภาพแล้ว ไปทดสอบครั้งที่ 2 กับกลุ่มตัวอย่าง หลังจากนั้นนำผลการทดสอบมาวิเคราะห์หาคุณภาพรายข้อ เพื่อหาค่าความยากง่าย ของข้อสอบโดยพิจารณาค่าสัดส่วนของคนที่ทำข้อสอบถูก และ ค่าอำนาจจำแนก ของข้อสอบ หลังจากนั้นนำไปทดลองจริงกับกลุ่มตัวอย่าง เป็นครั้งที่ 3 เพื่อตรวจสอบคุณภาพความเชื่อมั่นและความเที่ยงตรงเชิงสภาพ ในการใช้แบบวัดทุกครั้งควรมีการรายงานค่าความเชื่อมั่น ทุกครั้งก่อนนำผลการวัดไปแปลความหมาย

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *สาระและมาตรฐานการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ในหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. (2526). *เอกสารการสอนชุดวิชาการสอนกลุ่มทักษะ (ภาษาไทย) หน่วย ที่ 1-8*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- _____. (2529). *การสอนกลุ่มทักษะ 1 (ภาษาไทย) หน่วยที่ 1-8*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: อรุณการ พิมพ์.
- วรรณิ โสมประยูร. (2537). *การสอนภาษาไทยระดับประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- เสาวลักษณ์ รัตนวิชัย. (2528). *ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านกับกระบวนการคิด*. กรุงเทพฯ: ศูนย์วิจัย และพัฒนาการอ่าน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- Bush, G. L. & Mildred, H. H. (1970). *Strategies for Reading in the Elementary School*. London: The Macmillan Company.
- Burmister, L. E. (1974). *Reading Strategies for Secondary School. Teachers: Addison Wesley Publishing Company Cited Rudolf Flesch 1951 How to test Readability*. New York: Harper and Row.
- Goodman, Y. & Carolyn L. B. (1972). *Reading Miscue Inventory: Procedure for Diagnosis and Evaluation*. New York: The Macmillan co.
- Leu, D. J. & Kinzer. (1995). *Effective reading instruction, K-8*. 3rd ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Miller, W. H. (1990). *Reading comprehension activities kit: ready-to-use techniques and worksheets for assessment and instruction*. West Nyack: The Center for Applied Research in Education.
- Morris, A. & Dore, S. (1989). *Learning to learn from Text, Effective Reading in Content Areas*. Addison: Wesley

ย้อนรอยการประเมินสู่มุมมองการประเมินในอนาคต

Using Evaluation to Develop the New Perspective of Evaluation

พินดา วราสุนันท์

Pinda Varasunan

ภาควิชาครุศึกษา คณะศึกษาศาสตร์และพัฒนศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน

Corresponding author, E-Mail: doypinda@hotmail.com

บทคัดย่อ

ปัจจุบันการประเมินได้เข้ามามีบทบาทสำคัญในทุกๆด้านไม่ว่าจะเป็นด้านการเมือง เศรษฐกิจ สังคม การศึกษา โดยมุมมองของการประเมินได้มีการเปลี่ยนแปลงไปจากอดีตที่มุ่งเน้นการวัดผลจนมาถึงปัจจุบันที่การประเมินให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องด้วยวิธีการเก็บข้อมูลที่มีความหลากหลายและมีความยืดหยุ่นให้สอดคล้องกับบริบทนั้นๆ บทความได้รวบรวมสารสนเทศที่เกี่ยวกับวิวัฒนาการทางการประเมินตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันและนำเสนอมุมมองของนักประเมินที่กล่าวถึงการประเมินในอนาคตว่าจะมีแนวโน้มเป็นไปในทิศทางใด และผู้ที่เกี่ยวข้องไม่ว่าจะเป็นผู้พัฒนาโปรแกรมและผู้ประเมินจะต้องคำนึงถึงสิ่งใดบ้างสำหรับการประเมินในอนาคตเพื่อนำไปสู่เป้าหมายของการประเมิน คือ “การประเมินเพื่อพัฒนา”

คำสำคัญ: ย้อนรอย การประเมิน มุมมองอนาคต

Abstract

Nowadays, evaluation had been considered a crucial process involved in many aspects: politic, economy, society, and education. However, perspective of evaluation process had evolved from the role of solely being a performance indicator to the evaluation that includes stakeholders' point of views. Data collection methods could vary and flexible according to the specific content. In this article, information of the evaluation development was presented with opinions of professionals in evaluation field about the direction of the process and considerable factors that should be included for the improvement of the evaluation process developer.

Keywords: reverse, evaluation, new perspective

บทนำ

การประเมินมีวิวัฒนาการมาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน และมีบทบาทที่เปลี่ยนแปลงไปค่อนข้างมาก รวมถึงภาพในอนาคตของการประเมินซึ่งการประเมินจะเป็นสิ่งที่ท้าทายความสามารถของผู้ประเมินรวมทั้งผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียในการประเมินทั้งหมด ซึ่งจะกล่าวตอนท้ายของบทความนี้ ประเด็น

สาระในบทความจะเป็นการย้อนรอยประวัติศาสตร์ของการประเมินในยุคแรกๆ จนมาถึงการประเมินในยุคปัจจุบันและแนวโน้มของการประเมินในอนาคตโดยมีสาระสรุปดังนี้

มุมมองของการประเมินในอดีต

ในอดีตการประเมินในยุคแรกๆมองว่าเป็นการวัดผล ผู้ประเมินเป็นนักเทคนิคที่จะต้องออกแบบเครื่องมือในการวัดผล โดย Alfred Binet นักจิตวิทยาชาวฝรั่งเศสได้ออกแบบแบบวัดทางจิตวิทยาเป็นคนแรกในการวัดเชาว์ปัญญาเพื่อคัดกรองเด็กที่มีความผิดปกติทางสมอง ต่อมาในยุคหลังสงครามโลกครั้งที่ 1 การจัดการศึกษาต้องมีการปรับปรุงการเรียนการสอน จึงมีการศึกษา The Eight Years Study ในตอนนั้นปัญหาการประเมินคือจะทราบได้อย่างไรว่าการดำเนินงานบรรลุผลสำเร็จหรือไม่ Ralph W. Tyler (1940 อ้างถึงใน Alkin, 2004) เป็นบุคคลแรกที่คิดว่า หากเราจะประเมินผลโปรแกรมหรือการดำเนินงานว่าบรรลุผลสำเร็จหรือไม่ ควรยึดตามวัตถุประสงค์ของโปรแกรมหรือการดำเนินงานนั้นๆ ซึ่งเรียกวิธีนี้ว่า Objective-Oriented Evaluation ซึ่งเน้นในเรื่องของการประเมินโปรแกรมทางการศึกษาจากข้อค้นพบของ Tyler นี้ทำให้เขาได้ชื่อว่าเป็นบิดาแห่งการประเมิน

ต่อมา Cronbach (1963) ได้เขียนบทความชื่อ Course Improvement Through Evaluation และในปี 1980 Cronbach ได้เขียนหนังสือ Toward Reform of Program Evaluation สรุปใจความสำคัญของการประเมิน คือ การเก็บรวบรวมข้อมูลและใช้ข้อมูลนั้นเพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการทางการศึกษา โดยเกี่ยวข้องกับกิจกรรมมากมายหลายอย่างและเชื่อว่า การทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอ ควรมีการวัดทัศนคติที่เป็นผลจากการจัดการเรียนการสอนและมีการติดตามผลโดยประเมินถึงข้อดีและข้อจำกัดของวิชาต่างๆ ว่าควรมีการปรับปรุงเพิ่มเติมอย่างไร เพื่อช่วยในการพัฒนาหรือปรับปรุงรายวิชาเหล่านั้น แนวคิดของ Cronbach จึงเป็นการขยายแนวคิดของ Tyler ที่เป็นการประเมินอิงวัตถุประสงค์และผลกระทบข้างเคียงโดยศึกษาทัศนคติของผู้เรียนต่อการจัดการเรียนการสอนด้วย เช่นเดียวกับ Scriven (1972 อ้างถึงใน Alkin, 2004) ที่เป็นผู้ขยายมโนทัศน์รูปแบบทางการประเมินจากอิงวัตถุประสงค์เป็นการประเมินแบบอิสระจากวัตถุประสงค์ หรือ Goal-free Evaluation โดยศึกษาผลที่เกิดขึ้นทั้งหมดเพราะโครงการอาจก่อให้เกิดผลกระทบข้างเคียงที่มีความสำคัญมาก รวมทั้งบทบาทของผู้ประเมินในความคิดของ Scriven ยังต้องทำหน้าที่ในการตัดสินคุณค่าของสิ่งที่ประเมินด้วย

Scriven มองว่า บทบาทการประเมินแบ่งออกเป็นสองประเภทคือ การประเมินความก้าวหน้า (Formative Evaluation) และการประเมินผลสรุป (Summative Evaluation) โดย Formative Evaluation เป็นการประเมินเพื่อพัฒนากระบวนการประเมิน กระทำระหว่างกระบวนการดำเนินงาน เพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับในการพัฒนาการดำเนินงาน และ Summative Evaluation เป็นการประเมินหลังการดำเนินงานเพื่อศึกษาว่าจะยุติโครงการหรือดำเนินโครงการต่อไป ทั้งนี้บทบาทสำคัญของผู้ประเมินคือต้องทำการตัดสินคุณค่าสิ่งที่ถูกประเมิน นักประเมินที่มีแนวคิดนี้ ประกอบด้วย Kirkpatrick (1978) ซึ่งได้เสนอรูปแบบการฝึกอบรม Guba and Lincoln (1981) ได้เสนอแนวทางการประเมินเพื่อเพิ่มโอกาสของการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ Chen (1990) เสนอโมเดลการประเมินแบบอิงการขับเคลื่อนทางทฤษฎี และ Fetterman (1994) ได้เสนอโมเดลการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการประเมิน ทั้งนี้มีอีกแนวคิดหนึ่งของนักประเมินที่เห็นว่าผู้ประเมินมีหน้าที่เสนอสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจให้แก่ผู้ที่มีอำนาจในการตัดสินใจโปรแกรม นักประเมินที่มีแนวคิดนี้คือ โมเดล Countenance ของ Stake (1967) วัตถุประสงค์ของโมเดลเพื่อสนองความต้องการสารสนเทศของผู้สนใจใช้ผลประเมินโดยมุ่งบรรยาย

ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบตามที่คาดหวังและเกิดขึ้นจริง และโมเดล CIPP ของ Stufflebeam ต่อมา ในปี 2003, 2007 Stufflebeam ได้พัฒนาแบบ Checklist เพื่อสะดวกแก่ผู้นำโมเดลการประเมินไปใช้ โดยมีความเชื่อพื้นฐานว่า การประเมินอยู่บนพื้นฐานของการเรียนรู้และลงมือทำ ความเข้าใจผิดจะเป็นแบบฝึกหัดในการประเมินให้เราเรียนรู้ นอกจากนี้ Stufflebeam ยังได้พัฒนาแบบตรวจสอบรายการในการประเมินอภิमानงานประเมิน ซึ่งจะได้กล่าวต่อไปในภายหลัง

จากที่กล่าวมาสรุปว่า มุมมองการประเมินในอดีตเริ่มขยายขอบเขตจากการประเมินที่อิงวัตถุประสงค์การประเมินจากแนวคิดของ Ralph W. Tyler มาเป็นการประเมินที่เป็นอิสระจากวัตถุประสงค์โดยศึกษาผลที่เกิดขึ้นทั้งหมดจากการประเมิน ในระยะแรกการประเมินเน้นที่การออกแบบเครื่องมือวัดให้มีความเหมาะสม โดยเฉพาะแนวคิดของครอนบาคที่เน้นว่า การออกแบบการประเมินต้องมีความเที่ยงและความตรง มีการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ ต่อมา Scriven ได้ขยายแนวคิดการประเมินที่เป็นอิสระจากวัตถุประสงค์ จนมาถึงการประเมินที่เน้นศึกษาเพื่อการตัดสินใจและตัดสินใจคุณค่าโดยผู้ประเมิน ซึ่งในความเป็นจริงแล้วการประเมินนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องกับมากมาย การประเมินในยุคปัจจุบันจึงมุ่งเน้นการศึกษาผลประเมินกับกลุ่มผู้ที่เกี่ยวข้องด้วยวิธีการเก็บข้อมูลที่มีความหลากหลายและยืดหยุ่นตามบริบท ดังนั้นผู้เขียนขอเสนอแนวทางของการประเมินที่น่าสนใจดังนี้

มุมมองของการประเมินในปัจจุบัน

จากที่กล่าวมาแล้วว่ามุมมองการประเมินในยุคปัจจุบันมีการศึกษาข้อมูลจากกลุ่มผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสีย เน้นการเจรจาระหว่างผู้ประเมินและกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกกลุ่มในการประเมินตั้งแต่เริ่มต้น จนกระทั่งสิ้นสุดโปรแกรม เพราะการประเมินจะไม่ก่อให้เกิดประโยชน์เลยถ้าไม่นำผลการประเมินไปใช้ และบุคคลสำคัญที่จะนำผลการประเมินไปใช้ก็คือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหลายนั่นเอง (Stakeholders)

นักประเมินที่มีแนวคิดนี้ในปัจจุบันมีหลายท่าน คือ Guba และ Lincoln (1981 อ้างถึงใน Guba and Lincoln, 1989) เสนอการประเมินที่เพิ่มโอกาสการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ (Effective Evaluation) เน้นวิธีการที่ยืดหยุ่นตามสถานการณ์ โดยต้องมีการระบุผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการประเมินองค์ประกอบที่จะต้องทำการประเมินนำไปสู่การกำหนดวัตถุประสงค์การประเมิน

ต่อมา Chen (1990) ได้พัฒนาแนวคิดการประเมินด้วยแรงขับเคลื่อนทางทฤษฎี (Theory – Driven Evaluation) ซึ่งจะมองสิ่งที่เกิดขึ้นจากการประเมินทั้งในระยะใกล้และระยะไกล Chen (1990) ได้ให้คำจำกัดความว่าหมายถึงทฤษฎีโปรแกรมที่มีการบูรณาการภายในกระบวนการประเมิน และใช้วิธีการทางสังคมศาสตร์ในการประเมินโปรแกรม โดยสามารถอธิบายว่าสิ่งที่ถูกประเมินผลิตผลลัพธ์ได้อย่างไร และทำนายผลข้างเคียงจากการประเมินได้ แนวคิดการประเมินโดย Theory-Driven Evaluation นี้พัฒนามาจากวิธี Method-Oriented Evaluation ซึ่งเป็นการประเมินที่เน้นวิธีโดยแต่ละวิธีต่างก็มีข้อจำกัดและเหมาะสมกับบริบทที่มีความต่างกัน เน้นความตรงเฉพาะความตรงภายใน ทั้งนี้ไม่สามารถบอกได้ว่าในบริบทการประเมินนั้นๆ วิธีใดที่มีความเหมาะสมกับการประเมินมากที่สุด

จุดเด่นของ Theory-Driven Evaluation เป็นการประเมินที่ต้องมีทฤษฎีเกี่ยวกับบริบทการประเมินนั้นๆ มาอธิบายจึงสามารถชี้เฉพาะประเด็นสำคัญของการประเมินและตัดสินใจว่าควรใช้วิธีใดถึงเหมาะสมที่สุด แนวคิดนี้ไม่ได้ปฏิเสธวิธีการวิจัยที่เหมาะสม แต่ตระหนักถึงความสำคัญในการใช้ประโยชน์จากวิธีเทคนิคที่หลากหลาย จึงเป็นการบูรณาการอย่างเป็นระบบระหว่างวิธีและทฤษฎี โครงสร้างของวิธีนี้แบ่งออกเป็นทฤษฎีปทัสถาน (Normative Theory) เป็นส่วนที่จะแนะนำว่าโปรแกรมควรออกแบบ

อย่างไรและทฤษฎีเชิงสาเหตุ (Causative Theory) เป็นส่วนที่ระบุว่าจะดำเนินงานอย่างไรซึ่งเป็นกระบวนการนำไปสู่การปฏิบัติและผลลัพธ์ แนวคิดนี้ Patton แย้งว่า ทฤษฎีเป็นทฤษฎีของใคร ของ Stakeholders หรือผู้ประเมิน เพราะ Primary Stakeholders ควรใช้ทฤษฎีเพื่อสรุปอ้างอิงไปยังโปรแกรม ซึ่ง Chen เห็นว่าทั้งผู้ประเมินและ Stakeholders ควรใช้ทฤษฎีโดย Stakeholders พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและผู้ประเมินต้องมีบทบาทมากกว่า Stakeholders บทบาทของผู้ประเมินตามแนวคิดนี้ต้องช่วยให้ Stakeholders เข้าใจทฤษฎีโปรแกรมและต้องแนะนำถึงกลยุทธ์ทางเลือกทางการประเมินด้วย (Chen, 2005)

ข้อจำกัดของวิธีนี้ Scriven (อ้างถึงใน Chen, 1994) เห็นว่าการนำไปใช้ค่อนข้างยากเพราะทฤษฎีทาง Social Science มีน้อยที่สามารถนำมาใช้ได้ ซึ่ง Chen เห็นด้วย จึงแนะนำเพิ่มเติมว่า ทฤษฎีสามารถมาจากทฤษฎีหรืองานวิจัยก่อนหน้านี้ งานวิจัยเชิงสำรวจ หรือทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาจาก Stakeholders แนวคิดของ Scriven จึงมองว่าผู้ประเมินเพียงแค่ว่าโปรแกรมนั้นสำเร็จหรือไม่ โดยไม่ต้องรู้ถึงกระบวนการทำงานของโปรแกรมทั้งหมด แนวคิดนี้เรียกว่า การประเมินแบบใช้ทฤษฎีน้อยที่สุด (Minimalist Theory) โดยจำแนกได้ 2 ประเภท คือ ทฤษฎีภายใน (Internal Theory) เป็นการบรรยายผลผลิตหรือผลลัพธ์ของโปรแกรมว่าคืออะไร และทฤษฎีภายนอก (External Theory) อธิบายว่าผลลัพธ์ของโปรแกรมเป็นผลมาจากเหตุใด ทั้งนี้ Scriven (1998) มีข้อโต้แย้งว่าการประเมินไม่ควรถูกปนเปื้อนด้วยทฤษฎี โดย Scriven มีหลักการพื้นฐานของทฤษฎีน้อยที่สุด 9 ประการ ดังนี้

1. หลักการของการประเมินควรมีการดำเนินการอย่างเป็นระบบโดยต้องคำนึงถึง คุณค่าภายใน (Merit) คุณค่าภายนอกหรือความคุ้มค่า (Worth) และความสำคัญ (Significance)
 2. ข้อสรุปที่ได้จากประเมินแบ่งเป็น 4 แบบ คือ การจัดลำดับ (Ranking) การให้เกรด (Grading) การให้คะแนน (Scoring) และการจัดกลุ่ม (Apportioning)
 3. ข้อเสนอแนะและการอธิบาย ไม่สามารถสรุปได้จากข้อสรุปการประเมิน แต่ต้องใช้ความรู้และหลักฐานที่เป็นแกนของการประเมิน รวมทั้งธรรมชาติและแหล่งของความรู้ที่จำเป็นในการสร้างและค้นหาความจริง
 4. แนวทางทั่วไปของการประเมินจะต้องพิจารณาธรรมชาติของคำถามการประเมิน ธรรมชาติของสิ่งที่ถูกประเมิน แหล่งที่มาและการให้เหตุผลในการตอบคำถามการประเมิน รวมทั้งเกณฑ์ของคุณภาพ
 5. การประเมินเป็นศาสตร์ส่งผ่าน (Transdisciplines)
 6. การประเมินมีขอบเขตที่หลากหลายและมีความแตกต่างของการพัฒนาการประเมิน
 7. มีการประเมิน 2 ประเภทที่มีลักษณะพิเศษ ได้แก่ การประเมินหลักการภายใน (Intradisciplinary) และ การประเมินอภิมาน (Meta Evaluation)
 8. กระบวนการประเมินควรเข้าไปอยู่ในการปฏิบัติในทุกๆ งานและสามารถนำไปปรับใช้ได้ในทุกสถานการณ์
 9. ทักษะการประเมินเป็นความสำคัญยิ่งในกิจกรรมการปฏิบัติ และควรนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน
- ทั้งนี้ Trochim (1998) ไม่ค่อยเห็นด้วยในแนวคิดแบบ Minimalist Theory เพราะเชื่อว่าหากมีทฤษฎีการทำงานของโปรแกรมจะทำให้เราสามารถเรียงลำดับของผลลัพธ์ได้ จึงพยายามพัฒนา Concept Mapping เพื่อช่วยในการออกแบบทฤษฎี เช่นเดียวกับ Scriven คือแบบตรวจสอบรายการซึ่งเป็นเครื่องมือช่วยตรวจสอบการดำเนินงานของเราให้มีความสมบูรณ์ มีพลังในการประเมินมากขึ้น ดังนั้นจะ

เห็นได้ว่า มิใช่เพียงผู้ประเมินเท่านั้นที่ทำการประเมิน ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการประเมินทุกกลุ่มเริ่มเข้ามา มีบทบาทสำคัญในการประเมิน เช่น แนวคิดของ Theory-Driven Evaluation ซึ่ง Stakeholders ต้องพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยมีนักประเมินสร้างความเข้าใจ

ดังนั้นการประเมินในยุคปัจจุบันถึงแม้ว่าเรามีใช้เป็นผู้ประเมิน ต้องรู้ถึงวิธีการประเมินเพื่อนำมาใช้ในกระบวนการทำงานให้เสมือนหนึ่งเป็นกระบวนการทำงานปกติ ซึ่งการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติทางการประเมินในระยะเริ่มต้นเพื่อให้การประเมินมีความสมบูรณ์นั้นคือแนวคิด Evaluation Capacity Development หรือ ECD (Mackay 1999 อ้างถึงใน Compton, Baizerman, และ Stockdill, 2002) แต่ในช่วงระยะหลังตั้งแต่ปี ค.ศ.2000 สมาคม AEA (American Evaluation Association) ได้มีการจัดประชุมในประเด็นที่เกี่ยวกับการสร้างความสามารถทางการประเมิน (Evaluation Capacity Building หรือ ECB) ซึ่งเป็นประเด็นที่มีผู้ให้ความสนใจและนิยมใช้กันอย่างแพร่หลาย (Compton และ Baizerman, 2007) เพราะเป้าหมายของการสร้างความสามารถทางการประเมินนั้นมุ่งเน้นกระบวนการและการปฏิบัติทางการประเมินที่นำไปสู่ความยั่งยืนโดยมีการใช้ผลการประเมิน (Compton, Baizerman & Stockdill, 2002) การพัฒนาความรู้ ทักษะและเจตคติทางการประเมินทั้งในระดับบุคคลและองค์กรเพื่อทำการประเมินและใช้การประเมิน (Preskill & Boyle, 2008; Labin & et al., 2012) ในการสร้างความสามารถทางการประเมินจึงมีการใช้แนวคิดทางการประเมินที่มาช่วยในการพัฒนาความสามารถ เช่น การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Empowerment Evaluation) การประเมินเป็นกระแสหลักในองค์กร (Mainstreaming Evaluation) การประเมินแบบร่วมมือรวมพลัง (Collaborative Evaluation) ฯลฯ มีรายละเอียดดังนี้

Fetterman (2007) ได้เสนอบทความการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจากอดีตสู่ปัจจุบันและอนาคต สรุปได้ว่า ในอดีตการประเมินโดยวิธีนี้นั้นเน้นการนำเสนอหลักฐานที่แสดงถึง Outcomes นักประเมินเป็นผู้ที่ช่วยให้เกิดสภาพแวดล้อมในการพัฒนาพลังอำนาจให้เขามีอำนาจในการกำกับตนเอง (Self Determination) นิยามของ Empowerment ในปัจจุบันเน้นหลักการ 10 ข้อ คือ 1) การพัฒนา 2) การเป็นเจ้าของชุมชนในสังคม 3) ภาพรวมทั้งหมด 4) การมีส่วนร่วมทางประชาธิปไตย 5) การตัดสินใจเกี่ยวกับสังคม 6) ความรู้ชุมชน 7) กลยุทธ์การใช้หลักฐานเป็นฐาน 8) การสร้างความสามารถ/ศักยภาพ 9) องค์กรการเรียนรู้ และ 10) ความรับผิดชอบที่สามารถตรวจสอบได้

มีนักการประเมินหลายท่านได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการประเมินแบบ Empowerment ในปัจจุบันว่า ควรมีการปรับนิยามใหม่เพราะหัวใจสำคัญของ Empowerment คือ Self Determination และควรเพิ่มหลักการของวิธี Empowerment ให้มีความชัดเจนมากขึ้น อธิบายการปฏิบัติอย่างเป็นขั้นตอน มีกรณีศึกษา ยกตัวอย่างประกอบ รวมทั้งมีการกำหนดระดับของ Empowerment ขึ้นสูง กลาง และต่ำ มีการเน้นการประเมินแบบ Formative Evaluation เพื่อพัฒนา ภาพในอนาคตของวิธีนี้นักประเมินควรเรียนรู้การนำข้อมูลเชิงคุณภาพและปริมาณมาใช้ร่วมกัน เรียนรู้การส่งผ่านจากสิ่งที่ปฏิบัติสู่นโยบายที่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง มีการสร้างเครื่องมือและพัฒนาระบบการประเมิน โดยในอนาคตแนวโน้มการวิจัยจะเพิ่มข้อมูลที่ลึกซึ้ง และสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ รวมทั้งการนำเทคโนโลยีเข้ามาช่วยในการเก็บข้อมูล เผยแพร่ข้อมูล โดยอาจให้เว็บไซต์ Google เข้ามาจัดการระบบข้อมูล สามารถกล่าวได้ว่า การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมุ่งตอบสนองต่อผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียในทุกฝ่ายร่วมกันดำเนินงานจนเกิดเป็นพลังในการกำกับตนเอง ผู้ประเมินไม่ใช่เป็นผู้เสริมพลังในการประเมินให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย แต่ต้องไปเสริมพลังในการกำกับตนเอง โดยการประเมินแบบวิธีนี้จะเกิดขึ้น

ไม่ได้ หากกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียไม่ต้องการที่จะเกิดการเรียนรู้ ดังนั้นวิธีการประเมินตามแนวคิดนี้เหมาะสมกับองค์กรที่พร้อมจะเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ทั้งระบบ จะก่อให้เกิดผลสำเร็จในการเรียนรู้และก่อให้เกิดประโยชน์อย่างสูง

ในปัจจุบันกระบวนการประเมินเข้ามามีบทบาทในทุกสาขาวิชาชีพ หลายๆหน่วยงานต้องการนำกระบวนการประเมินเข้ามาพัฒนาองค์กร แนวทางการประเมินหนึ่งที่สนับสนุนแนวคิดนี้คือ การประเมินเป็นกระแสหลักในองค์กร (Mainstreaming Evaluation) หมายถึง กระบวนการที่ทำให้การประเมินบูรณาการเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินงานในทุกๆวันขององค์กร สาเหตุที่วิธีนี้ยังไม่แพร่หลายเพราะคนในองค์กรยังไม่ตระหนักถึงประโยชน์ที่จะได้รับการประเมิน การประเมินทำให้มีค่าใช้จ่ายเพิ่มขึ้น ไม่มีผู้นำในด้านการประเมินที่เพียงพอ และผลการประเมินกระทบต่อบุคคลในองค์กรน้อย (Sanders, 2003) การประเมินแนวทางนี้มีความแตกต่างจาก Empowerment Evaluation เพราะ แนวทางการประเมินแบบ Empowerment Evaluation คือ การประเมินที่พยายามให้คนเรามีการพัฒนาตนเอง กำหนดทิศทางของตนเอง แต่ Mainstreaming Evaluation เป็นการทำให้การประเมินเป็นกระแสหลักคือเข้าไปบูรณาการในทุกขั้นตอนของการดำเนินงาน แต่ไม่ได้กล่าวถึงการสร้างศักยภาพ

นอกจากนี้ยังมีการประเมินแบบ Participation Evaluation ซึ่งเป็นการประเมินแบบมีส่วนร่วมระหว่างนักประเมินที่มีความเป็นมืออาชีพและอยู่ภายนอกองค์กรกับนักประเมินที่อยู่ภายในองค์กร ข้อดีของการประเมินแบบนี้คือ นักประเมินมืออาชีพจะมีมุมมองที่กว้างไกลในการประเมินแต่อาจยังไม่เข้าใจบริบทที่ทำการประเมินจึงมีนักประเมินภายในองค์กรเข้ามามีส่วนร่วม มีการเอื้อประโยชน์ซึ่งกันและกันของนักประเมินภายในและภายนอก การประเมินแนวทางนี้ก็มีความแตกต่างจากการประเมินแบบร่วมมือร่วมพลัง (Collaborative Evaluation) ที่เป็นการนำทุกฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน พยายามหาข้อเท็จจริงร่วมกัน เรียนรู้ร่วมกันตามแนวทางของ Constructivism ในกรณีที่มีโปรแกรมการประเมินที่มีหลายโปรแกรม (Multiple Evaluation) อาจต้องการศึกษาว่าในบริบทของการประเมินที่ต่างกันทำให้ผลการประเมินต่างกันหรือไม่ คือ Multisite Evaluation ซึ่งมีได้หมายถึงพื้นที่ที่ต่างกันเท่านั้น หมายถึงบริบทของการประเมินที่เราคาดว่ามีผลต่อผลการประเมินที่ต่างกัน ถึงแม้ว่าพื้นที่มีความแตกต่างกัน แต่พื้นที่ที่ได้ส่งผลต่อการประเมินที่ต่างกันไม่จำเป็นต้องศึกษา หากเป็นวิธี Multiple Evaluation Approach คือแนวคิดการประเมินหลายแนวคิด เพราะในบางครั้งการประเมินโปรแกรมบางโปรแกรมหากใช้แนวคิดเดียวอาจไม่เพียงพอต่อการประเมิน จึงจำเป็นต้องใช้หลายแนวคิด แต่หากเป็น Multiple Evaluation Method คือการประเมินที่มีหลายวิธี เพื่อให้ข้อมูลมีความน่าเชื่อถือ ช่วยในการเติมเต็มให้ข้อมูลมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น และ Multicase Evaluation คือการประเมินหลายกรณี มุ่งศึกษาเปรียบเทียบในแต่ละกรณีโดยต้องสรุปว่าในกรณีแบบนี้ผลเป็นอย่างไร สิ่งที่สำคัญในทุกแบบ คือการได้มาซึ่งข้อมูลที่มีความตรงกับสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นจริงและสามารถอธิบายได้

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ศาสตร์การประเมินมีวิธีการหลากหลายที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในกระบวนการทำงานและการดำเนินชีวิต ปัจจุบันในทุกสาขาวิชามีความจำเป็นต้องมีความรู้เรื่องการประเมินเพื่อนำไปใช้ในการทำงานและในชีวิตประจำวัน จึงก่อให้เกิดงานประเมินเพิ่มขึ้นอย่างมากในทุกสาขาวิชา วิธีหนึ่งที่จะเป็นเครื่องมือในการพัฒนาวิทยาการความรู้ การนำไปปฏิบัติในด้านนั้นๆ ให้ดีขึ้นคือ การประเมินอภิมาน (Meta Evaluation)

Scriven (1991 อ้างถึงใน Hanssen, 2008) ได้ให้คำจำกัดความว่าหมายถึง การประเมินงานประเมิน สรุปได้ว่าการประเมินอภิมานเป็นการประเมินงานประเมิน นักประเมิน หรือสังเคราะห์ผลการ

ประเมินเพื่อควบคุมคุณภาพการประเมิน เพราะงานประเมินบางครั้งมีความแตกต่างในบริบทการประเมิน ผู้ประเมินหรือหน่วยประเมิน ผู้ทำการประเมินนิยามจำเป็นต้องเป็นคนนอกโครงการ เพราะหากคนในโครงการทำการประเมินเองนั้นจะเรียกว่า การประเมินภายใน (Internal Evaluation) ระยะเวลาที่สามารถทำการประเมินนิยามได้คือ Formative Meta-Evaluation เป็นการประเมินระหว่างการทำงานมีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาปรับปรุงการดำเนินงาน และ Summative Meta-Evaluation เพื่อช่วยให้ผู้ที่ศึกษางานวิจัยได้เห็นจุดแข็งและจุดอ่อนของการประเมินและทำการตัดสินใจคุณค่า

Hanssen (2008) ได้ให้แนวทางสำหรับเป็นคำถามในการนำไปสู่การประเมินนิยาม ประกอบด้วย 1) อะไรคือจุดแข็ง จุดอ่อนในการประเมิน และจะพัฒนาอย่างไร 2) การประเมินมีประโยชน์อย่างไร และ 3) กรอบการประเมิน วิธีการประเมินมีมาตรฐานหรือไม่ น่าเชื่อถือ ยอมรับได้หรือไม่ เพื่อให้การประเมินนิยามสามารถนำไปใช้ได้อย่างสะดวก นักประเมินจึงได้พัฒนา Key Evaluation Checklist (KEC) ขึ้น โดย Scriven (2007) ได้แบ่งรายงานการประเมินงานประเมินออกเป็น 4 ส่วน คือ 1) บทนำ 2) ข้อมูลพื้นฐาน 3) การประเมินย่อย และ 4) บทสรุปหรือผลกระทบ ส่วนของ Stufflebeam และคณะ ได้แบ่งมาตรฐานการประเมินออกเป็น 4 ด้าน คือ 1) วัตถุประสงค์ (Utility) 2) ความเป็นไปได้ (Feasibility) 3) ความเหมาะสม (Propriety) และ 4) ความถูกต้อง (Accuracy)

ต่อมาในปี 2010 Yarbrough และคณะได้เพิ่มมาตรฐานการประเมินโปรแกรมเป็น 5 มาตรฐาน โดยเพิ่มมาตรฐานด้านความรับผิดชอบการประเมินขึ้น โดยมีการศึกษาข้อมูลหลักฐานการประเมินและการประเมินนิยามภายในและภายนอก สอดคล้องกับข้อมูลข้างต้นที่กล่าวถึงความสำคัญของการพัฒนาคุณภาพการประเมินด้วยการประเมินนิยาม (Meta Evaluation)

ตามที่กล่าวมาสรุปได้ว่าการประเมินในยุคปัจจุบันคือ การสร้างความสามารถทางการประเมินให้เกิดขึ้นทั้งในระดับบุคคลและองค์กรรวมถึงการใช้ประโยชน์จากผลการประเมินนั้นเพื่อพัฒนานำไปสู่กระบวนการประเมินที่ยั่งยืน จึงนับเป็นสิ่งที่ท้าทายความสามารถทั้งในบทบาทของนักประเมินและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง มีการวางแผนการดำเนินการประเมินเพื่อให้เกิดความยั่งยืนในอนาคต นักประเมินต่างประเทศให้แนวทางของการประเมินที่จะกล่าวต่อไปนี้

มุมมองของการประเมินในอนาคต

1. การใช้เทคโนโลยีและเครือข่ายทางสังคม

Kistler (2011) กล่าวว่ามุมมองการประเมินเน้นการสร้างเครือข่ายทางสังคม ดังนั้นเทคโนโลยีและการสร้างเครือข่ายทางสังคมระหว่างนักประเมิน ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องหรือผู้เชี่ยวชาญจะเป็นพลังขับเคลื่อนการประเมิน โดยเทคโนโลยีสื่อทางสังคมที่เป็นที่นิยมในปัจจุบัน เช่น Twitter, Facebook, Youtube ทั้งนี้ ผู้ประเมินอาจใช้ช่องทางนี้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล การให้ข้อเสนอแนะและพูดคุยกันผ่านออนไลน์หรือทาง blog ซึ่งสื่อทางสังคมจะเปรียบเสมือนเครื่องมือในการเปลี่ยนบริบทโดยผลงานวิจัยของ Zickuhr (2010 อ้างถึงใน Kistler, 2011) พบว่า บุคคลในวัยหนุ่มสาวจะมีการใช้สื่อทางสังคมออนไลน์มากกว่าประเภทอื่น ก็มีประเด็นที่น่าสนใจคือ บุคคลในช่วงวัยผู้ใหญ่ 54 % ไม่ใช้สื่อเทคโนโลยี Kistler สรุปว่า การนำเทคโนโลยีมาใช้ในการขับเคลื่อนการประเมินนั้นควรมีการวางแผนและเตรียมการประเมินที่มีใช้แค่เพียงการเตรียมตัวในโครงสร้างหรือนโยบายเท่านั้น แต่ต้องมีการวางแผนโมเดลตรรกะ

การประเมินหรือ Logic Model ที่มีการศึกษาถึง ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ ผลผลิต ผลลัพธ์และผลกระทบด้วย

2. การใช้วิธีการที่หลากหลายและมุ่งเน้นกระบวนการมีส่วนร่วม

Labin (2011) กล่าวว่า การประเมินในอนาคตต้องมีการประยุกต์ใช้วิธีการต่างๆ ที่หลากหลายและเน้นการมีส่วนร่วม มีการสะท้อนมุมมองจากบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการโปรแกรม กระบวนการดำเนินงานต้องโปร่งใสและตรวจสอบได้ เช่นเดียวกับ Yarnall และ Smith (2011) ที่เน้นการประเมินที่มีการเจรจากับผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องถึงผลลัพธ์ทางการประเมิน ความสนใจและการใช้ผลประโยชน์เพื่อเป็นสารสนเทศในการพัฒนาการดำเนินงาน โดย Labin (2011) เสนอแนะว่าอาจใช้เทคโนโลยี เว็บไซต์หรือข้อมูลออนไลน์เข้ามาช่วยในกระบวนการดำเนินงาน นอกจากนี้ควรมีการสังเคราะห์สารสนเทศการประเมิน การระบุช่องว่างของสิ่งที่ควรจะเป็นและสิ่งที่เป็นอย่างอยู่ รวมถึงสารสนเทศในการพัฒนาโปรแกรมในอนาคตได้อย่างไร Yarnall และ Smith (2011) เสนอแนะว่าโปรแกรมการประเมินในอนาคตไม่ควรมีระยะเวลาที่ยาวนานเกินไป ควรมีการแบ่งช่วงโปรแกรมสำหรับการประเมินอย่างน้อยครึ่งหนึ่งของโครงการเพื่อมองภาพของระบบการประเมินและประสิทธิภาพที่เกิดขึ้นว่าเป็นอย่างไรนอกเหนือจากการศึกษาผลประเมินเพียงอย่างเดียว

3. ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมในการประเมิน

Thomas (2011) กล่าวถึงวิสัยทัศน์ในการประเมินด้านการมีส่วนร่วมทางวัฒนธรรม นอกจากผู้ประเมินควรมีความรู้และทักษะทางการประเมินแล้ว ผู้ประเมินควรมีความสามารถในการทำงานในวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ดังนั้นภาพในอนาคตของการประเมินต้องมีความเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติในบริบทของวัฒนธรรมให้ได้ Rugh (2011) ได้นำเสนอแนวคิดการขยายโลกของการประเมินด้วยการสร้างเครือข่ายระหว่างประเทศ เช่นเดียวกับแนวคิดของ Yarnall และ Smith (2011) ที่กล่าวถึงทฤษฎีการปฏิบัติทางการประเมินใน ค.ศ. 2036 ว่าโปรแกรมการประเมินต้องถูกออกแบบให้เข้ากับบริบทและบุคลากรในโปรแกรมต้องมีความสามารถทางภาษาที่หลายภาษาและคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การประเมินเริ่มต้นมาจากการวัดผล ผู้ประเมินเน้นการออกแบบเครื่องมือในการวัด ต่อมาการประเมินมีลักษณะมุ่งบรรยายความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์และผลทั้งหมดที่เกิดขึ้นในการประเมิน รวมทั้งขยายแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทของผู้ประเมินว่าเป็นผู้ตัดสินใจหรือตัดสินคุณค่าของโปรแกรม ในความจริงแล้วบริบทของการประเมินมีความเกี่ยวข้องกับบุคคลหลายฝ่าย การประเมินในยุคปัจจุบันจึงเน้นการประเมินที่ให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินตั้งแต่เริ่มต้นจนกระทั่งสิ้นสุดโปรแกรม เพราะการประเมินจะไม่ก่อให้เกิดประโยชน์เลยถ้าไม่นำผลการประเมินไปใช้ และบุคคลสำคัญที่จะนำผลการประเมินไปใช้ก็คือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders) วิธีการเก็บข้อมูลเน้นวิธีเชิงธรรมชาติที่มีความยืดหยุ่นและสอดคล้องกับสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นจริง การประเมินมีการขยายขอบเขตกว้างขวางมากขึ้นแนวคิดการสร้างความสามารถทางการประเมิน หรือ Evaluation Capacity Building: ECB จึงเป็นสิ่งที่องค์กรให้ความสำคัญเพื่อการพัฒนาความรู้ความสามารถทางการประเมินให้เกิดขึ้นกับบุคลากรและพัฒนาองค์กร ซึ่งต้องมีการประยุกต์ใช้แนวคิดที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาความสามารถ ประกอบด้วย การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ การประเมินด้วยแรงขับเคลื่อนทางทฤษฎีที่สามารถอธิบายได้ว่าเหตุใดโปรแกรมจึงสำเร็จหรือล้มเหลว การประเมินแบบมีส่วนร่วม รวมถึงการประเมินอภิมาน ประเด็นที่เป็นความท้าทายของการประเมินในอนาคตคือ การทำให้การประเมินเกิดความ

ยั่งยืนและสามารถนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์เพื่อพัฒนาโดยนักประเมินมองว่าเทคโนโลยีจะเป็นพลังขับเคลื่อนทางการประเมินในการเก็บรวบรวมข้อมูลการให้ข้อเสนอแนะและพูดคุยกันผ่านออนไลน์หรือทาง blog สร้างเครือข่ายทางสังคมของการประเมิน การประยุกต์ใช้วิธีการประเมินและการเก็บข้อมูลที่ที่หลากหลาย มุ่งเน้นกระบวนการมีส่วนร่วมของกลุ่มผู้ที่เกี่ยวข้องโดยคำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม ตลอดจนการขยายโลกของการประเมินด้วยการสร้างเครือข่ายระหว่างประเทศ เมื่อการดำเนินการประเมินเสร็จสิ้นลงแล้วแนวคิดสำหรับการพัฒนาองค์ความรู้/กระบวนการดำเนินงานและผลการประเมิน คือ การประเมินอภิมาน (Meta Evaluation) เพื่อนำไปสู่หัวใจสำคัญของการประเมิน คือ “การประเมินเพื่อพัฒนา”

บรรณานุกรม

- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots tracing theorists' views and influences*. London: Sage.
- Compton, D. W., Baizerman, M. & Stockdill, S. H. (2002). The Art, craft, and science of evaluation capacity building. *New Directions for Evaluation*, 93. San Francisco: Jossey-Bass.
- Compton, D.W. & Baizeman, M. (2007). Defining evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 28(1): 118-119.
- Cronbach, L.J. et al. (1980). *Toward reform of program evaluation*. Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Chen, H.T. (1994). Theory-driven evaluations: needs, difficulties and options. *Evaluation Practice*, 15, 79-82.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Chen, H.T. (2005). *Pratical program evaluation*. London: Sage.
- Fetterman, D. M. (2007). Empowerment evaluation: yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28, 179-198.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hanssen, C. E. (2008). Concurrent meta-evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29, 572-582.
- Kistler, S. J. (2011). Technology, social networking, and the evaluation community. *American Journal of Evaluation*, 32(4), 567-572.
- Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A. & Lesesne, C. A. (2012). A research synthesis of the evaluation capacity building literature. *American Journal of Evaluation*, 33(3): 307-338.
- Labin, S.N. (2011). Shaping the Future: an integrative methodological agenda. *American Journal of Evaluation*, 32(4), 572-576.

- Preskill, H. & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29: 443-459.
- Rugh, J. (2011). The expanding world scene in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 32(4), 586-592.
- Sanders, J. R. (2003). Mainstreaming evaluation. *New Directions For Evaluation*, 99, 1-21.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice requires. *American Journal of Evaluation*, 19, 575-604.
- Scriven, M. (2007). Key evaluation checklist[online]. Available from: www.wmich.edu/evalctr/checklists [10 Dec 2011]
- Stufflebeam, D. (2007). CIPP evaluation model checklist[online]. Available from: www.wmich.edu/evalctr/checklists [10 Dec 2011]
- Thomas, V. G. (2011). Cultural issues in evaluation: from margin toward center. *American Journal of Evaluation*, 32(4), 578-585.
- Trochim, W. M. K. (1998). An evaluation of michael scriven's minimalist theory: the least theory that practice requires. *American Journal of Evaluation*, 19, 243-249.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. & Caruthers, F. A. (2010). *The program evaluation standards*. London: Sage.
- Yarnell, L. & Smith, N.L. (2011). The evaluation theory-practice interface in 2036. *American Journal of Evaluation*, 32(4), 593-599.

การประเมินโดยใช้กลุ่มเพื่อน : สังคมมิติ

Peer Assessment: Sociometry

อุไร จักร์ตรึงมล

Urai Chaktrimongkhon

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Educational and Psychological Test Bureau, Srinakharinwirot University

Corresponding author, E-Mail: urai@swu.ac.th

บทคัดย่อ

สังคมมิติเป็นวิธีการประเมินพัฒนาการทางสังคม เทคนิคทางสังคมมิติสามารถนำไปประยุกต์ใช้ประโยชน์ได้หลายกรณี ทั้งการเรียนการสอนในห้องเรียนและการทำงานในองค์กร เพื่อสะท้อนความสัมพันธ์ระหว่างคนในกลุ่ม เทคนิคการทำสังคมมิติมีขั้นตอนดังนี้ (1) กำหนดกลุ่มที่จะศึกษา (2) กำหนดโจทย์ (3) เก็บรวบรวมข้อมูล (4) วิเคราะห์และแปลผล (5) ให้ผลสะท้อนกลับ

คำสำคัญ: การประเมินโดยใช้กลุ่มเพื่อน สังคมมิติ

Abstract

Sociometry is a quantitative method for measuring social relationships. It shows the patterns of how individuals associate with each other when acting as a group toward a specified end or goal. The typical process for a sociometric intervention in an organization follows these basic steps: (1) Identify the group to be studied, (2) Develop the criterion, (3) Gather sociometric data, (4) Analyze and interpret data, (5) Feedback data.

Keywords: Peer Assessment, Sociometry

บทนำ

สิ่งที่จะต้องคำนึงถึงในการวัดผลทุกครั้ง ก็คือจะต้องถามตัวเองว่าจะวัดอะไร และจะวัดอย่างไรให้ตรงประเด็น ดังนั้นเมื่อทราบว่าสิ่งที่วัดนั้นคืออะไรแล้ว ยังจำเป็นต้องเลือกเฟ้นเครื่องมือวัดและวิธีการวัดให้เหมาะสมอีกด้วย การประเมินผลทางการศึกษาเป็นการประเมินคุณภาพของนักเรียน ซึ่งจะต้องประเมินให้ครบทุกด้าน มิใช่ประเมินแต่ด้านความสามารถทางสมองเท่านั้น คุณลักษณะสำคัญใหญ่ ๆ ที่ควรจะมีอยู่ 3 ด้าน คือ พุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย สำหรับเครื่องมือหรือเทคนิคการวัดผลมีตั้งแต่ การทดสอบ การจัดอันดับ การสำรวจด้วยแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ การศึกษารายบุคคล เป็นต้น เหตุผลที่ต้องใช้เทคนิคการวัดต่าง ๆ หลายแบบในการประเมินผลก็คือ

1. ความมุ่งหมายของการประเมินผลในโรงเรียนเน้นถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหลายด้านและเราไม่สามารถวัดโดยใช้แบบทดสอบเพียงอย่างเดียว จึงต้องอาศัยเทคนิคอื่น ๆ ช่วย
2. วิธีการธรรมดาบางแบบทำให้ข้อมูลมีความหมายมากขึ้น ซึ่งจะช่วยให้ครูประเมินผลได้ง่ายขึ้น
3. การใช้วิธีการต่าง ๆ ทำให้มองเห็นภาพและเข้าใจความต้องการของเด็กได้ถูกต้องยิ่งขึ้น
4. พฤติกรรมบางอย่างจะต้องอาศัยเทคนิคเฉพาะอย่างจึงจะวัดได้ถูกต้องแม่นยำ

สังคมมิติ (Sociometry) เป็นเทคนิคหรือวิธีการวัดผลวิธีหนึ่ง เพื่อต้องการทราบพัฒนาการทางสังคมของบุคคล คำนี้นำมาจากภาษาละติน ได้แก่ คำว่า socius หมายถึง สังคม และคำว่า metrum ซึ่งหมายถึง การวัด จากรากศัพท์ของคำดังกล่าว สังคมมิติจึงหมายถึงการวัดระดับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคม

Jacob Levy Moreno นักการศึกษาชาวอเมริกันเป็นผู้เริ่มใช้คำว่า Sociometry และทำการศึกษานี้ตั้งแต่ปี 1932-1938 ที่โรงเรียนฝึกหัดสตรีนิวยอร์ก การศึกษารั้งนี้ Moreno ใช้เทคนิคสังคมมิติเพื่อจัดหอพักนักศึกษา เขาพบว่าการใช้เทคนิคดังกล่าวช่วยลดจำนวนของนักศึกษาที่ลาออกจากภาควิชาได้ และต่อมาได้มีการใช้เทคนิคสังคมมิติในหลายองค์กรนอกจากทางการศึกษา เช่น การทหาร การบำบัดกลุ่มทางจิต และองค์กรทางธุรกิจ

เทคนิคการวัดผลโดยใช้สังคมมิติสามารถนำไปใช้ประโยชน์หลายทาง ไม่ใช่เพียงการประเมินพฤติกรรมของคนในกลุ่มเท่านั้น แต่ยังสามารถนำไปใช้หาข้อมูลเพื่อการเปลี่ยนแปลงในทางบวก เช่น การนำไปใช้ในสำนักงาน สังคมมิติเป็นเครื่องมือที่ใช้ลดความขัดแย้งและปรับปรุงการสื่อสารของบุคลากรในองค์กร เพราะจะช่วยให้สามารถเห็นจุดประสงค์ของหน่วยงาน และวิเคราะห์ระบบการทำงานของหน่วยงาน ซึ่งนำไปสู่การแก้ไขและฝึกอบรม

สำหรับการเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้น จะพบว่านักเรียนบางคนเป็นที่ยอมรับของห้องมากกว่านักเรียนคนอื่น ในขณะที่นักเรียนบางคนโดนทอดทิ้งจากเพื่อนร่วมชั้น สิ่งเหล่านี้เป็นเรื่องสำคัญ เพราะการทราบความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนในห้องเรียนจะนำไปสู่การจัดการเรียนรู้ และการจัดกลุ่มเพื่อดำเนินกิจกรรมระหว่างเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สังคมมิติมีพื้นฐานอยู่บนข้อเท็จจริงที่ว่าทุกคนมีการเลือกตัดสินใจที่จะสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น เพราะทุกคนมีทางเลือก ไม่ว่าจะเลือกนั่งหรือยืน เลือกว่าใครที่ควรจะเป็นมิตรด้วย หรือใครที่เป็นศูนย์กลางของกลุ่ม ใครที่เราไม่รับเข้าร่วมกลุ่ม ดังคำกล่าวที่ว่า คนทุกคนมีสิทธิเลือก ไม่ว่าจะเป็นการเลือกคน หรือการเลือกสิ่งของ

การเลือกนั้นอยู่ภายในเงื่อนไขของโจทย์หรือเกณฑ์ เพราะโจทย์ที่แตกต่างกันทำให้ผลการเลือกแตกต่างกัน ในบางสถานการณ์เขาอาจจะเลือกบุคคลหนึ่ง แต่อีกสถานการณ์เขาก็เลือกอีกบุคคล เมื่อสมาชิกของกลุ่มเลือกบุคคลภายใต้โจทย์ที่กำหนดไว้แล้ว เราสามารถอธิบายเครือข่ายภายในกลุ่มด้วยภาพแผนผังที่เรียกว่า แผนผังสังคมมิติ (sociogram) หรืออยู่ในรูปตารางที่เรียกว่าตารางสังคมมิติ (sociometrix)

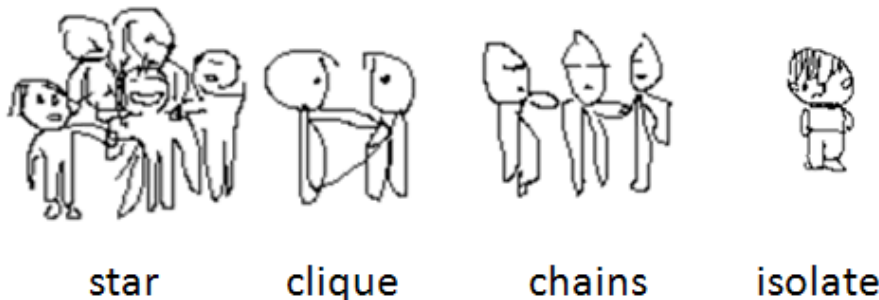
ตัวอย่างสังคมมิติแบบง่าย

ตัวอย่างแบบง่ายของการวัดผลด้วยสังคมมิติในชั้นเรียน คือการให้นักเรียนทำการเลือกเพื่อนร่วมห้องด้วยการถามโจทย์ง่าย ๆ วิธีการคือ ให้นักเรียนทุกคนในห้องยืนขึ้นแล้วครูพูดประโยคที่ว่า “ใครในห้องนี้ที่ถ้านักเรียนขอให้ไปซื้ออาหารกลางวันแล้วเขาสามารถนำกลับมาให้นักเรียนได้ถูกต้องตามที่ร้องขอ

และยังทอนเงินให้นักเรียนได้ถูกต้องด้วย ให้ นักเรียนวางมือขวาไว้บนไหล่ของเพื่อน คนนั้น โดยมีข้อแม้ว่าทุกคนจะต้องเลือก และเลือกได้คนเดียว”

วิธีการนี้สามารถทำซ้ำได้หลายครั้งในช่วงเวลาสั้น ๆ โดยเปลี่ยนโจทย์ที่ถามไปเรื่อย ๆ ซึ่งการทำแบบนี้ไม่เพียงแต่จะเห็นถึงการเลือกของนักเรียนแต่ละคน แต่ยังรู้ว่าในสถานการณ์แบบใดที่รูปแบบของการเลือกจะเปลี่ยนไป เช่นการนำเงินทอนมาคืนเพื่อนได้ถูกต้องจะวัดว่านักเรียนคนใดที่มีความซื่อสัตย์ และเป็นที่ไว้วางใจของเพื่อนร่วมห้อง หรือถ้าต้องการวัดว่ามีนักเรียนคนใดที่มีความสามารถทางวิชาการ และเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ ก็อาจจะเปลี่ยนคำถามเป็น “ถ้าครูให้นักเรียนทำรายงานเรื่องหนึ่ง ซึ่งหัวข้อนี้ นักเรียนไม่เคยได้ยินมาก่อน นักเรียนจะถามข้อมูลจากเพื่อนคนไหน”

จาก ตัวอย่างข้างต้น คนที่มีมือของเพื่อนวางบนไหล่มากที่สุดเรียกว่าดารา (star) ของโจทย์ในข้อนั้น ถ้ามีสองคนเลือกซึ่งกันและกันเรียกว่า mutuals (พันธมิตรร่วมกัน) หรือบางตำราเรียกว่า clique (กลุ่มย่อย) แต่ถ้านักเรียน ก. เลือกนักเรียน ข. ในขณะที่นักเรียน ข. ก็เลือกนักเรียน ค. และนักเรียน ค. ก็เลือกนักเรียน ง. เรียกว่า chains (ลูกโซ่) และบางครั้งก็มีช่องว่าง และการแยกตัว หมายถึง มีการเลือกเฉพาะภายในกลุ่มเล็ก ๆ ของตน โดยไม่เลือกคนในกลุ่มอื่น เรียกว่า cleavages (การแยกออก) และก็มีนักเรียนบางคนไม่ถูกเลือก บางตำราเรียกว่าโดดเดี่ยว (isolate) หรือถูกทอดทิ้ง (rejectee)



สังคมมิติแบบง่าย ๆ นี้ช่วยให้ครูทราบถึงความสัมพันธ์ของนักเรียนภายในห้อง บางครั้งครูก็อาจจะถามคำถามเพิ่มเติมเพื่อให้นักเรียนอธิบายถึงความสัมพันธ์ ตามรูปแบบที่ปรากฏ เช่น ถ้าการเลือกมีลักษณะที่เลือกกันเองภายในกลุ่มเล็ก ๆ ครูอาจจะถามในลักษณะที่ว่า ทำไมถึงไม่เลือกเพื่อนกลุ่มอื่นบ้าง แล้วทำอย่างไรจึงจะสามารถรวมกลุ่มกันได้

ตัวอย่างสังคมมิติที่ซับซ้อนขึ้น

สมมติว่าเราต้องการทราบความเชื่อถือนระหว่างบุคคลในกลุ่มเล็ก ๆ 6 คน (อาจเป็นเจ้าหน้าที่ที่ทำงานร่วมกันในหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่ง) ซึ่งประกอบด้วย อัน บัว แคลร์ ดอน เอ็ดดี้และเบ็ต โดยตั้งโจทย์ที่ต้องการทราบว่า “ฉันเชื่อว่าคนนี้สามารถเก็บความลับได้ และไม่หักหลังฉันแน่นอน ” แล้วให้ใช้สัญลักษณ์ “+” แทน “น่าเชื่อถือมาก” “0” แทน “ปานกลาง” และ “-” แทน “ไม่น่าเชื่อถือ”

หลังจากนั้นก็สัมภาษณ์สมาชิกในกลุ่มแต่ละคน โดยอธิบายว่าจะเก็บข้อมูลที่ได้เป็นความลับ แล้วให้สมาชิกแต่ละคนให้คะแนนคนอื่นภายในกลุ่มตามโจทย์ที่กำหนดไว้

ถ้าเราสัมภาษณ์อัน ซึ่งเขาได้ให้คะแนนเพื่อนแต่ละคนดังนี้

บัว +

แคลร์ -

ดอน 0
เอ็ดดี้ +
เปิด 0

ถ้าเป็นดังนี้แสดงว่าอันเชื่อใจบัว แต่ไม่เชื่อใจหรือมีเรื่องขัดแย้งในใจกับแคลร์ และรู้สึกเฉยๆ กับดอน เป็นต้น

ในขณะที่สัมภาษณ์ เราสามารถ สืบถามหารายละเอียดเกี่ยวกับความสัมพันธ์ดังกล่าวได้ เช่น ถามอันว่า ทำไมถึงไม่ไวใจแคลร์ แล้วจะให้แคลร์ทำอะไร อันจึงจะเชื่อใจแคลร์ได้ เป็นต้น หลังจากสัมภาษณ์สมาชิกทุกคนเสร็จ ขั้นตอนต่อมาคือการทำตารางสังคมมิติ

	อัน	บัว	แคลร์	ดอน	เอ็ดดี้	เปิด
อัน		+	-	0	+	0
บัว	0		-	+	+	0
แคลร์	-	0		+	+	+
ดอน	0	+	-		0	0
เอ็ดดี้	+	+	0	+		0
เปิด	+	+	0	0	+	

การอ่านตาราง ให้ดูการให้คะแนนของสมาชิกแต่ละคนตามแนวนอน เช่น ในแถวแรก อันเชื่อใจบัว แต่ไม่เชื่อใจแคลร์ ส่วนแถวที่สองเป็นการให้คะแนนของบัว ซึ่งรู้สึกเฉย ๆ กับอัน เป็นต้น

จากตารางสังคมมิติข้างต้น บอกเราได้ว่าลักษณะความสัมพันธ์ของคนกลุ่มนี้เป็นเช่นไร โดยกวาดสายตาค่ำ ๆ ตามแนวคอลัมน์ หากคอลัมน์ใดที่มีเครื่องหมาย + จำนวนมาก แสดงว่าคนนั้นเป็นผู้นำกลุ่ม ในขณะที่คอลัมน์ใดที่มีเครื่องหมาย - อยู่เป็นจำนวนมากแสดงว่า เป็นบุคคลที่สมาชิกในกลุ่มไม่ชอบ ส่วนในแนวนอนนั้น หากคนใดที่ให้คะแนนเพื่อนสมาชิกเป็น 0 ทั้งหมดหรือ + ทั้งหมด หมายความว่า เป็นคนที่ไม่นิยมเปิดเผยความรู้สึกของตน หรืออาจจะเป็นคนหัวอ่อน ไม่ต้องการแตกต่างจากคนอื่น

รูปแบบประการหนึ่งซึ่งสำคัญที่เราเรียกว่า พันธะร่วมกัน (mutuals) ซึ่งเหตุการณ์นี้จะเกิดขึ้นเมื่อ “ฉันให้คะแนนเธอเท่านี้ เธอก็ให้คะแนนฉันเท่านี้เหมือนกัน” ซึ่งพันธะร่วมกันนี้มีทั้งทางบวกและทางลบ พันธะทางบวกแสดงให้เห็นว่าทั้งสองคนนี้มีความสนิทสนมกันมาก ในขณะที่พันธะทางลบแสดงว่าทั้งคู่มีความขัดแย้งกัน สำหรับคนที่มีพันธะทางลบต่อกันนั้นควรจะได้รับการแก้ไขเพื่อเสริมสร้างความสัมพันธ์ภายในกลุ่ม

จากข้อมูล ข้างต้น จะเห็นว่าหัวหน้าทีมอย่างไม่เป็นทางการของกลุ่มได้แก่ บัว และเอ็ดดี้ เพราะว่าทั้งคู่ได้เครื่องหมาย + มากที่สุด และไม่มีเครื่องหมาย - เลย ส่วนคู่ที่มีพันธะทางลบได้แก่ อันและแคลร์ ด้วยเหตุนี้ ถ้าต้องเป็นหัวหน้าของคนทั้งหกและทีมงานที่ต้องมอบหมายทำงานร่วมกัน สิ่งที่จะควรปรับปรุงเป็นลำดับแรกได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างอันกับแคลร์ ก่อนที่จะให้คนทั้งหกทำงานกลุ่มร่วมกัน

การสร้างตารางสังคมมิติสำหรับกลุ่มคนเล็ก ๆ ดังตัวอย่างสามารถทำได้ง่าย ๆ แต่ถ้าจำนวนของคนในกลุ่มมีมากกว่า 6 คน จะทำให้ยุ่งยากมากยิ่งขึ้น ซึ่งในปัจจุบันมีโปรแกรมสำเร็จรูปที่สามารถคำนวณตารางสังคมมิติได้สำหรับกลุ่มคนที่มีจำนวนมากกว่า 20 คน ซึ่งผลการคำนวณจากโปรแกรมสำเร็จรูป

นอกจากจะออกมาในรูปของตารางสังคมมิติแล้ว ยังสามารถรายงานเป็นรายบุคคลได้ด้วย เช่น SociometryPro สำหรับหน่วยงานธุรกิจหรืองานวิจัยทางสังคมศาสตร์ และ Walsh's Classroom Sociometrics เป็นโปรแกรมง่าย ๆ ที่ใช้ในชั้นเรียน

การกำหนดโจทย์

การเลือกโจทย์เพื่อกระตุ้นให้เลือนั้นต้องพิจารณาความเหมาะสมเป็นสำคัญ เช่นเดียวกับการเก็บรวบรวมข้อมูลทางสังคมศาสตร์ คำตอบที่ได้รับขึ้นอยู่กับคำถาม บางคำถามที่เราต้องการคำตอบ แต่ถามไม่ตรงตามต้องการ ข้อมูลที่ได้ก็จะไม่ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

โจทย์ที่ดีจะต้องมีความหมายในการเลือก และจะต้องมีลักษณะประหนึ่งมีดผ่าตัดที่กรีดครั้งเดียวก็เห็นผล ในการตอบคำถาม แต่ละคนจะเลือกโดยยึดเอาสถานการณ์ในโจทย์ที่ระบุไว้เป็นสำคัญ ดังนั้นไม่ควรถามอ้อมค้อม หรือต้องให้ผู้ตอบต้องแปลคำถาม การเลือกถามโจทย์ที่เห็นภาพชัดเจนจะช่วยลดการแปลคำถาม ซึ่งก็หมายถึงการเพิ่มขึ้นของความเชื่อมั่นของข้อมูล

หลักการทั่วไปของการกำหนดโจทย์ให้เลือก มีดังนี้

1. โจทย์จะต้องอยู่ในรูปประโยคง่าย ๆ และตรงตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการมากที่สุด
2. ผู้ตอบควรจะต้องมีประสบการณ์ที่จะอ้างอิงถึงโจทย์นั้น
3. โจทย์ควรเป็นสถานการณ์ที่น่าจะเกิดขึ้นได้จริง มากกว่าเป็นเรื่องสมมติที่ไม่มีโอกาสเป็นจริงเลย
4. โจทย์จะมีความหมายเมื่อคนได้ประสบกับเหตุการณ์นั้นจริง เช่น เมื่อถามคำถามนักศึกษาที่เข้ามาเรียนในมหาวิทยาลัยปีหนึ่งว่า “ใครที่คุณต้องการเป็นเพื่อนร่วมห้องในปีนี้?” ซึ่งจะมีความหมายและได้คำตอบที่ดีกว่าคำถามที่ว่า “คุณเชื่อใจใครมากที่สุด”

ความเที่ยงตรง (Validity) ของสังคมมิติ

หลายคนตั้งข้อคำถามว่าสังคมมิติสามารถวัดสิ่งที่ต้องการวัดได้จริงหรือไม่?

ปรากฏหลักฐานความเที่ยงตรงของการใช้สังคมมิติในการวัดผล เช่น มีการศึกษาพบว่าความสัมพันธ์ระหว่างผลของสังคมมิติกับประสิทธิภาพการทำงานของหน่วยงานทางการทหารอย่างมีนัยสำคัญในทางบวก การศึกษาผู้นำองค์กรพบว่า กลุ่มของผู้นำที่ถูกเลือกด้วยกระบวนการสังคมมิติมีประสิทธิภาพในการทำงานดีกว่ากลุ่มที่มีผู้นำมาจากการแต่งตั้ง และจากการศึกษานักบินของกองทัพอากาศ พบว่าผู้นำที่ไม่ใช่ดาราสังคมมิติทำให้หน่วยงานมีความสามัคคี ไม่แตกแยกเป็นกลุ่มย่อย นอกจากนี้มีการศึกษาการเลือกเพื่อนเล่นของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 พบว่า การเลือกของนักเรียนจากการทดสอบสังคมมิติกับการเลือกเพื่อนเล่นในการเล่นจริงมีความสัมพันธ์กันสูงอย่างมีนัยสำคัญ เป็นต้น (Hoffman, 2008)

ประโยชน์ของสังคมมิติในทางการศึกษา

พิตร ทองชั้น (มปป.: 85-86) ได้ประมวลประโยชน์ของการนำสังคมมิติมาใช้ในการทางการศึกษาไว้ 5 ประการ ดังนี้

1. ทำให้ครูสามารถมองเห็นภาพความสัมพันธ์ของนักเรียน ช่วยให้ออกกิจกรรมการเรียนการสอน โดยเฉพาะในการแบ่งกลุ่มทำกิจกรรมต่าง ๆ

2. ครูสามารถช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาในการปรับตัวในกลุ่ม ให้สามารถปรับตัวได้และอยู่ในกลุ่มเพื่อนอย่างมีความสุข
3. ครูสามารถพัฒนาเด็กในห้องเรียนให้มีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน มีความรักและเอื้ออาทรต่อเพื่อนด้วยกัน ทำให้เด็กมีพัฒนาการในการอยู่ร่วมกันได้ดี และเป็นประโยชน์ต่อการดำรงชีวิตที่ดีในกลุ่มที่ตนสังกัด เป็นประโยชน์ต่อสังคมโดยรวม
4. ช่วยให้การเรียนการสอนในห้องเรียนดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ
5. ช่วยส่งเสริมพัฒนาทางด้านสติปัญญา และด้านอารมณ์ของนักเรียนได้อย่างดี

สรุป

เทคนิคการประเมินด้วยสังคมมิติมีประโยชน์สำหรับดูพัฒนาการทางสังคมของกลุ่ม อาจจะใช้ในหลาย ๆ กิจกรรม ไม่จำกัดว่าจะอยู่ในห้องเรียนหรือเฉพาะวงการศึกษาก็ได้ในกลุ่มเด็กเล็กไปจนถึงผู้ใหญ่ในวงการต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มธุรกิจ กลุ่มการเมืองหรือกลุ่มทัศนศึกษา เป็นต้น เพราะเทคนิคดังกล่าวเป็นเครื่องมือวัดสายสัมพันธ์ทางสังคมของสมาชิกในกลุ่ม และอาจจะใช้เป็นตัวคัดกรองที่ช่วยพัฒนาองค์กรได้ หากฝ่ายพัฒนาบุคลากรของหน่วยงานนำไปปรับใช้ให้ถูกวิธี ถูกวัฒนธรรมองค์กร จะสามารถสร้างความเป็นหนึ่งเดียวกันขององค์กรได้

เอกสารอ้างอิง

- พิตร ทองชั้น. (มปป.). “สังคมมิติ” สารานุกรมศึกษาศาสตร์ ฉบับรวมเล่มเฉพาะเรื่องอันดับที่3 การวัดผลและประเมินผลการศึกษา. โครงการสารานุกรมศึกษาศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. น.83-86.
- Hoffman, C. (2008). *Introduction to Sociometry*[online]. Available from <http://www.hoopandtree.org/sociometry.htm>
- Remer, R. (2008). “Sociometry”. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, , 2ND edition[online]. Available from. <http://www.uky.edu/~rremmer/sociometry/Sociometry.pdf>

ทำไมการประเมินต้อง CIPP Model?

Why the Evaluation has to Use CIPP Model?

อัจศรา ประเสริฐสิน

Ujsara Prasertsin

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Educational and Psychological Test Bureau, Srinakharinwirot University

Corresponding author, E-Mail: utsara@swu.ac.th

บทคัดย่อ

CIPP Model ของ Danial . L. Stufflebeam เป็นการประเมินที่มีวัตถุประสงค์การประเมิน คือ การให้สารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ เน้นการแบ่งแยกบทบาทของการทำงานระหว่าง ฝ่ายประเมินกับฝ่ายบริหารออกจากกันอย่างเด่นชัด คำว่า CIPP ย่อมาจากคำว่า Context (บริบท หรือสภาวะแวดล้อม) Input (ปัจจัยเบื้องต้น) Process (กระบวนการ) และ Product (ผลผลิต) ในปี 2002 โมเดล CIPP แบ่งเป็น 7 องค์ประกอบ โดยได้แบ่งการประเมินผลผลิต ออกเป็น 4 ส่วน คือ Impact Effectiveness Sustainability และ Transportability เพื่อให้โมเดลมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น สำหรับจุดแข็งของโมเดล การประเมินแบบชิป คือ มีการคิดแบบเป็นระบบทำให้เข้าใจถึงบริบทของสิ่งที่ประเมิน เพื่อให้ได้สารสนเทศในการตัดสินใจในการบริหารจัดการโครงการตลอดทั้งโครงการ ส่วนจุดอ่อน คือ ระบบการประเมินมักเปลี่ยนแปลงไม่ทันกับความต้องการสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจในยุคปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว และเกณฑ์ในการตัดสินใจในการบริหารจัดการโครงการไม่ชัดเจน ขึ้นอยู่กับผู้ประเมินและขึ้นอยู่กับผู้ตัดสินใจ ดังนั้น การกำหนดประเด็นในการประเมินแต่ละวิธีควรมีการประสานงานระหว่างผู้ใช้ผลการประเมินทุกฝ่ายเพื่อให้การกำหนดประเด็นการประเมินครอบคลุมความต้องการและเกิดประโยชน์สูงสุด

คำสำคัญ: CIPP Model การประเมิน การตัดสินใจ

Abstract

The evaluation purpose of CIPP Model of Danial L. Stufflebeam was giving information for decision and focused on clearly separation of practice between evaluation and management. CIPP stands for Context, Input, Process, and product. In 2002, CIPP model was divided into 7 configurations. Product evaluation was divided into 4 parts was Impact, Effectiveness, Sustainability and Transportability for more perfection. The advantage of this evaluation was systematic thinking that helped to understand the context of evaluation and achieved information for decision all project management. The disadvantage was evaluation system always change unable to information needs for

make the decision in the present that change immediately, Criteria for decisions on project management is not clear and depending on the assessment therefore assignment of each evaluation issue should be coordinated among all users for comprehensive assessment of needs and highest benefits.

Keyword: CIPP Model, evaluation, decision

บทนำ

ในปี ค.ศ. 1971 Stufflebeam และคณะ ได้เขียนหนังสือทางการประเมิน ชื่อ “Educational Evaluation and decision Making” หนังสือเล่มนี้ได้เป็นที่ยอมรับกันอย่างกว้างขวาง เพราะให้แนวคิดและวิธีการทางการวัดและประเมินผล ได้อย่างน่าสนใจและทันสมัยด้วย นอกจากนี้ Stufflebeam ได้เขียนหนังสือเกี่ยวกับการประเมินและรูปแบบของการประเมินอีกหลายเล่มอย่างต่อเนื่อง จึงกล่าวได้ว่า ท่านผู้นี้เป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทฤษฎีการประเมิน จนเป็นที่ยอมรับกันทั่วไปในปัจจุบัน เรียกว่า CIPP Model

CIPP Model ของ Stufflebeam (Daniel. L. Stufflebeam) เป็นการประเมินที่เป็นกระบวนการต่อเนื่อง มีจุดเน้นที่สำคัญ คือ ใช้ควบคู่กับการบริหารโครงการ เพื่อหาข้อมูลประกอบการตัดสินใจ อย่างต่อเนื่องตลอดเวลา วัตถุประสงค์การประเมิน คือ การให้สารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ เน้นการแบ่งแยกบทบาทของการทำงานระหว่างฝ่ายประเมินกับฝ่ายบริหารออกจากกันอย่างเด่นชัด กล่าวคือ ฝ่ายประเมินมีหน้าที่ระบุ จัดหา และนำเสนอสารสนเทศให้กับฝ่ายบริหาร ส่วนฝ่ายบริหารมีหน้าที่เรียกหาข้อมูล และนำผลการประเมินที่ได้ไปใช้ประกอบการตัดสินใจ เพื่อดำเนินกิจกรรมใดๆ ที่เกี่ยวข้องแล้วแต่กรณี ทั้งนี้เพื่อป้องกันการมีอคติในการประเมิน

Stufflebeam ให้ความหมายการประเมินไว้ว่าเป็นกระบวนการของการบรรยาย การเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลข่าวสาร เพื่อนำข้อมูลไปใช้ประโยชน์ในการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่เหมาะสม คำว่า CIPP ย่อมาจากคำว่า Context (บริบท หรือสภาวะแวดล้อม) Input (ปัจจัยเบื้องต้น) Process (กระบวนการ) และ Product (ผลผลิต) โดยรูปแบบ CIPP กำหนดให้มีการประเมินทั้งระบบใน 4 ด้าน แนวทางการประเมินแต่ละด้านมีดังนี้

1. การประเมินบริบทหรือรูปแบบสภาวะแวดล้อม (Context Evaluation)

การประเมินสภาวะแวดล้อมเป็นรูปแบบพื้นฐานของการประเมินทั่วไป เป็นการประเมินเพื่อให้ได้มาซึ่งเหตุผล เพื่อช่วยในการกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการโดยจะเน้นในด้านความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ความต้องการและเงื่อนไขที่เป็นจริงต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อม นอกจากนี้ยังช่วยในการวินิจฉัยปัญหา เพื่อให้ได้ข้อมูลพื้นฐานที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจ การประเมินสภาวะแวดล้อมนี้มีลักษณะเด่นที่สำคัญมากมาย จะเป็นการวิเคราะห์ขนาดใหญ่ Macro Analytic เป็นตัวกำหนดขอบเขตการประเมิน การบรรยายและการวิเคราะห์สภาพแวดล้อม นอกจากนี้ยังช่วยให้ทราบถึงตัวแปรที่เกี่ยวข้อง และมีความสำคัญสำหรับการบรรลุเป้าหมาย การประเมินสิ่งแวดล้อมทำให้ได้มาซึ่งการเปลี่ยนแปลง วัตถุประสงค์โดยอาศัยการวินิจฉัยในการจัดเรียงลำดับปัญหาให้สอดคล้องกับความต้องการของ ชุมชนและสถานการณ์ มีวิธีการประเมินสภาวะแวดล้อม มี 2 วิธี คือ Contingency Mode และ Congruence Mode

1.1 Contingency Mode เป็นการประเมินสถานะแวดล้อมเพื่อหาโอกาสและแรงผลักดัน จากภายนอกระบบ เพื่อให้ได้ข้อมูลมาพัฒนา ส่งเสริมโครงการให้ดีขึ้น โดยใช้การสำรวจปัญหาภายในขอบเขตที่กำหนดอย่างกว้างขวาง เช่น การสำรวจงานวิจัยและวรรณคดีที่เกี่ยวข้อง การประเมินค่านิยมชุมชน ข้อเสนอแนะต่างๆ แนวโน้มของการพัฒนา เศรษฐกิจสถิติ ประชากร และอื่นๆ การสำรวจปัญหาเหล่านี้ สามารถที่จะคาดการณ์เกี่ยวกับอนาคตซึ่งมีประโยชน์ในการวางแผนโครงการต่อไป

1.2 Congruence Mode ซึ่งเป็นการประเมินโครงการโดยการเปรียบเทียบการปฏิบัติจริง (Actual Result) กับวัตถุประสงค์ที่วางไว้ การประเมินแบบนี้ทำให้เราทราบว่าวัตถุประสงค์ได้บ้างที่ไม่สามารถบรรลุเป้าหมายได้

ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการประเมินสถานะแวดล้อมจะได้มาซึ่งข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นสำหรับระบบเพื่อประโยชน์สำหรับผู้บริหารในทางปฏิบัติ สถาบันการศึกษาควรจะได้มีการประเมินสถานะแวดล้อมเพื่อที่จะได้มาซึ่งข้อมูลที่เป็น Contingency Mode และ Congruence Mode การกำหนดเป้าหมายและคุณค่าของระบบ จำเป็นต้องมีการตรวจสอบเพื่อดูว่าบรรลุเป้าหมายหรือไม่ ต้องใช้วิธีแบบ Congruence Mode แต่ในสภาพของสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ความต้องการของบุคคลและสถานที่จะเป็นตัวหลักของการเปลี่ยนแปลง ดังนั้น จึงควรใช้วิธีประเมินแบบ Contingency Mode โดยใช้คำถามแบบ “ถ้า...แล้ว...” เพื่อตัดสินใจว่าเป้าหมายและนโยบายเดิมนี้ควรจะมีการเปลี่ยนแปลงหรือไม่ ดังนั้นในการประเมินสถานะแวดล้อมโดยทั่วไปควรจะใช้การประเมินทั้งสองแบบ เพราะ Congruence Mode จะเป็นการตรวจสอบความถูกต้องของวัตถุประสงค์และ Contingency Mode เป็นไปเพื่อการปรับปรุง

สรุปได้ว่าการประเมินบริบท จะให้สารสนเทศเกี่ยวกับขอบข่ายของปัญหา และประเด็นทางสังคมต่างๆ เพื่อใช้ในการกำหนดวัตถุประสงค์ของการประเมิน (Program planning decisions) เป็นการตอบคำถามว่าอะไรที่เป็นความต้องการจำเป็น (What needs to be done?)

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation)

เป็นการจัดหาข้อมูลเพื่อใช้ในการตัดสินใจ ความเหมาะสมของแผนงานที่จัดขึ้น โดยดูว่าข้อมูลนั้นจะมีส่วนช่วยในการบรรลุจุดหมายของโครงการหรือไม่ ซึ่งมักจะประเมินในด้านต่างๆ ดังนี้

2.1 ความสามารถของหน่วยงาน หรือตัวแทนในการจัดโครงการ

2.2 ยุทธวิธีในการบรรลุ วัตถุประสงค์ของโครงการ

2.3 การได้รับความช่วยเหลือในด้านต่างๆ ซึ่งจะช่วยให้โครงการดำเนินไปได้ เช่น หน่วยที่จะช่วยเหลือ เวลา เงินทุน หรือ อาคารสถานที่อุปกรณ์เครื่องมือ

ผลที่ได้จากการประเมินปัจจัยเบื้องต้น คือ การสังเคราะห์รูปแบบของวิธีการที่ใช้ในรูปของราคาและกำไร (Cost & Benefit) ที่จะได้รับโดยการประเมินด้านอัตรากำลัง เวลา งบประมาณ วิธีการที่มีศักยภาพ แต่ถ้าเป็นการประเมินเพื่อการศึกษา กำไรอาจจะอยู่ในรูปของตัวเลข การประเมินปัจจัยเบื้องต้นนี้จะช่วยให้ข้อมูลที่จะตัดสินใจว่าควรตั้งวัตถุประสงค์เชิงปฏิบัติอย่างไร ใช้อัตรากำลังเท่าใด วางแผนและดำเนินการอย่างไร ซึ่งจะแตกต่างจากการประเมินสถานะแวดล้อมในแง่ที่ว่า การประเมินปัจจัยเบื้องต้นเป็นการทำเฉพาะกรณีนั้นๆ และวิเคราะห์ภายในโครงการเท่านั้น

สรุปได้ว่าการประเมินปัจจัยเบื้องต้นจะทำให้ได้สารสนเทศในการตัดสินใจด้านการวางแผนการดำเนินงาน (Program structuring decisions) เป็นการตอบคำถามว่าเราจะทำอย่างไร (How should it be done?)

3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation)

การประเมินกระบวนการจำเป็นต้องได้รับการเตรียมการ เพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) แก่ผู้รับผิดชอบและผู้ดำเนินการทุกลำดับชั้น การประเมินกระบวนการมีวัตถุประสงค์ใหญ่อยู่ 3 ประการ คือ

- เพื่อทำนายข้อบกพร่องของกระบวนการหรือการดำเนินการตามขั้นตอนที่วางไว้
- เพื่อรวบรวมสารสนเทศสำหรับผู้ตัดสินใจวางแผนงาน
- เพื่อเป็นรายงานสะสมถึงการปฏิบัติการต่างๆ ที่เกิดขึ้น

วิธีการประเมินกระบวนการ มี 3 วิธี คือ

1. วิธีการแสดงให้เห็นหรือกระตุ้นเตือนถึงศักยภาพของทรัพยากรที่ทำให้เกิดความล้มเหลวในโครงการ ซึ่งอาจจะเป็นสิ่งต่อไปนี้ โดยผู้ที่เกี่ยวข้องกับแผนนั้นและผู้ที่ได้รับผลกระทบจากแผนการ ความเพียงพอของแหล่งทรัพยากร อุปกรณ์อำนวยความสะดวก บุคลากร ปฏิทินการปฏิบัติงาน เป็นต้น

2. วิธีเกี่ยวกับการวางโครงการและการตัดสินใจก่อนวางแผน โดยผู้อำนวยการโครงการระหว่างดำเนินการโครงการนั้น ซึ่งส่วนใหญ่สถานการณ์ต้องตัดสินใจมีจำนวนมาก ดังนั้นข้อมูลจากการประเมินกระบวนการจะต้องชัดเจน

3. วิธีการประเมินกระบวนการ จะบอกลักษณะสำคัญใหญ่ๆ ของโครงร่าง โครงการ ปริมาณของการอภิปรายที่มีในความหมายนี้เพื่อบรรยายว่าเกิดอะไรขึ้นจริงๆ สารสนเทศนี้จะให้ประโยชน์ในการกำหนดว่าทำไมวัตถุประสงค์จึงบรรลุหรือไม่บรรลุส่วนประกอบที่เป็นหัวใจสำคัญของการประเมินกระบวนการมี 4 อย่าง คือ

- 3.1 การจัดหานักประเมินกระบวนการเต็มเวลา
- 3.2 เครื่องมือที่เป็นสื่อในการบรรยายกระบวนการ
- 3.3 การร่วมประชุมอย่างสม่ำเสมอระหว่างนักประเมินกระบวนการ และบุคลากรในโครงการ
- 3.4 การปรับปรุงโครงร่างการประเมินอยู่เป็นนิจสิน

ในการรวบรวมสารสนเทศ นักประเมินกระบวนการต้องใช้วิธีการที่มีแบบแผนและไม่มีแบบแผน เช่น การวิเคราะห์ปฏิกิริยา การบันทึกอย่างอิสระภายหลังการสิ้นสุดการดำเนินงานแต่ละวัน การสัมภาษณ์ การจัดอันดับ บันทึกประจำวันของเจ้าของโครงการ วิธีการ Semantic differential บันทึกการประชุมกรรมการ การปรับปรุงรายงานของ PERT และ suggestion boxes นอกจากตัวแปรที่สำคัญตามทฤษฎีแล้ว ผู้ประเมินกระบวนการยังอาจจะค้นหาเหตุ หรือกรณีอื่นที่ไม่ได้เข้ามามีส่วนร่วมแต่เป็นเหตุการณ์ที่มีความสำคัญต่อกระบวนการ ดังนั้น ผู้ประเมินจึงต้องใช้เครื่องมือใดๆ เท่าที่จะหาได้ เพื่อสืบสาวไปถึงสิ่งที่แสดงให้เห็นปัญหาอย่างแท้จริง คุณค่าของการประเมินกระบวนการไม่ได้อยู่ที่ความสัมพันธ์กับการประเมินอื่นๆ เท่านั้นแต่อยู่ที่

1. การประเมินกระบวนการขึ้นอยู่กับผลการประเมินบริบท หรือสภาวะแวดล้อมหรือการประเมินปัจจัย คือถ้าสามารถประเมินสภาวะแวดล้อมและปัจจัยได้ดีมาก ผู้จัดการโครงการก็มีความเชื่อมั่นมากขึ้น นั่นคือ ถ้าการกำหนดวัตถุประสงค์และการวางโครงการคลุมเครือ โครงการนั้นอาจจะเป็นหัวข้อของปัญหา และบางครั้งก็เห็นเหตุแห่งความล้มเหลว ซึ่งการประเมินสภาวะแวดล้อม และปัจจัยจะช่วยชี้ให้เห็นและแก้ปัญหาแล้วตั้งแต่ต้น พอถึงการทำตามกระบวนการจำเป็นที่จะต้องมีข้อมูลย้อนกลับโดยต่อเนื่องเกี่ยวกับว่าทำอะไรโครงการนั้นจึงจะทำหน้าที่ได้สมบูรณ์ที่สุด ดังนั้นในกรณีเช่นนี้การประเมินกระบวนการจึงจำเป็นที่สุดที่สามารถจะทำหน้าที่นี้

2. การประเมินกระบวนการ มีความสำคัญมากกว่าการประเมินผลผลิตในระยะแรกของการกำหนดแผนงาน แต่แนวโน้มที่จะกลับกัน ถ้าโครงสร้างของการพัฒนาแผนงานอาศัยการสำรวจน้อยลง แต่มีโครงสร้างที่แน่นอนมากขึ้น การประเมินกระบวนการและการประเมินผลผลิตจะขึ้นต่อกันและกัน คือ การประเมินกระบวนการจะเข้าไปมีส่วนในการแปลความสิ่งที่เกิดขึ้น และถ้าต้องการเปลี่ยนแปลงกระบวนการ จะไม่สามารถตกลงใจได้ โดยไม่ทราบว่ากระบวนการนั้นให้ผลอย่างไรบ้าง การตัดสินใจออกแบบโครงสร้างใหม่หรือระเบียบปฏิบัติในกระบวนการใหม่ จึงต้องอาศัยสารสนเทศจากการประเมินผลผลิตเข้ามาร่วมด้วย

ภายใต้การประเมินกระบวนการ สารสนเทศจะถูกวิเคราะห์รวบรวมและนำเสนอเท่าที่ผู้ดำเนินโครงการต้องการสารสนเทศนั้น อาจจะบ่อยทุกวันถ้าจำเป็น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงแรกๆ ของโครงการ ทั้งนี้การประเมินไม่เพียงแต่ให้สารสนเทศที่ต้องการแก่ผู้ตัดสินใจในการคาดคะเนล่วงหน้า และการปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาเท่านั้น แต่ต้องบันทึกสารสนเทศของกระบวนการสำหรับแปลความหมายของความสำเร็จของโครงการด้วย

สรุปได้ว่าการประเมินกระบวนการจะทำให้ได้สารสนเทศในการปรับเปลี่ยนแผนการดำเนินการได้อย่างเหมาะสม (Implementing decisions) เป็นการตอบคำถามว่าสภาพการดำเนินการเป็นอย่างไร (Is it being done?)

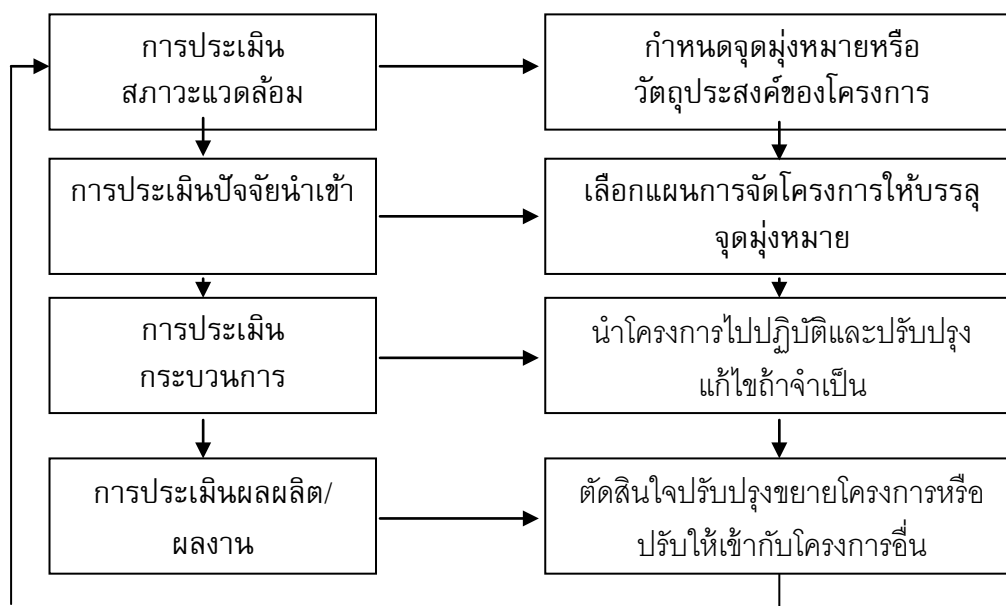
4. การประเมินผลผลิต (Product Evaluation)

มีจุดหมายเพื่อวัดและแปลความหมายของความสำเร็จ ไม่เฉพาะเมื่อสิ้นสุดวิ ญจักรของโครงการเท่านั้น แต่ยังมีคามจำเป็นอย่างยิ่ง ในระหว่างการปฏิบัติตามโครงการด้วย

ระเบียบวิธีทั่วไปของการประเมินผลผลิต จะรวมถึงต่อไปนี้ไว้ด้วยกัน คือการดูว่าการกำหนดวัตถุประสงค์นั้นๆ นำไปใช้ได้หรือไม่ เหนือในการวัดที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการทำกิจกรรมคืออะไร เปรียบเทียบผลที่วัดมาได้กับมาตรฐานสัมบูรณ์ (Absolute Criteria) หรือมาตรฐานสัมพันธ์ (Relative Criteria) ที่กำหนดไว้ก่อนและทำการแปลความหมายถึงเหตุของสิ่งที่เกิดขึ้น โดยอาศัยรายงานจากการประเมินสภาวะแวดล้อม ปัจจัย และกระบวนการร่วมด้วย

สรุปได้ว่าการประเมินผลผลิต ทำให้ได้ข้อมูลในการตัดสินใจว่ากิจกรรมใดควรทำต่อไป กิจกรรมใดควรเลิกทำ หรือนำมาปรับปรุงใหม่ (Summative evaluation decisions) เป็นการตอบคำถามว่าโครงการประสบความสำเร็จหรือไม่ (Did it succeed?)

องค์ประกอบของแบบจำลอง CIPP และประเภทการตัดสินใจ



ภาพที่ 1 สรุปความสัมพันธ์ของประเภทการประเมินและประเภทของการตัดสินใจของรูปแบบการประเมิน

ซึ่งการประเมินทั้ง 4 แบบ นั้นเป็นการประเมินที่มีระบบ โดยไม่ได้เน้นที่จะจับผิด แต่เน้นที่การให้สารสนเทศต่างๆ ในการตัดสินใจ ความสัมพันธ์ของการประเมินทั้ง 4 ด้านกับการตัดสินใจ ดังภาพที่ 1 นอกจากนี้ Stufflebeam ได้นำเสนอประเภทของการตัดสินใจ ที่สอดคล้องกับประเด็นที่ประเมินผล ดังนี้

1. การตัดสินใจเพื่อการวางแผน (Planning Decisions) เป็นการตัดสินใจที่ใช้ข้อมูลจากการประเมินสภาพแวดล้อมที่ได้นำไปใช้ในการกำหนดจุดประสงค์ของโครงการ ให้สอดคล้องกับแผนการดำเนินงาน
2. การตัดสินใจเพื่อกำหนดโครงสร้างของโครงการ (Structuring Decisions) เป็นการตัดสินใจที่ใช้ข้อมูลจากปัจจัยนำเข้าที่ได้นำไปใช้ในการกำหนดโครงสร้างของแผนงาน และขั้นตอนของการดำเนินการของโครงการ
3. การตัดสินใจเพื่อนำโครงการไปปฏิบัติ (Implementation Decisions) เป็นการตัดสินใจที่ใช้ข้อมูลจากการประเมินกระบวนการ เพื่อพิจารณาควบคุมการดำเนินการให้เป็นไปตามแผน และปรับปรุงแก้ไขการดำเนินการให้มีประสิทธิภาพมากที่สุด
4. การตัดสินใจเพื่อทบทวนโครงการ (Recycling Decisions) เช่น การตัดสินใจเพื่อใช้ข้อมูลจากการประเมินผลผลิต (Output) ที่เกิดขึ้น เพื่อพิจารณาการยุติ / ล้มเลิก หรือขยายโครงการที่จะนำไปใช้ในโอกาสต่อไป

ตารางที่ 1 ความสัมพันธ์ของการประเมินทั้ง 4 รูปแบบกับการตัดสินใจ (Stufflebeam, 1983)

ประเภท	รูปแบบของการประเมิน			
	การประเมินบริบท (Context)	การประเมินปัจจัย (Input)	การประเมินกระบวนการ (Process)	การประเมินผลผลิต (Product)
การตัดสินใจเชิงพัฒนา (formative orientation)	ให้ข้อมูลทางเลือกของวัตถุประสงค์และสิ่งที่ควรให้ความสนใจเป็นพิเศษ	ให้ข้อมูลทางเลือกของวิธีการดำเนินงานและทรัพยากรที่ต้องใช้ในการดำเนินงาน	ให้ข้อมูลสำหรับการปรับปรุงการดำเนินงาน	ให้ข้อมูลสำหรับการยุติโครงการ, การดำเนินโครงการต่อไป การแก้ไข/ปรับปรุงโครงการ
ความรับผิดชอบต่อตำแหน่งหน้าที่ (summative Orientation)	บันทึกวัตถุประสงค์ที่แสดงถึงความต้องการจำเป็น โอกาสและปัญหาต่างๆ	บันทึกวิธีการและรูปแบบดำเนินงาน พร้อมทั้งเหตุผลในการเลือกรูปแบบนี้ๆ	บันทึกกระบวนการที่ปฏิบัติจริง	บันทึกความสำเร็จ และการตัดสินใจว่าควรนำมาใช้ใหม่ หรือควรยุติโครงการ

Stufflebeam ได้มีการพัฒนาโมเดลการประเมินแบบซิปเรื่อยมา ดังนี้

- (1) โมเดลแรกเมื่อปี 1966 ทำให้เป็นที่รู้จักชื่อ CIPP ซึ่งได้เน้นถึง “product evaluations”
- (2) โมเดลที่สอง ได้ถูกตีพิมพ์ในปี 1967 โดยประกอบด้วย การประเมินบริบท ปัจจัย กระบวนการ และผลผลิต และได้เน้นถึงการกำหนดวัตถุประสงค์ควรได้มาจากการประเมินบริบท รวมทั้งการประเมินความต้องการจำเป็น และการวางแผนการดำเนินโครงการควรมาจากการประเมินปัจจัย
- (3) โมเดลที่ 3 ในปี 1971 ได้รวมการประเมินทั้ง 4 รูปแบบเข้ากันอย่างเป็นระบบ
- (4) โมเดลที่ 4 ในปี 1972 ได้แสดงถึงวิธีการใช้สำหรับการประเมินความก้าวหน้า และการประเมินผลสรุป
- (5) โมเดลที่ 5 ในปี 2002 ได้ทำเป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist) เพื่อเป็นแนวทางในการนำไปใช้ โดยในโมเดล CIPP นี้มี 7 องค์ประกอบ โดยได้แบ่งการประเมินผลผลิต ออกเป็น 4 ส่วน คือ Impact Effectiveness Sustainability และ Transportability เพื่อให้โมเดลมีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น (Stufflebeam, 2002) โดยในแต่ละองค์ประกอบ มีรายละเอียดดังนี้ (Stufflebeam, 2003)

1) การประเมินผลกระทบ (Impact Evaluation) เป็นการตอบคำถามว่าการดำเนินโครงการเกิดผลประโยชน์หรือไม่ (Were the right beneficiaries reached?)

2) การประเมินประสิทธิภาพ (Effectiveness Evaluation) เป็นการประเมินคุณภาพและความสำคัญของผลลัพธ์ของโครงการ โดยเป็นการตอบคำถามว่าโครงการมีคุณภาพตามความต้องการจำเป็นของกลุ่มเป้าหมายหรือไม่ (Were their targeted needs met?)

3) การประเมินความยั่งยืน (Sustainability Evaluation) เป็นการตอบคำถามว่าโครงการทำให้เกิดประโยชน์ที่ยั่งยืนหรือไม่ (Were the gains for beneficiaries sustained?)

4) การประเมินเพื่อขยายผล (Transportability Evaluation) เป็นการตอบคำถามว่า กระบวนการของโครงการสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ หรือความสำเร็จในการนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ อย่างเกิดประสิทธิภาพหรือไม่ (Did the processes that produced the gains prove transportable and adaptable for effective use elsewhere?)

จุดแข็งและจุดอ่อนของโมเดลการประเมินแบบซิป

จุดแข็ง - มีการคิดแบบเป็นระบบทำให้เข้าใจถึงบริบทของสิ่งที่ประเมิน เพื่อให้ได้สารสนเทศในการตัดสินใจในการบริหารจัดการโครงการตลอดทั้งโครงการ

จุดอ่อน - ระบบการประเมินมักเปลี่ยนแปลงไม่ทันกับความต้องการสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจในยุคปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ขาดความยืดหยุ่น มาตรฐาน และเกณฑ์ในการตัดสินใจในการบริหารจัดการโครงการไม่ชัดเจน ขึ้นอยู่กับผู้ประเมิน และขึ้นอยู่กับผู้ตัดสินใจ

ข้อควรคำนึงในการใช้รูปแบบการประเมิน CIPP ได้แก่

1. วัตถุประสงค์ของการประเมิน คือการให้สารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีรายละเอียดที่เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจ
2. ชนิดของการตัดสินใจที่ต่างกัน ต้องการออกแบบการประเมินที่ต่างกัน และควรใช้รูปแบบการประเมินที่มีประสิทธิภาพและเป็นรูปแบบทั่วไป
3. ในกรณีที่รูปแบบการประเมินมีความแตกต่างกันในด้านเนื้อหา (Context) ควรใช้ขั้นตอนการติดตามผลดังนี้ คือ วิเคราะห์ รวบรวม นำเสนอ
4. การตัดสินใจประกอบด้วยขั้นตอนต่างๆ ดังนี้ คือ ขั้นตอนการวิเคราะห์ ออกแบบ เลือกปฏิบัติ จึงจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลจากการประเมิน ดังนั้นจึงต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างนักประเมินและผู้ตัดสินใจ
5. เพื่อที่จะให้ได้มาซึ่งคำตอบในการตัดสินใจ การออกแบบการประเมินจึงควรคำนึงถึงเกณฑ์ที่มีความตรงภายใน ความตรงภายนอก ความเที่ยง และมีความเป็นปรนัย
6. การประเมินที่เป็นกระบวนการต่อเนื่องเป็นวัฏจักร (Cycle) ต้องใช้โครงการที่เป็นระบบ

ปัญหาที่พบในการใช้แบบจำลองกำหนดประเด็นการประเมิน

1. การใช้เพียงบางส่วนของแบบจำลองโดยขาดการอภิปราย แบบจำลองที่ถูกนำมาใช้ในลักษณะนี้ได้แก่ แบบจำลอง CIPP ของ Stufflebeam ซึ่งประกอบด้วยการประเมินใน 4 ด้านด้วยกัน คือ CONTEXT INPUT PROCESS และ PRODUCT การนำไปใช้ควรที่จะทราบว่าภายใต้สภาวะการณ์แบบใดที่ควรใช้แบบจำลองนี้ตามแนวคิดของ Stufflebeam มักพบเสมอว่า มีการอ้างว่าใช้แบบจำลองนี้ โดยจะใช้เพียง 3 ด้าน คือ INPUT PROCESS และ PRODUCT แต่ไม่มีการให้เหตุผลว่าทำไมจึงไม่มีการประเมิน CONTEXT ซึ่งลักษณะการประเมิน 3 ด้านนี้ควรจัดอยู่ในแนวคิดระบบ (system perspective) จะเหมาะสมมากกว่า

2. การเลือกแบบจำลองมาใช้โดยไม่เหมาะสมกับโครงการที่ต้องการประเมิน ตัวอย่างเช่น การใช้แบบจำลอง CIPP กับโครงการพัฒนาชนบทที่มีเป้าหมายหลักให้ชาวชนบทมีการพัฒนาจนสามารถพึ่งพาตนเองได้ต่อไปในอนาคต แต่จากแบบจำลองไม่พบว่าประเด็นใดกล่าวถึงการติดตามผลที่เกิดขึ้นต่อไปในอนาคตอย่างต่อเนื่อง หรือที่เรียกว่าการติดตามผล (follow-up study) ทำให้ไม่มีคำตอบเกี่ยวกับผลการพัฒนา

สรุป

การกำหนดประเด็นในการประเมินสามารถกำหนดได้จากวัตถุประสงค์ของโครงการ ผู้ที่ใช้ผลการประเมิน ประสิทธิภาพของผู้ประเมิน และจากแบบจำลองหรือแนวคิด การกำหนดด้วยแต่ละวิธีที่กล่าวมาล้วนมีจุดอ่อน การประสานงานระหว่างผู้ใช้ผลการประเมินทุกฝ่ายจะทำให้การกำหนดประเด็นการประเมินครอบคลุมความต้องการและเกิดประโยชน์สูงสุด โดยนำประเด็นที่ได้ไปพิจารณาควบคู่กับระยะเวลาในการประเมิน และประเภทของโครงการที่จะประเมิน เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมอีกครั้ง

บรรณานุกรม

- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2550). *ทฤษฎีการประเมิน*. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมคิด พรหมจ้อย. (2544). *เทคนิคการประเมินโครงการ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมประสงค์ วิทยาเกียรติ. (2543). “หน่วยที่ 8 การประเมินแผนและโครงการ”. *ประมวลสาระชุดวิชานโยบายและการวางแผนการศึกษา*. สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2540). *รวมบทความทางการประเมินโครงการ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2541). *วิธีวิทยาการการประเมินทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพักตร์ พิบูลย์. (2544). *กลยุทธ์การวิจัยเพื่อพัฒนางาน วิจัยเพื่อพัฒนาองค์กร*. กรุงเทพฯ: จตุพรดีไซน์.
- สุวิมล ติรกานันท์. (2544). *การประเมินโครงการ: แนวทางสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L. (1989). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic.
- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (1983). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Illinois: Peacock Publishing.
- Shinkfield, A. J., Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models ; viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory models and applications (research methods for the social sciences)*. San Francisco: John Wiley & Sons.

งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียว
โดยใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม
เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพัฒนาพฤติกรรมที่พึงประสงค์

ผลการปรับพฤติกรรมการขาดสมาธิในการเรียนของนักเรียนระดับ
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ด้วยการฟังเรื่องสั้นและการเสริมแรงทางสังคม
Effect of Behavior Modification Technique on Attention Deficit
Hyperactivity Disorders of Pratom Suksa II Students by the
Listening Short Story and Social Reinforcement

เยาวเรศ วาจาสิทธิ์

โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ ปรับพฤติกรรมการขาดสมาธิในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเฉพาะเจาะจง วิธีดำเนินการทดลอง ใช้เทคนิค การฟังเรื่องสั้นและการเสริมแรงทางสังคม ผลการวิจัยพบว่า นักเรียน มีสมาธิการฟังเพิ่มขึ้น ส่งผลให้การเรียนรู้ดีขึ้น และมีกำลังใจในการเรียนต่อไป

คำสำคัญ: การปรับพฤติกรรม การขาดสมาธิ การฟังเรื่องสั้นและการเสริมแรงทางสังคม

Abstract

The purpose of this research was to behavior modification on attention deficit hyperactivity disorders of Pratom Suksa II student in Sarasas Ektra school. The sample used in this study consisted of 1 student by specific selection sample. The research methodology was the listening short story and social reinforcement. The results of the study revealed that the more attention, better achievement, and empower to study further.

Keyword: Behavior Modification Technique, Attention Deficit Hyperactivity Disorders, Listening Short Story, Social Reinforcement

ที่มาและปัญหา

จากปัญหาที่พบว่านักเรียนในห้องเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 1 คน คือ เด็กชาย ก ไม่ค่อยมีสมาธิ ทำให้การฟังในคาบเรียนทั้งครูต่างชาติและครูไทยไม่มีประสิทธิภาพ โดยมีลักษณะจะชอบหันไปมองสิ่งต่างๆ รอบตัว ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน พอครูให้ตอบคำถามหรือให้ทำแบบฝึกหัดก็ จะทำไม่ได้เพราะเกิดจากการไม่ได้ฟัง ครูจึงมีความสนใจจะหาเทคนิคมาแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับเด็กชาย ก

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้เด็กนักเรียนมีสมาธิในการเรียนและร่วมทำกิจกรรมต่างๆ ได้
2. เพื่อให้เด็กนักเรียนมีทักษะการฟังที่ดีและสามารถเรียนหรือทำกิจกรรมต่างๆ ได้
3. เพื่อให้เด็กนักเรียนมีผลการเรียนที่ดีขึ้น

วิธีการดำเนินการ (สัปดาห์ที่ 1)

ครูได้ให้นักเรียนทุกคนนั่งสมาธิก่อนเข้าคาบเรียนตอนเช้าประมาณ 5 นาที พร้อมอ่านเรื่องสั้นที่มีคติสอนใจ ซึ่งก่อนจะอ่านเนื้อเรื่อง ครูแนะนำนักเรียนทุกคนว่า

1. หายใจเข้า-ออกอย่างช้าๆ และปล่อยใจ ทำใจว่างๆ อยู่ในความสงบ
2. ให้นักเรียนคิดตามไปพร้อมกับเรื่องที่ครูอ่านและให้นักเรียนจับใจความเรื่องที่อ่าน

หลังจากออกสมาธิ เด็กชาย ก มีลักษณะนั่งขึ้นมาเล็กน้อยในช่วงแรก แล้วครูได้ตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านถามนักเรียนและเด็กชาย ก ครูได้สอบถามกับครูอีกท่าน ซึ่งเป็นครูประจำชั้นนักเรียนตอน ป.1 ว่าครูเคยได้แจ้งกับผู้ปกครองถึงการเรียนของนักเรียนแล้วแต่ก็ไม่ได้ได้รับความร่วมมือเท่าที่ควร โดยดูจาก ผู้ปกครองเคยนัดมาพบแต่เมื่อถึงเวลาก็ไม่มาตามนัด

ผลการปรับพฤติกรรม (สัปดาห์ที่ 1)

ครูได้ตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านถามนักเรียนคนอื่นในห้องและเด็กชาย ก

วันที่ 1-2 ครูเริ่มให้นั่งสมาธิ ซึ่งนักเรียนคนอื่นได้นั่งเสร็จแล้ว เด็กชาย ก จะเริ่มนั่งทำสมาธิเป็นคนสุดท้ายอาจเป็นเพราะเป็นวันแรกที่ทำเลยไม่รู้สึกลำบากจะทำ หลังจากที่ได้ครูอ่านเรื่องสั้น เรื่องความขยันหมั่นเพียรให้ฟัง เด็กชาย ก ยังไม่ตอบเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน

พอหลังจากนั้นวันที่ 3 เป็นต้นไป เด็กชาย ก ยกมือพยายามตอบ ผิดบ้าง ถูกบ้าง ไม่ตรงกับเรื่องบ้าง แต่ก็พยายามร่วมทำกิจกรรมและสนใจดีขึ้น ครูได้ให้แรงเสริมโดยให้เพื่อนปรบมือต่างๆ เพื่อเป็นกำลังใจ และทำให้ตลอดทั้งวันของสัปดาห์นี้ เด็กชาย ก สนใจฟังและมองผู้พูดทั้งครูไทยและครูต่างชาติดีขึ้นเล็กน้อย

เด็กชาย ก ทำงานเสร็จเร็วขึ้น แต่ยังมีบ้างที่ไม่เข้าใจแล้วไม่ถาม พอครูไทยถามว่าเข้าใจเนื้อหาที่เรียนของครูต่างชาติไหม นักเรียนจะหยุดคิดสักระยะและรีบยกมือขึ้นถามครูต่างชาติเองทันที

พอหลังจากออกสมาธิ สังเกตว่าเด็กชาย ก มีลักษณะนั่งขึ้นมาเล็กน้อย ดูจากการนั่งและเดินมาส่งจดการบ้านที่โต๊ะคุณครู ซึ่งมีท่าทีที่ช้าลงและค่อยๆ เดินมาส่งงานที่โต๊ะวางที่กองส่งงานและกลับเข้าไปนั่งที่เรียบร้อย

วิธีการดำเนินการ (สัปดาห์ที่ 2)

จากสัปดาห์ที่ 1 ครูใช้วิธีการฝึกนั่งสมาธิและอ่านเรื่องสั้นพร้อมมีคติสอนใจพร้อมให้นักเรียนตอบคำถามอ่านจับใจความ จนกระทั่งตลอดสัปดาห์ที่ 2 นี้ก็ยังคงฝึกอยู่ โดยในสัปดาห์นี้ เป็นสัปดาห์ที่ใกล้จะสอบ ครูจึงเลือกนิทานที่เกี่ยวกับ ความขยัน อดทนและเตรียมพร้อมกับการสอบที่ใกล้จะมาถึงนี้ โดยนำเรื่อง “มดง่ามกับจิ้งจอก” ที่เกี่ยวกับการเตรียมตัวก่อนสอบ ซึ่งครูสรุปเรื่องที่อ่านว่า ควรที่จะรีบขวนขวายหาความรู้เตรียมพร้อมในการสอบ โดยไม่ปล่อยทิ้งเวลาให้เสียไป

ผลการปรับพฤติกรรม (สัปดาห์ที่ 2)

เด็กชาย ก สามารถยกมือตอบคำถามแรกหลังจากครูอ่านจบและถูกต้องในทันที และครูใช้แรงเสริมคือให้เพื่อนปรบมือต่างๆ และกล่าวชมเชยนักเรียน สังเกตหลังจากที่ครูให้แรงเสริม เด็กชาย ก เริ่มมีความตั้งใจและความมั่นใจขึ้นในการตอบข้อต่อไป สังเกตว่านักเรียนจะคอยมองครูผู้ถามว่าจะถามข้อไหนต่อไปและนักเรียนก็คอยที่จะยกมือตอบคุณครู

จากข้อคิดเรื่องที่ครูอ่านเกี่ยวกับความขยันหมั่นเพียรเพราะใกล้สอบ และซึ่งปกติเด็กชาย ก จะนั่งอยู่ใกล้ครูและใกล้กับเพื่อนๆ อีก 4 คน ซึ่งนักเรียนกลุ่มนี้ที่นั่งใกล้เด็กชาย ก จะเป็นเพื่อนที่เรียนดี งาน

เสร็จก่อนเวลา งานเรียบร้อยและจะได้รับคำชมเสมอๆ ซึ่งครูบอกให้เพื่อนคนอื่นๆ ได้กระทำตาม และทำให้ในวันนั้นตลอดจนถึงวันศุกร์ เด็กชาย ก สังเกตและเห็นเพื่อนดังกล่าวได้รับคำชมจึงได้รับผิดชอบการบ้านวิชาการไทยเองจนเสร็จ และเรียบร้อยขึ้นโดยนักเรียนเดินมาบอกครูเองในคาบที่รอครูต่างชาติมาสอนขึ้นเองว่า “ผมขอทำการบ้านได้ไหมครับ” ครูจึงกล่าวชมเชยต่างๆ ให้เพื่อนคนอื่นได้ยิน จนกลายเป็นว่าเพื่อนคนอื่นทำไปด้วย และชมเชยเช่นเดียวกับชมกลุ่มเพื่อนข้างต้น แต่มีตอบผิดบ้าง 7 ข้อผิด 4 ข้อ จึงทำให้นักเรียนมีกำลังใจมากขึ้นชัดเจนโดยดูจากการส่งงานพร้อมเพื่อนในห้อง จนกลายเป็นว่าเด็กชาย ก ไม่มีการบ้าน เหลือแค่เฉพาะการบ้านอ่านบทพจนานุกรมเท่านั้น และในวันต่อมานักเรียนก็เดินมาบอกในลักษณะเช่นเดียวกันอีกจนถึงวันศุกร์ งานการบ้านเรียบร้อยขึ้น และมีผิดพลาดน้อยลง คือ 7 ข้อผิด 2-3 ข้อ

วิธีการดำเนินการ (สัปดาห์ที่ 3)

สัปดาห์นี้ครูยังให้ฝึกนั่งสมาธิและอ่านเรื่องสั้นพร้อมมีคติสอนใจแต่สัปดาห์นี้ครูได้ให้อาสาสมัครนักเรียนมาอ่านให้เพื่อนฟังพร้อมให้นักเรียนคนอื่นๆ ตอบคำถามอ่านจับใจความโดยเปลี่ยนจากคุณครูอ่านเป็นนักเรียน เพื่อสร้างความสนใจในการอ่านมากขึ้น

1. ครูให้อาสาสมัครเลือกเรื่องที่ยากอ่านให้เพื่อนฟังเอง คือเรื่อง “หนูไม่อยากแปรงฟัน” เมื่อรู้ว่าเพื่อนอ่าน เด็กชาย ก ย่อมมีความรู้สึกดีใจ รีบปรบมือเป็นกำลังใจให้เพื่อนที่จะอ่านให้ฟัง รีบนั่งสมาธิตั้งใจฟังรอเพื่อนอ่าน เมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียน 8-9 คนที่ยังหวงเก็บของใต้โต๊ะอยู่

2. ในขณะที่เพื่อนอ่านเรื่องอยู่ เด็กชาย ก จะมีแอบเปิดตาแอบดูบ้าง 1-2 ครั้งว่าเพื่อนทุกคนพร้อมหรือไม่แล้วตั้งใจฟังตลอดจนจบเรื่อง โดยครูสังเกตจากการนั่งที่นิ่งและเงียบตั้งใจฟัง

3. ครูตั้งคำถาม จับใจความเรื่องที่อ่าน “หนูไม่อยากแปรงฟัน” ครูถามนักเรียนคนอื่นก่อน 2 คน พร้อมให้สติ๊กเกอร์เป็นรางวัล และต่อด้วย เด็กชาย ก เป็นคนที่ 3 โดยใช้คำถามว่า “ทำไมหนูไม่อยากแปรงฟัน” คำตอบที่ได้จาก เด็กชาย ก คือ เพราะว่าคือนั่นหนูติดกินขนมแล้วไม่ยอมแปรงฟันในตอนกลางคืน ฟันมีเศษขนมจึงทำให้ปวดฟัน” เด็กชาย ก ตอบถูกครูจึงเสริมแรงโดยให้สติ๊กเกอร์เป็นรางวัลติดที่เสื้อของนักเรียน และให้ดาวคะแนนของกลุ่มเพิ่มเพราะเด็กชาย ก ให้เหตุผลที่ชัดเจน พร้อมกล่าวชมเชยว่าวันนี้เด็กชาย ก เป็นฮีโร่ของกลุ่ม ทำให้ตลอดทั้งวันนั้นที่สอบ สังเกตเห็นเลยว่า เด็กชาย ก ที่เคยนิ่งเงียบไม่ถาม ไม่ตอบจากที่ได้ฝึกนั่งสมาธิจับใจความเรื่องที่อ่าน ครูและเพื่อนชมเชย เด็กชาย ก นั่งทำข้อสอบนิ่งและมีสมาธิมากขึ้นและเสร็จทันเวลา ครูสังเกตเพิ่มเติมโดยดูจากการตอบคำถามในข้อสอบที่ถูกต้องมากขึ้น ลักษณะของ เด็กชาย ก มีความสุข พูดคุยกับครูและเพื่อน ยิ้มแย้มขึ้นที่ได้รับสติ๊กเกอร์และคำชมเชย และครูกับนักเรียนทุกคนร่วมกันสรุปเรื่องที่อ่านด้วยกัน

4. จากช่วงเช้าและในสัปดาห์นี้เป็นสัปดาห์ที่นักเรียนจะต้องสอบกลางภาคเรียนที่ 1/55 ครูจะให้นักเรียนทุกคนนำหนังสือไปอ่านในช่วงเวลาพัก โดยครูเพื่อนนักเรียนที่เรียนดีเข้าไปช่วยสอนหนังสือในวิชาที่จะสอบและพา เด็กชาย ก ไปพูดคุยเล่นด้วยกันตลอดสัปดาห์นี้

ผลการปรับพฤติกรรม (สัปดาห์ที่ 3)

จากการสังเกต เด็กชาย ก เมื่อให้เพื่อนมาอ่านเรื่องแทนคุณครู จะสังเกตว่า เด็กชาย ก ย่อมมีความรู้สึกดีใจ รีบปรบมือเป็นกำลังใจให้เพื่อนที่จะอ่านให้ฟัง และตลอดที่เพื่อนอ่าน เด็กชาย ก นั่งสมาธินิ่งและสนใจในเรื่องที่เพื่อนอ่านมาก ไม่ขยับตัวไปมาเลย และเมื่อเพื่อนได้อ่านเนื้อเรื่อง “หนูไม่อยากแปรงฟัน” จบ ครูได้ตั้งคำถาม

จากการสอบถามกับเพื่อนๆ นักเรียนเล่าให้ฟังว่าวันแรกที่คุยกัน เด็กชาย ก ยิ้มและคุยกับเพื่อนๆ เพียงเล็กน้อยแต่เพื่อนก็สอนหนังสือเพิ่มเติมโดยเพื่อนถามและให้เพื่อนๆ 5 คนรวมทั้ง เด็กชาย ก ตอบเพื่อนๆ ต่างยกมือแย้งกันตอบแต่แรกๆ เด็กชาย ก ยกมือแล้วพอเพื่อนถามก็ไม่ตอบเหมือนยกไว้ก่อน ตอบช้าบ้าง แต่พอคำถามที่ 3-4 เด็กชาย ก ก็เริ่มตอบได้ พอหลังจากสอบเสร็จ เพื่อนเลยเดินไปชวนคุยและชวนกันไปแจกสมุดช่วยครู ครูได้อยู่ในเหตุการณ์นั้นจึงสังเกตว่านักเรียนยินดีที่จะช่วยและทำตามตัวอย่างที่ดีของเพื่อน และในวันต่อมาครูได้สังเกตการทำงานของครูต่างชาติ ปกติแล้ว เด็กชาย ก สงสัยแล้วจะไม่ถาม เปลี่ยนเป็นว่าไปถามเพื่อน แล้วเพื่อนก็มาช่วยอธิบายจนเสร็จ ซึ่งเพื่อนก็ตามมาช่วยอธิบายทีหลัง หลังจากหมดคาบเรียนแล้วครูเลยลองเรียน เด็กชาย ก มาสอบถามเนื้อหาที่ครูต่างชาติสอนในวิชาวิทยาศาสตร์ เกี่ยวกับสัตว์โดยครูให้อ่านและถามคำศัพท์ที่ครูให้ทำแบบฝึกหัด เด็กชาย ก มีความพยายามอ่านได้ถูกต้องมากขึ้นและครูกล่าวชมเชยพร้อมให้วิตามินซีเป็นรางวัล

เสียงสะท้อนจากผู้ปกครอง

จากการที่ครูได้เคยปรึกษากับผู้ปกครองถึงการเรียนในวิชาต่างๆ ทั้งของครูไทยและครูต่างชาติว่านักเรียนไม่ค่อยมีสมาธิในการฟัง จึงอยากให้ทางผู้ปกครองได้ช่วยทบทวนให้กับนักเรียนเมื่ออยู่ที่บ้าน ซึ่งผู้ปกครองให้คำตอบว่าจะพยายามทบทวนให้มากขึ้นกว่าตอน ป.1 เพราะตอนนั้นคุณแม่ไม่ค่อยมีเวลาและตนเองกลับบ้านดึกมาก ทุกๆ วัน และปกติแล้วให้นักเรียนกลับรถโรงเรียนและอยู่กับพี่ชาย 2 คนกับป้าที่บ้านซึ่งไม่สามารถสอนการบ้านได้ นักเรียนจึงต้องทำการบ้านเพียงลำพัง ถ้าไม่เข้าใจก็จะทำแบบผิดๆ มาส่ง ครูจึงแนะนำให้ทบทวนบ้างถ้าเป็นไปได้ทุกวันจะดี เพราะเด็กชาย ก ไม่ได้เรียนเสริมพิเศษที่โรงเรียนก็อาจจะเข้าใจอีก ซึ่งผู้ปกครอง ยินดีร่วมมือช่วยให้การเรียนของเด็กชาย ก ดีขึ้น และหลังจากที่ครูได้ร่วมมือกับผู้ปกครองและดำเนินการไปข้างต้นทำให้คะแนนสอบกลางภาคเรียนที่ 1/2555 ของเด็กชาย ก ดีขึ้น

สรุปผลการวิจัย

จากการทำวิจัยครั้งนี้ทำให้การมีสมาธิในการฟังของเด็กชาย ก ส่งผลให้การเรียนรู้ดีขึ้น จึงแนะนำให้ทบทวนบทเรียนของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ และให้กำลังใจเด็กชาย ก เพื่อให้เด็กนักเรียนมีกำลังใจในการเรียนต่อไป

ผลการปรับพฤติกรรมก้าวร้าวและก่อกวนในชั้นเรียนของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยประยุกต์ใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม Effect of Behavior Modification Technique on Aggressive Behavior and Classroom Disturbance of Pratom Suksa I Students

ประภาพร ฉายาวาศ

โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ ปรับพฤติกรรมก้าวร้าวและก่อกวนในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเฉพาะเจาะจง วิธีดำเนินการทดลอง ด้วยการ ประยุกต์ใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองคือ แบบสังเกตพฤติกรรม ผลการวิจัยพบว่า พฤติกรรมของเด็กชาย ข เปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้น บางพฤติกรรมก็ไม่ได้แสดงออกมาอีก

คำสำคัญ: เทคนิคการปรับพฤติกรรม พฤติกรรมก้าวร้าว การก่อกวนในชั้นเรียน

Abstract

The purpose of this research was to behavior modification on aggressive behavior and classroom disturbance of Pratom Suksa I student in Sarasas Ektra school. The sample used in this study consisted of 1 student by specific selection sample. The research tool was the behavior observation form. The results of the study revealed that the student has better behaviors, and some behaviors don't show further.

Keyword: Behavior Modification Technique, Aggressive Behavior, Classroom Disturbance

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ในระยะแรกของการเปิดเทอม เด็กชาย ข มักจะแสดงพฤติกรรม ก่อกวนในชั้นเรียน และแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ทำอะไรตามใจตัวเอง ไม่มีการรอคอย พูดแทรกครูอยู่ตลอดเวลาและเถียงครูเกือบจะทุกครั้งเมื่อครูไทยหรือครูต่างชาติอบรมหรือตักเตือนในสิ่งที่ เด็กชาย ข ประพฤติไม่เหมาะสม เขาก็มักจะมีเหตุผลของเขาเองมาชี้แจงอยู่เสมอๆ ซึ่งบางครั้งเป็น เหตุผลที่ไม่ถูกต้อง ครูก็ได้พยายามพูดคุยและคอยตักเตือนอยู่ตลอดเวลา จนเมื่อวันที่ 8 มิถุนายน 2555 เด็กชาย ข ได้กลับไปบอกกับคุณพ่อตนเองว่า ครูไม่อนุญาตให้ตนพูดในห้องเรียน

ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง

ต่อมาในวันที่ 11 มิถุนายน 2555 ทางคุณพ่อได้มาสอบถามและพูดคุยกับครูในสิ่งที่ เด็กชาย ข ได้แจ้งให้ทราบ ทางครูจึงได้พูดคุยและปรึกษาถึงพฤติกรรมข้างต้นด้วยว่านักเรียนมีลักษณะนิสัยตามที่

เล่าให้ฟังหรือไม่ คุณพ่อบอกว่าใช้ที่บ้านก็เป็นเหมือนกัน หลังจากที่ได้พูดคุยกับคุณพ่อของ เด็กชาย ช แล้ว ผู้ปกครองยินดีที่จะให้ความช่วยเหลือและอบรมเด็กคนอื่นอีกทางหนึ่ง หลังจากที่ได้พูดคุยแล้ว พฤติกรรมที่แสดงออกมาลดน้อยลงแต่ก็ยังมิอยู่ในบางครั้งบางคราว

ปัญหา 1

ในวันจันทร์ที่ 18 มิถุนายน 2555 ในช่วงโมงเรียนพิเศษวิชาเปียโน เด็กชาย ช ได้แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมในขณะที่เรียน คือ ไม่ตั้งใจเรียน และไม่ยอมนำหนังสือเรียนมาด้วยถึง 3 ครั้งแล้ว ไม่เชื่อฟังครูผู้สอน และคอยแกล้งเพื่อนที่นั่งเรียนด้วยกันข้างๆ ทำให้เพื่อนไม่มีสมาธิเรียน

วิธีดำเนินการ 1

เมื่อครูได้ตักเตือนนักเรียนก็แสดงอาการท้าทายครูผู้สอนโดยไม่มีความเกรงกลัว จนกระทั่งครูผู้สอนได้เขียนรายงานไปในสมุดจดการบ้านเพื่อให้ผู้ปกครองรับทราบ ทางผู้ปกครองได้รับทราบและเขียนตอบกลับมาในสมุดจดการบ้านว่าได้อบรมและคาดหวังกับนักเรียนไว้แล้ว ถ้าครั้งต่อไปยังทำอีกหลังจากนี้ครูจึงได้เรียกนักเรียนมาสอบถามถึงปัญหาว่าทำไมจึงทำแบบนั้น เด็กชาย ช บอกว่าเขาไม่ชอบเรียนพิเศษวิชาเปียโนแต่คุณพ่อจ่ายเงินให้ผมเรียน แต่ผมไม่ชอบเรียน ครูจึงสอบถามต่อไปว่าทำไมจึงไม่ชอบเรียน เขาตอบว่าไม่รู้ครับ ซึ่งตอนอยู่อนุบาลเขาก็เรียนพิเศษเปียโนมาตลอด ครูจึงถามต่อไปว่าแล้วจะเรียนต่ออีกไหม นักเรียนตอบว่าจะเรียนต่ออีก ครูจึงได้ทำข้อตกลงกับนักเรียนว่า ถ้าเรียนต่อต้องตั้งใจเรียนและไม่ทำตัวเกเรอีก คราวนี้ครูจะจดบันทึกพฤติกรรมไว้ ถ้ามีครั้งต่อไปครูจะขอพูดคุยกับคุณพ่ออีก

ผลที่ได้รับ 1

นักเรียนก็ยอมตกลง ในวันอังคารได้ไปเรียนต่ออีก ครูสอบถามถึงพฤติกรรมของ เด็กชาย ช กับครูผู้สอนปรากฏว่าดีขึ้น

ปัญหา 2

แต่ต่อมาใน วันจันทร์ที่ 25 มิถุนายน 2555 เด็กชาย ช ได้แสดงพฤติกรรมต่อต้านการเรียนเปียโนอีก โดยไม่ยอมเชื่อฟังครูผู้สอน และใช้ชอล์กขีดที่เสื้อของเพื่อน เมื่อครูผู้สอนได้ตักเตือน เด็กชาย ช ได้ทำท่าทางจะต่อให้คุณครู จึงพา เด็กชาย ช ไปพบครูฝ่ายผู้บริหาร ได้อบรมตักเตือนและให้ข้อโทษครูผู้สอน

วิธีดำเนินการ 2

หลังจาก นั้นจึงได้มาปรึกษากับครูประจำชั้นและแจ้งให้ผู้ปกครองทราบ ถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม และได้พยายามพูดคุยกับนักเรียนอีกว่าทำไมจึงยังทำแบบนั้นอยู่ เด็กชาย ช ก็ตอบเหมือนเดิมว่าผมไม่ชอบเรียน ครูจึงได้พูดอบรมและพยายามสอบถามถึงสาเหตุที่นักเรียนไม่ชอบเรียนแต่ก็ไม่ได้คำตอบ ครูจึงได้พูดคุยกับผู้ปกครองและแจ้งสาเหตุที่ทำให้เด็กนักเรียนมีพฤติกรรมเช่นนั้น และให้ผู้ปกครองช่วยสอบถามอีกทางหนึ่งถึงสาเหตุที่นักเรียนไม่ชอบเรียนว่าเพราะอะไร ในวันต่อมาคือวันอังคารที่ 26 มิถุนายน 2555 เด็กชาย ช ได้นำหนังสือเรียนเปียโนมา และคุณพ่อได้เขียนในจดการบ้านมาว่า เด็กชาย ช ต้องการที่จะเรียนพิเศษเปียโนต่อ แต่คุณพ่อก็ไม่แน่ใจกลัวว่าน้องจะทำเพื่อเอาใจผู้ปกครอง จึงให้ครูช่วยสอบถามอีกครั้งเพื่อที่จะได้เรียนต่อในครั้งต่อไป ครูจึงเรียก เด็กชาย ช มาพูดคุยและสอบถามเพื่อความแน่ใจว่าต้องการเรียนจริง และให้สัญญาว่าจะตั้งใจเรียนและไม่เกเรอีก หลังจากที่ได้พูดคุยแล้ว ในวันนี้ครูจึงได้ไปสอบถามกับครูผู้สอนว่า เด็กชาย ช เป็นอย่างไรบ้าง

ผลที่ได้รับ 2

ปรากฏว่า เด็กชาย ช มีพฤติกรรมที่ดีขึ้น และครูผู้สอนได้เขียนชมเชยเด็กชาย ช ในสมุดจดการบ้านว่า ตั้งใจเรียนดีขึ้น สามารถเล่นได้หลายเพลงแล้ว เพื่อให้ผู้ปกครองทราบ หลังจากนั้น เด็กชาย ช ก็ไม่แสดงพฤติกรรมดังกล่าวอีก และครูก็ได้พยายามพูดคุยและสอบถามอยู่ตลอดว่า เรียนเป็นอย่างไรบ้าง วันนี้เล่นเพลงอะไร และพยายามให้คำชมเชยกับเด็กชาย ช เพื่อจะได้สนใจเรียนมากขึ้นและเรียนได้อย่างมีความสุข

ในวันจันทร์ที่ 9 กรกฎาคม 2555 เด็กชาย ช ได้ทวงถามรางวัลจากครู ครูจึงบอกว่ารอให้เข้าชั่วโมงสอนของครูก่อน เด็กชาย ช ก็ยินดีที่จะรอและตั้งใจเรียนในห้องเรียนต่อไป แต่มีความรู้สึกว่าการที่ครูตั้งหน้าตั้งตาอวดของรางวัลและอยากรู้ว่ารางวัลคืออะไร เมื่อเข้าเรียนในชั่วโมงครู ครูได้พูดคุยชมเชยในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของ เด็กชาย ช ในสัปดาห์ที่ผ่านมาให้เพื่อนฟังก่อนที่จะให้รางวัล เด็กชาย ช แสดงความดีใจและมีความสุข

ในวันอังคารที่ 10 กรกฎาคม 2555 พฤติกรรมของ เด็กชาย ช ยังคงดีขึ้นเหมือนเดิม มีความตั้งใจในการเรียนดี รู้จักการรอคอยมากขึ้น แต่การพูดแทรกในขณะที่ครูยังชี้แจงหรืออธิบาย ยังไม่จบ ยังมีอยู่บ้างแต่น้อยลง การเล่นรุนแรงลดน้อยลง ในวันนี้ได้ไปสอบถาม พฤติกรรมของ เด็กชาย ช จากครูที่สอนเปียโนว่าในสัปดาห์นี้เป็นอย่างไรบ้าง บอกว่ามีแก๊งเพื่อนบ้างแต่น้อย ยังมีความตั้งใจในการเรียนอยู่

ในวันพุธที่ 11 กรกฎาคม 2555 ครูพยายามให้ เด็กชาย ช ช่วยเหลืองานเช่น แจกสมุดให้กับเพื่อนๆ และให้มาเป็นผู้ช่วยขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน ทำให้ เด็กชาย ช มีความภาคภูมิใจในตัวเองมากขึ้น แต่บางช่วงเวลาก็ทำให้ เด็กชาย ช รู้สึกว่าตัวเองมีความเป็นพิษมากกว่าเพื่อนคนอื่น แล้วตัวเองจะทำอะไรก็ได้ แต่ครูก็ได้อธิบายชี้แจงให้เข้าใจว่า เด็กชาย ช ไม่ได้มีสิทธิพิเศษมากกว่านักเรียนคนอื่น ซึ่งเขาเองก็เข้าใจและพยายามทำตัวให้เหมือนกับนักเรียนคนอื่น

ในวันที่ 12 - 13 กรกฎาคม 2555 เด็กชาย ช มีพฤติกรรมที่ดี รู้จักการรอคอยมากขึ้น การพูดแทรกน้อยลง และครูได้พยายามพูดคุยและยกให้เป็นตัวอย่างให้กับเพื่อนๆ ในห้องเรียน

วันที่ 16 - 20 กรกฎาคม พ.ศ. 2555 เด็กชาย ช มีพฤติกรรมที่ดี และมีความตั้งใจในการเรียน โดยที่ครูไม่ได้ให้ของรางวัล เพียงแต่ให้คำชมเชยบ้างเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนมีความต้องการเป็นตัวอย่างที่ดีของเพื่อน เช่นในเรื่องลายมือของการเขียนที่นักเรียนสามารถเขียนได้อย่างสวยงาม การสนทนาโต้ตอบภาษาอังกฤษกับครูต่างชาติ การมีระเบียบวินัยและการรอคอยที่นักเรียนสามารถทำได้อย่างดี ซึ่งนักเรียนก็ไม่ได้ทวงถามถึงของรางวัลเลย มีแต่ขอให้ครูช่วยเหลือในบางเรื่องในขณะเรียนหนังสือเท่านั้น และในระหว่างถ้านักเรียนมีเวลาว่างก็จะพยายามเข้ามาหาครูเพื่อชวนคุยเรื่องต่างๆ บางครั้งคุยเล่นบ้างก็มี ซึ่งดูแล้วรู้สึกว่่านักเรียนมีความสุขมากขึ้นและพฤติกรรมต่างๆ ที่ไม่เหมาะสมก่อนหน้านี้ ก็ลดน้อยลงหรือบางพฤติกรรมก็ไม่ได้แสดงออกมาแล้ว

แบบสังเกตพฤติกรรม

เด็กชาย ช ชั้น ป. 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 วันที่ประเมิน 11 - 15 มิถุนายน 2555

รายการ	จำนวนครั้งที่แสดงพฤติกรรม				
	11 มิ.ย.	12 มิ.ย.	13 มิ.ย.	14 มิ.ย.	15 มิ.ย.
1. โต้แย้งเมื่อครูว่ากล่าวตักเตือน	4	2	3	1	2
2. พูดแทรกขณะครูสอน	7	5	6	4	3
3. เล่นต่อสู้กับเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ	2	1	3	1	1
4. พูดโกหกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด	3	2	1	1	0
5. แหย่เพื่อนขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน	4	2	3	1	1
6. แสดงพฤติกรรมที่ไม่สุภาพต่อครูผู้สอน	3	3	2	1	1
7. เป็นตัวอย่างที่ดีด้านการเขียนลายมือที่สวยงาม	2	3	4	2	2

เด็กชาย ช ชั้น ป. 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 วันที่ประเมิน 18 - 22 มิถุนายน 2555

รายการ	จำนวนครั้งที่แสดงพฤติกรรม				
	18 มิ.ย.	19 มิ.ย.	20 มิ.ย.	21 มิ.ย.	22 มิ.ย.
1. โต้แย้งเมื่อครูว่ากล่าวตักเตือน	2	2	1	0	1
2. พูดแทรกขณะครูสอน	4	3	4	3	2
3. เล่นต่อสู้กับเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ	1	1	2	1	0
4. พูดโกหกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด	1	2	2	0	0
5. แหย่เพื่อนขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน	3	2	2	1	1
6. แสดงพฤติกรรมที่ไม่สุภาพต่อครูผู้สอน	1	0	0	1	1
7. เป็นตัวอย่างที่ดีด้านการเขียนลายมือที่สวยงาม	2	1	2	1	1

เด็กชาย ช ชั้น ป. 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 วันที่ประเมิน 25 - 29 มิถุนายน 2555

รายการ	จำนวนครั้งที่แสดงพฤติกรรม				
	25 มิ.ย.	26 มิ.ย.	27 มิ.ย.	28 มิ.ย.	29 มิ.ย.
1. โต้แย้งเมื่อครูว่ากล่าวตักเตือน	1	2	1	2	1
2. พูดแทรกขณะครูสอน	3	4	2	1	2
3. เล่นต่อสู้กับเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ	1	1	2	2	1
4. พูดโกหกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด	1	2	1	2	1
5. แหย่เพื่อนขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน	2	1	1	2	1
6. แสดงพฤติกรรมที่ไม่สุภาพต่อครูผู้สอน	0	0	0	1	0
7. เป็นตัวอย่างที่ดีด้านการเขียนลายมือที่สวยงาม	2	3	1	2	2

เด็กชาย ข ชั้น ป. 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 วันที่ประเมิน 2 - 6 กรกฎาคม 2555

รายการ	จำนวนครั้งที่แสดงพฤติกรรม				
	2 ก.ค.	3 ก.ค.	4 ก.ค.	5 ก.ค.	6 ก.ค.
1. โต้แย้งเมื่อครูว่ากล่าวตักเตือน	1	1	2	1	1
2. พุดแทรกขณะครูสอน	3	5	3	4	2
3. เล่นต่อสู้กับเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ	1	2	2	2	1
4. พุดโกหกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด	0	1	1	0	1
5. แหย่เพื่อนขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน	2	2	1	1	1
6. แสดงพฤติกรรมที่ไม่สุภาพต่อครูผู้สอน	0	1	0	0	0
7. เป็นตัวอย่างที่ดีด้านการเขียนลายมือที่สวยงาม	2	2	2	1	2

เด็กชาย ข ชั้น ป. 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 วันที่ประเมิน 9 - 13 กรกฎาคม 2555

รายการ	จำนวนครั้งที่แสดงพฤติกรรม				
	9 ก.ค.	10 ก.ค.	11 ก.ค.	12 ก.ค.	13 ก.ค.
1. โต้แย้งเมื่อครูว่ากล่าวตักเตือน	1	1	2	0	1
2. พุดแทรกขณะครูสอน	3	2	2	4	2
3. เล่นต่อสู้กับเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ	1	1	1	1	1
4. พุดโกหกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด	1	2	1	1	1
5. แหย่เพื่อนขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน	1	1	1	2	1
6. แสดงพฤติกรรมที่ไม่สุภาพต่อครูผู้สอน	0	0	0	0	0
7. เป็นตัวอย่างที่ดีด้านการเขียนลายมือที่สวยงาม	2	3	4	3	2

เด็กชาย ข ชั้น ป. 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 วันที่ประเมิน 16 - 20 กรกฎาคม 2555

รายการ	จำนวนครั้งที่แสดงพฤติกรรม				
	16 ก.ค.	17 ก.ค.	18 ก.ค.	19 ก.ค.	20 ก.ค.
1. โต้แย้งเมื่อครูว่ากล่าวตักเตือน	1	1	0	0	1
2. พุดแทรกขณะครูสอน	2	3	3	1	2
3. เล่นต่อสู้กับเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ	0	0	0	1	0
4. พุดโกหกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด	0	0	1	1	0
5. แหย่เพื่อนขณะทำกิจกรรมการเรียนการสอน	1	1	1	2	1
6. แสดงพฤติกรรมที่ไม่สุภาพต่อครูผู้สอน	0	0	0	0	0
7. เป็นตัวอย่างที่ดีด้านการเขียนลายมือที่สวยงาม	2	4	3	2	3

สรุปผลการวิจัย

จากการที่ได้เห็นการแสดงออกถึงพฤติกรรมของเด็กชาย ข ที่มีจะแสดงพฤติกรรมทำตามใจตนเอง ไม่รู้จักการรอคอยและโต้แย้งกับครูทุกครั้งเมื่อถูกว่ากล่าวตักเตือน และไม่ให้ความร่วมมือในการเรียนการสอนวิชาเปียโนพร้อมกับเกรเพื่อนที่เรียนเปียโนด้วยกัน รวมถึงการแสดงพฤติกรรมที่ก้าวร้าวใส่ครูผู้สอน

จากพฤติกรรมดังกล่าวครูจึงได้ติดตามและคอยบันทึกพฤติกรรมของเด็กชาย ข และได้พูดคุยกับผู้ปกครองเพื่อจะได้หาวิธีแก้ไขและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเหล่านี้ โดยทางครูได้พยายามเขียนรายงาน

พฤติกรรมไปในสมดุจดการบ้านเป็นระยะๆ และทางผู้ปกครองก็ได้ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี และทุกครั้ง ที่เขียนแจ้งหรือโทรศัพท์พูดคุยกับผู้ปกครอง ทางผู้ปกครองก็ยินดีที่จะคอยช่วยเหลือโดยการช่วยอบรม และตักเตือนอีกทางหนึ่ง

แต่ทางด้านคุณครูได้พยายามพูดคุยและสร้างข้อตกลงกับนักเรียนอยู่เรื่อยๆ เมื่อนักเรียนทำตาม ข้อตกลงกันได้ ครูก็จะมีรางวัลให้ ซึ่งเป็นตัวเสริมแรงที่เป็นสิ่งของ ซึ่งเป็นการเสริมแรงที่ทำให้นักเรียน อยากปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเพื่อจะได้รับของรางวัล และทำให้เกิดความภูมิใจในตนเอง และทำให้ พฤติกรรมบางอย่างที่ไม่เหมาะสมลดน้อยลง บางวันครูก็พยายามให้คำชมเชยและยกย่องให้เป็นแบบอย่าง ให้กับเพื่อนๆ ในห้องเรียน เช่น เป็นแบบอย่างของการเขียนหนังสือสวย หรือบางวันก็ให้เป็นผู้ช่วยครูใน การทำกิจกรรมการเรียนการสอน และให้ช่วยแจกสมุด หนังสือ ให้กับเพื่อนๆ ในห้อง ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ นักเรียนทุกคนต้องการทำ เมื่อไหร่ที่ครูจะต้องการคนช่วยแจกสมุดนักเรียนทุกคนก็จะพากันนั่งเรียบร้อย มากเพราะจะได้ถูกเลือกจากครู และการเขียนหนังสือก็จะมีคะแนนดาวในสมุดงานทุกครั้งเมื่อครูตรวจ งานถ้าใครที่สามารถเขียนงานด้วยลายมือที่สะอาดและสวยงามครูก็จะติดดาวในสมุดให้ เมื่อไหร่ที่นักเรียน สะสมได้ครบ 10 ดวงก็สามารถนำมาแลกของรางวัลจากครูได้ 1 ชิ้น ซึ่งในระยะหลังๆ ทำให้พฤติกรรม ของเด็กชาย ข เปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้น บางพฤติกรรมก็ไม่ได้แสดงออกมาอีก

ข้อเสนอแนะ

สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในลักษณะเดียวกัน คุณครูที่พบปัญหาในลักษณะนี้จะนำไปปรับใช้ตาม ความเหมาะสม ปรับใช้กับปัญหาที่มีลักษณะเช่นนี้ หรือลักษณะใกล้เคียงได้ การแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว ใส่ครู เกร ไม่รู้จักการรอคอย ควรมีการพูดคุยอบรมและตักเตือน สร้างข้อตกลง ให้ตัวเสริมแรงที่เป็น สิ่งของ ให้ตัวเสริมแรงทางสังคม ใช้ตัวเสริมแรงที่เป็นกิจกรรม หรือใช้ตัวเสริมแรงที่เป็นเบี้ยอรรถกร

การสะท้อนผลที่ได้จากการวิจัย

หลังจากการทำวิจัยการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของ เด็กชาย ข ในครั้งนี้ ทำให้ครูรู้ว่าวิธีการ ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของนักเรียนเราสามารถทำได้หลายวิธี ซึ่งในครั้งนี้เราได้ใช้วิธีการเสริมแรงด้วยตัว เสริมแรงต่างๆ ซึ่งค่อนข้างได้ผลเป็นอย่างดี หลังจากนั้นจึงได้พูดคุยกับเพื่อนครูที่อยู่ในระดับชั้นเดียวกัน เพื่อที่เพื่อนครูที่มีปัญหาใน ลักษณะที่คล้ายๆ กันจะได้นำวิธีหรือแนวทางจากการทำวิจัยในครั้งนี้ไปปรับใช้ กับนักเรียนในห้องเรียนของตนได้

งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียว
โดยการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม
เพื่อพัฒนาการใช้ภาษาไทยและพัฒนาการการเรียนรู้ของนักเรียน

การวิจัยและพัฒนาการใช้ภาษาไทยของนักเรียนชาวเกาหลี นักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้เทคนิคการเสริมแรง

Research and Development in Thai Language Using of Pratom Suksa III Students by the Reinforcement Technique

วรางคณา สันทัต

โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ พัฒนาการใช้ภาษาไทยของนักเรียนชาวเกาหลี นักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเฉพาะเจาะจง
วิธีดำเนินการทดลอง ใช้เทคนิคการเสริมแรง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปในทาง
ที่ดีขึ้น แม้ว่าครูจะถอดการเสริมแรงแต่นักเรียนยังคงมีพฤติกรรมที่ปรับเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้นเรื่อยๆ

คำสำคัญ: การวิจัยและพัฒนา การใช้ภาษาไทยของนักเรียนชาวเกาหลี เทคนิคการเสริมแรง

Abstract

The purpose of this research was to research and development in Thai language
using of Pratom Suksa III student in Sarasas Ektra school. The sample used in this study
consisted of 1 student by specific selection sample. The research methodology was the
reinforcement technique. The results of the study revealed that the student has better
behaviors. Although the teacher stops the reinforcement technique but the student still
has the good behavior further.

Keyword: Research and Development, Thai Language Using, Reinforcement Technique

ปัญหาและความสำคัญของปัญหา

เด็กชาย บี เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นนักเรียนชาวเกาหลีมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ในเกณฑ์ดีมากแต่เด็กชาย บี จะสื่อสารกับเพื่อนและครูเป็นภาษาอังกฤษเท่านั้น จากการสังเกตทุกครั้งที่มี
การอ่านภาษาไทยนักเรียนมักจะนั่งเฉยจะใช้สายตาจ้องมองดูตัวหนังสือแต่จะไม่อ่านออกเสียง เวลาที่
หลีกเลี่ยงการใช้ภาษาไทยไม่ได้นักเรียนจะพูดเบามากจนแทบไม่ได้ยินเสียง

ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง

ครูได้สอบถามครูประจำชั้นของนักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ทราบว่านักเรียนมีพฤติกรรม
แบบเดียวกัน หลังจากที่ครูประจำชั้นลาคลอดนักเรียนไม่พูดภาษาไทยอีกเลย

จากการสอบถามเพื่อนๆ ทราบว่านักเรียนจะไม่พูดภาษาไทยกับเพื่อนเลย แต่เด็กชาย บี เป็นเด็ก
ที่ร่าเริงอ้าปากดีเป็นที่รักของเพื่อนๆ และคุณครู

ในเบื้องต้นครูสมมุติฐานว่า นักเรียนอาจจะมีปัญหาในด้านการเรียบเรียงประโยคให้นักเรียนเขียนเรื่องด้วยตนเอง ผลปรากฏว่านักเรียนเขียนเรื่องด้วยตนเองได้ดี ครูได้เรียกนักเรียนมาพูดคุยว่านักเรียนมีอุปสรรคหรือปัญหาด้านใดที่ต้องการให้ครูช่วยเหลือหรือไม่ซึ่งนักเรียนได้ตอบปฏิเสธ

วัตถุประสงค์การวิจัย

ครูมีความคิดเห็นว่า พฤติกรรมของเด็กชาย บี ควรจะได้รับการแก้ไขปัญหา เนื่องจากถ้านักเรียนความมั่นใจในการสื่อสารก็จะทำให้นักเรียนสามารถพัฒนาศักยภาพของตนเองได้มากยิ่งขึ้น

วิธีดำเนินการ

ดำเนินการในช่วงวันที่ 2 -24 กรกฎาคม รวมระยะเวลา 23 วัน มีการเก็บรวบรวมข้อมูลและขอความร่วมมือในการดำเนินการจากเพื่อนๆ ร่วมชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ของเด็กชาย บี

ผลวิจัย

ครูดำเนินวิธีการแก้ไขปัญห และได้ผลดังนี้

1. การพูดคุยสร้างความไว้วางใจ เริ่มวันที่ 2-20กรกฎาคม ครูได้พูดคุยกับเด็กชาย บี ทุกวัน ในชั้นแรกคุยเป็นภาษาอังกฤษเพื่อให้นักเรียนเกิดความไว้วางใจในตัวครูเป็นการไม่กดดันตัวนักเรียนด้วย

ผลตอบรับคือ นักเรียนมีท่าทีผ่อนคลายไม่เครียดยิ้มแย้ม และคุยกับครู

2. การให้กำลังใจจากเพื่อน เริ่มวันที่ 2-20กรกฎาคม และกระตุ้นนักเรียนทุกวันในช่วงที่ครูไทยสอน เมื่อนักเรียนเริ่มให้ความไว้วางใจครูได้บอกกับเพื่อนๆ ให้กำลังใจกับเด็กชาย บี ห้ามหัวเราะเวลาที่เพื่อนพูดภาษาไทยให้วางตัวเป็นปกติเมื่อเพื่อนพูดภาษาไทย ไม่ให้แสดงปฏิกิริยาตื่นเต้นเมื่อเพื่อนพูดและในช่วงพักให้เพื่อนๆ คุยเป็นภาษาไทยกับเด็กชาย บี

ผลตอบรับคือ นักเรียนยังใช้การสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษ

3. การใช้เกมการแข่งขันและให้ดาว ในกิจกรรมการเรียนการสอนครูได้สอดแทรกเกมโดยให้แข่งขันกันเป็นกลุ่มโดยใช้การสื่อสารเป็นภาษาไทยให้นักเรียนตอบคำถาม กลุ่มใดที่ตอบคำถามได้จะได้ดาวสะสมความดีเพื่อแลกของรางวัลประจำเดือน และเด็กชาย บี จะเป็นตัวแทนกลุ่มเนื่องจากเป็นนักเรียนที่เรียนเก่งเพื่อนๆ จึงเลือกเป็นตัวแทน

ผลตอบรับ นักเรียนจะรู้สึกกดดัน แต่ก็ตอบภาษาไทยเบาๆ ไม่ให้เพื่อนได้ยิน ครูจึงต้องเปลี่ยนวิธีใหม่เพื่อไม่ให้นักเรียนเกิดความกดดันและเกิดความไม่มั่นใจมากขึ้น

4. การแลกเปลี่ยนการสอนภาษา เริ่มวันที่ 9 -18 กรกฎาคม ครูพูดคุยกับนักเรียนมากขึ้น ในทุกเช้าให้นักเรียนมาทักทายครูเป็นภาษาไทยวันละหนึ่งประโยคและให้นักเรียนสอนภาษาเกาหลีครูวันละหนึ่งคำและครูสอนคำศัพท์ภาษาไทยให้นักเรียนเป็นการแลกเปลี่ยน

ผลการตอบรับ นักเรียนจะมาทักทายครูทุกเช้าจะใช้วิธีการทักทายเป็นภาษาไทยเบาๆ และจะพูดในช่วงที่ไม่มีนักเรียนคนอื่นอยู่ด้วยนักเรียนเริ่มมีทัศนคติที่ดีขึ้น มาสอบท่องบทอาขยานกับครูเพียงสองคนซึ่งนักเรียนพูดไทยได้ชัด ครูได้กล่าวคำชมเชยให้เพื่อนๆ ฟังและให้ดาวสะสมความดีเพื่อเป็นการเสริมแรงและยังคงดำเนินกิจกรรมนี้ต่อไป

5. การเขียนเล่าเรื่อง วันที่ 9 กรกฎาคม เมื่อนักเรียนเริ่มให้ความไว้วางใจในตัวครู ได้ให้เด็กชาย บี เขียนเรื่อง ความในใจที่ผมอยากบอกครู

ผลตอบรับ นักเรียนได้เขียนข้อความว่า ผมอยากให้คุณครูช่วยสอนภาษาไทยในคำที่ผมไม่รู้ครับ หลังจากให้การเสริมแรง นักเรียนมีพฤติกรรมที่ดีขึ้น มีความล่งเลอยู่บ่อยมากในการที่จะตอบคำถามของครู แต่ยังคงพูดภาษาไทยเบาๆ กับครู เพื่อนของเด็กชาย บี คือ เด็กชาย เอ ได้เล่าว่าในตอนเย็นของวันจันทร์ที่ 9 กรกฎาคม 2555 เด็กชาย บี ได้โทรไปถามการบ้านวิชาภาษาไทยกับตนและได้พูดภาษาไทยชัดมากคุณแม่ของเด็กชาย เอ ได้เปิดลำโพงโทรศัพท์และได้ยินเด็กชาย บี พูดภาษาไทย จึงปรบมือให้เพื่อเป็นการให้กำลังใจ แสดงให้เห็นว่านักเรียนเริ่มมีความกล้าที่จะสื่อสารเป็นภาษาไทยมากขึ้น

6. เริ่มถอดแรงเสริม เริ่มวันที่ 20 กรกฎาคม หลังจากที่ครูเห็นว่านักเรียนเริ่มมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นจึงเริ่มถอดการเสริมแรง โดยเริ่มจากไม่ค่อยเตือนให้นักเรียนมาทักทายครูเป็นภาษาไทยในช่วงเช้า

ผลการตอบรับ นักเรียนมาทักทายครูเป็นภาษาไทยเองโดยไม่ต้องเตือนแต่ยังคงพูดเบาๆ

7. ช่วงถอดแรงเสริม ถอดการเสริมแรงโดยงดกิจกรรมที่ครูต้องสอนภาษาไทยให้กับนักเรียนและนักเรียนสอนภาษาเกาหลีให้กับนักเรียน

ผลการตอบรับ นักเรียนเริ่มตอบคำถามของครูโดยไม่มี ความล่งเลมากเหมือนในช่วงแรก และตอบคำถามเป็นภาษาไทยดีขึ้นโดยเฉพาะในช่วงที่นักเรียนเล่นเกมบอกชื่อดอกไม้ และสิ่งของแข่งกับเวลานักเรียนพูดชัดเจนมากและเพื่อนๆ ได้ยินทุกคน และในตอนเย็นของวันเดียวกันนักเรียนรีบเดินมาบอกครูเป็นภาษาอังกฤษว่า มีคุณครูท่านอื่นนำของมาคืนซึ่งสร้างความแปลกใจให้กับครูเป็นอย่างมาก เพราะนักเรียนเลือกที่จะไม่บอกก็ได้เนื่องจากมีนักเรียนคนอื่นก็รับทราบว่ามีคุณครูนำของมาคืนในวันเสาร์ที่ 21 กรกฎาคม เด็กชาย เอ ซึ่งเป็นเพื่อนสนิทของเด็กชาย บี ได้เล่าว่า คุณแม่ของตนได้ไปรับ เด็กชาย บี และคุณแม่ ไปทานอาหารที่ห้างสรรพสินค้า และเด็กชาย บี ก็พูดภาษาไทยกับตนตลอดและพูดเสียงดังมากขณะที่อยู่ในลิฟต์นักเรียนได้อ่านข้อความภาษาไทยซึ่งเป็นข้อความที่ค่อนข้างยากแม้กระทั่งคุณแม่ของเด็กชาย บี เองก็ยังไม่เข้าใจ

8. หลังถอดแรงเสริม ครูเห็นว่าเมื่อถอดการเสริมแรงแล้วนักเรียนก็ยังคงมีพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นจึงให้นักเรียนเขียนข้อความ สิ่งที่ผมอยากจะทำอีกสักครั้งหนึ่ง เพื่อเป็นการตรวจสอบว่านักเรียนยังต้องการให้ครูเสริมแรงอีกหรือไม่

ผลการตอบรับ นักเรียนเขียนข้อความว่าผมอยากให้ครูช่วยสอนภาษาไทยให้ผม และผมได้พูดภาษาไทยกับเด็กชาย เอ กับ เด็กชาย ซี ด้วยครับ (เพื่อนคนใหม่ที่นักเรียนพูดภาษาไทยด้วย) ครูจึงได้เรียกเด็กชาย ซี มาสอบถามนักเรียนเล่าว่า เด็กชาย บี ได้คุยเป็นภาษาไทยและถามคำศัพท์บางคำที่ไม่เข้าใจให้ตนช่วยอธิบายให้ฟัง และในวันนี้ คือ วันที่ 24 กรกฎาคม นักเรียนได้นำหนังสือเตรียมสอบวิทยาศาสตร์เข้ามาถามครูว่าเพราะเหตุใดข้อนี้จึงเฉลยเช่นนี้ แต่นักเรียนยังคงพูดเป็นภาษาอังกฤษ ซึ่งสร้างความพอใจให้ครูเป็นอย่างยิ่งเพราะนักเรียนไม่มีความล่งเลอยู่เลยและพูดคุยกับครูด้วยสีหน้าและแววตาที่มีความสุขและนักเรียนรับปากว่าต่อไปถ้ามีข้อสงสัยจะถามครูอีก จะเห็นได้ว่านักเรียนเริ่มเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้น

สรุปผลการวิจัย

เด็กชาย บี เป็นนักเรียนชาวเกาหลี เกิดความไม่มั่นใจในการสื่อสารภาษาไทยกับเพื่อนและครู จึงหลีกเลี่ยงการพูดภาษาไทยเป็นการสื่อสารโดยใช้ภาษาอังกฤษแทน ครูต้องการแก้ไขปัญหานี้เพื่อให้นักเรียนได้สามารถพัฒนาศักยภาพของนักเรียนให้มากขึ้น เนื่องจากนักเรียนเป็นเด็กที่มีผลการเรียนอยู่ในเกณฑ์ดี

มาก ครูได้ใช้วิธีการคือ การพูดคุยเพื่อสร้างความไว้วางใจ การให้กำลังใจจากเพื่อน การใช้เกมการแข่งขัน และให้ดาว การแลกเปลี่ยนการสอนภาษา และการเขียนเล่าเรื่อง

เมื่อนักเรียนเริ่มมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นครูเริ่มถอดการเสริมแรงโดย ถอดการเสริมแรงโดยไม่คอยเตือนให้นักเรียนมาทักทายครูเป็นภาษาไทย ถอดการเสริมแรงโดยงดกิจกรรมการแลกเปลี่ยนภาษาถอดการเสริมแรงโดยไม่ได้ให้ความสนใจนักเรียนเป็นพิเศษ

นอกจากนั้นยังใช้ทฤษฎีการเสริมแรงของ skinner โดยใช้ตัวเสริมแรงทางสังคมโดยให้คำพูดกล่าวคำชมเชยเมื่อนักเรียนพูดภาษาไทย หรือแสดงท่าทางพอใจจับสัมผัสนักเรียนเบาๆ เมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้น ให้ตัวเสริมแรงที่เป็นเบี้ยอรรถกร เช่น ดาวสะสมความดี ซึ่งนักเรียนมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น แม้ว่าครูจะถอดการเสริมแรงแต่นักเรียนยังคงมีพฤติกรรมที่ปรับเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้นเรื่อยๆ

ข้อเสนอแนะ

การวิจัยที่ได้จัดทำขึ้นเพื่อเป็นการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของนักเรียนให้มีความมั่นใจในการแสดงศักยภาพของตนเองให้มากขึ้น ครูผู้ทำการวิจัยจึงได้รวบรวมข้อมูลเพื่อเป็นอีกแนวทางหนึ่งในการนำไปใช้ประโยชน์สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในลักษณะเดียวกันหรือลักษณะที่ใกล้เคียง เพื่อที่คุณครูที่พบปัญหาในลักษณะนี้จะนำไปปรับใช้ตามความเหมาะสม

การสะท้อนผลที่ได้จากการวิจัย

หลังจากที่เด็กชาย บี มีพฤติกรรมปรับเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้น เข้ามาพูดคุยภาษาไทยกับครูโดยที่ไม่ต้องเสริมแรง ได้นำเรื่องดังกล่าวไปเล่าให้ครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ของเด็กชาย บี ครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีความยินดีที่นักเรียนปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในทางที่ดีขึ้น และได้แนะนำว่าควรส่งเสริมนักเรียนให้สื่อสารเป็นภาษาไทยต่อไป และอย่าใช้วิธีการบังคับหรือดูเพราะนักเรียนจะแสดงอาการกลานและไม่มีมั่นใจในตนเองเนื่องจากนักเรียนเคยแสดงอาการดังกล่าว ซึ่งคำแนะนำของครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 เป็นประโยชน์มากในการพัฒนาศักยภาพของนักเรียน

การวิจัยแก้ปัญหาพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนโดยใช้เทคนิคการเสริมแรง Research of Learning Development Problem of Students by the Reinforcement Technique

ภาณณณ ยินณณ

โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ แก้ปัญหาพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา จำนวน 1 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกอย่างเฉพาะเจาะจง วิธีดำเนินการทดลอง ใช้เทคนิคการเสริมแรง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความตั้งใจในการเรียนดีขึ้น และเมื่อครูเริ่มลดการเสริมแรงลงทีละอย่าง นักเรียนยังสามารถเรียนร่วมกับเพื่อนๆ ได้โดยไม่ต้องคอยเสริมแรงใดๆ

คำสำคัญ: พัฒนาการการเรียนรู้ เทคนิคการเสริมแรง

Abstract

The purpose of this research was to solve the learning development problem of student in Sarasas Ektra school. The sample used in this study consisted of 1 student by specific selection sample. The research methodology was the reinforcement technique. The results of the study revealed that the more attention. Although the teacher decrease the reinforcement technique but the student still study with friend in the classroom.

Keyword: Learning Development Problem, Reinforcement Technique

ปัญหาและความสำคัญของปัญหา

เด็กชาย นณณ จะมีพฤติกรรมที่ มีอยู่ไม่เน่งจะเกาอยู่ตลอดเวลา มีโลกส่วนตัวมักจะชอบอยู่คนเดียว พุดคนเดียว เวลาพุดมักจะไมยอมมองหน้าผู้พุด มีพัฒนาการเรียนรู้ช้ากว่าเด็กคนอื่นๆ มีสมาธิระยะสั้นๆ เวลาเรียนมักจะนอนและชอบเอามือปิดหูจะมีอาการต่อต้านเมื่อครูบอกให้ทำอะไร จะไม่ค่อยมีความตื่นตัวและกระตือรือร้นทั้งในด้านการเรียน ระเบียบวินัยและในการร่วมกิจกรรมทุกๆ อย่างที่ทางโรงเรียนจัดขึ้น จะต้องได้รับการกระตุ้นจากคุณครูอยู่ตลอดเวลา

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อแก้ปัญหาพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนโดยใช้เทคนิคการเสริมแรง

สัปดาห์ที่ 1

ปัญหา

เวลาครูอธิบายในคาบจะนอนและเอามือปิดหู ถ้ามกก็จะไม่ยอมพูดและไม่มองหน้า ให้ทำอะไรก็ไม่สนใจทำ ในการทำงานในคาบก็จะไม่ยอมทำนั่งเหม่อต้องเรียกบ่อยครั้ง โดยเฉพาะคาบครูต่างชาติจะไม่ยอมทำงานเลยแต่เมื่อหมดคาบเพื่อนๆ ส่งงานกันหมดครูจะมาเก็บงาน เขาจะรีบทำงานและจะพูดด้วยน้ำเสียงตื่นตัวและดูสนๆ ว่า “นิจะทำงาน จะทำงานให้เสร็จ” จะใช้คำพูดนี้ทุกครั้งไป และงานก็จะไม่เรียบร้อย ครูจึงต้องให้เหตุผลว่า จะทำตอนนี้ ไม่ได้หน้ต้องเรียนวิชาต่อไป ทำให้มีงานค้างทุกวิชา

ครูได้พูดคุยกับผู้ปกครองทางโทรศัพท์ ได้ทราบว่า เด็กชาย นิ เป็นภูมิแพ้ผิวหนังชั้นรุนแรงมาตั้งแต่เกิด ต้องทานยาแก้แพ้มาตั้งแต่เกิด อาจมีผลต่อพัฒนาการของเด็กที่เจริญเติบโตช้ากว่าปกติ ทำให้ดูเหมือนสมองทำงานช้ากว่าเด็กในวัยเดียวกัน เด็กต้องได้รับการดูแลอย่างใกล้ชิด ในช่วงเวลาที่บ้านผู้ปกครองก็จะดูแลพยายามสอนและปรับเปลี่ยนวิธีการปรับพฤติกรรมเขาอยู่ตลอด ให้เขาสามารถไปใช้ชีวิตอยู่กับคนอื่นได้ ซึ่งได้บอกว่าช่วงนี้คุณหมอได้ลดปริมาณการให้ยาแก้แพ้แล้ว เพราะเด็กมีอาการดีขึ้นประมาณ 80% แล้ว

วิธีดำเนินการ

เวลาที่เด็กไม่ตั้งใจครูก็จะตักเตือนและบอกว่าควรปฏิบัติตนอย่างไรขณะเรียน ครูได้ลองเรียกเขามาพูดคุยบ่อยๆ เพื่อสร้างความคุ้นเคยกับเด็ก ให้นั่งกับเพื่อนที่เรียนเก่งมีความรับผิดชอบ ให้คอยกระตุ้นเวลาที่เขาไม่สนใจเรียน เวลาเรียนครูก็พยายามกระตุ้นให้น้องตอบคำถามแล้วชมเชยเขา ให้สติ๊กเกอร์เป็นรางวัล และพยายามเรียกชื่อเขาบ่อยๆ เพื่อให้เขามีสมาธิหันมามองและสนใจครูขณะที่สอน งานค้างส่วนใหญ่มักจะให้ตามหลังเลิกเรียน บางครั้งก็ให้เอากลับไปทำที่บ้าน

ผลที่ได้

ทุกครั้งที่เรียกตักเตือนเด็กชาย นิ จะดุกัล้มาก ทั้งที่ครูไม่ได้ทำโทษอะไร เมื่อให้ไปนั่งกับเพื่อนเพื่อนต้องคอยกระตุ้นตลอดจนทำให้เพื่อนไม่มีสมาธิในการเรียน เวลาครูถามแล้วเขาตอบได้ ได้รับรางวัลก็ตั้งใจได้ช่วงสั้นๆ ก็กลับมาเหมือนเดิม

สัปดาห์ที่ 2

ปัญหา

นอกจากพฤติกรรมที่เคยเป็นแล้ว อาทิตย์นี้ เวลาพูดคุยหรือถามอะไรจะพยักหน้าส่ายหน้า บางเวลาจะแหงนเพื่อนข้างหน้า บางครั้งเวลาให้ทำงานจะขีดเขียนสมุดหนังสือเลอะ เมื่อสั่งให้ทำอะไร ถ้าไม่เรียกชื่อจะไม่ปฏิบัติ

จากการพูดคุยและสอบถามจากพี่สาวที่อยู่ ป. 6 ของเด็กชาย นิ ที่มารับน้องทุกเย็น ว่าอยู่ที่บ้านน้องจะเอาแต่ใจตัวเอง ไม่ค่อยฟังใคร บางครั้งมีพฤติกรรมก้าวร้าว เถียงบ้าง และดื้อต้องพูดซ้ำๆ หลายๆ ครั้ง แต่พ่อแม่ก็ค่อนข้างดุ และโดนลงโทษบ้าง จากข้อมูลนี้พอจะเข้าใจได้ว่าเวลาที่เด็กกรนและรู้สึกหวาดกลัวทุกครั้งทีครูบอกจะทำโทษน่าจะมาจากความรู้สึกและประสบการณ์การโดนลงโทษจากที่บ้าน

วิธีดำเนินการ

อาทิตย์นี้ให้ย้ายมานั่งกับครู เมื่อมีช่วงเวลาว่าง ครูจะชวนเขาพูดคุยบ่อยๆ ค่อยๆ พูดโดยพยายามให้เขามองหน้าครูขณะพูด เวลาเรียนจะเรียกตอบคำถามบ่อยๆ และให้รางวัลให้สติ๊กเกอร์

วิตามินซี และให้เพื่อนปรบมือให้กำลังใจ ครูจะชมเชยและถามเพื่อนๆ ว่าเด็กชาย นิ เก่งไหมตอบคำถามได้ ทุกคนก็จะตอบว่าเก่ง บางครั้งเมื่อพูดกันไม่รู้เรื่องครูเลยลองใช้วิธีการถ่ายเป็นคลิป VDO ไว้แล้วบอกว่า ถ้าไม่ตั้งใจเรียนอีกจะส่งให้คุณพ่อคุณแม่ดู แต่ก็ได้ผลดีใช้ได้ในช่วง ประมาณ 1 สัปดาห์

ผลที่ได้

เวลาที่ตอบคำถามได้ถูกต้องได้รับรางวัล จะนั่งยิ้มด้วยความดีใจและตั้งใจเรียนนั่งนิ่งๆ ได้สักพัก ยิ่งเวลาที่เพื่อนๆ ตบมือให้ดูเหมือนเขาจะภูมิใจในตนเองมากๆ นั่งยิ้มทั้งวันเลย กล้าที่จะพูดมากขึ้น โดยเฉพาะกับครูแต่จะพูดเบาๆ ในการเรียนที่ชอบเหมือน เริ่มมีอาการแอบมองว่าเพื่อนว่าเขาทำอะไรกัน เขาเขียนหรืออ่านหน้าไหนแล้วก็จะทำตามเพื่อน

สัปดาห์ที่ 3

ปัญหา

ยังทำงานได้ซ้ำมีเหมือนบ้างบางครั้ง ต้องเรียกชื่อจึงจะปฏิบัติ บางทีจะเล่นและพูดคุยคนเดียว

วิธีดำเนินการ

ครูได้ใช้การเสริมแรง ชมเชยต่างๆ เวลาที่น้องตั้งใจให้เขารู้สึกว่าสิ่งที่เขากำลังทำมีค่าและยิ่งใหญ่ บางครั้งครูจะเสริมแรงด้วยการให้กำลังใจก่อนจะทำงาน จะบอกกับเด็กๆ ในห้องว่า วันนี้ เด็กชาย นิ จะตั้งใจเรียนและทำงานเสร็จเร็ว เพื่อนๆ ก็ตบมือให้ดัง

หลังจากที่ได้คุยและได้รับคำปรึกษาดี ๆ จากครูบ่อม ลองหาเพื่อนสัก 1-2 คนมาคุยร่วมกับ เด็กชาย นิ ให้เขารู้สึกคุ้นเคยและมีเพื่อน คุณครูให้น้องกลับไปนั่งกับเพื่อนและให้ช่วยดูแล และบอกเด็กๆ ในห้องให้พา เด็กชาย นิ ไปเล่นด้วยเวลาพักกลางวัน ที่นี้ลองใช้วิธีการพูดคุยด้วยบ่อยๆ พร้อมสัมผัสเขาเบาๆ ด้วยการกอดหรือลูบศีรษะเบาๆ ทุกครั้งที่คุยดูเหมือนจะได้ผล เหมือนเขารู้สึกเองว่าจะต้องตั้งใจเรียนและพยายามทำทุกอย่างให้เรียบร้อยโดยที่ครูไม่ต้องเรียก เช่นการเขียนงานในคาบได้เรียบร้อยและสวยงาม จากที่ไม่ยอมเขียนงานในคาบได้แต่นั่งเหม่อหรือบางครั้งขีดเขียนสมุดเลอะ ซึ่งในบางครั้งสามารถทำงานเสร็จคนแรกของห้องเรียน เริ่มมีความพยายามเข้าหาเพื่อนเวลาทำงานไม่ทันก็จะดูเพื่อน เริ่มถามเพื่อน ว่าตรงนี้ยังงัย เพื่อนก็จะช่วยที่สำคัญคุยเก่งขึ้น เริ่มชวนเพื่อนคุย ครูลองให้เขาช่วยแจกสมุดให้กับเพื่อน เขาก็สามารถทำได้ซึ่งต่างจากช่วงแรกๆ ที่เมื่อให้ลองช่วยคุณครูแจกสมุด ต้องเรียกหลายครั้ง เมื่อเรียกมาเขาก็ไม่สามารถทำได้จะยืนอยู่เฉยๆ ไม่สามารถแก้ไขปัญหาคือ แต่ตอนนี้อาสาช่วยโดยไม่ต้องเรียกชื่อ ซึ่งเมื่อสังเกตไปเรื่อยๆ ก็มีบางวันที่ไม่ยอมทำงานแต่เมื่อพูดคุยดีๆ ก็ยอมทำงานเสร็จแต่ส่วนใหญ่ก็ตั้งใจขึ้นเป็นลำดับ

ปัจจัยสำคัญที่ทำให้น้องดีขึ้นอาจเกิดจาก การเป็นที่ยอมรับในกลุ่มเพื่อนทำให้กล้าแสดงออก มีความมั่นใจในการเข้าสังคมและปรับตัวดีขึ้น การที่ครูสัมผัสด้วยการ กอด ลูบศีรษะ จับมือ ทำให้เขารู้สึกไว้วางใจครูมากขึ้นว่า ครูเป็นมิตรและจริงใจกับเขาจริง หรือกลัวครูไม่รักจึงพยายาม ตั้งใจมากขึ้น

ผลที่ได้

จากการเสริมแรง ชมเชยต่างๆ ดูแล้วเขาก็จะตั้งใจขึ้นมากและมีความสุขกับการเรียนมากขึ้น เขียนหนังสือสวยขึ้น และพยายามอ่านหนังสือได้เสียงดัง มาเรียนเข้าชั้น แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นคุณครูก็พยายามอบรมบอกให้เขาเข้าใจและพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นแต่ก็ต้องพูดซ้ำๆ บ่อยๆ เพราะการรับรู้ของเขาช้ากว่าเด็กปกติ แต่บางครั้งก็กลับมาเป็นเหมือนเดิม

จากที่สังเกตเมื่อน้องกลับไปนั่งกับเพื่อนวันนั้นน้องนั่งยืมนั่งวันเลย เวลาทำงานไม่ได้ก็ล้าที่ถามเพื่อนมากขึ้น นอกจากนี้เมื่อพูดคุยด้วยบ่อยๆ พร้อมสัมผัสเขาเบาๆ ด้วยการกอดหรือลูบศีรษะเบาๆ ทุกครั้งที่คุยดูเหมือนจะได้ผล เหมือนเขารู้สึกเองว่าจะต้องตั้งใจเรียนและพยายามทำทุกอย่างให้เรียบร้อย โดยที่ครูไม่ต้องเรียก เช่นการเขียนงานในคาบได้เรียบร้อยและสวยงาม จากที่ไม่ยอมเขียนงานในคาบได้แต่นั่งเหม่อหรือบางครั้งขีดเขียนสมุดเลอะ ซึ่งในบางครั้งสามารถทำงานเสร็จจนแรกของห้องเรียน เริ่มมีความพยายามเข้าหาเพื่อนเวลาทำงานไม่ทันก็จะดูเพื่อน เริ่มถามเพื่อน ว่าตรงนี้ยังงี้ เพื่อนก็จะช่วยที่สำคัญคุยเก่งขึ้น เริ่มชวนเพื่อนคุย ครูลองให้เขาช่วยแจกสมุดให้กับเพื่อน เขาก็สามารถทำได้ซึ่งต่างจากช่วงแรกๆ ที่เมื่อให้ลองช่วยคุณครูแจกสมุด ต้องเรียกหลายครั้ง เมื่อเรียกมาเขาก็ไม่สามารถทำได้จะยืนอยู่เฉยไม่สามารถแก้ไขปัญหาก็ได้ แต่ตอนนี้อาสาช่วยโดยไม่ต้องเรียกชื่อ ซึ่งเมื่อสังเกตไปเรื่อยๆ ก็มีบางวันที่ไม่ยอมทำงานแต่เมื่อพูดคุยดีๆ ก็ยอมทำงานเสร็จแต่ส่วนใหญ่ก็ตั้งใจขึ้นเป็นลำดับ

สัปดาห์ที่ 4

ปัญหา

ในช่วงสัปดาห์ที่ 4 จากการสังเกต น้องมีพฤติกรรมที่แปรปรวนในแต่ละวัน บางวันก็ตั้งใจ มีสมาธิที่ดี แต่ บางวันก็ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ตนเองได้เลย บางเวลาถึงกลับร้องไห้ออกมาโดยถามเป็นอะไรก็ไม่ตอบ เวลาเพื่อนทำข้อสอบเขาก็จะไม่ทำ ต้องเรียกมาทำใกล้ๆ ครู วิธีการเสริมแรงที่เคยใช้ได้ผลในทุกๆ ครั้งก็ไม่สามารถใช้ในบางวันของสัปดาห์นี้ได้

วิธีดำเนินการ

คุณครูจึงขอความช่วยเหลือจาก ม. ศิริพร ได้นำนักเรียนไปพูดคุยและอบรม ให้เพื่อนๆ ไปชวนเขาพูดคุยเพื่อไต่ถามปัญหาว่าเขาเป็นอะไร และได้นำเด็กชาย นิ ไปพบกับครูป้อมเพื่อพูดคุยเกี่ยวกับพฤติกรรมของเขา

ผลที่ได้

ดีขึ้นเป็นพักๆ ก็กลับมาเป็นเหมือนเดิม อาจเนื่องมาจากสัปดาห์นี้มีการสอบเก็บคะแนนหลายวิชา น้องอาจเครียดหรือกังวล ประกอบกับมาโรงเรียนสาย ทำให้มีงานค้างเยอะไม่ทันเพื่อน จึงทำให้ไม่พร้อมที่จะรับการเรียนรู้

วันที่ 1-10 สิงหาคม หลังจากสอบเสร็จเด็กชาย นิ มีความตั้งใจในการเรียนมากขึ้น ดูสบายใจขึ้น ร่าเริงคุยเก่งขึ้น จากการสังเกตจากการเขียนใน RCW น้องเขียนว่า “สบายใจที่สอบเสร็จ แต่ เด็กชาย นิ ไม่ได้ตั้งใจทำข้อสอบในครั้งนี้นะ แต่ในครั้งต่อไปจะตั้งใจทำ ขอสัญญา” น้องเริ่มคุยกับเพื่อนมากขึ้นมีความพยายามในการเรียนขึ้นโดยที่ครูไม่ต้องคอยสัมผัสโอบกอดทุกเช้าและพูดคุยด้วยทุกวัน สามารถรับผิดชอบตนเองได้ดีขึ้นตามลำดับ

สรุปผลการวิจัย

เนื่องจาก เด็กชาย นิ มีปัญหาด้านพฤติกรรมที่มีผลมาจากการแพ้ยาลูกค้าที่เคยมียาโรคประจำตัวมาแต่เกิด ครูต้องการแก้ปัญหาพฤติกรรมเพื่อให้เด็กมีศักยภาพและความสามารถในการเรียนรู้และสามารถใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้ โดยครูได้ใช้วิธีการเสริมแรง ด้วยการชมเชย การให้รางวัล การพูดคุยให้เขาเกิดความไว้วางใจ การได้เป็นที่ยอมรับของเพื่อนๆ การโอบกอดและสัมผัสเบาๆ ให้เกิดความรู้สึกอบอุ่น

ด้านการเรียน นักเรียนมีความตั้งใจในการเรียนดีขึ้น ลายมือสวยขึ้น ทำงานได้รวดเร็วขึ้น บางครั้งเสร็จเป็นคนแรกของห้อง มีสมาธิในการฟังได้นานขึ้น กล้ายกมือเพื่อเสนอความคิดเห็นและตอบคำถาม ที่มากกว่านั้นคือ คุณสุกสนานและตื่นตัวกับการเรียนตลอด สังเกตได้จากเวลาทำกิจกรรมถ้าสุกสนานจะหัวเราะออกมาดังๆ อย่างเห็นได้ชัดและไม่มึนงงค้าง ดูเขามีความสุขและกลับไปบอกที่บ้านอย่างภูมิใจ

ด้านพฤติกรรมและการเข้าสังคม พูดคุยกับเพื่อนมากขึ้น เวลาทำงานไม่ทันทักจะถามเพื่อน มีน้ำใจในการให้ยืมสิ่งของ มีน้ำใจช่วยครูแจกสมุด สังเกตได้จาก เริ่มชวนเพื่อนคุยในเวลาเรียน

เมื่อนักเรียนเริ่มดีขึ้นครูเริ่มลดการเสริมแรงลงทีละอย่าง จนสามารถเรียนร่วมกับเพื่อนๆ ได้โดยไม่ต้องคอยเสริมแรงใดๆ

ข้อเสนอแนะ

จากงานวิจัยนี้มีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมในด้านต่างๆ ของนักเรียนแล้ว ครูที่พบปัญหาแนวเดียวกันนี้ สามารถนำไปปรับใช้กับนักเรียนได้ และสามารถหาการเสริมแรงอื่นๆ มาใช้ร่วมได้

การสะท้อนผลที่ได้จากการวิจัย

จากการที่ ด.ช.เด็กชาย นิ ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้นเรื่อยๆ ครูต่างชาติได้ถามว่าคุณทำอะไรทำไม ด.ช.เด็กชาย นิ ถึงดีขึ้น ก็ได้เล่าให้ฟัง และครูเขาก็ชมเชยว่าเป็นวิธีที่ดีและได้นำไปปรับใช้ในการสอนในชั่วโมงของเขาก็ได้ผลดีขึ้นเรื่อยๆ เช่นกัน นอกจากนี้ยังได้พูดคุยแลกเปลี่ยนกับเพื่อนครูด้วยกันเพื่อนำไปปรับใช้กับนักเรียนในห้อง

แบบประเมินพฤติกรรม

1. ความตั้งใจในการเรียน
 - มีสมาธิในการเรียน
 - มีความพยายามในการตอบคำถาม
2. การทำงานเสร็จตรงตามเวลา
 - ตั้งใจทำงานโดยไม่ต้องให้ครูกระตุ้น
 - ทำงานได้รวดเร็ว ถูกต้อง
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู
 - ปฏิบัติได้รวดเร็วขึ้น โดยครูไม่ต้องเรียกซ้ำๆ
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู
 - มีความช่างสังเกต และปฏิบัติตามระเบียบของห้องได้
 - กล้าที่จะแสดงความคิดเห็นของตนในกลุ่มเพื่อน
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู
 - การพูดคุยและเล่นกับกลุ่มเพื่อนๆ

เกณฑ์การประเมิน

- | | |
|---------|------------|
| 4 ดีมาก | 3 ดี |
| 2 พอใช้ | 1 ปรับปรุง |

แบบประเมินพฤติกรรม

สัปดาห์ที่ 1 วันที่ 2-6 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน				✓	ต้องเรียกให้แสดงความเห็นหรือตอบคำถาม แต่ไม่ยอมตอบ เวลาตอบก็จะพูดเบาๆ
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา				✓	เมื่อหมดคาบจะรีบทำแต่งงานไม่เรียบร้อยในบางวิชา บางวิชาต้องให้ผู้ปกครองช่วยนำงานไปตามที่บ้าน
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู				✓	ต้องพูดซ้ำๆ อย่างน้อย 2-3 ครั้ง
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู				✓	ชอบทำตามใจตัวเอง ไม่สนใจว่าใครจะทำอะไร เวลาครูเรียกก็จะไม่ค่อยฟัง ต้องให้มองหน้าและค่อยๆ พูดด้วยจึงจะยอมปฏิบัติ เวลาให้ทำอะไรมักจะต่อต้านไม่ทำ
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู				✓	มีโลกส่วนตัว เล่นและคุยคนเดียว แต่เวลาที่ครูชวนคุยก็จะไม่ค่อยตอบ

คำแนะนำ นักเรียนยังขาดความมั่นใจในตัวเอง ขาดความพร้อมในด้านการเรียนรู้ไม่สามารถแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าตามวัยได้

สัปดาห์ที่ 2 วันที่ 9-13 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน				✓	ครูอธิบายจะนอนและปิดหูเวลาถามก็จะตอบเบาๆ
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา			✓		ตั้งใจเมื่อครูกระตุ้นและรางวัล
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู			✓		ต้องเรียกชื่อจึงจะปฏิบัติ
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู			✓		เริ่มมองของเพื่อนเมื่อตนเองเรียนไม่ทัน
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู				✓	ครูชวนคุยเริ่มพูดและกล้าพูดคุยกับครูขึ้นบ้างเล็กน้อยบางครั้งก็จะส่ายหน้าและพยักหน้าไม่พูด

คำแนะนำ ครูต้องเสริมแรงด้วยการชมเชย ให้รางวัล และให้เพื่อนช่วยกันชมเชย ให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณมีความสำคัญในกลุ่มเพื่อน

สัปดาห์ที่ 3 วันที่ 16-20 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน			√		มีสมาธิดีขึ้น ยกมือตอบคำถามในบางครั้ง
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา			√		ถูกต้อง รวดเร็วขึ้นในวิชาการครูไทย แต่ในวิชาครูต่างชาติบางวิชาช้าและต้องกระตุ้นบ้าง
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู		√			ปฏิบัติได้รวดเร็วทันที่
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู			√		เริ่มพูดคุยกับเพื่อนๆ และแสดงความคิดเห็นกับเพื่อนและครูอย่างมีเหตุผล
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู			√		เริ่มเล่นและคุยกับเพื่อนบางคนในบางครั้ง แต่เวลาครูถามยังมีสายหน้า พยักหน้าบ้างในบางครั้ง

คำแนะนำ นอกจากการเสริมแรงที่ครูทำอยู่ ยังต้องใช้ความอ่อนโยนโดยการสัมผัสทางกายและพูดคุยในสิ่งที่เด็กชอบให้เด็กเกิดความไว้วางใจและรู้สึกอบอุ่นเหมือนที่รับจากที่บ้าน พยายามให้นักเรียนทำงานหรือเล่นกับกลุ่มเพื่อนๆ ให้เกิดความมั่นใจในตัวเองมากขึ้น

สัปดาห์ที่ 4 วันที่ 23 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน				√	นั่งเหม่อลอย ถ้ามกก็ไม่มองหน้าไม่ยอมพูดคุย บางเวลาร้องไห้โดยไม่มีเหตุผลไม่พูด
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา				√	ไม่ยอมทำงาน จะนั่งเฉยๆ เมื่อกระตุ้นดูเหมือนจะต่อต้านไม่รับฟังและไม่พูดด้วย
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู				√	ต้องพูดซ้ำๆ หลายครั้งจนบางครั้งต้องขู่ลงโทษถึงจะปฏิบัติตาม
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู			√		จะนั่งมองคนอื่นไปเรื่อยๆ แต่จะไม่ปฏิบัติเพื่อนๆ
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู			√		ถ้าเพื่อนถามก็ตอบแต่ไม่คุยกับใคร

คำแนะนำ คุณครูคงต้องหาสาเหตุว่าเพราะอะไร หรืออะไรทำให้ ด.ช.เด็กชาย นิ มีอาการออกนอกช่วงพักในวินนี้

** ซึ่งจากที่คุณครูถามกับเพื่อนที่นั่งข้างๆ ก็ทราบสาเหตุที่ เด็กชาย นิ ร้องไห้และไม่ตั้งใจเรียน เพราะอยากเรียนคอมพิวเตอร์ แต่วันนี้ครูได้บอกกับเด็กๆ ทุกคนว่าวันนี้ไม่ได้เรียนคอมพิวเตอร์เพราะคุณครูคอมพิวเตอร์ไม่มาแต่ไม่ได้แจ้งว่าทำไมครูจึงไม่มาสอน คิดว่าเด็กชาย นิ คงไม่เข้าใจ ครูจึงต้องเรียกมาคุยและอธิบายให้เข้าใจว่าครูคอมพิวเตอร์ไม่สบายไว้ครั้งต่อไปค่อยเรียน ก็ดูเหมือนจะเข้าใจและดีขึ้น

สัปดาห์ที่ 4 วันที่ 24 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน	✓				ไม่ต้องใช้วิธีกระตุ้นใดๆ ในระหว่างวัน
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา	✓				ทำงานได้เรียบร้อยสวยงามและเสร็จคนแรกของห้อง
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู		✓			
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู			✓		
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู			✓		

คำแนะนำ ดูเหมือนจะแตกต่างจากเมื่อวานมาก วันนี้มาโรงเรียนแต่เช้าจึงได้พูดคุยสร้างความคุ้นเคยกันในช่วงเช้ามากกว่าปกติ

สัปดาห์ที่ 4 วันที่ 25 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน		✓			
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา			✓		
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู		✓			
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู		✓			
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู		✓			

คำแนะนำ ถือว่าวันนี้ตั้งใจและมีสมาธิที่ดีในการเรียน วันหนึ่งเลยทีเดียว

สัปดาห์ที่ 4 วันที่ 26 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน			✓		ไม่ตื่นตัวนัก ต้องคอยกระตุ้นและเสริมแรงด้วยการชมเชย และให้รางวัล
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา				✓	มีงานค้างในทุกคาบต้องให้ตามงานตอนเย็นก่อนกลับบ้าน
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู		✓			ปฏิบัติตามคำสั่งได้ดีทุกเรื่องยกเว้นการเขียนงาน
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู			✓		
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู			✓		

คำแนะนำ นักเรียนตั้งใจขึ้นในคาบของครูไทยแต่จะไม่ค่อยตื่นตัวและตั้งใจในการเรียนนักในวิชาของครูต่างชาติ ต้องมีครูไทยคอยดูแล คงต้องแนะนำและพูดคุยปัญหากับครูคู่ชั้นเพื่อจะได้หาวิธีแก้ไขต่อไป

สัปดาห์ที่ 4 วันที่ 27 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน				√	วันนี้สอบเก็บคะแนนหลายวิชา ดูน้องไม่มีสมาธิในการเรียนเลย ต้องคอยกระตุ้นบ่อยๆ
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา				√	นั่งเหม่อมองเพื่อน บางครั้งหันมาถามเพื่อนทั้งที่สอบอยู่ แต่ตนเองไม่ยอมทำ
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู			√		
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู			√		
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู			√		

คำแนะนำ ไม่มีสมาธิในการเรียนเลย วันนี้มีสอบหลายวิชา ไม่ยอมเขียนงานนั่งเฉยๆ ต้องคอยกระตุ้นตลอดเวลา

สัปดาห์ที่ 5 วันที่ 30 -31 กรกฎาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน				√	
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา				√	นั่งเหม่อมองเพื่อน บางครั้งหันมาถามเพื่อนทั้งที่สอบอยู่ แต่ตนเองไม่ยอมทำ
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู				√	
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู				√	
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู				√	

คำแนะนำ นักเรียนอาจเกิดความกังวลและเครียดในการสอบ นั่งเฉยๆ ไม่ยอมทำต้องเรียกมานั่งกับครูจึงยอมทำ

สัปดาห์ที่ 5 วันที่ 1-10 สิงหาคม 2555

หัวข้อประเมิน	ดีมาก	ดี	พอใช้	ปรับปรุง	หมายเหตุ
1. ความตั้งใจในการเรียน		√			
2. ทำงานเสร็จตรงตามเวลา	√				
3. ปฏิบัติตามคำสั่งของคุณครู	√				
4. การปรับตัวในการอยู่ร่วมกับเพื่อนๆ และครู		√			
5. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อเพื่อนและครู		√			

คำแนะนำ สามารถเรียนและร่วมกิจกรรมกับเพื่อนๆ ได้โดยไม่ต้องกระตุ้นและใช้แรงเสริมใดๆ

การพัฒนาโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ
ที่มีต่อความพึงพอใจในงาน โดยมีความยุติธรรมในองค์การ
เป็นตัวแปรส่งผ่านของพนักงานในองค์การ

Developing the Path Model and the Competing Model of
Cooperate Social Responsibility to Job Satisfaction by Organization
Justice is Mediator Variable.

ปราโมทย์ โสภา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อนันดา สันจิตวิณิษฐ์

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อัจฉรา ประเสริฐสิน

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Corresponding author, E-Mail: utsara@swu.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและเปรียบเทียบโมเดลแสดงอิทธิพลกับโมเดลแข่งขันของ
ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัว
แปรส่งผ่านของพนักงานในองค์การ ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง พบว่า ความพึง
พอใจในงาน (SAT) กับความยุติธรรมในองค์การ (OJ) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด รองลงมาคือ ความ
รับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) กับความยุติธรรมในองค์การ (OJ) และความรับผิดชอบต่อสังคม
ขององค์การ (CSR) กับความพึงพอใจในงาน (SAT) ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ 0.907, 0.845 และ
0.767 เมื่อเปรียบเทียบโมเดลแสดงอิทธิพลกับโมเดลแข่งขันของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มี
ต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่าโมเดลตามสมมติฐานการ
วิจัยมีค่าไค-สแควร์ 23.39 ที่องศาอิสระ 21 และระดับนัยสำคัญ 0.3236 และโมเดลแข่งขันมีค่าไค-สแควร์
25.72 ที่องศาอิสระ 22 และระดับนัยสำคัญ 0.2638 เมื่อพิจารณาสัดส่วนของค่าไค-สแควร์กับองศาอิสระ
พบว่า โมเดลตามสมมติฐานมีค่าสัดส่วน 1.114 และโมเดลแข่งขันมีค่าสัดส่วน 1.169 ทำให้ได้ว่าทั้งสอง
โมเดลเป็นโมเดลที่มีความเหมาะสม

คำสำคัญ: โมเดลแสดงอิทธิพล โมเดลแข่งขัน ความพึงพอใจในงาน ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ
ความยุติธรรมในองค์การ

Abstract

The purpose of this research is to develop and compare the path model and the competing model of cooperate social responsibility to job satisfaction by organization justice is mediator variable. The result showed the relation between latent variables that job satisfaction and organization justice have the highest relation, the next is cooperate social responsibility and organization justice, and the last one is cooperate social responsibility and job satisfaction have the correlation coefficient 0.907, 0.845 and 0.767 respectively. The comparing the path model and the competing model of cooperate social responsibility to job satisfaction by organization justice is mediator variable the resulted that hypothesis model are $\chi^2=23.39$ df=21, p=0.3236 and competing model are $\chi^2=25.72$ df=22, p=0.2638. The proportion of chi-square and degree of freedom of hypothesis model is 1.114 and competing model is 1.169 found that both 2 model are suitable.

Keyword: path model, competing model, cooperate social responsibility, job satisfaction, organization justice

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การศึกษาความรับผิดชอบต่อสังคม (Social Responsibility: SR) ของต่างประเทศในช่วงแรกๆ นั้นจะมุ่งศึกษาแนวคิดและนิยามของ SR ทางธุรกิจ (Carroll, 1979, 1991) ต่อมาการศึกษา SR ทางธุรกิจจะมุ่งเน้นไปที่ความสัมพันธ์หรือผลกระทบของ SR มีจำนวนงานวิจัยเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยความสัมพันธ์หรือผลกระทบของ SR ส่วนใหญ่เป็นผลกระทบทางบวกต่อองค์กร ซึ่งจะมีทั้งการส่งผลต่อตัวองค์กรโดยตรง ได้แก่ ประสิทธิภาพองค์กรโดยรวม (Ali, Rehman, Ali, Yousaf & Zia, 2010) ผลประกอบการด้านการเงินขององค์กร (Pava & Krausz, 1996; Stanwick & Stanwick, 1998; Johnson, 2003; Arsoy, Arabaci, & Çiftçioğlu 2012) ความสามารถในการแข่งขัน (Porter & Kramer, 2002) ความยั่งยืนขององค์กร (Snider, Hill, & Martin, 2003) และความน่าดึงดูดใจขององค์กร (Bir, Suher, & Altinbaşak, 2009)

ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรนอกจากจะส่งผลให้บุคลากรมีความพึงพอใจในงานแล้ว ยังส่งผลทางตรงให้องค์การนั้นมีประสิทธิผล (Ali et al, 2010) และเป็นองค์กรที่มีความยุติธรรม (Tziner et al, 2011) ซึ่งจะทำให้บุคลากรมีความรู้สึกเป็นธรรมและเสมอภาค ส่งผลทางอ้อมให้บุคลากรมีความพึงพอใจในงานเช่นกัน (Tziner et al, 2011)

จากความสำคัญของความรับผิดชอบต่อสังคมดังที่ได้กล่าวในข้างต้น ผู้วิจัยจึงสนใจและได้กำหนดวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและเปรียบเทียบโมเดลแสดงอิทธิพลกับโมเดลแข่งขันของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่าน ซึ่งผลการวิจัยสามารถนำไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับโมเดลที่เกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร ความพึงพอใจในงาน และความยุติธรรมในองค์กรในการศึกษาครั้งต่อไป สำหรับนิยามความหมายของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา มีดังนี้

ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร มาจากคำภาษาอังกฤษว่า “ Social Responsibility: SR” หรือ “Corporate Social Responsibility: CSR” โดยคำที่มีความหมายคล้ายกัน ได้แก่ corporate social performance, corporate responsibility, corporate citizenship, sustainable business, sustainable responsible business, responsible business (Kanji & Chopra, 2010; Freeman & Hasnaoui, 2011) ในระยะเวลาหลายสิบปี แนวคิดนี้ได้ถูกพัฒนามาอย่างต่อเนื่อง ปัจจุบันแนวคิดนี้ได้มีความสำคัญมากขึ้นและเป็นประเด็นหลักในการดำเนินการทางธุรกิจและหน่วยงานภาครัฐที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะการเชื่อมต่อกับกระบวนการการพัฒนาชุมชน โดยการประยุกต์ใช้เพื่อนำไปสู่การพัฒนาประเทศที่เหมาะสมและยั่งยืน โดย Turker (2009) ให้ความหมายของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร ว่าหมายถึง พฤติกรรมขององค์กรที่มีเป้าหมายที่จะส่งผลกระทบต่อสังคมและผู้มีส่วนได้เสีย และนอกเหนือไปจากเรื่องผลประโยชน์ทางเศรษฐกิจ โดยเสนอว่าความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ โดย องค์ประกอบที่ 1 คือผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช่สังคม (CSR to social and non-social stakeholders) องค์ประกอบที่ 2 คือพนักงาน/ลูกจ้าง (CSR to employees) องค์ประกอบที่ 3 คือลูกค้า (CSR to customers) และ องค์ประกอบที่ 4 คือรัฐบาล (CSR to government)

ความพึงพอใจในการทำงาน (job satisfaction) คือ ความรู้สึกในแง่บวกหรือแง่ลบที่เกี่ยวข้องกับความคาดหวังในการทำงานต่างๆ ที่ได้รับมอบหมาย เพราะคนส่วนมากมักจะไม่ได้ชอบงานที่ทำอยู่ทั้งหมด ดังนั้นความพึงพอใจในการทำงานจะขึ้นอยู่กับความรู้สึกหลายๆ อย่างประกอบกัน

ความยุติธรรมในองค์การสามารถ หมายถึง การรับรู้ของพนักงานเกี่ยวกับความยุติธรรมที่พวกเขาถูกปฏิบัติโดยองค์การ ซึ่งประกอบด้วย 3 ด้าน คือ ความยุติธรรมด้านผลลัพธ์ ความยุติธรรมด้านวิธีการและกระบวนการทำงาน และความยุติธรรมด้านคุณภาพของปฏิสัมพันธ์ที่บุคคลได้รับในองค์การ (Jafari, Motlagh, Yarmohammadian, & Delavar, 2011) ส่วน Colquitt (2001) กล่าวว่า ความยุติธรรมในองค์การประกอบ 3 องค์ประกอบได้แก่ ความยุติธรรมด้านการแบ่งปันผลตอบแทนขององค์การ (distributive Justice) ความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์การ (procedural justice) และความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์การ (interactional justice)

วิธีดำเนินการศึกษา

การศึกษาในครั้งนี้เป็นการศึกษาต่อจากงานวิจัยของ Tziner et al (2011) ที่ทำการศึกษาเรื่องการศึกษความสัมพันธ์ระหว่างความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร ความยุติธรรมในองค์การ และความพึงพอใจในงาน โดยผู้วิจัยทำการวิเคราะห์โมเดลที่ Tziner et al (2011) พัฒนาขึ้นให้มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์และเสนอโมเดลที่พัฒนาขึ้นจากผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังกล่าวเป็นโมเดลแข่งขัน ข้อมูลที่นำมาใช้วิเคราะห์จึงเป็นข้อมูลทุติยภูมิจากงานวิจัยของ Tziner et al (2011) ซึ่งมีรายละเอียดของวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้

กลุ่มตัวอย่าง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ศึกษาในงานวิจัยของ Tziner et al (2011) เป็นพนักงานในองค์การทางการประกันภัย จำนวน 52 คนและองค์การทางการนำเข้าเครื่องมืออิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 49 คน รวมทั้งสิ้นจำนวน 101 คน โดยกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเพศหญิงคิดเป็นร้อยละ 59 กลุ่มตัวอย่างมีสถานภาพเป็นนักศึกษาคิดเป็นร้อยละ 76 และกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 30-49 ปี คิดเป็นร้อยละ 76.2

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

CSR ใช้เครื่องมือที่พัฒนาขึ้นโดย Turker (2009) ซึ่งเป็นแบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 42 ข้อ แบ่งออกเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) CSR ต่อผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช้สังคม 2) CSR ต่อพนักงาน 3) CSR ต่อลูกค้า และ 4) CSR ต่อรัฐบาล แบบสอบถามมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ ได้แก่ 1 คือ ไม่เห็นด้วยอย่างมาก จนถึง 6 คือ เห็นด้วยอย่างมาก แบบสอบถามมีความเที่ยงทั้งฉบับ 0.93 และความเที่ยงของแต่ละองค์ประกอบ 0.91 0.87 0.88 และ 0.86 ตามลำดับ

ความพึงพอใจในงานใช้เครื่องมือ Minnesota Satisfaction Questionnaire ในรูปแบบสั้น (MSQ; Short-Form) ซึ่งพัฒนาโดย Weiss et al (1967 as cited in Tziner et al, 2011) แบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถามทั้งสิ้นจำนวน 20 ข้อ ที่วัดความพึงพอใจภายในที่สัมพันธ์กับโอกาสในการประสบความสำเร็จในการทำงาน จำนวน 12 ข้อ และความพึงพอใจภายนอกที่สัมพันธ์กับนโยบายขององค์กรและคุณภาพของบรรยากาศในการทำงาน จำนวน 8 ข้อ แบบสอบถามมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ ได้แก่ 1 คือ ไม่พอใจอย่างมาก จนถึง 6 คือ พึงพอใจอย่างมาก แบบสอบถามมีความเที่ยงทั้งฉบับ 0.95 และความเที่ยงของแต่ละองค์ประกอบ 0.92 และ 0.92 ตามลำดับ

ความยุติธรรมในองค์การ ใช้เครื่องมือที่พัฒนาโดย Niehoff & Moorman (1993) ซึ่งเป็นแบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถามทั้งสิ้น 20 ข้อ โดยแบ่งเป็นการรับรู้ใน 3 มิติ คือ ความยุติธรรมด้านการแบ่งปันผลตอบแทนขององค์การ (distributive Justice: DJ) จำนวน 5 ข้อ ความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์การ (procedural justice: PJ) จำนวน 6 ข้อ และความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์การ (interactional justice: IJ) จำนวน 9 ข้อ แบบสอบถามมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ ได้แก่ 1 คือ ไม่เห็นด้วยอย่างมาก จนถึง 6 คือ เห็นด้วยอย่างมาก แบบสอบถามมีความเที่ยงทั้งฉบับ 0.96 และความเที่ยงของแต่ละมิติ 0.86 0.88 และ 0.95 ตามลำดับ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา และผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่าน โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรสังเกตได้และตัวแปรแฝง

CSR	หมายถึง	ตัวแปรแฝงความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ
CSRsoc	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช้สังคม
CSRemp	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อพนักงาน
CSRcus	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อลูกค้า
CSRgov	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อรัฐบาล
OJ	หมายถึง	ตัวแปรแฝงความยุติธรรมในองค์การ
DisJus	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความยุติธรรมด้านการแบ่งปันผลตอบแทนขององค์การ
ProJus	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์การ
IntJus	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์การ
SAT	หมายถึง	ตัวแปรแฝงความพึงพอใจในงาน

InSAT	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความพึงพอใจภายใน
ExSAT	หมายถึง	ตัวแปรสังเกตได้ความพึงพอใจภายนอก

1. ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระทั้ง 9 ตัว คือ ตัวแปรความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช้สังคม (CSRsoc) ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อพนักงาน (CSRemp) ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อลูกค้า (CSRcus) ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อรัฐบาล (CSRgov) ความยุติธรรมด้านการแบ่งปันผลตอบแทนขององค์กร (DisJus) ความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์กร (ProJus) ความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์กร (IntJus) ความพึงพอใจภายใน (InSAT) และความพึงพอใจภายนอก (ExSAT) ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรจำนวนทั้งสิ้น 36 คู่ พบว่า ทุกคู่มีความสัมพันธ์ระหว่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเป็นความสัมพันธ์ทิศทางบวก และส่วนใหญ่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.26 – 0.92 ตัวแปรคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุด คือ ตัวแปรความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช้สังคม (CSRsoc) กับตัวแปรความพึงพอใจภายนอก (ExSAT) ตัวแปรคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด คือ ตัวแปรความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์กร (ProJus) กับตัวแปรความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์กร (IntJus)

ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในองค์ประกอบความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร พบว่า ส่วนใหญ่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในระดับปานกลาง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.35–0.57 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในองค์ประกอบความยุติธรรมในองค์กร ส่วนใหญ่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.81-0.92 และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในองค์ประกอบความพึงพอใจในงาน มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูง เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในองค์ประกอบความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่เป็นตัวแปรเหตุ กับตัวแปรในองค์ประกอบความยุติธรรมในองค์กรและความพึงพอใจในงานที่เป็นตัวแปรผล พบว่า ส่วนใหญ่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในระดับปานกลาง มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.26-0.68 ดังตาราง 1

2. ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่าน

โมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านประกอบด้วย ตัวแปรแฝงภายนอก คือ ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) และตัวแปรแฝงภายใน 2 ตัวแปร คือ ความยุติธรรมในองค์กร (OP) และความพึงพอใจในงาน (SAT) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลประกอบไปด้วย 2 ส่วน คือ ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลตามสมมติฐานการวิจัย และผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลแข่งขัน โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลตามสมมติฐานการวิจัย

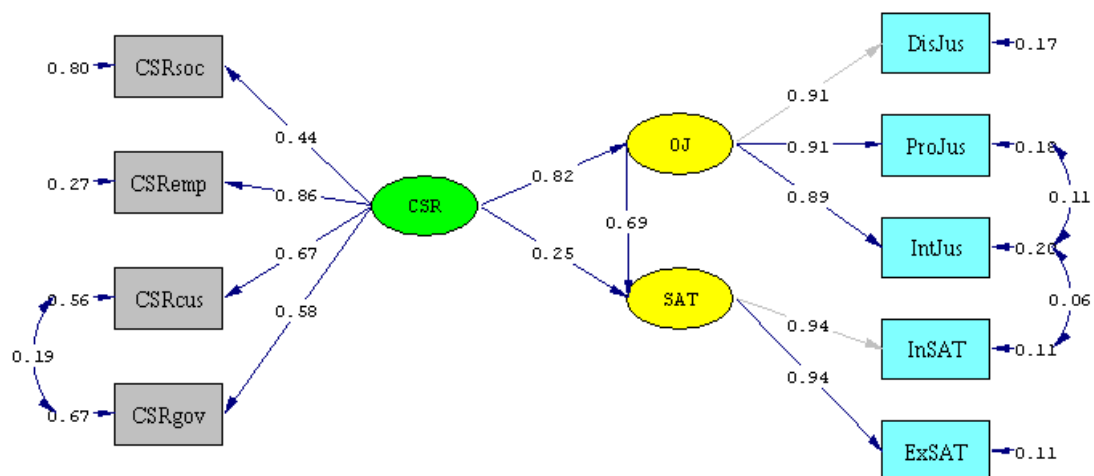
การตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ค่าไค-สแควร์ มีค่า 23.39 ที่องศาอิสระ 21 ระดับนัยสำคัญ 0.3236 ค่าดัชนี

วัดระดับความกลมกลืน (GFI) 0.951 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) 0.894 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของค่าความแตกต่างโดยประมาณ (RMSEA) 0.034 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวแปรเชิงสาเหตุในโมเดลอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตาม ความพึงพอใจในงาน (SAT) ได้ร้อยละ 66.3 และอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามความยุติธรรมในองค์กร (OJ) ได้ร้อยละ 67.0 ดังภาพ 1 และ ตาราง 2

ตาราง 1 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. CSR	0.93											
2. CSRsoc	.82**	0.91										
3. CSRemp	.71**	.35**	0.87									
4. CSRcus	.69**	.40**	.56**	0.88								
5. CSRgov	.65**	.42**	.48**	.57**	0.86							
6. SAT	.58**	.29**	.70**	.51**	.44**	0.95						
7. InSAT	.56**	.29**	.68**	.48**	.42**	.98**	0.92					
8. ExSAT	.55**	.26**	.67**	.50**	.43**	.95**	.89**	0.92				
9. OJ	.62**	.35**	.66**	.54**	.43**	.85**	.83**	.80**	0.96			
10. DisJus	.57**	.28**	.66**	.47**	.41**	.80**	.76**	.78**	.91**	0.86		
11. ProJus	.61**	.36**	.63**	.53**	.43**	.80**	.78**	.76**	.96**	.82**	0.88	
12. IntJus	.58**	.33**	.60**	.53**	.38**	.81**	.81**	.74**	.97**	.81**	.92**	0.95
M	4.31	3.86	4.08	4.86	5.20	4.47	4.46	4.48	4.55	4.34	4.51	4.73
SD	0.77	1.03	0.98	0.85	0.89	0.8	0.83	0.81	0.87	0.94	0.89	0.91

หมายเหตุ **p<.001, แนวทแยงเป็นค่าความเที่ยง



Chi-Square=23.39, df=21, P-value=0.32357, RMSEA=0.034

ภาพ 1 โมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงาน โดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ตาราง 2 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน ค่าความเที่ยงเชิงโครงสร้างของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลที่ 1 และโมเดลที่ 2

ตัวแปร		โมเดล 1						โมเดล 2					
		b	se	t	SS	SC	R ²	b	se	t	SS	SC	R ²
CSR (LX)	CSRsoc	0.456	0.105	4.331	0.456	0.443	0.196	0.467	0.105	4.432	0.467	0.454	0.206
	CSRemp	0.839	0.087	9.648	0.839	0.856	0.733	0.828	0.088	9.444	0.828	0.845	0.714
	CSRcus	0.566	0.081	6.992	0.566	0.666	0.443	0.574	0.081	7.090	0.574	0.675	0.456
	CSRgov	0.515	0.088	5.847	0.515	0.578	0.334	0.518	0.088	5.860	0.518	0.582	0.339
OJ (LY)	DisJus	0.855	-	-	0.855	0.910	0.828	0.850	-	-	0.850	0.904	0.817
	ProJus	0.807	0.059	13.582	0.807	0.906	0.821	0.802	0.059	13.517	0.802	0.902	0.813
	IntJus	0.811	0.062	13.152	0.811	0.893	0.798	0.804	0.062	12.974	0.804	0.886	0.784
SAT (LY)	InSAT	0.786	-	-	0.786	0.944	0.892	0.785	-	-	0.785	0.943	0.890
	ExSAT	0.765	0.043	17.638	0.765	0.944	0.891	0.766	0.044	17.555	0.766	0.945	0.893

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) พบว่า ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อพนักงาน (CSRemp) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงสุด 0.856 รองลงมาคือความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อลูกค้า (CSRcus) ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อรัฐบาล (CSRgov) และความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช่สังคม (CSRsoc) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน 0.666, 0.578 และ 0.443 ตามลำดับ นอกจากนี้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่ความยุติธรรมด้านการแบ่งปันผลตอบแทนขององค์การ (DisJus) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงสุด 0.910 รองลงมาคือ ความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์การ (ProJus) และความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์การ (IntJus) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน 0.906 และ 0.893 ตามลำดับ และค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความพึงพอใจในงาน (SAT) ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งความพึงพอใจภายใน (InSAT) และความพึงพอใจภายนอก (ExSAT) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานเท่ากันคือ 0.944

เมื่อพิจารณาค่าอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรแฝงภายนอกถึงตัวแปรแฝงภายใน พบว่า อิทธิพลทางตรงจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความยุติธรรมในองค์การ (OJ) มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 อย่างไรก็ตามอิทธิพลทางตรงจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) ไม่พบความแตกต่างอย่างนัยสำคัญ สำหรับค่าอิทธิพลทางตรงระหว่างตัวแปรแฝงภายใน พบว่า อิทธิพลทางตรงจากความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พิจารณาอิทธิพลจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) พบว่า ผลรวมอิทธิพลมีขนาด 0.814 ส่วนใหญ่เป็นอิทธิพลทางอ้อม (0.564) ที่ผ่านความยุติธรรมในองค์การ (OJ) โดยมีขนาดเป็นสองเท่าของอิทธิพลทางตรง (0.250) นอกจากนี้ อิทธิพลจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ผลรวมอิทธิพลมีขนาด 0.819 ซึ่งเป็นอิทธิพลทางตรงทั้งหมด และอิทธิพลจากความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) ผลรวมอิทธิพลมีขนาด 0.689 ซึ่งเป็นอิทธิพลทางตรงทั้งหมด ดังตาราง 3

ตาราง 3 อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การไปยัง ความพึงพอใจในงาน และความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การไปยังความยุติธรรมในองค์การ

ตัวแปรผล		โมเดล 1						โมเดล 2					
		GAMMA						GAMMA					
		SAT			OJ			SAT			OJ		
ตัวแปรเหตุ		DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
CSR	b	0.250	0.564	0.814	0.819	-	0.819	-	0.767	0.767	0.845	-	0.845
	se	0.136	0.122	0.097	0.101	-	0.101	-	0.096	0.096	0.100	-	0.100
	t	1.836	4.622	8.399	8.082	-	8.082	-	8.012	8.012	8.435	-	8.435
	SS	0.250	0.564	0.814	0.819	-	0.819	-	0.767	0.767	0.845	-	0.845
	SC	0.250	-	-	0.819	-	-	-	-	-	0.845	-	-
ตัวแปรผล		BETA						BETA					
		SAT				SAT							
		DE	IE	TE		DE	IE	TE					
OJ	b	0.689	-	0.689		0.907	-	0.907					
	se	0.137	-	0.137		0.075	-	0.075					
	t	5.047	-	5.047		12.156	-	12.156					
	SS	0.689	-	0.689	0.907	-	0.907						
	SC	0.689	-	-	0.907	-	-						
R2		0.663			0.670			0.715			0.823		
ค่าสถิติ		$\chi^2=23.39$, df=21, p=0.32357, RMSEA=0.034, GFI=0.951, AGFI=0.894						$\chi^2=25.72$, df=22, p=0.26383, RMSEA=0.041, GFI=0.946, AGFI=0.889					

หมายเหตุ TE = ผลรวมอิทธิพล (total effect); IE = อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect); DE = อิทธิพลทางตรง (direct effect)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง พบว่า ความพึงพอใจในงาน (SAT) กับความยุติธรรมในองค์การ (OJ) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด รองลงมาคือ ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) กับความยุติธรรมในองค์การ (OJ) และความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) กับความพึงพอใจในงาน (SAT) ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ 0.894, 0.819 และ 0.814 ตามลำดับ รายละเอียดแสดงดังตาราง 4

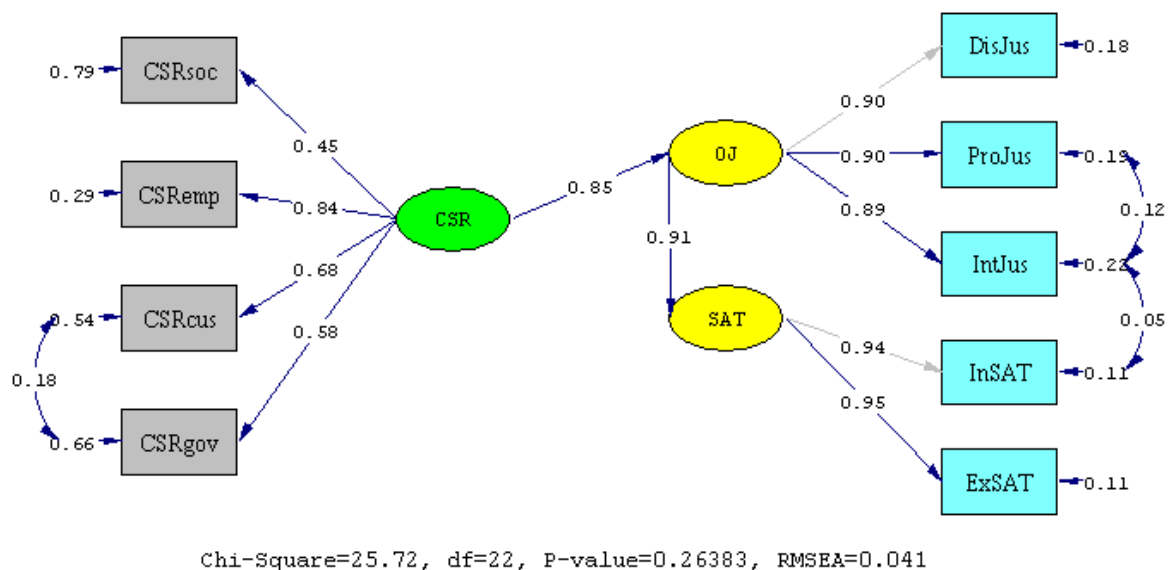
ตาราง 4 เมทริกซ์ความสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงในโมเดล 1 และโมเดล 2

โมเดล 1				โมเดล 2			
	OJ	SAT	CSR		OJ	SAT	CSR
OJ	1.000			OJ	1.000		
SAT	0.894	1.000		SAT	0.907	1.000	
CSR	0.819	0.814	1.000	CSR	0.845	0.767	1.000

2.2 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลแข่งขัน

โมเดลแข่งขัน ผู้วิจัยพัฒนาโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านโดยพิจารณาจากผลการวิเคราะห์โมเดลตามสมมติฐานการวิจัย ซึ่งพบว่า อิทธิพลทางตรงจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติและมีขนาดอิทธิพลเพียง 0.250 ดังนั้นผู้วิจัยจึงเสนอโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่าน โดยตัดเส้นทางอิทธิพลทางตรงจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) จากโมเดลตามสมมติฐานการวิจัย เพื่อให้เป็นโมเดลประหยัด แล้วทำการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบโมเดล

ผลการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ค่าไค-สแควร์ 25.72 ที่องศาอิสระ 22 ระดับนัยสำคัญ 0.2683 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) 0.946 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) 0.889 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของค่าความแตกต่างโดยประมาณ (RMSEA) 0.041 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวแปรเชิงสาเหตุในโมเดลอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามความพึงพอใจในงาน (SAT) ได้ร้อยละ 71.5 และอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามความยุติธรรมในองค์กร (OJ) ได้ร้อยละ 82.3 ดังรายละเอียดในภาพ 2 และ ตาราง 2



ภาพ 2 โมเดลแสดงอิทธิพลแข่งขันของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่าน

ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อพนักงาน (CSRemp) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงสุด 0.845 รองลงมาคือความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อลูกค้า (CSRcus) ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรต่อรัฐบาล (CSRgov) และความ

รับผิดชอบต่อสังคมขององค์การต่อผู้มีส่วนได้เสียทางสังคมและไม่ใช่สังคม (CSRsoc) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน 0.675, 0.582 และ 0.454 ตามลำดับ นอกจากนี้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่ความยุติธรรมด้านการแบ่งปันผลตอบแทนขององค์การ (DisJus) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูงสุด 0.904 รองลงมาคือ ความยุติธรรมด้านกระบวนการขององค์การ (ProJus) และความยุติธรรมด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับองค์การ (IntJus) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน 0.902 และ 0.886 ตามลำดับ และค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความพึงพอใจในงาน (SAT) ทุกตัวมีค่าเป็นบวก และแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งความพึงพอใจภายนอก (ExSAT) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน 0.893 และความพึงพอใจภายใน (InSAT) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน 0.890

ค่าอิทธิพลทางตรงจากตัวแปรแฝงภายนอกถึงตัวแปรแฝงภายใน พบว่า อิทธิพลทางตรงจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความยุติธรรมในองค์การ (OJ) มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และค่าอิทธิพลทางตรงระหว่างตัวแปรแฝงภายใน พบว่า อิทธิพลทางตรงจากความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อิทธิพลจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) พบว่า ผลรวมอิทธิพลมีขนาด 0.767 ซึ่งทั้งหมดเป็นอิทธิพลทางอ้อมที่ผ่านความยุติธรรมในองค์การ (OJ) นอกจากนี้ อิทธิพลจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ผลรวมอิทธิพลมีขนาด 0.845 ซึ่งเป็นอิทธิพลทางตรงทั้งหมด และอิทธิพลจากความยุติธรรมในองค์การ (OJ) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) ผลรวมอิทธิพลมีขนาด 0.907 ซึ่งเป็นอิทธิพลทางตรงทั้งหมด

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง พบว่า ความพึงพอใจในงาน (SAT) กับความยุติธรรมในองค์การ (OJ) มีความสัมพันธ์กันสูงที่สุด รองลงมาคือ ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) กับความยุติธรรมในองค์การ (OJ) และความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) กับความพึงพอใจในงาน (SAT) ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ 0.907, 0.845 และ 0.767 ตามลำดับ รายละเอียดแสดงดังตาราง 4

2.3 การเปรียบเทียบโมเดลแสดงอิทธิพลกับโมเดลแข่งขันของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่าน

จากผลการวิเคราะห์โมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่าน พบว่าโมเดลตามสมมติฐานการวิจัยมีค่าไค-สแควร์ 23.39 ที่องศาอิสระ 21 และระดับนัยสำคัญ 0.3236 และโมเดลแข่งขันมีค่าไค-สแควร์ 25.72 ที่องศาอิสระ 22 และระดับนัยสำคัญ 0.2638 เมื่อพิจารณาสัดส่วนของค่าไค-สแควร์และองศาอิสระพบว่า โมเดลตามสมมติฐานมีค่าสัดส่วน 1.114 และโมเดลแข่งขันมีค่าสัดส่วน 1.169 ทำให้ได้ว่าทั้งสองโมเดลเป็นโมเดลที่มีความเหมาะสม

เมื่อพิจารณาค่าอิทธิพลทางตรงของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การ (CSR) ไปยังความยุติธรรมในองค์การ (OJ) พบว่า ทั้งโมเดลตามสมมติฐานวิจัยและโมเดลแข่งขันมีขนาดอิทธิพลใกล้เคียงกัน (0.819 และ 0.845 ตามลำดับ) สำหรับค่าอิทธิพลทางตรงของความยุติธรรมในองค์การ (OJ)

ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) พบว่า โมเดลแข่งขันมีขนาดอิทธิพลทางตรงมากกว่าโมเดลตามสมมติฐานการวิจัย (0.689 และ 0.907 ตามลำดับ) และเมื่อพิจารณาค่าผลรวมอิทธิพลจากความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) ไปยังความพึงพอใจในงาน (SAT) พบว่า ทั้งสองโมเดลตามสมมติฐานวิจัยมีขนาดผลรวมอิทธิพลมากกว่าโมเดลแข่งขัน (0.814 และ 0.767 ตามลำดับ) โดยที่โมเดลตามสมมติฐานวิจัยนั้นมีอิทธิพลทางอ้อมเป็นสองเท่าของอิทธิพลทางตรง และโมเดลแข่งขันมีอิทธิพลทางอ้อมเป็นสามเท่าของอิทธิพลทางตรงของโมเดลตามสมมติฐานวิจัย ทำให้ได้ว่าความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านที่ดีของความสัมพันธ์ระหว่างความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรและความพึงพอใจในงาน

สรุปและอภิปรายผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง พบว่า ความพึงพอใจในงาน (SAT) กับความยุติธรรมในองค์กร (OJ) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด รองลงมาคือ ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) กับความยุติธรรมในองค์กร (OJ) และความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร (CSR) กับความพึงพอใจในงาน (SAT) ซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ 0.907, 0.845 และ 0.767 ตามลำดับ ผลการวิเคราะห์โมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านกับโมเดลแข่งขัน พบว่าโมเดลตามสมมติฐานการวิจัยมีค่าไค-สแควร์ 23.39 ที่องศาอิสระ 21 และระดับนัยสำคัญ 0.3236 และโมเดลแข่งขันมีค่าไค-สแควร์ 25.72 ที่องศาอิสระ 22 และระดับนัยสำคัญ 0.2638 เมื่อพิจารณาสัดส่วนของค่าไค-สแควร์กับองศาอิสระหรือค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ พบว่า โมเดลตามสมมติฐานมีค่าสัดส่วน 1.114 และโมเดลแข่งขันมีค่าสัดส่วน 1.169 ทำให้สรุปได้ว่าทั้งสองโมเดลเป็นโมเดลที่มีความตรงสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดย Hair, Black, Babin, & Anderson (2010) แนะนำว่าโมเดลที่มีค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ต่ำกว่าจะเป็นโมเดลที่มีความตรงมากกว่า จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าโมเดลตามสมมติฐานมีค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ต่ำกว่าโมเดลแข่งขัน ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าโมเดลตามสมมติฐานมีความตรงซึ่งสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าโมเดลแข่งขัน

ข้อเสนอแนะเพื่อการใช้ประโยชน์จากการวิจัย

1. ผู้บริหารระดับสูงขององค์กรต่างๆ ควรส่งเสริมนโยบายด้านความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร เนื่องจากผลการศึกษาพบว่า ความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้บุคลากรในองค์กรรับรู้ความยุติธรรมในองค์กรและมีความพึงพอใจในงาน ซึ่งจะส่งผลให้การปฏิบัติงานในองค์กรเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป
2. ผู้บริหารควรส่งเสริมให้บุคลากรในองค์กรมีส่วนร่วมกับกิจกรรมต่างๆ ขององค์กรที่เกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบต่อสังคม
3. ควรเผยแพร่ประชาสัมพันธ์ให้องค์กรต่างๆ เห็นถึงความสำคัญของความรับผิดชอบต่อสังคม

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรนำโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กรที่มีต่อความพึงพอใจในงานโดยมีความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรส่งผ่านไปศึกษากับองค์กรอื่นๆ ที่ไม่ใช่องค์กรทางธุรกิจ

เช่น องค์การทางการศึกษา เป็นต้น

2. ควรนำเทคนิคการวิเคราะห์แบบพหุระดับมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อไม่เป็นการละเลยต่อโครงสร้างของระดับข้อมูล เนื่องจากตัวแปรความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์กร และตัวแปรความยุติธรรมในองค์กรเป็นตัวแปรระดับองค์กร ส่วนตัวแปรความพึงพอใจในงานเป็นตัวแปรระดับบุคคล

บรรณานุกรม

- Ali, I., Rehman, K. U., Ali, S. I., Yousaf, J., & Zia, M. (2010). Corporate social responsibility influences, employee commitment and organizational performance. *African Journal of Business Management*, 4(12), 2796-2801.
- Arsoy, A. P., Arabaci, Ö., & Çiftçioğlu, A. (2012). Corporate social responsibility and financial performance relationship: The case of Turkey. *Journal of Accounting & Finance*, (53), 159-176.
- Bir, Ç. S., Suher, İ. K., & Altınbaşak, İ. (2009). Corporate social responsibility orientation and employer attractiveness. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2303-2326.
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Freeman, I., & Hasnaoui, A. (2011). The meaning of corporate social responsibility: The vision of four nations. *Journal of Business Ethics*, 100(3), 419-443.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis a global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Jafari, P., Motlagh, F. S., Yarmohammadian, M. H., & Delavar, A. (2011). Designing an adjusted model of organizational justice for educational system in Esfahan City (Iran). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1696-1704.
- Johnson, H. H. (2003). Does it pay to be good? Social responsibility and financial performance. *Business Horizons*, 46(6), 34-40.
- Kanji, G. K., & Chopra, P. K. (2010). Corporate social responsibility in a global economy. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(2), 119-143.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Pava, M. L., & Krausz, J. (1996). The association between corporate social-responsibility and financial performance: the paradox of social cost. *Journal of Business Ethics*, 15, 321-357.

- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2002). The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, 80(12), 56-69.
- Snider, J., Hill, R. P., & Martin, D. (2003). Corporate social responsibility in the 21st century: A view from the world's most successful firms. *Journal of Business Ethics*, 48(2), 175-187.
- Stanwick, P. A., & Stanwick, S. D. (1998). The relationship between corporate social performance, and organizational size, financial performance, and environmental performance: an empirical examination. *Journal of Business Ethics*, 17 (2), 195-204.
- Turker, D. (2009). Measuring corporate social responsibility: A scale development study. *Journal of Business Ethics*, 85 (4), 411-427.
- Tziner, A., Bar, Y., Oren, L., & Kadosh, G. (2011). Corporate social responsibility, organizational justice and job satisfaction: How do they interrelate, if at all?. *Revista De Psicologia Del Trabajo Y De Las Organizaciones*, 27(1), 67-72.

การเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ระหว่างแบบสอบเลือกตอบ ชนิด 2 ตัวเลือกและแบบสอบถูก-ผิด

A Comparison of the Quality of the Two-Option Multiple Choice and True-False Vocabulary Tests

ทศทัศน์ บุญตา

Thoshatus Boonta

นักศึกษานิเทศศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง

Corresponding author, E-Mail: si_mahidol@hotmail.com

สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์

รองศาสตราจารย์ ดร. ภาควิชาการประเมินและการวิจัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง

นลินี ณ นคร

อาจารย์ ดร. สาขาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

บทคัดย่อ

การวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ระหว่างแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกกับแบบสอบถูก-ผิดในด้านความยากง่าย อำนาจจำแนก คะแนนเฉลี่ยและความเชื่อมั่น กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 ของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 512 คน กลุ่มตัวอย่างถูกแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม แต่ละกลุ่มจะถูกจัดให้สอบแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก หรือแบบสอบถูก-ผิดฉบับใดฉบับหนึ่ง จำนวนนักเรียนที่ถูกจัดให้สอบแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกมี 176 คน นักเรียนที่สอบแบบสอบถูก-ผิดฟอร์มที่ 1 มี 172 คน และแบบสอบถูก-ผิด ฟอร์มที่ 2 มี 164 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบคำศัพท์ภาษาไทยจำนวน 3 ฉบับ ฉบับที่ 1 เป็น แบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก ฉบับที่ 2 และฉบับที่ 3 เป็นแบบสอบถูก-ผิด โดยใช้ตัวเลือกแรกและตัวเลือกที่สองในแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกมาให้ความหมายคำศัพท์ที่กำหนดให้ตามลำดับ ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ (1) ค่าความยากง่ายของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (2) ค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (3) คะแนนเฉลี่ยของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด ฟอร์มที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ (4) ค่าความเชื่อมั่นที่ได้จากคำนวณด้วยสูตร KR-20 ของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ ไม่แตกต่างกันอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ : คุณภาพของแบบสอบคำศัพท์, แบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก, แบบสอบถูก-ผิด

ABSTRACT

The purpose of this research is to compare the quality of the two-option multiple choice and true-false vocabulary tests about difficulty, discriminatory, mean scores and reliability. The samples consisted of 512 Prathom Sueksa Six students studying in the first semester of the academic year 2012 at schools under the jurisdiction of the Education Department, Bangkok Metropolitan Administration. The samples were divided into three groups. The members of each group had to take either a two-option multiple choice test or a true-false vocabulary test. Of the subjects of investigation, 176 subjects take the two-option multiple choice vocabulary test, whereas 172 subjects take Form 1 of the true-false vocabulary test and 164 subjects take Form 2. The instrument of research consisted of three types of vocabulary tests in Thai: The first form was a two-option multiple choice test. On the other hand, the second and the third forms were true-false vocabulary tests in which were utilized the first and the second choices in the two-option multiple choice vocabulary test in giving definitions of the meanings of the vocabulary items, respectively. Findings are as follows: 1. Upon applying the difficulty index criterion in making comparisons between these three tests, the researcher also found that there were no differences at the statistically significant level of .05. 2. In addition, in applying the discriminatory power index criterion in evaluating the respective quality of the three tests, the researcher did not find differences at the statistically significant level of .05. 3. Furthermore, when applying the mean scores on the three tests differed at the statistically significant level of .05. The first test (two-option multiple choice) exhibited mean scores at a higher level than the second test (true-false, Form 1) at the statistically significant level of .05. and 4. Finally, the researcher determined that the reliability index criterion in comparing the three aforementioned tests with calculated from the formula KR-20, the researcher found that no differences were found at the statistically significant level of .05.

Keywords: Quality of vocabulary tests, two-option multiple choice test, true-false test

บทนำ

การวัดและประเมินผลเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการจัดการเรียนรู้ ไม่ว่าจะเป็นการเรียนการสอนในระดับใดหรือวิชาใดก็ตาม การวัดและการประเมินผลจะเป็นเครื่องมือหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนในระดับนั้นหรือในวิชานั้น เพราะผลที่ได้จากการวัดและประเมินผลจะเป็นข้อมูลสารสนเทศในการตัดสินใจของครูผู้สอนและนักการศึกษา เพื่อใช้ในการปรับปรุงวิธีการสอน การแนะนำ การประเมินผลหลักสูตร แบบเรียน การใช้อุปกรณ์การสอน ตลอดจนการจัดระบบบริหารทั่วไปของโรงเรียน นอกจากนี้ ยังช่วยปรับปรุงการเรียนของผู้เรียนให้เรียนได้ผลดียิ่งขึ้นอีกด้วย (พร้อมพรรณ อุดมสิน, 2544: 2) ซึ่งสอดคล้องกับคำกล่าวของ สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ (2553: 1) ที่ว่า การวัดผลการศึกษาจะให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ว่า จุดบกพร่องในการจัดการศึกษาซึ่งอาจเป็นที่วัดดูประสงค์ เนื้อหา หรือวิธีสอน นอกจากนี้ การวัดผลการศึกษายังเป็นกระบวนการในการตรวจสอบและประกันคุณภาพของผู้เรียนว่ามีมากน้อยเพียงใด

แบบทดสอบหรือแบบสอบเป็นเครื่องมือที่ใช้วัดความสามารถของบุคคลในด้านสติปัญญา (cognitive) โดยการสร้างชุดของคำถามหรือกลุ่มของสิ่งเร้าเพื่อมากระตุ้นให้ผู้สอบแสดงพฤติกรรมตอบสนองอย่างใดอย่างหนึ่งที่สามารถวัดและสังเกตได้ แบบสอบที่ใช้ในปัจจุบันมีหลายรูปแบบด้วยกัน แบบสอบแต่ละชนิดมีลักษณะธรรมชาติ รูปแบบของคำถาม ข้อดี ข้อจำกัดและหลักในการสร้างแตกต่างกัน (พิชิต ฤทธิ์จัญญ, 2552: 133) การจะเลือกใช้ข้อสอบแบบใดขึ้นอยู่กับจุดประสงค์ของการสอบเป็นหลัก เช่น การวัดความสามารถในการเขียน การใช้ข้อสอบประเภทความเรียง (Essay Question) เพื่อวัดความสามารถดังกล่าวให้มีความถูกต้องตรงกับ ความเป็นจริงได้ (สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ 2553: 135)

นักวัดผลการศึกษาส่วนหนึ่งสนับสนุนให้ครูใช้แบบสอบแบบเลือกตอบเพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพราะแบบสอบเลือกตอบมีข้อดีหลายประการ เช่น สามารถวัดได้ครอบคลุมจุดประสงค์และตรวจให้คะแนนได้แน่นอน ยิ่งเป็นยุคคอมพิวเตอร์แล้ว การใช้แบบสอบแบบเลือกตอบจะอำนวยความสะดวกในการตรวจได้ดี (ล้วน สายยศและอังคณา สายยศ, 2543: 93) สามารถสุ่มเนื้อหาใช้ในการวัดได้มากกว่าแบบสอบแบบอื่น (อมรรัตน์ ภิญโญอนันตพงษ์, 2553: 17) สามารถนำไปใช้สอบได้คราวละมาก ๆ ใช้เวลาในการสอบน้อย สะดวกในการสอบ (สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์, 2553: 2) ผู้สอบชอบมากกว่าแบบอื่น กล่าวคือ สนุก ทำท่ายความสามารถให้อยากคิด อยากค้นหาคำตอบต่อไป (เตือนใจ เกตุษา, 2549: 189) และมีความยุติธรรมสูงเพราะออกข้อสอบได้ครอบคลุมตัวอย่างของเนื้อหาและพฤติกรรมที่ต้องการวัด (พิชิต ฤทธิ์จัญญ, 2552: 133)

แม้ว่าแบบสอบเลือกตอบจะมีข้อดีข้อหลายประการแต่ก็ยังมีข้อจำกัดเช่นเดียวกัน ไม่ว่าจะเป็นการสร้างทำได้ยาก ทำให้เสียเวลาในสร้างเพราะต้องอาศัยความรู้ ความชำนาญของผู้สร้างเป็นสำคัญ (พิชิต ฤทธิ์จัญญ, 2552: 133) ไม่สามารถวัดความสามารถในการแก้ปัญหาและความสามารถในการจัดระบบและ แสดงความคิดเห็น รวมถึงคะแนนที่ได้อาจเป็นผลมาจากความสามารถในการอ่านของผู้ตอบด้วย (อมรรัตน์ ภิญโญอนันตพงษ์, 2553: 17) นอกจากนี้ ปัญหาที่สำคัญประการหนึ่งในการสร้างและพัฒนาแบบสอบเลือกตอบที่นักวัดผลการศึกษาได้เสนอแนะไว้ อาทิ ล้วน สายยศและอังคณา สายยศ (2543: 109) พร้อมพรรณ อุดมสิน (2544: 50) เตือนใจ เกตุษา (2549: 189-190) สมนึก ภัททิยธนี (2549: 97) สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ (2553: 2) และอมรรัตน์ ภิญโญอนันตพงษ์ (2553: 17) ก็คือ การสร้างตัวเลือกต่าง ๆ โดยเฉพาะการสร้างตัวเลือกให้ใกล้เคียงกับตัวถูก ซึ่งใช้สำหรับลวงผู้ไม่รู้จริงให้มาเลือกตอบ

ถ้าหากสร้างตัวลงไม่ดีหรือไม่มีคุณภาพ ก็จะทำให้ข้อสอบง่ายเกินไป และง่ายต่อการเดาคำตอบ การคิดหาตัวลงที่ดีและเหมาะสมจึงนับว่าเป็นเรื่องยากและต้องใช้เวลาในการสร้างมาก

สำหรับแบบสอบแบบถูก-ผิดเป็นแบบสอบที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนหรือเด็กที่มีความสามารถในการอ่านต่ำในเวลาที่เท่ากัน ข้อสอบแบบถูก-ผิดสามารถถามได้เป็นจำนวนมากข้อกว่าข้อสอบปรนัยแบบอื่น ๆ จึงสามารถวัดเนื้อหาได้ครอบคลุมกว่าข้อสอบปรนัยแบบอื่น ๆ สามารถตรวจได้อย่างรวดเร็ว คะแนนที่ได้จาก การตรวจข้อสอบปรนัยเชื่อมั่นได้และมีความเป็นปรนัย ใช้ถามได้ทุกเนื้อหาวิชา เหมาะสำหรับใช้ถามในสิ่ง ซึ่งคนส่วนใหญ่เข้าใจผิด ถ้าผู้สร้างข้อสอบมีความสามารถดีพอ แบบสอบแบบถูก-ผิดนี้สามารถสร้างขึ้นให้วัดสมรรถภาพด้านความเข้าใจ การนำไปใช้และการแปลความได้เป็นอย่างดี (เตื่อนใจ เกตุษา, 2549: 184) นอกจากนี้ แบบสอบถูก-ผิดยังสามารถสร้างให้ดีได้ง่ายกว่าแบบสอบเลือกตอบแต่ข้อเสียก็คือ นักเรียนเดาได้ง่าย ส่งเสริมให้นักเรียนจำมากกว่าเข้าใจ มีค่าอำนาจจำแนกต่ำกว่าแบบเลือกตอบข้อต่อข้อและมีค่าความเชื่อมั่นต่ำกว่าแบบเลือกตอบ (Mehrens & Lehmann, 1984, p. 267) ซึ่งขัดแย้งกับความเห็นของเจนคินและดีโน (Jenkin & Deno, 1971, pp. 95-96) ที่ว่า แบบสอบแบบถูก-ผิดไม่ได้ส่งเสริมให้นักเรียนจำ ผู้สร้างสามารถวัดได้ถึง ขั้นการสรุปความเข้าใจ การนำไปใช้และการแก้ปัญหาได้ ส่วนเรื่องค่าอำนาจจำแนกต่ำกว่าแบบเลือกตอบข้อต่อข้อนั้น อีเบล (Ebel, 1975, pp. 31-35) ได้กล่าวว่า ค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบไม่ใช่สิ่งที่จะเป็นเครื่องชี้บอกคุณภาพของแบบสอบ แต่จะต้องพิจารณาสิ่งอื่นประกอบด้วย ส่วนเรื่องแบบสอบแบบถูก-ผิดมีค่าความเชื่อมั่นต่ำกว่าแบบเลือกตอบนั้น นอกจากนี้ อีเบล (Ebel, 1971) ได้ทำการศึกษเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบแบบเลือกตอบและแบบถูก-ผิดพบว่า ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบทั้งสองไม่แตกต่างกัน เมื่อใช้เวลาในการสอบเท่ากัน

จะเห็นได้ว่า แบบสอบถูก-ผิดน่าจะเป็นอีกทางเลือกหนึ่งสำหรับครูผู้สอนที่ยังไม่มีความเชี่ยวชาญในการเขียนแบบสอบเลือกตอบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนตัวลงให้มีคุณภาพ เนื่องจากแบบสอบถูก-ผิด สร้างได้ง่ายและไม่ต้องเสียเวลาไปคิดตัวลงมากนักและจากคำกล่าวของ พิชิต ฤทธิ์จรูญ (2552: 106) ที่ว่า แบบสอบถูก-ผิดเป็นแบบสอบที่จำกัดการตอบของผู้ตอบให้ตัดสินใจเลือกตอบเพียงอย่างใดอย่างหนึ่งจากตัวเลือก 2 ตัว แบบสอบชนิดนี้ที่แท้ก็คือแบบสอบแบบเลือกตอบที่มี 2 ตัวเลือกและเป็นตัวเลือกเหมือน ๆ กันทุกข้อ ตัวเลือกอาจอยู่ในรูปถูก-ผิด ใช่-ไม่ใช่ จริง-เท็จ เป็นต้น ลักษณะของแบบสอบชนิดนี้จะประกอบด้วยข้อความที่เป็นสถานการณ์หรือปัญหาในรูปประโยคบอกเล่าหรือปฏิเสธ ซึ่งมีทั้งถูกและผิดตามหลักวิชาละกันไป จึงเหมาะสมสำหรับการถามเกี่ยวกับเรื่องราวหรือข้อเท็จจริงที่ไม่มีข้อแย้งอื่นใด ดังนั้น แบบสอบถูก-ผิดกับแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกจึงมีลักษณะเช่นเดียวกันคือ เป็นแบบสอบที่ประกอบด้วยข้อความและมีตัวเลือกให้เลือก 2 ตัวเลือกเหมือนกัน แตกต่างกันตรงที่แบบสอบถูก-ผิดจะมีคำตอบที่ตายตัว กล่าวคือ ให้เลือกว่าข้อความที่กำหนดให้ นั้นเป็นข้อความที่ถูกหรือผิดเหมือนกันทุกข้อ ในขณะที่แบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกนั้นตัวเลือกจะเปลี่ยนไปข้อความในแต่ละข้อ แต่อย่างไรก็ตาม การที่จะพิจารณาว่าแบบสอบถูก-ผิดใช้ได้ดีเท่ากับแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกจริงหรือไม่จะต้องพิจารณาจากคุณภาพของแบบสอบ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ที่เป็นแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกกับแบบสอบถูก-ผิดว่า มีคุณภาพในด้าน ความง่ายง่าย อำนาจจำแนก คะแนนเฉลี่ยและความเชื่อมั่น แตกต่างกันหรือไม่และแบบสอบประเภทใดจะทำให้คุณภาพของแบบสอบสูงสุด เพื่อจะได้ใช้เป็นแนวทางในการสร้างและพัฒนาแบบสอบต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบถามคำศัพท์ระหว่างแบบสอบถามตอบชนิด 2 ตัวเลือกกับแบบสอบถามถูก-ผิดในด้านความยากง่าย อำนาจจำแนก คะแนนเฉลี่ยและความเชื่อมั่น

สมมติฐานของการวิจัย

แบบสอบถามตอบชนิด 2 ตัวเลือกกับแบบสอบถามถูก-ผิดมีคุณภาพด้านความยากง่าย อำนาจจำแนก คะแนนเฉลี่ยและความเชื่อมั่นแตกต่างกัน

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2555 ของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานครได้กำหนดเขตพื้นที่เพื่อการบริหารและการจัดการศึกษาขึ้นพื้นฐานในเขตกรุงเทพมหานคร เป็น 6 กลุ่มเขต 50 สำนักงานเขต มีโรงเรียนในสังกัดรวมทั้งสิ้น 431 โรงเรียน และมีนักเรียนทั้งหมด 37,498 คน รายละเอียดดังตาราง 1

ตาราง 1 จำนวนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามกลุ่มเขตและสำนักงานเขต

กลุ่มเขต	สำนักงานเขต	จำนวนโรงเรียน	จำนวนโรงเรียน
1. กรุงเทพมหานคร	9	41	4,553
2. กรุงเทพฯ	10	58	6,227
3. กรุงเทพฯเหนือ	7	45	11,136
4. กรุงเทพฯตะวันออก	9	129	4,942
5. กรุงเทพฯเหนือ	8	89	7,882
6. กรุงเทพฯใต้	7	69	37,498
รวม	50	431	4,553

2. การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างจากการเปิดตารางสำเร็จรูปของ Yamane ที่ระดับความเชื่อมั่น 95% ได้ขนาดของกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำเท่ากับ 390 คน แต่ในการวิจัยในครั้งนี้ใช้กลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 512 คน ซึ่งได้จากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi stage random sampling) วิธีการสุ่มตัวอย่างดำเนินการ ดังนี้

2.1 สุ่มกลุ่มเขตด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) โดยการจับสลากได้กลุ่มตัวอย่างคือ กลุ่มกรุงเทพฯตะวันออก ซึ่งมีโรงเรียนในกลุ่มเขต 9 สำนักงานเขต ได้แก่ บางกะปิ มีนบุรี ลาดกระบัง หนองจอก ปทุมธานี ประเวศ คันนายาว สะพานสูง และคลองสามวา

2.2 สุ่มสำนักงานเขตด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) โดยการจับสลากได้กลุ่มตัวอย่าง คือ สำนักงานเขตมีนบุรี มีโรงเรียนจำนวน 13 โรงเรียน มีนักเรียนทั้งหมด 1,254 คน ดังตาราง 2

ตาราง 2 จำนวนห้องเรียนและจำนวนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ของโรงเรียนในกลุ่มเขตกรุงเทพมหานครวันออก สำนักงานเขตมีนบุรี สังกัดกรุงเทพมหานคร

ชื่อโรงเรียน	จำนวนห้องเรียน	จำนวนนักเรียน
1. คลองสองต้นนุ่น	2	49
2. คลองสาม	2	59
3. วัดเล็กวิทยานุสรณ์ (คลองสี่)	2	51
4. บ้านเกาะ	2	50
5. บึงขวาง (มหาดไทยอุปถัมภ์)	1	32
6. มีนบุรี	9	391
7. วัดทองสัมฤทธิ์	1	32
8. วัดบำเพ็ญเหนือ	4	133
9. วัดแสนสุข	3	93
10. วัดใหม่ลำนากแขวก	2	64
11. ศาลาคู้	3	51
12. สุเหร่าบางชัน	1	54
13. สุเหร่าทรายกองดิน	6	195
รวม	38	1,254

1.3 สุ่มห้องเรียนจากโรงเรียนในข้อ 2 โดยใช้สัดส่วน 3 ต่อ 1 ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (simple random sampling) รายละเอียดดังตาราง 3

ตาราง 3 จำนวนตัวอย่างที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจำแนกตามโรงเรียน

ชื่อโรงเรียน	จำนวนห้องเรียน	จำนวนนักเรียน
1. คลองสองต้นนุ่น	1	22
2. คลองสาม	1	27
3. วัดเล็กวิทยานุสรณ์ (คลองสี่)	1	23
4. บ้านเกาะ	1	22
5. บึงขวาง (มหาดไทยอุปถัมภ์)	1	29
6. มีนบุรี	3	116
7. วัดทองสัมฤทธิ์	1	29
8. วัดบำเพ็ญเหนือ	2	64
9. วัดแสนสุข	1	28
10. วัดใหม่ลำนากแขวก	1	29
11. ศาลาคู้	1	23
12. สุเหร่าบางชัน	1	24
13. สุเหร่าทรายกองดิน	2	76
รวม	17	512

3. ตัวแปรที่ศึกษา

3.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ ชนิดของแบบสอบ ซึ่งแบ่งเป็น

3.1.1 แบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก

3.1.2 แบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 1

3.1.3 แบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 2

3.2 ตัวแปรตาม ได้แก่

3.2.1 ความยากง่าย

3.2.2 อำนาจจำแนก

3.2.3 คะแนนเฉลี่ย

3.2.4 ความเชื่อมั่น

วิธีดำเนินการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการสร้างและการตรวจคุณภาพเครื่องมือของแบบสอบคำศัพท์ ได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบสอบเพื่อสร้างแบบสอบคำศัพท์

1.1 เพื่อสร้างแบบสอบวัดความรู้เกี่ยวกับความหมายของคำชนิดต่าง ๆ คำราชาศัพท์และคำสุภาพ ที่นักเรียนควรรู้ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก และแบบสอบถูก-ผิด

1.2 เพื่อหาคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

1.3 เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

2. ศึกษาทฤษฎี ตำรา เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับหลักการสร้างแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบ

3. ศึกษาเนื้อหาในหนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทยชุดภาษาพาที ป.4-6 ระดับชั้นละ 1 เล่ม รวม 3 เล่มและหนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทยชุดวรรณคดีลำนำ ป.4-6 ระดับชั้นละ 1 เล่ม รวม 3 เล่ม รวมทั้งหมด 6 เล่ม ซึ่งเป็นหนังสือเรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ของกระทรวงศึกษาธิการ

4. สร้างแบบสอบคำศัพท์วิชาภาษาไทยซึ่งเป็นแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก 1 ฉบับ มีจำนวน 60 ข้อ โดยเลือกคำศัพท์มาจากเนื้อหาในหนังสือเรียนรายวิชาภาษาไทยดังกล่าวข้างต้น ส่วนวิธีการสร้างตัวลวงนั้นผู้วิจัยได้ทำการทดสอบนักเรียนโรงเรียนวัดใหม่ลำนากแขวก สำนักงานเขตมีนบุรี จำนวน 1 ห้องเรียน ซึ่งเป็นห้องเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง ให้เขียนตอบความหมายของคำศัพท์ทั้ง 60 คำ แล้วนำคำตอบที่นักเรียนตอบผิดมากที่สุดมาเป็นตัวลวง

5. นำแบบสอบที่สร้างขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาไทยและการวัดผลการศึกษาจำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรง พบว่า ข้อสอบมีค่า IOC ตั้งแต่ 0.67 ถึง 1.00 ซึ่งแบบสอบมีลักษณะดังนี้

6. นำแบบสอบที่ผ่านการพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญและได้ทำการปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญแล้วจำนวน 60 ข้อ ไปทดสอบกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนหนองจอกพิทยา

นุสรณ์ สำนักงานเขตหนองจอก จำนวน 100 คน ใช้เวลาในการทำแบบสอบ 50 นาที หรือ 1 คาบเรียน ซึ่งนักเรียนใช้เวลาในการทำข้อสอบ โดยเฉลี่ย 35-40 นาที

7. นำกระดาษคำตอบมาทำการตรวจให้คะแนนโดยมีเกณฑ์ในการให้คะแนน คือ ถ้าตอบถูกได้ 1 คะแนน และถ้าตอบผิดหรือไม่ตอบหรือตอบมากกว่า 1 ตัวเลือกให้ 0 คะแนน

8. นำผลการสอบมาทำการวิเคราะห์หาค่าความยากง่ายและอำนาจจำแนกของข้อสอบและคัดเลือกข้อสอบที่มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.20-0.80 และอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งมีข้อสอบที่ผ่านเกณฑ์ทั้งหมด 40 ข้อ โดยมีค่าความยากง่ายต่ำสุดเท่ากับ 0.41 ค่าความยากง่ายสูงสุดเท่ากับ 0.78 และค่าอำนาจจำแนกต่ำสุดเท่ากับ 0.22 ค่าอำนาจจำแนกสูงสุดเท่ากับ 0.81

9. นำแบบสอบไปทดสอบกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดปากบึง สำนักงานเขตลาดกระบัง จำนวน 138 คน โดยใช้เวลาในการทำแบบสอบ 50 นาที หรือ 1 คาบเรียน ซึ่งนักเรียนใช้เวลาในการทำข้อสอบโดยเฉลี่ย 15-20 นาที และทำการหาค่าความเชื่อมั่น โดยใช้สูตร KR-20 ได้ค่าความเชื่อมั่น 0.73

10. ผู้วิจัยมีวิธีการสร้างแบบสอบถูก-ผิด ดังนี้

10.1 ใช้แบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกเป็นพื้นฐานในการสร้าง ดังตัวอย่าง

ข้อ 0) กร

1. นิ้ว

2. มือ

10.2 จากข้อ 10.1 ผู้วิจัยนำความหมายของคำว่า กร ซึ่งในตัวเลือกแรกคือ นิ้ว มาสร้างเป็นแบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 1 โดยนำความหมาย นิ้ว มาให้ความหมายของคำว่า กร ให้ผู้เข้าสอบตอบว่าถูกหรือผิดดังนี้

ข้อ 0) กร: นิ้ว

1. ถูก

2. ผิด

10.3 ส่วนตัวเลือกที่สองคือ มือ ผู้วิจัยนำมาสร้างเป็นแบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 2 โดยนำความหมาย มือ มาให้ความหมายของคำว่า กร ให้ผู้เข้าสอบตอบว่าถูกหรือผิดดังนี้

ข้อ 0) กร: มือ

1. ถูก

2. ผิด

จากการสร้างแบบสอบในข้อ 10.1-10.3 ทำให้ผู้วิจัยได้แบบสอบ 3 ฉบับคือ ฉบับที่ 1 เป็นแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก ฉบับที่ 2 เป็นแบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 1 ซึ่งเป็นแบบสอบถูก-ผิดที่ใช้ตัวเลือกแรกในแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกมาให้ความหมายคำศัพท์ที่กำหนดให้และฉบับที่ 3 เป็นแบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 2 ซึ่งแบบสอบถูก-ผิดใช้ตัวเลือกที่สองในแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกมาให้ความหมายคำศัพท์ที่กำหนดให้

11. นำแบบสอบทั้ง 3 ฉบับไปทดสอบกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างจำนวน 13 โรงเรียนรวม 512 คน แล้วนำกลับมาตรวจให้คะแนนแบบ 0, 1 จากนั้นจึงทำการวิเคราะห์ข้อสอบและเปรียบเทียบคุณภาพแบบสอบ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมจากกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยดำเนินการนำแบบสอบคำศัพท์วิชาภาษาไทยทั้ง 3 ฉบับ ไปทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างโดยดำเนินการดังนี้

1. เนื่องจากในการวิจัยครั้งนี้ใช้แบบสอบ 3 ฉบับ คือ ฉบับที่ 1 แบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก ฉบับที่ 2 แบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 1 และฉบับที่ 3 แบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 2 จึงแบ่งนักเรียนในแต่ละห้องเรียนออกเป็น 3 กลุ่มย่อย โดยให้นักเรียนยื่นเข้าแถวตามเลขที่เป็นแถวตอนหลัก จากนั้นให้นักเรียนที่ละคนนับเลข เรียงกันเป็นระบบ 1, 2, 3 คือ คนแรกเริ่มนับ 1 คนที่สองนับ 2 คนที่สามนับ 3 เมื่อจบที่นับ 3 คนต่อไปเริ่มนับ 1 คนถัดไปนับ 2 และนับ 3 เช่นนี้ไปเรื่อย ๆ จนครบทุกคนแล้วจึงรวมนักเรียนที่นับเลขเดียวกันเข้ารวมเป็นกลุ่มเดียวกัน และสุ่มแบบสอบคำศัพท์วิชาภาษาไทยให้แต่ละกลุ่มทำเพียงฉบับเดียว โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) ซึ่งในแต่ละกลุ่มจะมีนักเรียนจากทุกโรงเรียนที่กล่าวมาข้างต้นทั้ง 13 โรงเรียน โดยมีจำนวนนักเรียนในแต่ละกลุ่มดังนี้ กลุ่มที่ 1 แบบสอบชนิด 2 ตัวเลือก จำนวน 176 คน กลุ่มที่ 2 แบบสอบ ถูก-ผิด รูปแบบที่ 1 จำนวน 172 คนและกลุ่มที่ 3 แบบสอบถูก-ผิด รูปแบบที่ 2 จำนวน 164 คน

2. อธิบายให้นักเรียนได้ทราบถึงวัตถุประสงค์ของการสอบในครั้งนี้และขอความร่วมมือในการทำแบบสอบ เพื่อให้นักเรียนได้เข้าใจถึงวิธีการทำแบบสอบ วิธีการตอบ ก่อนที่จะให้ทุกคนเริ่มต้นทำแบบสอบโดยใช้เวลา 20 นาที

3. เมื่อดำเนินการทดสอบครบทุกโรงเรียนแล้ว จัดแบบสอบฉบับเดียวกันเข้าไว้ด้วยกัน

4. ตรวจให้คะแนน โดยมีเกณฑ์สำหรับการให้คะแนน คือ ตอบถูกให้ 1 คะแนน และตอบผิดหรือไม่ตอบหรือตอบมากกว่า 1 ตัวเลือกให้ 0 คะแนน

5. นำผลที่ได้จากการทดสอบมาวิเคราะห์หาค่าสถิติและทดสอบสมมติฐาน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อสอบ

1.1 หาค่าสถิติพื้นฐานของแบบสอบแต่ละฉบับ คือ คะแนนเฉลี่ย (M) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)

1.2 หาค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และค่าความยากง่ายมาตรฐาน (Δ) ของแบบสอบแต่ละฉบับเป็นรายข้อโดยใช้เทคนิค 27 เปอร์เซนต์

1.3 หาค่าความยากง่ายมาตรฐานเฉลี่ย ($\bar{\Delta}$) ของแบบสอบ

1.4 หาค่าอำนาจจำแนกเฉลี่ยของแบบสอบ โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1.4.1 เปลี่ยนค่าอำนาจจำแนกรายข้อให้เป็นคะแนนมาตรฐาน (Z) โดยใช้ตารางแปลงค่าของ Fisher's Z

1.4.2 หาค่า Fisher's Z เฉลี่ย

1.4.3 เปลี่ยนค่า Fisher's Z เฉลี่ย ($\bar{Z}$) กลับไปเป็นค่าอำนาจจำแนกเฉลี่ยโดยใช้ตาราง Fisher's Z

1.5 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบโดยใช้สูตรคูเดอร์-ริชาร์ดสัน (KR-20)

2 . การเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบ

2.1 การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (one way analysis of variance) เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบในด้านค่าความยากง่ายมาตรฐานและคะแนนเฉลี่ย ของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ

2.2 การทดสอบค่าไค-สแควร์ (chi-square) เพื่อเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบในด้านค่าอำนาจจำแนกและความเชื่อมั่นของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ

ผลการวิจัย

1. ค่าสถิติพื้นฐานของแบบสอบ 3 ฉบับ พบว่า แบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 29.53$, $SD = 5.91$) รองลงมาคือ แบบสอบฉบับที่ 3 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 2) ($M = 28.02$, $SD = 7.20$) และแบบสอบฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 1) ($M = 27.79$, $SD = 6.12$) ตามลำดับ ดังตาราง 4

ตาราง 4 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบสอบ 3 ฉบับ

แบบสอบ	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง	จำนวนข้อสอบ	M	SD
ฉบับที่ 1	176	40	29.53	5.91
ฉบับที่ 2	172	40	27.79	6.12
ฉบับที่ 3	164	40	28.02	7.20

2. ค่าความยากง่ายมาตรฐาน ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบ 3 ฉบับ พบว่าแบบสอบฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 1) มีค่าความยากง่ายมาตรฐานง่ายที่สุด ($\bar{\Delta} = 10.58$) รองลงมาคือ แบบสอบฉบับที่ 3 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 2) ($\bar{\Delta} = 10.55$) และแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ($\bar{\Delta} = 10.52$) ตามลำดับ เมื่อพิจารณาค่าอำนาจจำแนกพบว่า แบบสอบฉบับที่ 3 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 2) มีอำนาจจำแนกสูงสุด ($\bar{r} = .465$) รองลงมาคือแบบสอบฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 1) ($\bar{r} = .370$) และแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) มีอำนาจจำแนกต่ำสุด ($\bar{r} = .340$) ส่วนค่าความเชื่อมั่นพบว่า แบบสอบฉบับที่ 3 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 2) มีความเชื่อมั่นสูงสุด ($r_{tt} = .940$) รองลงมาคือแบบสอบฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด พอร์มที่ 1) ($r_{tt} = .913$) และแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ($r_{tt} = .904$) ตามลำดับ ดังตาราง 5

ตาราง 5 ค่าความยากง่ายมาตรฐาน ค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบ 3 ฉบับ

แบบสอบ	ค่าความยากง่ายมาตรฐาน ($\bar{\Delta}$)	ค่าอำนาจจำแนก ($\bar{r}$)	ค่าความเชื่อมั่น (r_{tt})
ฉบับที่ 1	10.52	.340	.904
ฉบับที่ 2	10.58	.370	.913
ฉบับที่ 3	10.55	.465	.940

3. การเปรียบเทียบค่าความยากง่ายมาตรฐานระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับด้วย one way analysis of variance พบว่า ค่าความยากง่ายมาตรฐานของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กล่าวคือ แบบสอบทั้ง 3 ฉบับมีค่าความยากง่ายมาตรฐานไม่แตกต่างกัน ดังตาราง 6

ตาราง 6 การเปรียบเทียบค่าความยากง่ายระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับ

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	0.076	2	0.038	0.020
ภายในกลุ่ม	215.945	117	1.845	
รวม	216.021	119		

4. การเปรียบเทียบค่าอำนาจจำแนกระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับด้วย χ^2 พบว่า ค่าอำนาจจำแนกของ แบบสอบ 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กล่าวคือ แบบสอบทั้ง 3 ฉบับมีค่าอำนาจจำแนกไม่แตกต่างกันแต่มีแนวโน้มว่าแบบสอบถูก-ผิดทั้ง 2 ฟอรั่มมีค่าอำนาจจำแนกสูงกว่าแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ดังตาราง 7

ตาราง 7 การเปรียบเทียบค่าอำนาจจำแนกระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับ

แบบสอบ	N	N-3	$\bar{r}$	Z	(N-3)Z	(N-3) Z ²	χ^2
ฉบับที่ 1	176	173	0.340	0.354	61.24	21.68	2.06
ฉบับที่ 2	172	169	0.370	0.389	65.74	25.57	
ฉบับที่ 3	164	161	0.465	0.505	81.31	41.06	
รวม	512	503			208.29	88.31	

5. การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับด้วย one way analysis of variance พบว่าคะแนนเฉลี่ยของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จึงเปรียบเทียบรายคู่โดยใช้วิธีของ Scheffé ผลการทดสอบพบว่า คะแนนเฉลี่ยของแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบ ชนิด 2 ตัวเลือก) สูงกว่าคะแนนเฉลี่ยจากแบบสอบฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด ฟอรั่มที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนคู่ที่เหลือนั้น ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตาราง 8 และ 9

ตาราง 8 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับ

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ระหว่างกลุ่ม	309.950	2	154.975	3.756*
ภายในกลุ่ม	20997.268	509	41.252	
รวม	21307.218	511		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 9 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับเป็นรายคู่

แบบสอบ		ฉบับที่ 1	ฉบับที่ 2	ฉบับที่ 3
	M	29.53	27.79	28.02
ฉบับที่ 1	29.53	-	1.74*	1.51
ฉบับที่ 2	27.79		-	0.23
ฉบับที่ 3	28.02			-

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6. การเปรียบเทียบความค่าความเชื่อมั่นระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับด้วย χ^2 พบว่า ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบ 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กล่าวคือ แบบสอบทั้ง 3 ฉบับ มีค่าความเชื่อมั่นไม่แตกต่างกันแต่มีแนวโน้มว่าแบบสอบถูก-ผิดทั้ง 2 พอร์มมีค่าความเชื่อมั่นสูงกว่าแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ดังตาราง 10

ตาราง 10 การเปรียบเทียบความเชื่อมั่นระหว่างแบบสอบ 3 ฉบับ

แบบสอบ	N	N-3	r_u	Z	(N-3)Z	(N-3) Z^2	χ^2
ฉบับที่ 1	176	173	.904	1.494	258.462	386.142	5.46
ฉบับที่ 2	172	169	.913	1.545	261.105	403.407	
ฉบับที่ 3	164	161	.940	1.738	279.818	486.324	
รวม	512	503			799.385	1275.873	

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัยที่พบว่า แบบสอบทั้ง 3 ฉบับมีความยากง่าย อำนาจจำแนกและความเชื่อมั่นไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ สำหรับกรณีค่าความยากง่ายของ แบบสอบทั้ง 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้นเป็นไปตามทฤษฎี เพราะข้อสอบ 2 ตัวเลือกและข้อสอบถูก-ผิด โอกาสตอบถูกจากการเดาจะเท่ากับ 0.5 (สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์, 2553, หน้า 48) จึงทำให้ค่าความยากง่ายของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม แม้ค่าความยากง่ายของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับจะไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ก็มีแนวโน้มว่า แบบสอบถูก-ผิดทั้ง 2 พอร์ม มีค่าความยากง่ายสูงกว่าแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ส่วนค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบ 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อาจเนื่องมาจากทั้งแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกและแบบสอบแบบถูก-ผิด มีค่าความยากง่ายไม่แตกต่างกัน โดยค่าความยากง่ายจะกระจายอยู่ประมาณ .50-.90 ทุกฉบับ สาเหตุที่ค่าความยากง่าย มีตั้งแต่ .50 ขึ้นไปเป็นไปตามทฤษฎีเพราะข้อสอบ 2 ตัวเลือกและข้อสอบถูก-ผิด โอกาสตอบถูกจากการเดาจะเท่ากับ 0.5 (สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์, 2553, หน้า 48) ดังนั้น หากนักเรียนตอบข้อสอบโดยการเดาค่าความยากง่ายของข้อสอบแต่ละข้อจะประมาณ .50 อยู่แล้ว แต่หากมีนักเรียนจำนวนหนึ่งตอบข้อสอบโดยไม่ได้เดาจะทำให้ค่าความยากง่ายมากกว่า .50 เมื่อค่าความยากง่ายของข้อสอบในแต่ละฉบับไม่แตกต่างกันมากนัก ค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบแต่ละฉบับก็จะใกล้เคียงกัน อย่างไรก็ตาม แม้ว่าค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับจะไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีแนวโน้มว่าแบบสอบถูก-ผิดทั้ง 2 พอร์มมีค่าอำนาจจำแนกสูงกว่าแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก)

ในกรณีที่ความเชื่อมั่นไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้น ทั้งนี้ เนื่องจากผู้วิจัยได้หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบโดยใช้สูตรคูเดอร์-ริชาร์ดสัน (KR-20)

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

เมื่อ r_{tt} แทนค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบ

n แทนจำนวนข้อของเครื่องมือวัด

q แทนสัดส่วนของจำนวนผู้ตอบผิด หรือ 1-p

p แทนสัดส่วนของจำนวนผู้ตอบถูก

S_x^2 แทนคะแนนความแปรปรวนของข้อสอบฉบับ

ในการวิจัยครั้งนี้มีจำนวนข้อสอบ (n) เป็นค่าคงที่เพราะแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ แต่ละฉบับมีจำนวน 40 ข้อเท่ากัน สืบเนื่องมาจากผลการวิจัยที่พบว่า ค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับ ไม่แตกต่างกัน ส่วนคะแนนความแปรปรวนของข้อสอบแต่ละฉบับ (S_x^2) ได้มาจาก $p_i q_i$ จึงทำให้คะแนน ความแปรปรวนของข้อสอบแต่ละฉบับไม่แตกต่างกันด้วย ดังนั้น เมื่อนำมาแทนค่าในสูตรดังกล่าว จึงส่งผลให้ ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Rinsland (1938), Ebel (1971), Green (1978) และ Irvin, Halpern and Landman (1980) ที่พบว่า ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบแบบเลือกตอบและแบบสอบแบบถูก-ผิดไม่แตกต่างกัน ในขณะที่คะแนนเฉลี่ยของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ มีเพียงแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ที่มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด รูปแบบที่ 1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ แต่เนื่องจากคะแนนเฉลี่ยจากแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 29.53 กับแบบสอบฉบับที่ 2 (ถูก-ผิด รูปแบบที่ 1) มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 27.79 ซึ่งมีผลต่างเพียงเล็กน้อยจึงไม่มีผลให้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบทั้ง 3 ฉบับแตกต่างกัน นอกจากนี้ ผลการวิจัยนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Hancock และคณะ (1993) และสุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ (2552) ที่พบว่า คะแนนเฉลี่ยจากแบบสอบ 2 ตัวเลือกสูงกว่าแบบสอบถูก-ผิดทั้ง 2 รูปแบบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

จากผลการวิจัยที่พบว่า แบบสอบทั้ง 3 ฉบับ มีค่าความยากง่าย ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่น ไม่แตกต่างกันแต่มีแนวโน้มว่าแบบสอบถูก-ผิดทั้ง 2 รูปแบบมีค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นสูงกว่าแบบสอบฉบับที่ 1 (เลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก) ดังนั้น ในการสร้างและพัฒนาข้อสอบเพื่อใช้วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน หากมีข้อจำกัดเรื่องเวลา ผู้วิจัยแนะนำให้สร้างแบบสอบเป็นแบบสอบแบบถูก-ผิดขึ้นมาใช้แทนแบบสอบแบบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือก ทั้งนี้ เพราะแบบสอบถูก-ผิดเป็นแบบสอบที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนหรือเด็กที่มีความสามารถในการอ่านต่ำในเวลาเท่ากัน ข้อสอบแบบถูก-ผิดสามารถถามได้เป็นจำนวนมากน้อยกว่าข้อสอบปรนัยแบบอื่น ๆ จึงสามารถวัดเนื้อหาได้ครอบคลุมกว่าข้อสอบปรนัยแบบอื่น ๆ สามารถตรวจได้อย่างรวดเร็ว คะแนนที่ได้จากการตรวจข้อสอบปรนัยเชื่อมั่นได้ และมีความเป็นปรนัย ใช้ถามได้ทุกเนื้อหาวิชา เหมาะสำหรับใช้ถามในสิ่งซึ่งคนส่วนใหญ่เข้าใจผิด ถ้าผู้สร้างข้อสอบมีความสามารถดีพอ แบบสอบแบบถูก-ผิดนี้ สามารถสร้างขึ้นให้วัดสมรรถภาพด้านความเข้าใจ การนำไปใช้และการแปลความได้เป็นอย่างดี (เตือนใจ เกตุษา, 2549: 184) นอกจากนี้ แบบสอบถูก-ผิดยังสามารถสร้างให้ดีได้ง่ายกว่าแบบสอบเลือกตอบ (Mehrens & Lehmann, 1984, p. 267) และแบบสอบแบบถูก-ผิดไม่ได้ส่งเสริมให้นักเรียนจำ ผู้สร้างสามารถวัดได้ถึงขั้นการสรุป ความเข้าใจ การนำไปใช้และการแก้ปัญหาได้ (Jenkin & Deno, 1971, pp. 95-96) อีกด้วย

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรทำวิจัยเพื่อเปรียบเทียบคุณภาพแบบสอบชนิด 2 ตัวเลือกกับแบบสอบถูก-ผิดในวิชาอื่น ๆ เช่น คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ หรือภาษาอื่น ๆ เช่น ภาษาจีน ภาษาญี่ปุ่น ภาษาอาหรับ เป็นต้น

2. ควรทำวิจัยเพื่อเปรียบเทียบคุณภาพแบบสอบชนิด 2 ตัวเลือกร่วมกับแบบสอบถูก-ผิด ภายในกลุ่มนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่าง ๆ เช่น ภายในกลุ่มเก่ง ภายในกลุ่มปานกลาง ภายในกลุ่มอ่อน เป็นต้น

3. ควรทำวิจัยเพื่อเปรียบเทียบคุณภาพแบบสอบชนิด 2 ตัวเลือกร่วมกับแบบสอบถูก-ผิดที่สร้างแบบสอบ ถูก-ผิดจากการจัดวางคำตอบให้มีอัตราส่วนของคำตอบถูกและผิดเท่ากันหรือต่างกัน

เอกสารอ้างอิง

- เตือนใจ เกตุษา. (2549). *การสร้างแบบทดสอบ 1: แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- พิชิต ฤทธิ์เจริญ. (2552). *หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพมหานคร: เข้าส์ ออฟ เคอร์มิสท์.
- พร้อมพรรณ อุดมสิน. (2544). *การวัดและประเมินผลการเรียนการสอนคณิตศาสตร์*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ล้วน สายยศและอังคณา สายยศ. (2543). *เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: ชมรม เด็ก.
- สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์. (2552). *การเปรียบเทียบคุณภาพแบบสอบคำศัพท์ระหว่างแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกและแบบสอบถูก-ผิด*. งานวิจัย. มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์. (2553). *หลักการวัดและการประเมิน*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สมนึก ภัททิยธนี. (2549). *การวัดผลการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กทม: โรงพิมพ์ประสานการพิมพ์.
- อมรรัตน์ ภิญโญอนันตพงษ์. (2553). ประเภของเครื่องมือวัดด้านพุทธิพิสัย ใน *เอกสารการสอนชุดวิชา การพัฒนาเครื่องมือวัดด้านพุทธิพิสัย* (พิมพ์ครั้งที่ 1,หน่วยที่ 3). หน้า 1-53. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- Ebel, R. L. (1975). Can teachers write good true-false test item. *Journal of Educational Measurement*, 12, 31-35.
- Green, K. (1978). Multiple choice and true-false reliability and validity compared. *Journal of Educational Measurement*, 48, 42-44.
- Hancock, G. R., & others. (1993). Reliability of comparably written two-option multiple-choice and true-false test items. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 651-660.
- Irvin, L., Halpern, A. S., & Landman, J. T. (1980). Assessment of retarded student achievement with standardize true-false and multiple choice test. *Journal of Educational Measurement*, 17, 51-58.
- Jenkin, J. R., & Deno, S.L. (1971). Assesing knowledge of concepts and principles. *Journal of Experimental Education*, 8, 95-102.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1984). *Measurement and Evaluation in Education and psychology* (3rd ed.). Japan: CBS College Publishing.
- Rinsland, H. D. (1938). *Constructing tests and grading in elementary and high school subjects*. New York: Prentice-Hall.

คำแนะนำสำหรับผู้เขียนบทความ

วัตถุประสงค์

ด้วยสำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มีนโยบายสนับสนุนการเผยแพร่องค์ความรู้ด้านการวัดผลการศึกษา สถิติ การวิจัยทางการศึกษา จิตวิทยา และผลงานวิชาการในรูปแบบวารสาร เพราะเห็นว่าเป็นประโยชน์ในการพัฒนาการศึกษาทางหนึ่ง จึงได้จัดทำวารสารการวัดผลการศึกษา มีวัตถุประสงค์ ดังนี้

1. เพื่อเผยแพร่ความรู้ทางด้านการวัดผลการศึกษา สถิติ การวิจัยทางการศึกษา จิตวิทยา ทั้งเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ
2. เพื่อเป็นสื่อกลางในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นทางวิชาการระหว่างครู นักศึกษา นักวัดผลการศึกษา และผู้สนใจทั่วไป
3. เพื่อเผยแพร่ผลงานวิชาการที่มีคุณภาพของบุคลากรทั้งภายในและภายนอกสำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา
4. เพื่อสร้างเครือข่ายและพัฒนาองค์ความรู้เชิงวิชาการและเชิงประยุกต์ด้านการวัดผลการศึกษา สถิติ การวิจัยทางการศึกษา จิตวิทยา และสาขาอื่นที่เกี่ยวข้อง

ประเภทผลงานที่ตีพิมพ์ (ภาษาไทย/ ภาษาอังกฤษ)

1. บทความวิจัย (Research Article)
2. บทความวิชาการ (Academic Article)
3. บทความปริทัศน์ (Article Review)
4. บทวิจารณ์หนังสือ (Book Review)
5. บทวิจารณ์เชิงวิชาการ (Critique/ Discussion Paper)
6. กรณีศึกษา (Case Study)

คำแนะนำในการเตรียมต้นฉบับ

1. พิมพ์ด้วยกระดาษ เอ 4 (พิมพ์หน้าเดียว) จำนวนไม่เกิน 15 หน้า (นับรวมบทคัดย่อ รูปภาพ ตาราง เอกสารอ้างอิง และภาคผนวก)
2. ส่วนประกอบของบทความวิจัย ประกอบด้วย บทคัดย่อ บทนำ วัตถุประสงค์ของ การวิจัย อุปกรณ์และวิธีดำเนินการวิจัย ผลการวิจัย สรุปและอภิปรายผล และเอกสารอ้างอิง บทความวิชาการ ประกอบด้วย บทคัดย่อ บทนำ เนื้อหา สรุปผล และเอกสารอ้างอิง

หมายเหตุ: ทุกบทความต้องมีบทคัดย่อเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ในกรณีที่ตีพิมพ์บทความเป็นภาษาต่างประเทศ ต้องมีบทคัดย่อเป็นภาษาไทยด้วย

ข้อกำหนดการจัดพิมพ์ต้นฉบับบทความ

ผู้พิมพ์ต้องจัดพิมพ์บทความตามข้อกำหนดเพื่อให้มีรูปแบบการตีพิมพ์เป็นมาตรฐานแบบเดียวกัน ดังนี้

1. การจัดเค้าโครงหน้ากระดาษ ขนาด เอ 4 จำนวนไม่เกิน 15 หน้า
2. กรอบของข้อความ ระยะขอบของหน้ากระดาษในแต่ละหน้ากำหนดดังนี้ จากขอบบน 1.0 นิ้ว ขอบล่าง 1.0 นิ้ว ขอบซ้าย 1.25 นิ้ว ขอบขวา 1.25 นิ้ว
3. ตัวอักษร ใช้แบบ TH SarabunPSK เหมือนกันตลอดทั้งบทความ
4. รายละเอียดต่างๆ ของบทความ กำหนดดังนี้
 - ชื่อเรื่อง (Title)
 - ชื่อเรื่องภาษาไทย กำหนดขีดซ้าย ขนาด 18 point ตัวหนา
 - ชื่อเรื่องภาษาอังกฤษ กำหนดขีดซ้าย ขนาด 18 point ตัวหนา
 - ชื่อผู้พิมพ์ (Author)
 - ชื่อผู้พิมพ์ลำดับที่ 1 ทั้งภาษาไทยและอังกฤษ กำหนดขีดซ้าย ขนาด 18 point ตัวหนา
 - ชื่อหน่วยงานของผู้พิมพ์ และ E-Mail ที่ติดต่อได้ กำหนดขีดซ้าย ขนาด 16 point ตัวธรรมดา
 - ชื่อผู้พิมพ์ลำดับถัดไป (ถ้ามี) กำหนดขีดซ้าย ขนาด 16 point ตัวหนา ชื่อหน่วยงานของผู้พิมพ์ กำหนดขีดซ้าย ขนาด 16 point ตัวธรรมดา
 - บทคัดย่อ (Abstract)
 - หัวข้อ บทคัดย่อ และ Abstract กำหนดขีดซ้าย ขนาด 18 point ตัวหนา
 - เนื้อความของบทคัดย่อภาษาไทยและบทคัดย่อภาษาอังกฤษ (Abstract) บรรทัดแรกจัดย่อหน้า โดยเว้นระยะจากขอบซ้าย 0.5 นิ้ว ขนาด 16 point ตัวธรรมดา และบรรทัดถัดไปกำหนดขีดซ้ายตัวธรรมดา
 - คำสำคัญ (Keyword) ระบุทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ เลือกใช้คำที่เกี่ยวข้องกับบทความ อย่างน้อย 3 คำ ขนาด 16 point ตัวธรรมดา
 - การพิมพ์หัวข้อใหญ่และหัวข้อย่อย
 - หัวข้อใหญ่ กำหนดขีดซ้าย ขนาด 18 point ตัวหนา
 - หัวข้อย่อย จัดย่อหน้าเว้นระยะจากขอบซ้าย 0.5 นิ้ว ขนาด 16 point ตัวหนา
 - เนื้อความของแต่ละหัวข้อ บรรทัดแรกจัดย่อหน้าโดยเว้นระยะจากขอบซ้าย 0.5 นิ้ว ขนาด 16 point ตัวธรรมดา และบรรทัดถัดไปกำหนดขีดซ้าย
 - คำศัพท์ ใช้ศัพท์บัญญัติของราชบัณฑิตยสถาน
 - กิตติกรรมประกาศ (ถ้ามี) กล่าวถึงเฉพาะการได้รับทุนสนับสนุนการวิจัยเท่านั้น

o **ภาพและตารางประกอบ** กรณีมีภาพหรือตารางประกอบ กำหนดการจัดพิมพ์ดังนี้

- ภาพประกอบและตารางประกอบทั้งหมดที่นำมาอ้างอิงต้องไม่ละเมิดลิขสิทธิ์ผลงานของผู้อื่น
- ภาพประกอบจัดกึ่งกลางของหน้ากระดาษ และไม่ต้องตีกรอบภาพ
- ชื่อภาพประกอบจัดอยู่ใต้ภาพ ใช้คำว่า **ภาพที่** ต่อด้วยหมายเลขภาพและข้อความบรรยายภาพ กำหนดกึ่งกลางของหน้ากระดาษ ขนาด 16 point ตัวธรรมดา
- ชื่อตารางประกอบจัดอยู่เหนือเส้นคั่นบนสุดของตาราง ใช้คำว่า **ตารางที่** ต่อด้วยหมายเลขตาราง และข้อความบรรยายตาราง กำหนดชิดขอบซ้ายของหน้ากระดาษ ขนาด 16 point ตัวธรรมดา
- บอกแหล่งที่มาของภาพประกอบ ตารางประกอบที่นำมาอ้างอิง โดยพิมพ์ห่างจากชื่อภาพหรือเส้นคั่นใต้ตาราง กำหนดเว้นระยะห่าง 1 บรรทัด บรรทัดแรกจัดย่อหน้าโดยเว้นระยะจากขอบซ้าย 0.5 นิ้ว ขนาด 16 point ตัวธรรมดา และบรรทัดถัดไปกำหนดชิดซ้าย

5. การพิมพ์เอกสารอ้างอิงท้ายบทความ

- 1) เอกสารอ้างอิงทุกลำดับที่ปรากฏอยู่ท้ายบทความต้องมีการอ้างอิงอยู่หรือกล่าวถึงในเนื้อหาของบทความ
- 2) จัดพิมพ์เรียงลำดับเอกสารอ้างอิงก่อนหลังตามตัวอักษร และยึดรูปแบบตามรูปแบบของ APA (American Psychology Association) กำหนดชิดขอบซ้ายของหน้ากระดาษ ขนาด 16 point ตัวธรรมดา

ตัวอย่างการเขียนเอกสารอ้างอิง

บทความวารสาร

ชื่อผู้เขียน. (ปีที่พิมพ์). ชื่อบทความ. ชื่อวารสาร. ปีที่พิมพ์ (ฉบับที่). หน้า.

หนังสือ

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). ชื่อหนังสือ. สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

การอ้างอิงจากอินเทอร์เน็ต

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่เผยแพร่ทางอินเทอร์เน็ต). ชื่อเรื่อง/ชื่อบทความ. ชื่อวารสาร. สืบค้นเมื่อ..... จาก Author, A. A., & Author, B. B. (Date of publication). Title of article. Title of journal, volume number. Retrieved month day, year, from <http://www.someaddress.com/full/url/>.



แบบฟอร์มการส่งบทความเพื่อตีพิมพ์ วารสารการวัดผลการศึกษา
สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รับวันที่
ผู้รับ

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

เรียน บรรณาธิการวารสารการวัดผลการศึกษา

เรื่อง ขอตีพิมพ์บทความลงวารสารการวัดผลการศึกษา

1. ชื่อผู้ส่งบทความ (ภาษาไทย)
(ภาษาอังกฤษ)
2. ชื่อวุฒิการศึกษาชั้นสูงสุด ชื่อย่อ.....
3. ตำแหน่งทางวิชาการ (ถ้ามี).....
4. สถานภาพผู้ส่งบทความ
 - 4.1 () อาจารย์ () อื่นๆ ระบุ คณะ.....สถาบัน.....
 - 4.2 () นักศึกษา ☐ ปริญญาเอก ☐ ปริญญาโท หลักสูตร.....
สาขา.....คณะ.....สถาบัน.....
- โปรดระบุชื่ออาจารย์ผู้ควบคุมวิทยานิพนธ์ (ภาษาไทย/ภาษาอังกฤษ)
 - 4.2.1 ชื่อ.....ที่ทำงานปัจจุบัน.....
 - 4.2.2 ชื่อ.....ที่ทำงานปัจจุบัน.....
 - 4.2.3 ชื่อ.....ที่ทำงานปัจจุบัน.....
5. ประเภทของบทความ () บทความวิจัย (Research article) () บทความวิชาการ (Review article)
() บทความปริทัศน์ () บทความเรื่องสั้น () บทแนะนำหนังสือ
6. ที่อยู่ผู้ส่งบทความ (ที่ติดต่อได้สะดวก).....
.....
7. เบอร์โทรศัพท์ที่ติดต่อได้ โทรสาร.....e-mail.....
8. สิ่งที่ส่งมาด้วยเพื่อให้กรรมการพิจารณา
 - () ไฟล์ บทความวิจัย / บทความทางวิชาการ ใส่แผ่น CD-ROM และ
 - () แบบฟอร์มการส่งบทความเพื่อตีพิมพ์ และเอกสารพิมพ์ต้นฉบับ จำนวน 2 ชุด ส่งที่ กองบรรณาธิการวารสารการวัดผลการศึกษา สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กทม 10110
9. ต้นฉบับที่ส่งให้พิจารณาเพื่อพิมพ์เผยแพร่ในวารสารนี้ ไม่อยู่ในระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น และยินดีแก้ไขตามที่กองบรรณาธิการ เสนอแนะ

ผู้ส่งบทความ ลงชื่อ
(.....)

ส่วนของกองบรรณาธิการ

ผลการพิจารณาในเบื้องต้น
ดำเนินการส่งผู้ทรงคุณวุฒิ 1. 2.

ลงนาม

(อาจารย์ ดร.อังศรา ประเสริฐสิน)

ตำแหน่ง บรรณาธิการวารสารการวัดผลการศึกษา

วันที่



กองบรรณาธิการ วารสารการวัดผลการศึกษา

สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

โทรศัพท์ 0-2258-4121 หรือ 0-2649-5000 ต่อ 15363, 15035

โทรสาร 0-2262-1745

บทความวิชาการ

- 1 การพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาไทย
สุนันทา สมใจ
- 12 ย้อนรอยการประเมินสู่มุมมองการประเมินในอนาคต
พินดา วราสุนันท์
- 22 การประเมินโดยใช้กลุ่มเพื่อน (Peer Assessment) : สังคมมิติ
อุไร จักษ์ตริมมงคล
- 28 ทำไมการประเมินต้อง CIPP Model?
อัครา ประเสริฐสิน

บทความวิจัย

- งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียว โดยใช้เทคนิคการปรับปรุงพฤติกรรม เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพัฒนาพฤติกรรมที่พึงประสงค์
- 38 - ผลการปรับปรุงพฤติกรรมการขาดสมาธิในการเรียนของนักเรียนระดับ
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ด้วยการฟังเรื่องสั้นและการเสริมแรงทางสังคม
เยาวศ วาจาสิทธิ์
- 42 - ผลการปรับปรุงพฤติกรรมก้าวร้าวและก่อกวนในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1
ประภาพร ฉายาวาศ
- งานวิจัยในชั้นเรียนของครู ที่ทำในลักษณะกรณีศึกษากรณีเดียวโดยใช้เทคนิคการปรับปรุงพฤติกรรม เพื่อพัฒนาการใช้ภาษาไทยและพัฒนาการเรียนรู้นองนักเรียน
- 49 - การวิจัยและพัฒนาการใช้ภาษาไทยของนักเรียนชาวเกาหลี นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้เทคนิคการเสริมแรง
วรางคณา สันทิต
- 53 - การวิจัยแก้ปัญหาพัฒนาการเรียนรู้นองนักเรียนโดยใช้เทคนิคการเสริมแรง
ภาณุ ยินดี
- 62 การพัฒนาโมเดลแสดงอิทธิพลของความรับผิดชอบต่อสังคมขององค์การที่มีต่อความพึงพอใจในงาน โดยมีความยุติธรรมในองค์การเป็นตัวแปรส่งผ่านของพนักงานในองค์การ
ปราโมทย์ โสภะ อนันดา สันฐิตวณิชย์ อัครา ประเสริฐสิน
- 75 การเปรียบเทียบคุณภาพของแบบสอบคำศัพท์ระหว่างแบบสอบเลือกตอบชนิด 2 ตัวเลือกและแบบสอบถูก-ผิด
ทศทัศน์ บุญตา สุรศักดิ์ อมรรัตนศักดิ์ นลินี ณ นคร

- 89 คำแนะนำสำหรับผู้เขียนบทความ
- 90 ข้อกำหนดการจัดพิมพ์ต้นฉบับบทความ
- 92 แบบฟอร์มการส่งบทความ