

บทที่ 2

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาบทความ งานวิจัย เอกสารและตำราต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน การดำเนินงานของมหาวิทยาลัยราชภัฏด้านการเป็นสถาบันอุดมศึกษา เพื่อการพัฒนา ท้องถิ่น ผู้วิจัยสรุปและนำเสนอเนื้อหาได้ 5 หัวข้อ ดังนี้

1. บทบาทของมหาวิทยาลัยราชภัฏกับการพัฒนาท้องถิ่น
2. แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน
3. การสร้างตัวบ่งชี้
4. การกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

บทบาทของมหาวิทยาลัยราชภัฏกับการพัฒนาท้องถิ่น

สภาพปัญหาและแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของสังคม ทั้งในด้านเศรษฐกิจ ด้านสังคม ศาสนา ค่านิยมและวัฒนธรรม ด้านประชากร ด้านสิ่งแวดล้อมและทรัพยากรธรรมชาติ ด้านการเมืองการปกครอง และด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี เป็นสิ่งที่ท้าทายต่อ การจัดการศึกษาระดับอุดมศึกษา ซึ่งมีบทบาทที่สำคัญในฐานะเป็นแหล่งความคิดและ แหล่งผลิตกำลังคนที่มีคุณภาพ เป็นแหล่งสร้างผู้นำในวงการวิชาชีพ ผู้นำ ทางการเมือง ผู้นำในระบบราชการ และผู้นำชุมชน ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาเศรษฐกิจ สังคม และ วัฒนธรรม ตลอดจนการคิดค้นทางด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี

ภารกิจหลักของสถาบันอุดมศึกษา ได้แก่ การสอน การวิจัย การบริการวิชาการ และการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ด้านการสอน สถาบันอุดมศึกษาจะต้องสร้างกำลังคนที่มีความสมบูรณ์ และสมดุล ทั้งทางร่างกาย จิตใจ และสติปัญญา โดยการให้การศึกษาที่มีคุณภาพ และมีความเป็นสากล

มุ่งเสริมสร้างคุณลักษณะบัณฑิตที่เหมาะสมแก่ปัญหาและแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของสังคม (พจน์ สะเพียรชัย, 2535, หน้า 38; วิจารย์ พานิช, 2546; Lindqvist, 2001; Penn, 1999)

ด้านการวิจัย สถาบันอุดมศึกษาจะต้องพัฒนาองค์ความรู้ด้วยการวิจัย โดยการวิจัยจะต้องผสมผสานไปกับการสอนและภารกิจอื่น ๆ ได้แก่ การบริการวิชาการ และการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม (ไพฑูริย์ สีนลรัตน์, 2544; วิจารย์ พานิช, 2544; Kezar, 1997) นอกจากนี้ ยังต้องค้นคว้าวิจัยเพื่อตอบสนองความต้องการในภาคอุตสาหกรรม และเกษตรกรรม เช่น การวิจัยและพัฒนาเพื่อธุรกิจอุตสาหกรรม การวิจัยเพื่ออนุรักษ์ และฟื้นฟูสภาพแวดล้อม (พจน์ สะเพียรชัย, 2536, หน้า 39) สถาบันอุดมศึกษาจำเป็นต้องสร้างสมดุลระหว่างการวิจัยพื้นฐานกับการวิจัยประยุกต์ เพื่อให้สถาบัน มีความเข้มแข็งด้านวิชาการ

ด้านการบริการวิชาการ สถาบันอุดมศึกษาจะต้องมีบทบาทด้านบริการวิชาการ โดยการพัฒนาและถ่ายทอดเทคโนโลยีเพื่อให้ประชาชนได้รับประโยชน์ (วิจารย์ พานิช, 2544; Penn, 1999) นอกจากนี้ ยังต้องเสริมสร้างเครือข่ายงานบริการวิชาการ เพื่อเสริมสร้างประสิทธิภาพในการให้บริการวิชาการ

ด้านการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม การเสื่อมลงของค่านิยมและวัฒนธรรมของสังคมไทย ทำให้สถาบันอุดมศึกษาต้องมีส่วนช่วยในการเสริมสร้างลักษณะทางวัฒนธรรมที่พึงประสงค์ให้แก่บัณฑิต (วิจารย์ พานิช, 2544) นอกจากนี้ จะต้องรณรงค์ให้ข่าวสาร ข้อมูลและองค์ความรู้ทางศิลปวัฒนธรรมแก่ประชาชนอย่างกว้างขวาง เพื่อสร้างจิตสำนึก ความตระหนัก และความซาบซึ้งทางวัฒนธรรมแก่ประชาชน เพื่อเสริมสร้างความแข็งแกร่งทางวัฒนธรรม (พจน์ สะเพียรชัย, 2535, หน้า 40)

นอกจากบทบาทดังกล่าวข้างต้นแล้ว จากการทบทวนวรรณกรรมยังพบว่า สถาบันอุดมศึกษายังมีบทบาทด้านการพัฒนาสังคม (Paterson, 2001) ด้านการพัฒนาเศรษฐกิจ (Toye, 2002) สร้างความตระหนักให้แก่ชุมชนในการรักษาทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม (Paterson, 2001) และสถาบันอุดมศึกษายังเป็นศูนย์กลางของการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (Toye, 2002)

ในฐานะที่มหาวิทยาลัยราชภัฏเป็น “สถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น” ที่กระจายอยู่ในทั่วทุกภูมิภาคของประเทศ มหาวิทยาลัยราชภัฏได้เชื่อมโยงเป็นระบบ อุดมศึกษาเพื่อตอบสนองความต้องการทางการศึกษาของประชาชน โดยเปิดโอกาสให้ คนในท้องถิ่นเข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางและแนวทางการดำเนินงานของ มหาวิทยาลัยราชภัฏสามารถระดมภูมิปัญญาและทรัพยากรที่มีอยู่ในท้องถิ่นมาใช้ใน กระบวนการจัดการศึกษาเพื่อสนองความต้องการของคนในท้องถิ่นได้อย่างเต็มที่ เป็นกลไก สำคัญของประเทศในการแก้ปัญหาและพัฒนาท้องถิ่น สามารถตอบสนองนโยบายของรัฐ ในการเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับชุมชนท้องถิ่นทุกภูมิภาคของประเทศ ซึ่งสอดคล้อง กับการสำรวจสภาพและคุณลักษณะผู้สำเร็จการศึกษา ปีการศึกษา 2543-2544 สำนักงานสภาพัฒนาการศึกษาระดับปริญญาตรี (2546) พบว่าบัณฑิตส่วนใหญ่มีความภูมิใจในสถาบันราชภัฏ ที่เป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อพัฒนาท้องถิ่น เป็นสถาบันอุดมศึกษาที่ให้โอกาสคนในท้องถิ่น ได้ศึกษา และเน้นการพัฒนาท้องถิ่นเป็นสำคัญ

คำว่า “การพัฒนาท้องถิ่น” อธิบายความหมายแตกต่างกันไปได้หลายแง่มุม แต่ สำหรับมหาวิทยาลัยราชภัฏแล้ว การพัฒนาท้องถิ่นเป็นกระบวนการพัฒนาคุณภาพคน ในท้องถิ่น เมื่อมหาวิทยาลัยราชภัฏเป็นสถาบันอุดมศึกษา การพัฒนาคุณภาพคน ในท้องถิ่น ก็ต้องให้ถึงระดับที่ช่วยให้เขาเกิดความงอกงามทางปัญญา สามารถพึ่งตนเองได้ กล่าวคือ ต้องช่วยให้คนในท้องถิ่นสามารถพลิกวิกฤตเป็น โอกาส สามารถพลิกปัญหาเป็นการเรียนรู้ อย่างต่อเนื่อง เมื่อประสบกับปัญหาในการดำเนินชีวิตหรือในการประกอบอาชีพก็ สามารถคิดค้นหาวิธีการต่าง ๆ มาแก้ไขได้ การพัฒนาท้องถิ่นสำหรับราชภัฏก็คือการทำ ให้ท้องถิ่นเป็น “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” (สำนักงานสภาพัฒนาการศึกษาระดับปริญญาตรี, 2545, หน้า 6)

เนื่องจากพระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยราชภัฏ พ.ศ. 2547 ได้กำหนดให้ มหาวิทยาลัยราชภัฏเป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น มีวัตถุประสงค์ใน การให้การศึกษา ส่งเสริมวิชาการและวิชาชีพชั้นสูง ทำการสอน วิจัย ให้บริการทาง วิชาการแก่สังคม ปรับปรุง ถ่ายทอดและพัฒนาเทคโนโลยี ทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ผลิตครูและส่งเสริมวิทยฐานะครู เพื่อให้การดำเนินงานของมหาวิทยาลัยราชภัฏบรรลุ วัตถุประสงค์ ดังนั้น มาตรา 8 ของพระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยราชภัฏ จึงกำหนด

ภาระหน้าที่ของมหาวิทยาลัยไว้ ดังนี้ (พระราชบัญญัติมหาวิทยาลัยราชภัฏ, 2547, หน้า 2-3)

1. แสวงหาความจริงเพื่อสู่ความเป็นเลิศทางวิชาการ บนพื้นฐานของภูมิปัญญาท้องถิ่น ภูมิปัญญาไทย และภูมิปัญญาสากล
 2. ผลิตบัณฑิตที่มีความรู้คู่คุณธรรม สำนึกในความเป็นไทย มีความรักและผูกพันต่อท้องถิ่น อีกทั้งส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตในชุมชน เพื่อช่วยให้คนในท้องถิ่นรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง การผลิตบัณฑิตดังกล่าวจะต้องให้มีจำนวนและคุณภาพสอดคล้องกับแผนการผลิตบัณฑิตของประเทศ
 3. เสริมสร้างความรู้ความเข้าใจในคุณค่า ความสำนึก และความภูมิใจในวัฒนธรรมของท้องถิ่นและของชาติ
 4. เรียนรู้และเสริมสร้างความเข้มแข็งของผู้นำชุมชน ผู้นำศาสนาและนักการเมืองท้องถิ่นให้มีจิตสำนึกประชาธิปไตย คุณธรรม จริยธรรม และความสามารถในการบริหารงานพัฒนาชุมชนและท้องถิ่นเพื่อประโยชน์ของส่วนรวม
 5. เสริมสร้างความเข้มแข็งของวิชาชีพครู ผลิตและพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง
 6. ประสานความร่วมมือและช่วยเหลือเกื้อกูลกันระหว่างมหาวิทยาลัย ชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และองค์กรอื่น ๆ ทั้งในและต่างประเทศเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น
 7. ศึกษาและแสวงหาแนวทางพัฒนาเทคโนโลยีพื้นบ้านและเทคโนโลยีสมัยใหม่ให้เหมาะสมกับการดำรงชีวิตและการประกอบอาชีพของคนในท้องถิ่น รวมถึงการแสวงหาแนวทาง เพื่อส่งเสริมให้เกิดการจัดการ การบำรุงรักษา และการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมอย่างสมดุลและยั่งยืน
 8. ศึกษา วิจัย ส่งเสริมและสืบสานโครงการอันเนื่องมาจากแนวพระราชดำริในการปฏิบัติการกิจของมหาวิทยาลัยเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น
- การที่กฎหมายกำหนดให้มหาวิทยาลัยราชภัฏปฏิบัติหน้าที่ “เพื่อการพัฒนาท้องถิ่น” นับว่าเป็นจุดเด่นของมหาวิทยาลัย เพราะเปิดโอกาสให้สามารถทำงานเพื่อคนส่วนใหญ่

ของประเทศได้อย่างเต็มที่ จึงเป็นสิ่งที่ชาวราชภัฏ ซึ่งแปลว่าคนของพระราชารัฐีกภาคภูมิใจ

นิเชต สุนทรพิทักษ์ (2536) ได้กล่าวถึงภารกิจของสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น ไว้ดังนี้

1. ภารกิจในด้านการผลิตบัณฑิต บัณฑิตที่ผลิตจากสถาบันต้องมีจิตใจที่ผูกพันกับท้องถิ่น กระบวนการเรียนการสอน และการวิจัยต้องประสานสัมพันธ์กับกระบวนการพัฒนาท้องถิ่น ด้วยวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

1.1 อาจารย์ควรศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการของคนในท้องถิ่น สํารวจและจัดทําทําเนียบปัญญาชนและผู้นำท้องถิ่น เพื่อใช้ประโยชน์ในกระบวนการผลิตบัณฑิต

1.2 สร้างหลักสูตรให้สัมพันธ์กับปัญหาและความต้องการทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรมของท้องถิ่น และต้องเปิด โอกาสให้ปัญญาชนหรือผู้นำท้องถิ่น เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการ

1.3 เลือกใช้กิจกรรมการเรียนการสอนที่ใช้ท้องถิ่นทั้งห้องเรียน และห้องปฏิบัติการ

1.4 สาขาหรือโปรแกรมวิชาที่เปิดสอนต้องสอดคล้องกับความต้องการ และแนวโน้มของการพัฒนาท้องถิ่น

1.5 บัณฑิตศึกษา ต้องมุ่งศึกษาค้นคว้าและวิจัยเพื่อสร้างองค์ความรู้จากภูมิปัญญาท้องถิ่น

2. ภารกิจในด้านการวิจัย

2.1 สนับสนุนให้อาจารย์ทํารวบรวม วิจัยประยุกต์ และวิจัยสถาบัน เพื่อความเป็นเลิศทางวิชาการในเรื่องที่เกี่ยวกับท้องถิ่น

2.2 จัดตั้งศูนย์ข้อมูลเพื่อการวิจัยและพัฒนาท้องถิ่น ทำหน้าที่เป็นศูนย์ส่งเสริมประสานงาน รวบรวมและเผยแพร่ผลการวิจัยทั้งหน่วยงานของรัฐและหน่วยงานเอกชน

2.3 จัดตั้งกองทุนหรือมูลนิธิการวิจัยเพื่อพัฒนาท้องถิ่น ทำหน้าที่สนับสนุนโครงการและงานวิจัยเพื่อการพัฒนาภูมิปัญญา และศักยภาพทางปัญญาของคนในท้องถิ่น



3. ภารกิจในด้านบริการทางวิชาการ

3.1 สร้างเครือข่ายผู้รู้ และเครือข่ายนักสื่อสารขึ้นในท้องถิ่น เพื่อกระจายความรู้และข่าวสารไปสู่คนในท้องถิ่น และรวบรวมปัญหาและความต้องการของคนในท้องถิ่น

3.2 จัดให้มีการประชุม สาธิต และฝึกอบรมในเรื่องต่าง ๆ ตามความต้องการของคนในท้องถิ่น

3.3 ดำเนินการให้คนในท้องถิ่นได้ร่วมกันวิเคราะห์ปัญหา และร่วมกันแสวงหาแนวทางในการแก้ปัญหา โดยสถาบันจะทำหน้าที่ให้การสนับสนุนหรือหาแหล่งสนับสนุนเพื่อช่วยให้การแก้ปัญหามาตามแนวทางนั้น ๆ เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

3.4 จัดให้อาจารย์และนักศึกษาในสาขาวิชาต่าง ๆ ได้ปฏิบัติงานภาคสนาม เพื่อเรียนรู้จากความเป็นจริงของท้องถิ่น ซึ่งจะเปิดโอกาสให้ได้บริการทางวิชาการแก่คนในท้องถิ่นโดยตรง และในขณะเดียวกันก็จะได้เรียนรู้เรื่องต่าง ๆ จากผู้รู้ในท้องถิ่นด้วย

3.5 ศึกษาและรวบรวมกรณีการพัฒนาท้องถิ่นที่ประสบความสำเร็จ หรือกรณีการแก้ปัญหาที่น่าสนใจของคนในท้องถิ่นต่าง ๆ แล้วนำมาเผยแพร่หรือนำคนในท้องถิ่นเดินทางไปดูด้วยตัวเอง หรือจัดให้คนในท้องถิ่นได้พบปะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการแก้ปัญหาคอนในท้องถิ่นต่าง ๆ

4. ภารกิจในด้านทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม

สถาบันจะต้องมีบทบาทอย่างสำคัญในการศึกษา เผยแพร่ ทำนุบำรุงและแสดงให้คนในท้องถิ่นได้ตระหนักในคุณค่าของวัฒนธรรมอันดีงามของท้องถิ่น และแสดงให้เป็นที่ประจักษ์แก่คนในท้องถิ่นและแก่คนโดยทั่วไปว่า วัฒนธรรมพื้นบ้านมีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศโดยรวม สถาบันจะต้องศึกษาและเสนอทางเลือกในการตอบสนองต่อวัฒนธรรมเมือง และวัฒนธรรมต่างชาติที่แผ่เข้ามาสู่ท้องถิ่นอย่างรู้เท่าทันข้อดี ข้อเสีย และรู้จักคัดเลือกรักษาสอดคล้องกับชีวิตของท้องถิ่น โดยการ

4.1 สำรวจและรวบรวมเรื่องราวต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับความเป็นมา ความเชื่อ นิทาน ขนบธรรมเนียมและประเพณีของท้องถิ่น จากผู้เฒ่าผู้แก่หรือปัญญาชนในท้องถิ่น ร้อยกรองข้อมูลที่รวบรวมได้ แล้วถ่ายทอดคืนกลับสู่สมาชิกของชุมชน

คืนกลับสู่สมาชิกของชุมชน	
วันที่.....	25 ก.ค. 2555
เลขทะเบียน.....	247914
เลขเรียกหนังสือ.....	

4.2 จัดตั้งศูนย์ส่งเสริมศิลปวัฒนธรรมท้องถิ่นในสถาบัน ทำหน้าที่เป็นศูนย์กลางในการศึกษา สำรวจ และรวบรวมข้อมูลทางวัฒนธรรมของท้องถิ่น รวมถึงศึกษาหาแนวทางปรับหรือผนวกส่วนที่ก้าวหน้าของวัฒนธรรมเมืองและวัฒนธรรมตะวันตก กับวัฒนธรรมพื้นบ้านให้เข้ากันได้เป็นอย่างดี โดยไม่เป็นการทำลายวัฒนธรรมพื้นบ้าน

4.3 ดำเนินการให้คนในท้องถิ่นได้ร่วมกันวิเคราะห์และแสวงหาทางเลือกที่เหมาะสมในการตอบสนองต่อความเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรม โดยอาศัยวัฒนธรรมพื้นบ้านเป็นพื้นฐาน และโดยที่ยังคงรักษาเอกลักษณ์ของท้องถิ่นไว้ได้

4.4 สถาบันจะต้องเข้าไปมีส่วนร่วมอย่างจริงจังและจริงใจ ในการจัดกิจกรรมเนื่องในเทศกาลต่าง ๆ ของท้องถิ่น และนำเอาภูมิปัญญาของท้องถิ่นมาใช้ประโยชน์ในการเรียนการสอนและการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรในสถาบัน

4.5 สถาบันจะต้องจัดกิจกรรมเพื่อกระตุ้นให้คนในท้องถิ่นมีความสำนึก ในประวัติของท้องถิ่น ด้วยการชูความเป็นมาของท้องถิ่น ประสบการณ์ร่วมกันของคน ในท้องถิ่น ของดีหรือคนดีในท้องถิ่น และทำให้ท้องถิ่นมีพลังในอันที่จะสืบทอดวิถีชีวิตของท้องถิ่นต่อไป

ทองคูณ หงส์พันธุ์ (2541) ได้กล่าวถึงบทบาทของสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่นไว้ ดังนี้

1. สนับสนุนส่งเสริมการศึกษา ค้นคว้า วิจัย สภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่น ร่วมกันระหว่างบุคลากรของสถาบันกับชุมชน
2. มีกิจกรรมทางวิชาการและสังคมร่วมกันระหว่างสถาบันกับชุมชน เพื่อให้อาจารย์ นักศึกษา และประชาชน ได้เรียนรู้ร่วมกัน มีจิตสำนึกของชุมชนร่วมกัน
3. จัดให้มีศูนย์ข้อมูลท้องถิ่น เพื่อเป็นแหล่งศึกษา ค้นคว้า รวบรวมข้อมูลเพื่อการศึกษาและพัฒนาท้องถิ่น
4. พัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในรูปแบบต่าง ๆ ในรายวิชาและ โปรแกรมวิชาต่าง ๆ เพื่อให้มีการเรียนรู้เรื่องท้องถิ่นอย่างกว้างขวาง

5. จัดให้มีระบบการให้บริการทางวิชาการแก่ชุมชนในรูปแบบต่าง ๆ อาจจะเป็นรูปแบบการออกฝึกงาน การออกค่ายอาสาพัฒนา การศึกษา ทดลอง การสาธิต ตลอดจนหน่วยบริการวิชาการเคลื่อนที่

6. จัดให้มีเวทีชาวบ้าน ทั้งในและนอกสถาบัน เพื่อเปิดโอกาสให้ประชาชนได้แสดงออกซึ่งปัญหา และเสนอแนวทางการแก้ปัญหา โดยสถาบันเป็นสะพานเชื่อมระหว่างประชาชนและหน่วยงานของรัฐ

7. สร้างกิจกรรมนำความรู้สู่ประชาชนในรูปแบบต่าง ๆ เช่น รายการวิทยุกระจายเสียง เป็นต้น

บุหงา วัฒนะ (2542) ได้กล่าวถึงบทบาทของสถาบันราชภัฏเพื่อการพัฒนาท้องถิ่นไว้ดังนี้

1. ด้านหลักสูตร ถ้าเป็นหลักสูตรสำหรับนักศึกษาภาคปกติ แม้ว่าทุกสถาบันจะใช้หลักสูตรเดียวกัน ในกรณีที่เปิดสอน โปรแกรมวิชาเดียวกัน แต่ละสถาบันก็มีสิทธิที่จะเลือกเปิดวิชาเลือกเสรีที่จะสอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นได้ ทั้งนี้ เพื่อเป็นประโยชน์ในการนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน และหางานทำเมื่อเรียนจบแล้ว ขณะเดียวกันแต่ละสถาบันก็สามารถจะเปิดสอนในโปรแกรมวิชาที่เป็นความต้องการท้องถิ่น เช่น เทคนิคการยางของสถาบันทางภาคใต้ การประมงของสถาบันที่มีสภาพภูมิศาสตร์แม่น้ำลำคลองมาก

กรณีเป็นหลักสูตรสำหรับการศึกษาต่อเนื่อง หรือหลักสูตรระยะสั้นเพื่อการฝึกอบรม หรือการให้บริการทางวิชาการแก่ท้องถิ่นหรือชุมชน สถาบันราชภัฏ แต่ละแห่งสามารถสร้างหลักสูตรที่สนองตอบความต้องการนี้ได้ เช่น การจัดอบรมคอมพิวเตอร์ การทำอาหาร งานประดิษฐ์ งานด้านเกษตร ฯลฯ

2. การจัดประสบการณ์วิชาชีพ ในหลาย ๆ โปรแกรมวิชา นักศึกษาจะต้องออกไปฝึกประสบการณ์วิชาชีพภายนอกสถาบันและตามสภาพการณ์จริง เช่น โปรแกรมวิชาอุตสาหกรรมการท่องเที่ยว ก็ไปฝึกทางด้านการเป็นไกด์ หรืองานโรงแรม ด้านครุศาสตร์ ฝึกประสบการณ์วิชาชีพทางการสอนตามโรงเรียนต่าง ๆ การออกไปฝึกงานเหล่านี้ส่วนหนึ่งนอกจากนักศึกษาจะได้เรียนรู้ประสบการณ์จากสภาพการณ์จริงแล้วก็มีโอกาสนำเอาสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ ๆ ไปช่วยในการพัฒนาท้องถิ่นด้วย

3. การจัดกิจกรรม/โครงการ ที่สนับสนุนหรือเสริมหลักสูตร หรือเป็นภารกิจของสถาบันโดยตรง ลักษณะนี้เป็นกิจกรรม หรือโครงการที่หน่วยงานต่าง ๆ ภายในสถาบันราชภัฏ ดำเนินการที่เป็นประโยชน์กับท้องถิ่น เช่น การทำศูนย์ข้อมูลท้องถิ่น การวิจัยสภาพแม่น้ำลำคลองเพื่อการอนุรักษ์และการท่องเที่ยว โครงการค่ายอาสาสมัครของนักศึกษา เป็นต้น

4. โครงการที่ให้ความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอก ทั้งที่อยู่ในส่วนกลาง และในท้องถิ่น เพื่อทำกิจกรรมต่าง ๆ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาท้องถิ่น ซึ่งอาจจะมีทั้งงานเฉพาะกิจ งานประจำทำตลอดปี หรือทำเป็นประจำทุกปีแต่ช่วงสั้น ๆ หรือเป็น ครั้งคราว ได้แก่ การจัดฝึกอบรม งานอนุรักษ์วัฒนธรรมประเพณีในท้องถิ่น ฯลฯ

5. โครงการหรือกิจกรรมที่เป็นนโยบายของสำนักงานสภาสถาบันราชภัฏโดยตรง ในลักษณะนี้สถาบันราชภัฏทุกแห่งก็จะรับนโยบายไปดำเนินการ เช่น การฝึกอบรมครู ในช่วงปิดภาคฤดูร้อน การอบรมถวายความรู้พระสงฆ์ในท้องถิ่น งานเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับชุมชน งานจัดทำสวนพฤกษศาสตร์ โครงการส่งเสริมคุณภาพการศึกษาโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน ตามพระราชดำริของสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ โครงการพัฒนาการศึกษาให้กับคณะกรรมการองค์การบริหารส่วนตำบล เป็นต้น

สาระชั้น (2542, พฤษภาคม 8) ได้กล่าวถึง สถาบันราชภัฏไว้ว่า ในฐานะที่สถาบันราชภัฏเป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น สถาบันราชภัฏต้องสามารถเชื่อมโยงการปฏิบัติหน้าที่ในทุกด้านลงสู่การเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชนท้องถิ่น โดยต้องมีระบบการบริหารจัดการที่ส่งเสริมให้คณาจารย์ได้ออกไปสัมผัสกับความเป็นจริงของท้องถิ่น และเปิดโอกาสให้คนในท้องถิ่นได้เข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงานของสถาบันอย่างเต็มที่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการดำเนินงานด้านต่าง ๆ ต่อไปนี้

1. ด้านการเรียนการสอน

สถาบันราชภัฏสามารถจัดการเรียนการสอนให้เอื้อต่อการเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชน โดยการนำเอาสภาพปัญหาของท้องถิ่นมาบรรจุไว้เป็นส่วนหนึ่งของเนื้อหา และเชิญผู้รู้ในท้องถิ่นมาช่วยในการสอนหรือขอให้แหล่งข้อมูลเพิ่มเติม รวมถึงสามารถที่จะออกไปจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในท้องถิ่นได้ด้วย การจัดการเรียนการสอนโดยวิธีนี้จะทำให้ทั้งคณาจารย์และนักศึกษามีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับชุมชน และ

ในขณะที่เดียวกันคนในชุมชนก็สามารถจะเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ จากคณาจารย์และนักศึกษา ด้วยการเรียนการสอนในลักษณะดังกล่าวนี้จะช่วยให้สถาบันราชภัฏสามารถพัฒนาองค์ความรู้ด้านต่าง ๆ เกี่ยวกับท้องถิ่นได้เป็นอย่างดี

2. ด้านการวิจัย

สถาบันราชภัฏสามารถศึกษาวิจัยให้เอื้อต่อการเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชนได้เป็นอย่างดี โดยการใช้วิธีการวิจัยแบบมีส่วนร่วม เปิดโอกาสให้คนในชุมชนได้ร่วมกำหนดเรื่องที่จะวิจัยและมีบทบาทอย่างสำคัญในการศึกษา ที่สำคัญก็คือเรื่องที่ศึกษานั้นควรจะเป็นปัญหาที่มีผลกระทบต่อชีวิตความเป็นอยู่ของคนในชุมชนโดยตรง เพราะจะทำให้คนในชุมชนร่วมมือในการศึกษาอย่างมีความหมาย โดยที่ผลจากการศึกษาก็จะเป็นประโยชน์ต่อการแก้ปัญหาและพัฒนาคุณภาพชีวิตของคนในชุมชน โดยตรงด้วย

3. ด้านบริการทางวิชาการ

ในยุคที่ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ จากทั่วโลกแพร่สะพัดไปในชุมชนอย่างรวดเร็ว และรุนแรงเช่นในปัจจุบันนี้ ย่อมเป็นหน้าที่โดยตรงของสถาบันราชภัฏที่จะต้องช่วยให้คนในท้องถิ่นสามารถบริโภคข่าวสารต่าง ๆ นั้นอย่างฉลาด รวมทั้งต้องช่วยให้คนในท้องถิ่นมีความรู้ความเข้าใจเท่าทันความเปลี่ยนแปลงที่หลังไหลเข้ามาสู่ท้องถิ่นด้วย ทั้งนี้ เพื่อจะช่วยให้สามารถเลือกรับข่าวสารและความเปลี่ยนแปลงอย่างถูกต้องเหมาะสมบนรากฐานแห่งวิถีชีวิตอันดีงามของท้องถิ่น เป้าหมายสำคัญของการบริการทางวิชาการจึงอยู่ที่การเสริมสร้างความเข้มแข็งทางความรู้และความคิดให้กับคนในท้องถิ่น เพราะความเข้มแข็งทางความรู้และความคิดคือพื้นฐานของการเสริมสร้างความเข้มแข็งในด้านอื่น ๆ ทั้งหมด

4. ด้านการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

ในเมื่อการเรียนการสอนของราชภัฏเชื่อมโยงอยู่กับท้องถิ่น การฝึกประสบการณ์วิชาชีพก็ต้องสัมพันธ์กับสภาพความเป็นจริงของท้องถิ่นด้วย โดยการส่งนักศึกษาออกไปฝึกงานตามหน่วยงานต่าง ๆ ในท้องถิ่น เช่น ในโรงเรียน สำนักงานองค์การบริหารส่วนตำบล สำนักงานคณะกรรมการหมู่บ้าน เป็นต้น นักศึกษาจะได้มีโอกาสใช้ความรู้ความสามารถในสถานการณ์จริงและได้เผชิญกับสภาพปัญหาและความต้องการที่แท้จริงของหน่วยงานและทุกคนในท้องถิ่นโดยตรง เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่จะทำให้เกิดความแข็งแกร่งทั้ง

ในด้านทฤษฎีและด้านปฏิบัติได้เป็นอย่างดี คนในท้องถิ่นเองก็จะได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ จากนักศึกษา ส่วนนักศึกษาเองก็จะได้รับทราบปัญหาและความเป็นจริงของการปฏิบัติงานในท้องถิ่น รวมทั้งเรียนรู้วิธีประยุกต์ใช้ความรู้ให้เหมาะสมกับความเป็นจริงของท้องถิ่น จากประสบการณ์ของคนในท้องถิ่นนั้น ๆ ด้วย

หากสถาบันราชภัฏทั่วประเทศสามารถเชื่อมโยงการดำเนินงานทั้ง 4 ด้านดังกล่าวข้างต้น ลงสู่ท้องถิ่นอย่างมีประสิทธิภาพก็จะทำให้เกิดระบบการเรียนรู้ร่วมกันของคนในท้องถิ่นอย่างกว้างขวาง พลังแห่งการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างชาวราชภัฏกับชาวบ้านนี้เอง จัดเป็นพลังสร้างสรรค์ความเข้มแข็งให้เกิดขึ้นในท้องถิ่นทั่วประเทศได้อย่างมั่นคงและยั่งยืน

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543) ได้กล่าวถึง การสร้างสถาบันราชภัฏให้เป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อท้องถิ่น ไว้ดังนี้

1. สถาบันราชภัฏเป็นสถาบันอุดมศึกษาที่มีศักยภาพสูงที่จะสามารถสร้างประโยชน์ให้กับท้องถิ่นได้ เนื่องจากสถาบันราชภัฏกระจายตัวตามภูมิภาคต่าง ๆ ทั่วประเทศ มีความใกล้ชิดกับท้องถิ่นมากกว่าสถาบันอุดมศึกษาอื่น ๆ มีหลักสูตร การเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับท้องถิ่น และอีกทั้งผู้เรียนส่วนใหญ่เป็นคนมาจากท้องถิ่น ดังนั้น จึงควรตั้งเป้าหมายว่าบัณฑิตที่จบจากสถาบันราชภัฏร้อยละ 90 เป็นอย่างน้อยจะทำงานเพื่อพัฒนาท้องถิ่นของตนเอง

2. สถาบันราชภัฏ ควรเปิดหลักสูตรและจำนวนนักศึกษาให้เหมาะสมกับกิจกรรมทั้งภาครัฐและเอกชนของท้องถิ่น เพื่อผู้ที่จบออกมาจะสามารถมีงานทำ

3. สถาบันราชภัฏต้องทำงานร่วมกับภาคีต่าง ๆ ในเครือข่ายเพื่อผลักดันให้เกิดการพัฒนาทางเศรษฐกิจในท้องถิ่น การที่ท้องถิ่นหรือชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมก็จะทำให้ชุมชนให้การสนับสนุนในด้านต่าง ๆ แก่สถาบันราชภัฏ เช่น ด้านการเงิน ด้านบุคลากร ด้านภูมิปัญญาท้องถิ่น

4. การให้บริการด้านวิชาการแก่ท้องถิ่น โดยการให้ชุมชนใช้ทรัพยากรของสถาบันราชภัฏ เช่น อาคารสถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และบุคลากรของสถาบันราชภัฏ หรือการจัดสัมมนาในเรื่องต่าง ๆ เพื่อให้ความรู้ด้านต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์แก่ชุมชนและท้องถิ่น สถาบันราชภัฏควรจะเชื่อมโยงกับท้องถิ่นให้ได้เหมาะสมและเกิดประโยชน์สูงสุด



5: การสร้างและพัฒนาผู้นำท้องถิ่น เช่น การให้บุคลากรของสถาบันราชภัฏ ทั้ง นักศึกษา และคณาจารย์เข้าร่วมในการเป็นผู้นำท้องถิ่น หรือการเปิดการอบรมหรือ การสร้าง ผู้นำให้กับท้องถิ่น

ธีระศักดิ์ อัครบวร (2545, หน้า 164-165) ได้กล่าวถึงรูปแบบของกิจกรรมการศึกษา เพื่อท้องถิ่นไว้ 6 กลุ่ม ดังนี้

1. การจัดการอบรมและการจัดหลักสูตรพิเศษเฉพาะด้าน เช่น การอบรมกลุ่มอาชีพ ต่าง ๆ
2. การประชุมทางวิชาการ เช่น การสัมมนา การอภิปราย การบรรยาย การปาฐกถา การเทศนา ตลอดจนการปราศรัยทางการเมือง
3. การจัดนิทรรศการและการจัดการแสดง เช่น นิทรรศการส่งเสริมสินค้าไทย
4. การจัดการศึกษานอกสถานที่และการจัดค่าย เช่น ค่ายเยาวชนศึกษาป่าชายเลน
5. การรณรงค์และการเผยแพร่ทางสื่อต่าง ๆ เช่น การรณรงค์วีดิทัศน์การจราจร
6. กิจกรรมการศึกษาที่เป็นแหล่งเรียนรู้ตลอดชีวิตในชุมชน เช่น ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์สถาน และอุทยานแห่งชาติ

ฉัตรนภา พรหมมา (2545, หน้า 233-234) ได้กล่าวถึง การจัดการเพื่อเป็นกรอบ การพัฒนาตัวชี้วัดคุณภาพจากปรัชญาและพันธกิจของสถาบันราชภัฏไว้ดังนี้

1. พัฒนาคนในท้องถิ่นให้มีคุณลักษณะที่เอื้อต่อการพัฒนาท้องถิ่นและ ประเทศชาติ ด้วยกระบวนการเรียนรู้ที่บูรณาการการเรียนการสอนและการวิจัยให้ ประสานสัมพันธ์กับการพัฒนาท้องถิ่น
2. พัฒนาองค์ความรู้โดยวิจัยเชื่อมโยงองค์ความรู้ท้องถิ่นสู่สากลเพื่อความเป็นเลิศ ทางวิชาการที่สอดคล้องกับปัญหาและศักยภาพของท้องถิ่น
3. ปฏิบัติพันธกิจของสถาบันราชภัฏเพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งชุมชนที่มี การประสานความร่วมมือตามแนวพระราชดำริของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว โดย เน้นแนวทางเศรษฐกิจพอเพียงและเครือข่ายการเรียนรู้ชุมชน
4. พัฒนาเครือข่ายการเรียนรู้และข้อมูลของชุมชน เพื่อเสริมสร้างสังคมแห่ง การเรียนรู้

5. พัฒนาสถาบันให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้และตอบสนองชุมชนท้องถิ่น มีระบบบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล และเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายและสนับสนุนการดำเนินงานตามพันธกิจของสถาบัน

ศุภลักษณ์ วิริยะสุมน (2547, หน้า 68-71) ได้วิเคราะห์แผนพัฒนาการศึกษา ระยะที่ 9 ของมหาวิทยาลัยราชภัฏที่เกี่ยวข้องกับสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่นไว้ดังนี้

1. ด้านการจัดการศึกษา

มหาวิทยาลัยราชภัฏมีพันธกิจในการจัดการศึกษาวิชาการและวิชาชีพชั้นสูง ตอบสนองความต้องการของท้องถิ่น และให้โอกาสทางการศึกษาระดับอุดมศึกษากับประชาชน เพื่อผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพ มีคุณธรรม จริยธรรม มีสำนึกไทย และความรับผิดชอบต่อส่วนรวม และมีทักษะกระบวนการเรียนรู้และความสามารถด้านภาษาและคอมพิวเตอร์ และเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตของประชาชน ด้วยการจัดการศึกษาหลากหลาย พัฒนามหาวิทยาลัยให้เป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ของท้องถิ่น และให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณภาพ มาตรฐานพัฒนามหาวิทยาลัยให้เป็นชุมชนวิชาการ ที่สืบสานภูมิปัญญาท้องถิ่น โดยการประกันคุณภาพการศึกษา ปฏิรูปหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ ใช้ท้องถิ่นเป็นแหล่งเรียนรู้ และให้ท้องถิ่นมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา

2. ด้านการวิจัย

การวิจัยเป็นการบุกเบิกหาความรู้ใหม่อันเป็นบทบาทหน้าที่สำคัญของสถาบันอุดมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏมีพันธกิจในการวิจัย และเชื่อมโยงการวิจัยสู่การพัฒนาสถาบันและท้องถิ่น โดยเน้นการศึกษา วิจัยภูมิปัญญาท้องถิ่น ภูมิปัญญาไทย ที่ประสานเข้ากับศาสตร์สากล เพื่อสร้างองค์ความรู้ที่เหมาะสม นำไปสู่การแก้ปัญหา พัฒนาสถาบัน ท้องถิ่นและประเทศชาติ โดยจะสนับสนุน ส่งเสริมและร่วมกับชุมชน ท้องถิ่นทำวิจัย จะพัฒนาเครือข่ายการวิจัยเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น และจะเร่งพัฒนาขีดความสามารถการวิจัยของมหาวิทยาลัย รวมทั้งเผยแพร่ผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

3. ด้านการบริการวิชาการแก่ชุมชน

การบริการวิชาการเป็นบทบาทที่สามของมหาวิทยาลัยเมื่อเทียบกับการสอน และการวิจัย มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ ประการแรก คือ การนำวิชาการออกไปใช้ให้เกิดประโยชน์ ประการที่สองคือ การสร้างประสบการณ์ให้บุคลากร และประการสุดท้าย คือ

การเป็นแหล่งรายได้ (สุชาติ ชินะจิตร, 2540) การบริการทางวิชาการของสถาบันราชภัฏ ในช่วงแผนพัฒนาการศึกษา ระยะที่ 9 มีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชน ส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตของประชาชนในท้องถิ่น พร้อมไปกับการพัฒนาองค์ความรู้ พัฒนานักศึกษา คณาจารย์และความเข้มแข็งทางวิชาการของสถาบัน เพื่อเป็นหลักฐาน การพัฒนาที่ยั่งยืนของสถาบันต่อไป โดยเน้นกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของฝ่ายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง และใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น ภูมิปัญญาไทยเป็นฐานการพัฒนาและให้บริการวิชาการ อย่างกว้างขวาง ในรูปแบบหลากหลาย สร้างเครือข่ายการทำงานและบูรณาการเข้ากับภารกิจ ของสถาบันอุดมศึกษา โดยเฉพาะการวิจัยและกระบวนการเรียนการสอน

4. ด้านการทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม

สถาบันอุดมศึกษามีบทบาทหน้าที่ในการอนุรักษ์และทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม รวมทั้งการให้ความรู้ความเข้าใจแก่นิสิตนักศึกษาและมีทัศนคติที่ดีต่อศิลปวัฒนธรรมไทย ตลอดจนทำหน้าที่กลั่นกรอง สร้างความเป็นไทยและรักษาสมดุลระหว่างเอกลักษณ์ไทย กับสากลสภาพ เพื่อให้สังคมไทยอยู่ได้อย่างมีระบบ (สุชาติ ชินะจิตร, 2540) บทบาท ทางวิชาการของมหาวิทยาลัยในด้านศิลปวัฒนธรรม คือ การสร้างความรู้ ความสนใจที่จะทำให้เกิดสติปัญญาในการนำเอาวัฒนธรรมมาใช้

การทะนุบำรุงศิลปะและวัฒนธรรม เป็นพันธกิจที่มหาวิทยาลัยราชภัฏส่วนใหญ่ กำหนดไว้เป็นพันธกิจโดยตรง ขณะที่บางมหาวิทยาลัยได้บูรณาการเข้าไว้กับภารกิจอื่น

โดยภาพรวม ในช่วงแผนพัฒนาการศึกษา ระยะที่ 9 มหาวิทยาลัยราชภัฏ ดำเนินพันธกิจการทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม โดยศึกษาวิจัย อนุรักษ์ ส่งเสริมและเผยแพร่ และบูรณาการศิลปะ วัฒนธรรมเข้ากับกระบวนการเรียนการสอนและภารกิจต่าง ๆ ของ สถาบัน เพื่อใช้วัฒนธรรมเป็นต้นทุนในการพัฒนาเศรษฐกิจ สังคม การเมืองและสิ่งแวดล้อม ให้นักศึกษา ประชาชน สามารถเลือกสรรและบูรณาการวัฒนธรรมท้องถิ่น วัฒนธรรม ชาติไทย กับวัฒนธรรมสากล เพื่อประโยชน์ในการดำรงชีวิตและการแก้ปัญหา พัฒนา ท้องถิ่น ปลุกฝังสำนึกไทย ความรัก ผูกพัน ความภาคภูมิใจกับท้องถิ่น ให้กับนักศึกษา ประชาชน และส่งเสริมให้นำวิถีไทยและแนวทางเศรษฐกิจพอเพียงมาเป็นแนวทางใน การดำรงชีวิตและการพัฒนาท้องถิ่น



5. ด้านการปรับปรุง พัฒนาและถ่ายทอดเทคโนโลยี

มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรวิทยาดำรงพันธกิจในการปรับปรุง พัฒนาและถ่ายทอดเทคโนโลยี โดยศึกษา นำภูมิปัญญาท้องถิ่น ภูมิปัญญาไทยผสมผสานกับองค์ความรู้สากล พัฒนา เทคโนโลยีที่เหมาะสม ถ่ายทอดสู่ท้องถิ่น ชุมชน ผ่านกระบวนการเรียนการสอน การวิจัย การบริการวิชาการ และการทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม

6. ด้านการผลิตและพัฒนาครู

มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรวิทยาดำรงพันธกิจให้ความสำคัญกับพันธกิจการผลิตและพัฒนาครู ซึ่งเป็นรากฐานเดิมที่มหาวิทยาลัยมีต้นทุนความเชี่ยวชาญ โดยร่วมกับโรงเรียน ท้องถิ่น ในการผลิต พัฒนาครูและวิชาชีพครู เพื่อให้เป็นกลไกสำคัญขับเคลื่อนการปฏิรูป การศึกษาของท้องถิ่นตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ไปสู่เป้าหมาย

ถนอม อินทรกำเนิด (2549, หน้า 117) ได้กล่าวถึงมหาวิทยาลัยราชภัฏว่าเป็น มหาวิทยาลัยแห่งจิตสำนึกเพื่อชุมชนและสังคม เน้นที่ภูมิปัญญาของท้องถิ่นและภูมิ- ปัญญาไทย เปิดโอกาสให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการบริหารจัดการและร่วมสร้างสรรค์ ความร่วมมือร่วมใจและเข้าใจระหว่างมหาวิทยาลัยกับชุมชน

มานพ ภาสิตวิไลธรรม (2550, หน้า 2) ได้กล่าวถึงกลุ่มของความเป็นสถาบัน- อุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่นไทย แบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม

กลุ่มแรก ว่าด้วยการสร้างความเสมอภาคในโอกาสทางการศึกษา ระดับอุดมศึกษา ของประชาชนในท้องถิ่นที่รับผิดชอบ

กลุ่มที่สอง ว่าด้วยการดำเนินการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาท้องถิ่น

กลุ่มที่สาม ว่าด้วยการสร้างเอกลักษณ์เฉพาะและความยั่งยืนของสถาบันอุดมศึกษา ในอนาคต

กลุ่มที่สี่ ว่าด้วยความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ของท้องถิ่น

จากผลการประชุมสัมมนา เรื่อง “มหาวิทยาลัยเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น: จาก อุดมการณ์สู่การปฏิบัติและเกณฑ์ชี้วัดความสำเร็จ” ณ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย สรุปผลการประชุมได้ดังนี้

อุดมการณ์ของความเป็นราชภัฏ คือการเป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น ที่เชื่อมโยงรากฐานเดิม และมาตรฐานในการประเมินมหาวิทยาลัยราชภัฏควรเป็นดังนี้

มาตรฐานที่ 1 มาตรฐานด้านคุณภาพบัณฑิตของมหาวิทยาลัยราชภัฏ

มาตรฐานที่ 2 มาตรฐานด้านการวิจัยเพื่อพัฒนาท้องถิ่น

มาตรฐานที่ 3 มาตรฐานด้านความร่วมมือกับองค์กรท้องถิ่นในด้านการบริการ

มาตรฐานที่ 4 มาตรฐานด้านเสริมสร้างความเข้มแข็งของวิชาชีพครูและวิชาชีพอื่น

มาตรฐานที่ 5 มาตรฐานด้านสืบสาน โครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ

มาตรฐานที่ 6 มาตรฐานด้านทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรมท้องถิ่นและของชาติ

มาตรฐานที่ 7 มาตรฐานด้านการบำรุงรักษาและใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม

มาตรฐานที่ 8 มาตรฐานด้านการพัฒนาองค์กร

การวิเคราะห์พันธกิจของมหาวิทยาลัยราชภัฏ 40 แห่งทั่วประเทศ ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการเป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น สรุปผลการวิเคราะห์สังเคราะห์ ได้ผลดังนี้

ด้านการให้การศึกษาวិชาการและวิชาชีพชั้นสูง

1. ผลิตบัณฑิตและพัฒนาบุคลากรให้มีคุณภาพและคุณธรรม ตอบสนองความต้องการของท้องถิ่น

2. จัดการศึกษาโดยการมีส่วนร่วมของชุมชน

3. ผลิตบัณฑิตให้มีจิตสำนึกในการรับผิดชอบต่อสังคมและท้องถิ่น

4. แสวงหาความจริงเพื่อสู่ความเป็นเลิศทางวิชาการบนพื้นฐานของภูมิปัญญาท้องถิ่น

5. ส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตในชุมชน

6. เสริมสร้างความเข้มแข็งของผู้นำชุมชน ผู้นำทางศาสนา และนักการเมืองท้องถิ่น ให้มีจิตสำนึกเพื่อประชาธิปไตย คุณธรรม จริยธรรม และความสามารถในการบริหารงานพัฒนาท้องถิ่น

7. การรณรงค์ให้ความรู้เพื่อป้องกันยาเสพติดและโรคเอดส์แก่นักศึกษาและประชาชนในท้องถิ่น

ด้านการวิจัย

1. การวิจัยและสร้างองค์ความรู้ที่เหมาะสมต่อการแก้ปัญหาและพัฒนาท้องถิ่น
2. ศึกษา แสวงหาแนวทางพัฒนาเทคโนโลยีพื้นบ้าน
3. มีงานวิจัยท้องถิ่นที่หลากหลาย สามารถใช้ประโยชน์ได้และเป็นที่ยอมรับ
4. อาจารย์มีผลงานวิจัยเพื่อพัฒนาท้องถิ่น อย่างน้อย 1 เรื่อง ภายใน 3 ปี
5. ส่งเสริมและสนับสนุนการวิจัยเพื่อสร้างองค์ความรู้และการวิจัยเพื่อพัฒนาท้องถิ่น
6. มีกองทุนสนับสนุนการวิจัยท้องถิ่น
7. เป็นศูนย์กลางการวิจัยในระดับท้องถิ่นและภูมิภาค
8. มีศูนย์ข้อมูลท้องถิ่นเป็นแหล่งรวบรวมข้อมูลพื้นฐานและองค์ความรู้ใหม่
9. ศูนย์ภูมิปัญญาท้องถิ่น

ด้านบริการทางวิชาการแก่สังคม

1. ให้บริการกิจกรรมต่าง ๆ ตามความต้องการของท้องถิ่น
2. เป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้ตลอดชีวิตของชุมชนท้องถิ่น
3. เสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชนและภูมิปัญญาท้องถิ่น
4. เชิดชูภูมิปัญญาของท้องถิ่น
5. เป็นศูนย์กลางการบริการวิชาการพัฒนาศักยภาพของท้องถิ่น

ด้านทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม

1. ส่งเสริม อนุรักษ์ และเผยแพร่ศิลปวัฒนธรรมและภูมิปัญญาท้องถิ่น
2. เป็นผู้นำท้องถิ่นที่มุ่งอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม
3. ศูนย์ข้อมูลและเครือข่ายข้อมูลทางวัฒนธรรมท้องถิ่น
4. เสริมสร้างความรู้ ความเข้าใจในคุณค่า ความสำนึก และความภูมิใจในวัฒนธรรม

ของท้องถิ่น

ด้านปรับปรุงถ่ายทอดและพัฒนาเทคโนโลยี

1. พัฒนาเทคโนโลยีที่เป็นประโยชน์ต่อมหาวิทยาลัยและท้องถิ่น
2. นำความรู้และเทคโนโลยีสาขามาประยุกต์ใช้กับภูมิปัญญาท้องถิ่น
3. ถ่ายทอดและพัฒนาเทคโนโลยีพื้นบ้าน
4. เป็นแหล่งการศึกษา ค้นคว้า พัฒนาและถ่ายทอดเทคโนโลยีที่เหมาะสมแก่ท้องถิ่น

ด้านผลิตและส่งเสริมวิทยฐานะครู

1. เป็นศูนย์การศึกษาพัฒนาครู
2. ผลิตครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพ เชี่ยวชาญเฉพาะสาขา
3. เป็นแหล่งสร้างและพัฒนาครูต้นแบบ
4. มีเครือข่ายการผลิตครูระดับประเทศ

จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการดำเนินงานของมหาวิทยาลัยราชภัฏกับการพัฒนาท้องถิ่น สรุปได้ 4 ด้าน ดังนี้

1. ด้านการจัดการศึกษา ส่งเสริมวิชาการและวิชาชีพชั้นสูง ด้วยการผลิตบัณฑิตและพัฒนาบุคลากรที่มีความรู้คู่คุณธรรม มีความรักและความผูกพันกับท้องถิ่น ส่งเสริมการจัดการศึกษาของท้องถิ่น โดยการเปิดโอกาสให้ชุมชนหรือท้องถิ่นเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา มีหลักสูตรที่ตอบสนองความต้องการของท้องถิ่น มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้ท้องถิ่นเป็นแหล่งเรียนรู้ นอกจากนี้เป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ของท้องถิ่น การผลิตและส่งเสริมวิทยฐานะครูเป็นภารกิจที่สำคัญของมหาวิทยาลัยราชภัฏ มุ่งเน้นคุณภาพและความต้องการของชุมชน โดยความร่วมมือกับโรงเรียนและท้องถิ่นในการผลิตและพัฒนาครู

2. ด้านการวิจัย ด้วยการพัฒนาองค์ความรู้ โดยการเชื่อมโยงองค์ความรู้ท้องถิ่นสู่สากล และนำความรู้ที่ได้ไปแก้ปัญหาท้องถิ่น สนับสนุนให้อาจารย์หรือบุคลากรทำวิจัยเพื่อความเป็นเลิศ โดยความร่วมมือกับชุมชนทำวิจัยเกี่ยวกับท้องถิ่น มีการสนับสนุนทุนการทำวิจัยและสร้างเครือข่ายการวิจัยเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น มีการรวบรวมและเผยแพร่ผลงานวิจัย เป็นแหล่งข้อมูลเพื่อการวิจัย

3. ด้านการบริการทางวิชาการแก่สังคม เป็นกระบวนการบูรณาการของการจัดการศึกษาและการวิจัยเพื่อบริการวิชาการแก่ชุมชน เสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชน เป็นผู้นำพัฒนาชุมชนและท้องถิ่น เป็นศูนย์ข้อมูลการเรียนรู้ของชุมชน ร่วมกับชุมชนในการแสวงหาแนวทางในการแก้ปัญหา โดยการรวบรวมปัญหาและความต้องการของท้องถิ่น จัดประชุม สาคิต ฝึกรอบรมตามความต้องการของท้องถิ่น โดยการนำความรู้และเทคโนโลยีที่เหมาะสมมาประยุกต์ใช้กับภูมิปัญญาท้องถิ่น และเป็นแหล่งการศึกษา ค้นคว้า พัฒนา และถ่ายทอดเทคโนโลยีที่เหมาะสมแก่ท้องถิ่น

4. ด้านการทะนุบำรุงศิลปะและวัฒนธรรม โดยการศึกษาวิจัย อนุรักษ์ ส่งเสริม และเผยแพร่ศิลปวัฒนธรรมเพื่อให้บุคลากรของมหาวิทยาลัยและคนในท้องถิ่นเข้าใจและตระหนักและภาคภูมิใจในศิลปวัฒนธรรมของท้องถิ่น โดยการมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมในเทศกาลต่าง ๆ ทั้งภายในและภายนอกมหาวิทยาลัย มีศูนย์ส่งเสริมศิลปะและวัฒนธรรม การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งประเมินการดำเนินงานการพัฒนาท้องถิ่นของมหาวิทยาลัยราชภัฏ ตามภารกิจของมหาวิทยาลัยราชภัฏทั้ง 4 ด้าน

1. ด้านการจัดการศึกษา
2. ด้านการวิจัย
3. ด้านการบริการวิชาการแก่สังคม
4. ด้านการทะนุบำรุงศิลปะและวัฒนธรรม

แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวกับการประเมิน

ความหมายของการประเมิน

Tyler (1989, p. 70) กล่าวว่า การประเมินเป็นการเปรียบเทียบระหว่าง “สิ่งที่เป็นจริง” (what is) กับ “สิ่งที่ควรเป็น” (what should be) และการใช้ข้อมูลความไม่สอดคล้องเป็นหลักในการตัดสินใจสรุปผลการดำเนินงานเกี่ยวกับการบริหารหลักสูตร

Cronbach (1989, p. 101) กล่าวว่า การประเมินเป็นกระบวนการที่เป็นระบบในการเก็บรวบรวมข้อมูลและใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับ โครงการทางการศึกษา

Stake (1989, p. 288) ได้ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นการบรรยายและตัดสินคุณค่า เน้นเรื่องการบรรยายสิ่งที่ถูกประเมิน โดยอาศัยผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้เชี่ยวชาญในการตัดสินคุณค่า

Stufflebeam (1989, p. 118) กล่าวว่า การประเมินเป็นกระบวนการของการวิเคราะห์ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการตัดสินใจในทางเลือกต่าง ๆ ที่มีอยู่

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2541, หน้า 21) ให้ความหมายของการประเมินว่า หมายถึง กระบวนการที่ก่อให้เกิดสารสนเทศ เพื่อช่วยให้ผู้มีอำนาจตัดสินใจได้ตัดสินใจเลือกอย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด

เยาวดี วิบูลศรี (2549, หน้า 12) ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นกระบวนการรวบรวมข้อมูลและจัดข้อมูลให้เป็นประโยชน์เป็นการตัดสินใจระหว่างการกระทำกับวัตถุประสงค์

ศิริชัย กาญจนวาสี (2550, หน้า 20) ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นกระบวนการตัดสินใจคุณค่า (value judgment) ของสิ่งต่าง ๆ ตามเกณฑ์มาตรฐาน จากความหมายที่กล่าวไว้ข้างต้น ผู้วิจัย สรุปได้ว่า การประเมิน หมายถึง กระบวนการแสวงหาข้อมูลเพื่อใช้ในการตัดสินใจคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง โดยนำมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์

วัตถุประสงค์ของการประเมิน

การประเมินมีวัตถุประสงค์ที่สำคัญ ๆ ดังนี้ (รัตนะ บัวสนธิ์, 2550; ศิริชัย กาญจนวาสี, 2550; ตำราญ มีแจ้ง, 2535)

1. เพื่อช่วยในการตัดสินใจนำโครงการไปใช้ เป็นการศึกษาว่าโครงการที่จัดทำหรือจัดให้มีขึ้นมีความจำเป็นมากน้อยเพียงไร สอดคล้องกับสภาพปัจจุบันและปัญหาทางสังคมหรือชุมชนหรือไม่ ซึ่งเป็นการประเมินก่อนที่จะเริ่มดำเนินโครงการและการประเมินเอกสารตัวโครงการว่ามีความสอดคล้องและเป็นไปได้ในแต่ละส่วนของโครงการ เพื่อวินิจฉัยส่วนบกพร่อง หรือต้นเหตุของปัญหาที่จะนำไปสู่วิธีการ ขั้นตอน และรูปแบบที่ถูกต้อง ของการดำเนินงาน

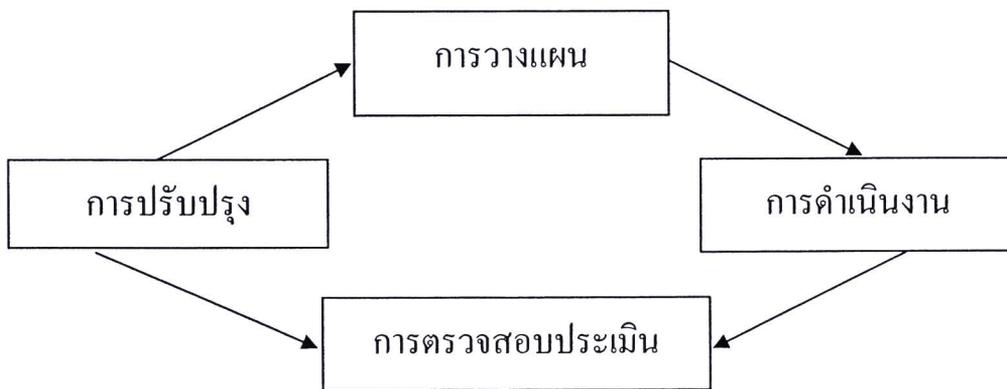
2. เพื่อช่วยในการตัดสินใจปรับปรุงพัฒนาโครงการ เป็นการประเมินภายหลังจากที่โครงการได้ดำเนินการไปแล้วระยะหนึ่งเป็นการประเมินเกี่ยวกับปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับกิจกรรม ทรัพยากรของโครงการ ฯลฯ เพื่อเสนอทางเลือกในการดำเนินงานว่าจะใช้วิธีใดจึงจะเหมาะสมที่สุด นำเสนอผู้เกี่ยวข้องปรับปรุงการดำเนินงานที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพ

3. เพื่อช่วยในการตัดสินใจว่าจะดำเนินโครงการต่อไปหรือไม่ โดยประเมินภายหลังจากที่โครงการได้ดำเนินการมาครบตามเวลาที่กำหนด โดยพิจารณาข้อมูลส่วนที่เป็นผลสำเร็จ ประสิทธิผลและประสิทธิภาพของโครงการเพื่อประเมินค่าว่า

การดำเนินงานได้ผลตามมาตรฐานหรือไม่ และใช้สำหรับตัดสินใจในการขยายโครงการ ต่อเนื่อง หรือยุติล้มเลิกโครงการ

ประโยชน์ของการประเมิน

การดำเนินงานใด ๆ ก็ตาม จะต้องมีการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง โดยใช้วงจรของการพัฒนาคุณภาพ โดยจะต้องมีการวางแผน ดำเนินงานตามแผนที่กำหนดไว้ ตรวจสอบ และประเมินการดำเนินงานตามแผน แล้วนำผลที่ได้มาปรับปรุงการดำเนินงานต่อไป ดังแสดงในภาพ 1



ภาพ 1 วงจรการพัฒนาคุณภาพ

การประเมินจะช่วยตรวจสอบว่าการดำเนินงานเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ เป็นการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน และทำให้การดำเนินงานมีโอกาสประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ จากการศึกษาค้นคว้า เอกสารและงานวิจัย สรุปประโยชน์ของการประเมินได้ดังนี้

1. ทำให้ทราบว่าการทำงานบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่
2. วัตถุประสงค์หรือเป้าหมายที่ตั้งไว้ เป็นวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายที่เหมาะสมเพียงใด และจะเป็นตัวช่วยชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นที่จะต้องดำเนินโครงการต่อไปหรือไม่
3. กระตุ้นให้มีการเร่งรัดปรับปรุงการดำเนินงาน การประเมินจะเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้ดำเนินงาน มีการเร่งรัดและปรับปรุงการดำเนินงานเมื่อพบข้อบกพร่องในการดำเนินงาน

4. ควบคุมการดำเนินงานให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพ ซึ่งจะเป็นการลดความสูญเปล่าในการใช้ทรัพยากร

5. ทำให้มองเห็นข้อบกพร่องในการดำเนินงานแต่ละขั้นตอน ซึ่งจะใช้เป็นหลักในการปรับปรุงการดำเนินงาน การประเมินการดำเนินงานทุกขั้นตอน จะทำให้พบข้อบกพร่อง

6. ให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้บริหารในด้านการดำเนินงาน เพื่อใช้ประกอบในการวินิจฉัยและตัดสินใจสั่งการได้ถูกต้อง

7. เป็นแนวทางในการกำหนดวิธีการดำเนินงานที่เหมาะสมในครั้งต่อ ๆ ไป การประเมินผลจะทำให้ทราบถึงข้อดีและข้อบกพร่องต่าง ๆ ของการดำเนินงาน ซึ่งจะเป็นแนวทางในการแก้ไขที่จะดำเนินการในครั้งต่อไป

ประเภทของการประเมิน

นักวิชาการประเมิน ได้แบ่งการประเมินออกเป็นหลายประเภท ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ในการแบ่ง ผู้วิจัยได้รวบรวมความคิดเห็นจาก รัตนะ บัวสนธ์ (2550) ศิริชัย กาญจนวาสิ (2550) สมคิด พรหมจ้อย (2542) และสมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2544) สรุปได้ดังนี้

1. แบ่งตามเป้าหมาย

1.1 การประเมินโดยยึดวัตถุประสงค์เป็นหลัก (goal-based evaluation)

1.2 การประเมินที่อิสระไม่ยึดวัตถุประสงค์ของโครงการ (goal-free evaluation)

เป็นการประเมินผลที่เกิดขึ้นทั้งหมดโดยไม่ทราบว่าวัตถุประสงค์ของโครงการนี้มีอะไรบ้าง

2. แบ่งตามลำดับเวลาที่ประเมิน

2.1 การประเมินก่อนดำเนินโครงการ (pre-evaluation program) เพื่อให้ได้ข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินโครงการ เพื่อศึกษาถึงความพร้อมของบุคคลและทรัพยากรที่เกี่ยวข้อง ความสมเหตุสมผลของการวางแผนดำเนินโครงการ รวมทั้งความเป็นไปได้ของโครงการ มีจุดมุ่งหมายเพื่อตัดสินใจเลือกโครงการที่เหมาะสม ข้อมูลที่ได้จะมาใช้ในการวางแผนการดำเนินงานของโครงการ วางแผนการประเมินขั้นต่อ ๆ ไป

2.2 การประเมินในระหว่างดำเนินงาน (formative evaluation) เป็นการประเมินการดำเนินงานในด้านต่าง ๆ ขณะที่กำลังดำเนินการเพื่อตรวจสอบการดำเนินงานตามแผนความก้าวหน้า ปัญหาอุปสรรค นำไปแก้ไขปรับปรุงให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 การประเมินหลังการดำเนินงาน หรือการประเมินผลสรุป (summative evaluation) เป็นการประเมินเพื่อตอบคำถามว่าโครงการประสบผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์หรือไม่ โดยให้ความสนใจในผลผลิต (output) และผลที่ได้รับ (effect) เพื่อใช้เป็นข้อมูลสำหรับผู้รับผิดชอบโครงการว่าจะทำโครงการนั้นต่อไปหรือยุติโครงการ

2.4 การประเมินผลกระทบ (impact evaluation) เป็นการประเมินโครงการในช่วงที่โครงการดำเนินการสิ้นสุดไปแล้วระยะหนึ่ง เพื่อศึกษาถึงผลกระทบจากโครงการดังกล่าว

3. แบ่งตามจุดมุ่งหมายของการประเมิน

3.1 การประเมินเพื่อปรับปรุง เรียกว่า การประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) มุ่งตรวจสอบ ควบคุม กำกับดูแลการดำเนินงาน ศึกษาความก้าวหน้า ปัญหาอุปสรรคในระหว่างปฏิบัติโครงการ เพื่อประโยชน์ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ

3.2 การประเมินเพื่อสรุปผล เรียกว่า การประเมินรวมสรุป (summative evaluation) เป็นการประเมินผลเบ็ดเสร็จเมื่อสิ้นสุดโครงการ เพื่อตรวจสอบคุณภาพ ความคุ้มค่าของโครงการ มุ่งพิจารณาผลตามเป้าหมาย

4. แบ่งตามวิธีการและลักษณะข้อมูลที่มุ่งประเมิน

4.1 การประเมินเชิงคุณภาพ (qualitative evaluation)

4.2 การประเมินเชิงปริมาณ (quantitative evaluation)

4.3 การประเมินแบบผสมผสาน (mixed evaluation)

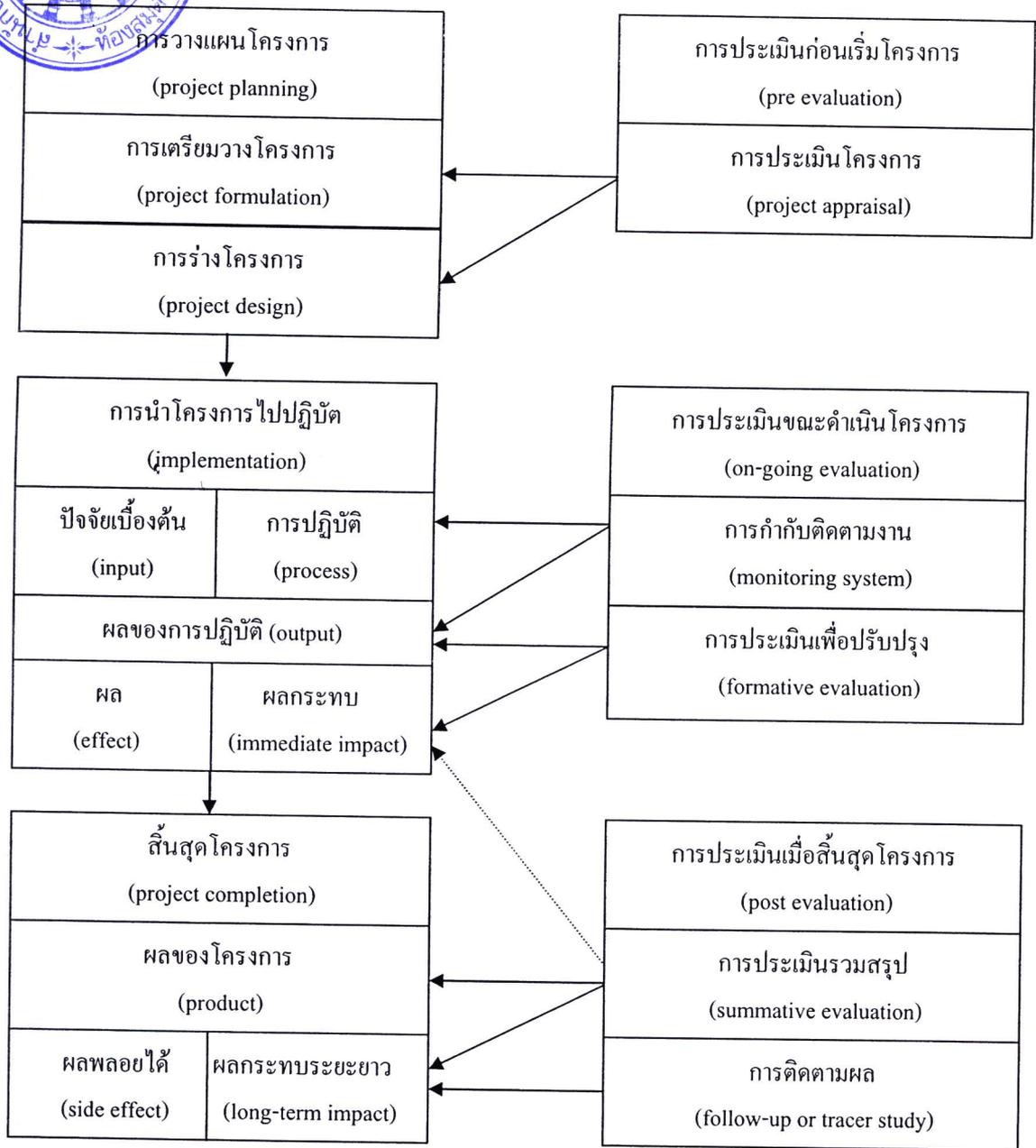
5. แบ่งตามรูปแบบการประเมิน

5.1 การประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก (objective-centered evaluation models) เป็นการประเมินที่เน้นการตรวจสอบที่ระบุไว้ในจุดมุ่งหมายกับผลที่เกิดจากการปฏิบัติงานโครงการว่าบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่

5.2 การประเมินที่เน้นการตัดสินคุณค่า (judgement evaluation models) มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้มาซึ่งสารสนเทศสำหรับกำหนดและวินิจฉัยคุณค่าของโครงการ

5.3 การประเมินที่เน้นการให้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจ (decision-oriented evaluation models) มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูล และข่าวสารต่าง ๆ เพื่อช่วยผู้บริหารในการตัดสินใจเลือกทางเลือกต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง

การประเมินมีส่วนสำคัญที่ทำให้การดำเนินงานโครงการเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากผู้ปฏิบัติได้ทราบถึงผลการดำเนินงานว่าบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่เพียงใด มีข้อบกพร่องอย่างไรบ้าง และจะต้องดำเนินการปรับปรุงแก้ไขในส่วนใดที่จะเป็นผลให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ และสามารถนำผลที่ได้จากการประเมินมาใช้ในการวางแผนงานหรือโครงการที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันให้ประสบความสำเร็จได้ ก่อให้เกิดการใช้ทรัพยากรอย่างคุ้มค่า ดังจะเห็นได้จากความสัมพันธ์ของการประเมินโครงการกับกระบวนการดำเนินโครงการ ดังนี้ (สมคิด พรหมจ้อย, 2542, หน้า 31)



ภาพ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างการประเมินโครงการกับกระบวนการดำเนินโครงการ

รูปแบบการประเมิน

การประเมินโดยทั่วไปมีรูปแบบ (model) ให้เลือกมากมาย แต่ละรูปแบบมีปรัชญา ความเชื่อหรือทฤษฎีของผู้พัฒนารูปแบบนั้น ๆ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2548) ซึ่ง

รูปแบบการประเมินโดยทั่วไปที่นิยมใช้กันมาก มี 3 กลุ่ม (รัตนะ บัวสนธ์, 2550; ศิริชัย กาญจนวาสี, 2550; ตำราญ มีแจ้ง, 2535; อุทุมพร จามรมาน, 2528) สรุปได้ดังนี้

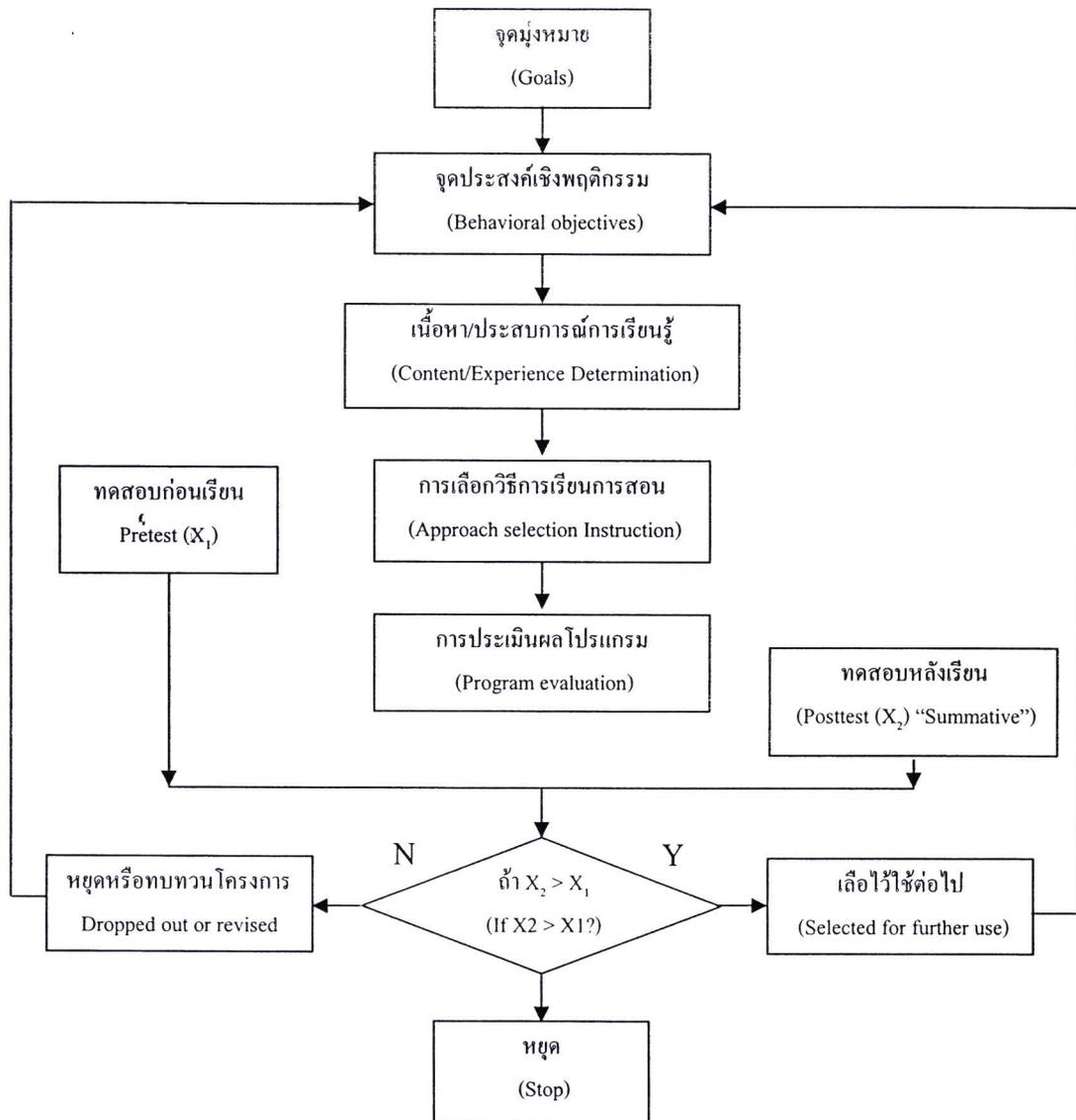
การประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก (goal-attainment evaluation หรือ objective based evaluation) การประเมินเน้นจุดมุ่งหมาย เป้าหมาย หรือวัตถุประสงค์เป็นหลัก พยายามกำหนดจุดมุ่งหมายตลอดจนตีค่าจุดมุ่งหมายเหล่านี้ การประเมินจะให้คุณค่ามากน้อย พิจารณาจากวัตถุประสงค์ที่บรรลุผลสำเร็จ ผู้ที่เป็นผู้นำในการประเมินด้านนี้คือ ไทเลอร์ (R. W. Tyler) แต่ก็มีบางรูปแบบที่ยึดทั้งจุดมุ่งหมายและผลข้างเคียง เช่น รูปแบบของ ครอนบาค (Cronbach) และสคริเวน (Scriven)

รูปแบบการประเมินของไทเลอร์ Tyler (1989) ให้ความหมายของการประเมินทางการศึกษาว่า หมายถึง “กระบวนการวัดคุณค่าของผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์อันเกิดจากการเรียนการสอน” โดยมีจุดมุ่งหมายของการประเมิน เพื่อ

1. ตัดสินว่าจุดมุ่งหมายของการศึกษาที่ตั้งไว้ในรูปแบบของจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมนั้นประสบผลสำเร็จหรือไม่ ส่วนใดที่ประสบผลสำเร็จก็อาจเก็บไว้ใช้ได้ต่อไป แต่ส่วนใดที่ไม่ประสบผลสำเร็จก็จะได้ปรับปรุงแก้ไขต่อไป

2. ประเมินค่าความก้าวหน้าทางการศึกษาของกลุ่มประชากรขนาดใหญ่ เพื่อให้สาธารณชนได้ข้อมูลที่น่าเชื่อถือได้ ในอันที่จะช่วยเข้าใจปัญหาและความต้องการทางการศึกษาได้ และเพื่อให้ข้อมูลนั้นเป็นแนวทางในการที่จะปรับปรุงนโยบายทางการศึกษา

Tyler (1989) เห็นว่าในการจัดการเรียนการสอนนั้น จุดประสงค์การจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียน และการประเมินผลต้องดำเนินการให้มีความประสานสัมพันธ์กัน โดยจุดเน้นของการเรียนการสอนขึ้นอยู่กับเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนระหว่างก่อนและหลังสอนตามวัตถุประสงค์ แนวคิดดังกล่าวสามารถพัฒนาเป็นรูปแบบการประเมินที่เรียกว่า “Tyler’s Goal Attainment Model” ซึ่งมีขั้นตอนและรายละเอียดดังต่อไปนี้



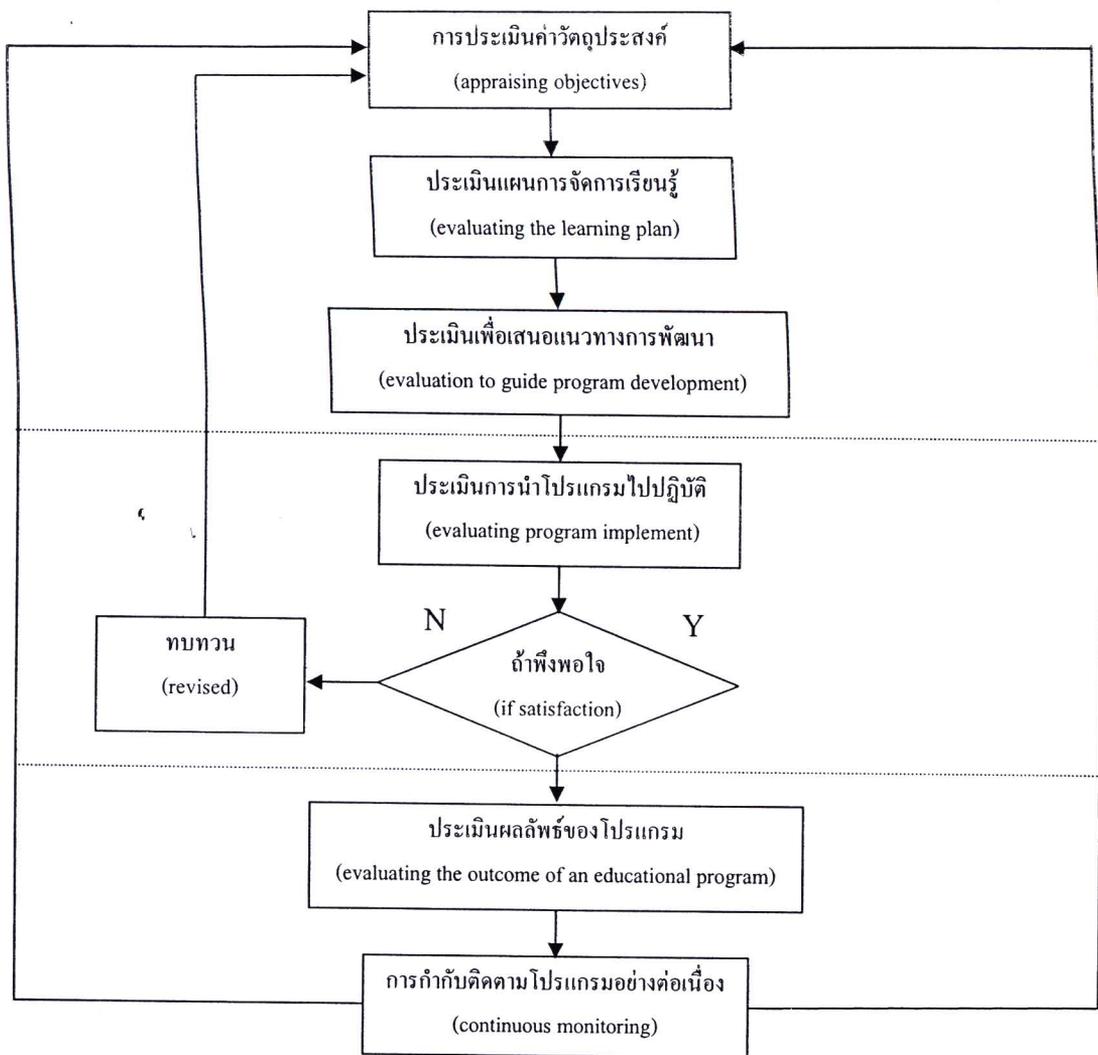
ภาพ 3 รูปแบบการประเมินของไทเลอร์ “Tyler’s Goal Attainment Model”

ที่มา. จาก รวมนบทความทางการประเมินโครงการ (พิมพ์ครั้งที่ 4, หน้า 157), โดย สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จากจุดมุ่งหมายของการประเมิน จะเห็นได้ว่า Tyler เห็นว่า การประเมินโครงการเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน และผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรควรจะทำ การประเมินผล โครงการเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาหลักสูตรหรือการประเมินค่าของหลักสูตรได้ด้วย โดย Tyler ได้จัดลำดับขั้นในการเรียนการสอนและการประเมินผล ดังนี้

1. กำหนดเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ทั่วไป (goals)
2. กำหนดจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม (behavioral objective) ด้วยข้อความที่ชัดเจน เฉพาะเจาะจง โดยบ่งบอกถึงพฤติกรรมที่ต้องการวัดในภายหลังด้วย
3. กำหนดเนื้อหา หรือประสบการณ์ทางการศึกษาที่ต้องใช้ให้สอดคล้องกับ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ตั้งไว้
4. เลือกวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสมในการที่จะทำให้เนื้อหาที่วางไว้ ประสบผลสำเร็จ
5. ประเมินผล (program evaluation) โดยก่อนการจัดการเรียนการสอนจะต้อง ทดสอบก่อนเรียน และเมื่อสิ้นสุดกระบวนการจัดการเรียนการสอนก็ดำเนินการทดสอบ หลังเรียน นำคะแนนมาเปรียบเทียบกันหากคะแนนหลังเรียนมากกว่าก่อนเรียนก็นำวิธีการ ไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนต่อไป แต่ถ้าคะแนนหลังเรียนน้อยกว่าก่อนเรียนก็ยุติ หรือกลับไปทบทวนกระบวนการใหม่

ในปี ค.ศ. 1986 Tyler (1989) ได้ขยายแนวคิดเกี่ยวกับวิธีการประเมินของตนเอง โดยอาศัยแนวคิดเชิงระบบและนำเสนอในบทความเรื่อง การประเมินค่าโปรแกรม (program evaluation) โดยมีความเชื่อว่าการประเมินค่าโปรแกรมเป็นกระบวนการที่ช่วย สร้าง พัฒนา ปรับปรุง และทำให้โปรแกรมทางการศึกษาที่มีคุณภาพดำรงอยู่อย่างยั่งยืน รายละเอียดของการประเมินสามารถสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้



ภาพ 4 โมเดลการประเมินของไทเลอร์ “PROGRAM EVALUATION”

ที่มา. จาก “Program Evaluation,” by R. W. Tyler, 1986, *International Journal of Educational Research*, 10, p. 106.

การประเมินค่าโปรแกรมของไทเลอร์ที่ได้พัฒนาขึ้นใหม่ มีลำดับขั้นการประเมินดังนี้

1. การประเมินค่าวัตถุประสงค์ (appraising objection) ว่าสอดคล้องกับปรัชญาเหมาะสมกับเนื้อหา เหมาะกับพัฒนาการของผู้เรียน และผู้เรียนสามารถนำไปใช้ได้
2. การประเมินแผนการจัดการเรียนรู้ (evaluation the learning plan)

3. การประเมินเพื่อเสนอแนวทางในการพัฒนา (evaluation to guide program development) เป็นการประเมินสื่อและเครื่องมือที่ใช้ในการเรียนการสอน ความสามารถของครู

การประเมิน 3 ชั้นแรกเปรียบเสมือนการประเมินปัจจัยนำเข้า (input) ว่ามีความเหมาะสมสอดคล้องกับวัตถุประสงค์หรือไม่

4. การประเมินการนำโปรแกรมไปปฏิบัติ (evaluating program implementation) ทำให้ทราบว่าวัตถุประสงค์ แผนการเรียนรู้และแนวทางการดำเนินงานเหมาะสมหรือไม่ เพื่อจะได้นำมาปรับปรุงแก้ไข

5. การประเมินผลลัพธ์ของโปรแกรม (evaluating the outcome of an educational program) เป็นการประเมินผลผลิตของโปรแกรม โดยประเมินพฤติกรรมที่กำหนดไว้ตามวัตถุประสงค์และการประเมินผลข้างเคียง (side effect) เพื่อให้ได้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อผู้มีส่วนได้เสีย (stakeholder)

6. การกำกับ ติดตาม โปรแกรมอย่างต่อเนื่อง (continuous monitoring) เป็นการพัฒนาโปรแกรมให้เกิดประสิทธิภาพอย่างต่อเนื่อง

เมื่อพิจารณารูปแบบของการประเมินของไทเลอร์ทั้งสองช่วงนั้น พบว่า Tyler ได้พยายามปรับปรุงรูปแบบการประเมินให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยได้พัฒนารูปแบบช่วงที่สองครอบคลุมในทุกกระบวนการตั้งแต่ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต ซึ่งเป็นจุดอ่อนที่สำคัญของรูปแบบการประเมินในช่วงแรก ซึ่งสรุปเปรียบเทียบการประเมินของไทเลอร์ในสองช่วงได้ดังนี้

ตาราง 1

การเปรียบเทียบลักษณะการประเมินของรูปแบบการประเมินของ Tyler ในช่วงแรก (ค.ศ. 1932) และช่วงที่สอง (ค.ศ. 1986)

ลักษณะการประเมิน	ช่วงแรก	ช่วงที่สอง
1. รูปแบบการประเมิน	1.1 Summative	1.1 Summative 1.2 Formative
2. เครื่องมือในการเก็บรวบรวม	2.1 แบบสอบผลสัมฤทธิ์	2.1 แบบสอบผลสัมฤทธิ์ 2.2 เพิ่มสะสมผลงาน
3. ผลลัพธ์ของการประเมิน	3.1 ผลสัมฤทธิ์เชิงพฤติกรรมก่อนและหลัง	3.1 ผลสัมฤทธิ์เชิงพฤติกรรมก่อนและหลัง 3.2 side effects
4. ผู้ใช้สารสนเทศของการประเมิน	4.1 ผู้รับผิดชอบโครงการ (ครู/ผู้สอน)	4.1 ผู้รับผิดชอบโครงการ (ครู/ผู้สอน) 4.2 นักเรียน 4.3 ผู้ปกครอง 4.4 คณะกรรมการสถานศึกษา
5. ระยะเวลาการดำเนินงาน	5.1 มีระยะเวลาสิ้นสุดโครงการ	5.1 มีการดำเนินงานของโครงการอย่างต่อเนื่อง เพราะมีการกำกับติดตามโครงการ

ที่มา. จาก *รวมบทความทางการประเมินโครงการ* (พิมพ์ครั้งที่ 4, หน้า 25), โดย สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ข้อดีของการประเมิน

1. สอดคล้องและเหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน
2. กำหนดความสำเร็จเกณฑ์ไว้ล่วงหน้าอย่างชัดเจนตามวัตถุประสงค์
3. การประเมินที่ง่ายต่อการเข้าใจและสะดวกในการนำไปใช้ มีแนวทางชัดเจน การดำเนินงานเป็นขั้นตอน
4. สะดวกต่อการตรวจสอบความสำเร็จ

ข้อจำกัดของการประเมิน

1. เน้นการประเมินตามวัตถุประสงค์ เป็นการจำกัดขอบเขตทำให้ขาดสารสนเทศที่เป็นประโยชน์
2. เกณฑ์การตัดสินบรรลุวัตถุประสงค์ขึ้นอยู่กับผู้ประเมิน
3. เหมาะสำหรับการประเมินสรุปผล (summative evaluation) มากกว่าการประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation)
4. การประเมินเน้นแต่ประสิทธิผล (outcome) แต่ไม่ได้มีการพิจารณาถึงประสิทธิภาพ (efficiency)
5. การให้ความสำคัญเฉพาะผลที่เกิดขึ้น เมื่อเปรียบเทียบกับสิ่งที่คาดหวัง โดยกำหนดในจุดมุ่งหมาย

รูปแบบการประเมินของครอนบาค

Cronbach (1989) มีความเห็นว่า คำว่า โครงการทางการศึกษา มีขอบเขตครอบคลุมกิจกรรมต่าง ๆ ทางการศึกษา ซึ่งอาจจะเป็นสื่อการเรียนการสอน กิจกรรมการเรียน ประสบการณ์การเรียนรู้ที่โรงเรียนจัดให้กับนักเรียน การประเมินจะเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจในหลายเรื่องด้วยกัน จึงจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลหลาย ๆ ด้าน สำหรับการประเมินผลโครงการเรียนการสอนนั้น ควรทำการทดสอบจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้และผลพลอยได้อื่น (side effects) ของโครงการนั้น ด้วยการเก็บรวบรวมข้อมูลของผู้เรียน ควรเก็บข้อมูลอย่างรอบคอบมากกว่าจะเก็บข้อมูลเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่งตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้เท่านั้น การกำหนดจุดประสงค์เฉพาะเจาะจง จะทำให้ผู้เรียนและผู้สอนสนใจกับพฤติกรรมการเรียนรู้ที่กำหนดไว้เท่านั้น และจะละเลยไม่ให้ความสนใจเรียนรู้หรือ

ทำการสอนในเรื่องอื่น ๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกัน ต้องพยายามวัดผลที่เกิดขึ้นอื่น ๆ ด้วย ด้วยเหตุผลนี้ในการประเมินจะประกอบด้วยขั้นตอนต่าง ๆ หลายขั้นตอน และมีเทคนิควิธีที่แตกต่างกัน

การประเมินมีจุดมุ่งหมาย ดังนี้

1. เพื่อปรับปรุงรายวิชา (course improvement) เพื่อตัดสินใจว่า สื่อ อุปกรณ์การเรียน การสอนและวิธีการสอนใดที่น่าพอใจ และมีส่วนใดที่ดำเนินการอยู่แล้วต้องปรับปรุงแก้ไข

2. เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับตัวบุคคล (decision about individual) โดยเฉพาะผู้เรียน เป็นการค้นหาหรือการสำรวจความต้องการของผู้เรียน เพื่อนำมาใช้ในการวางแผนเกี่ยวกับการเรียน การคัดเลือก หรือการจัดกลุ่ม ตลอดจนการให้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความก้าวหน้าและข้อบกพร่องของผู้เรียนในเรื่องการเรียนการสอน

3. เพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับระบบการบริหาร (administrative regulation) เช่น เพื่อการตัดสินใจ ว่าระบบการศึกษาของโรงเรียนดีหรือไม่อย่างไร และครูแต่ละคนมีคุณภาพหรือประสิทธิภาพดีหรือไม่เพียงไร

ขั้นตอนในการประเมินผลโครงการเกี่ยวกับการเรียนการสอน

1. บรรยายโครงการนั้นให้กว้างที่สุดเท่าที่จะทำได้ แม้ว่าเนื้อหาในการบรรยายจะเกี่ยวกับโครงการแต่เพียงผิวเผินก็ตาม

2. การประเมินผลนั้น ควรประเมินผลที่เกิดขึ้นทุก ๆ ด้าน ไม่เฉพาะแต่ผลที่เกิดตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้เท่านั้น เช่น เจตคติ ความสนใจ การเลือกอาชีพ ความก้าวหน้าทั่วไป ความสามารถเชิงเหตุผล ความถนัดในการเรียนวิชาอื่น ๆ ด้วย

3. การวิเคราะห์คะแนน ควรวิเคราะห์คะแนนของแต่ละข้อ ซึ่งจะมีความสำคัญมากกว่าคะแนนรวม เพื่อนำมาปรับปรุงการเรียนการสอนได้ทันทีตลอดเวลา

4. ไม่จำเป็นต้องทดสอบกลุ่มตัวอย่างด้วยข้อสอบชุดเดียวกัน แต่ควรทำการทดสอบด้วยข้อสอบหลาย ๆ ชุด กับกลุ่มตัวอย่างขนาดกลางที่แตกต่างกัน ซึ่งจะได้ผลดีมากกว่าการทดสอบกลุ่มใหญ่ด้วยข้อสอบเพียงชุดเดียว

5. การสัมภาษณ์ และข้อทดสอบแบบอัตนัยอาจมีความจำเป็นในการประเมินผลโครงการ แต่ไม่ควรใช้กับกลุ่มขนาดใหญ่ เพราะสิ้นเปลืองค่าใช้จ่าย

6. ในการประเมินผลไม่ควรใช้การเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่เรียนเนื้อหาหรือวิชาที่แตกต่างกัน เพราะว่าเป็นการยากที่จะตีความ

วิธีประเมินผล มี 4 ขั้นตอน คือ

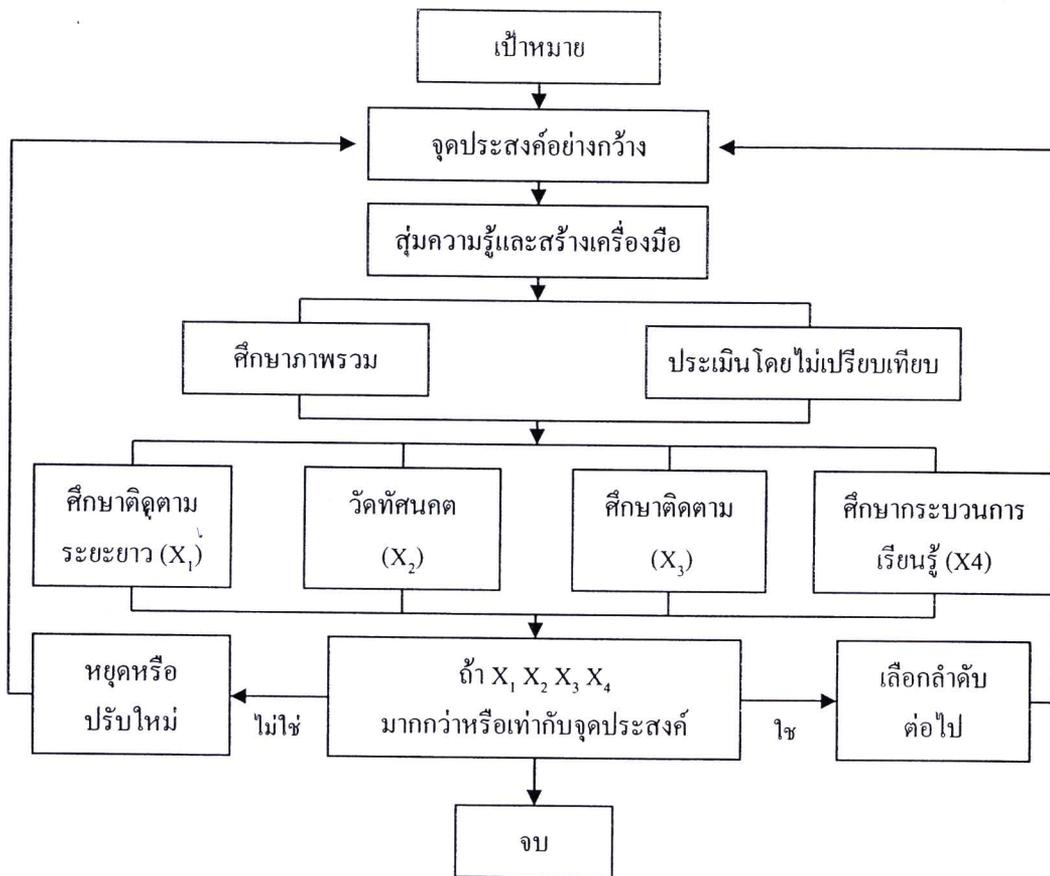
1. การศึกษากระบวนการ (process studies) มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาสิ่งที่เกิดขึ้นในโครงการเพื่อประโยชน์ในการปรับปรุงโครงการให้ดีขึ้น เป็นการประเมินผลความก้าวหน้าของโครงการ ซึ่งเกิดขึ้นในขณะที่โครงการกำลังดำเนินอยู่

2. การวัดเจตคติ (attitude measurement) เจตคติเป็นผลที่ออกมาส่วนหนึ่งที่ได้เห็นได้ชัดเจนในการพัฒนาหลักสูตร เพราะเจตคติไม่ใช่แค่ความพอใจยังหมายถึงความตั้งใจหรือความเชื่อดด้วย ดังนั้น เจตคติจึงเป็นส่วนสำคัญที่เกี่ยวข้องกับผลการศึกษา

3. การวัดความสามารถทั่ว ๆ ไป (proficiency measurement) เนื่องจากมีความสำคัญมากกว่าการทดสอบความรู้ความจำที่เฉพาะเจาะจงของแต่ละรายวิชา เพราะสิ่งเหล่านี้ได้วัดจากการวัดผลของแต่ละรายวิชาแล้ว ควรใช้แบบทดสอบต่างฟอร์มกับนักเรียนต่างกลุ่มจะได้ข้อมูลที่จำเป็น และวัดทุก ๆ ด้านที่คิดว่ามี ไม่ควรจำกัดเฉพาะภายในขอบเขตของวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเท่านั้น

4. การติดตามผล (follow-up studies) ควรต้องศึกษาเปรียบเทียบกลุ่มตัวอย่างจากการศึกษารายวิชาใดวิชาหนึ่งโดยเฉพาะ หรือกลุ่มตัวอย่างในโครงการกับกลุ่มตัวอย่างอีกจำนวนหนึ่งที่มีพื้นฐานทางชีวประวัติคล้ายคลึงกัน แล้วเปรียบเทียบผลระหว่างกลุ่ม 2 กลุ่ม ว่าแตกต่างกันหรือไม่

หน้าที่ที่สำคัญของการประเมินผลก็คือ การค้นหาว่าส่วนใดของโครงการที่บกพร่องและต้องปรับปรุงแก้ไข ดังนั้น ต้องเก็บรวบรวมข้อมูลรายวิชาในโครงการเพื่อการพัฒนาปรับปรุงรายวิชานั้น ๆ ข้อเท็จจริงต้องได้จากการเข้าใจอย่างลึกซึ้งของขบวนการเรียนการสอนนั้นด้วย



ภาพ 5 รูปแบบการประเมินของครอนบาค

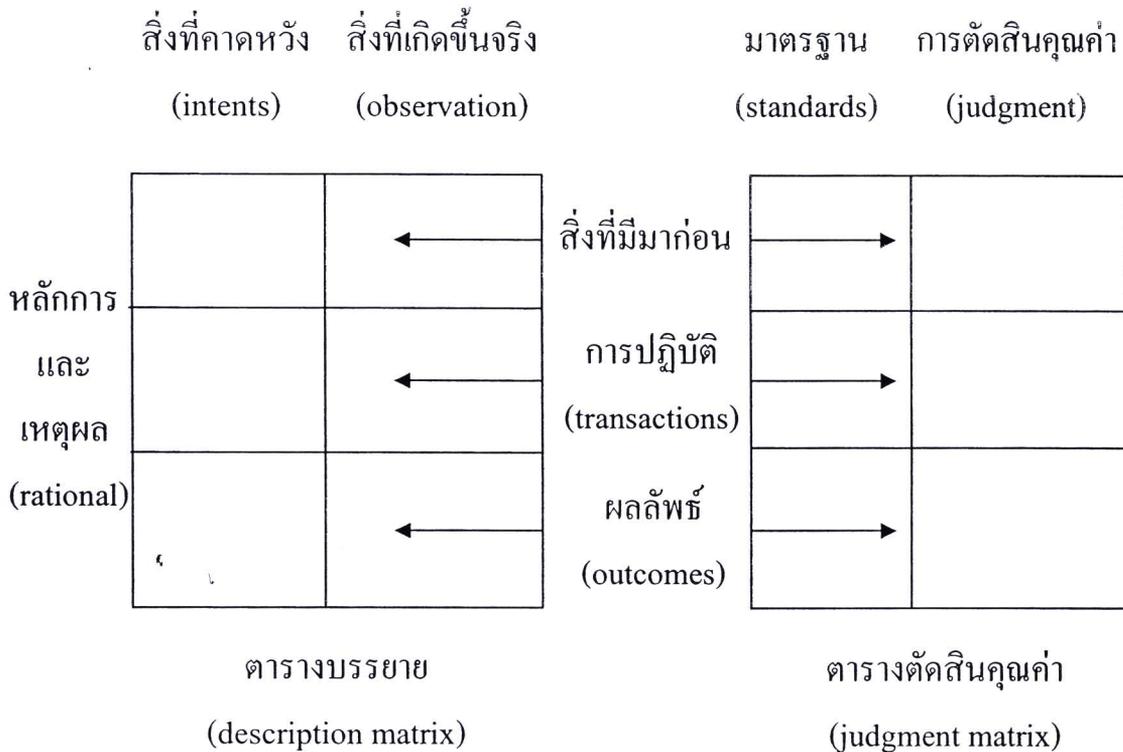
ที่มา. จาก การประเมินโครงการศูนย์ศึกษาพระพุทธศาสนาวันอาทิตย์ จังหวัดสมุทรปราการ (หน้า 18), โดย สุปราณี เวชประสิทธิ์, 2550, วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

การประเมินที่เน้นการตัดสินคุณค่า (judgmental model) (ตำราญ มีแจ้ง, 2535) เป็นรูปแบบที่อาศัยผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้เชี่ยวชาญในการตัดสินคุณค่า โดยอาศัยเกณฑ์ภายในและเกณฑ์ภายนอก ซึ่งเกณฑ์ภายใน ได้แก่ กระบวนการต่าง ๆ ที่จะช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์ เกณฑ์ภายนอก ได้แก่ ผลของการบรรลุวัตถุประสงค์ รูปแบบที่เน้นการตัดสินคุณค่า ได้แก่ รูปแบบของสแตค (Stake) รูปแบบของโปรวัส (Provus) และรูปแบบการประเมินในยุคที่ 4 ของ กูบา และลินคอน (Guba & Lincoln)

รูปแบบการประเมินของสเตค

Stake (1989) ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นการบรรยายและตัดสินคุณค่า โปรแกรม ซึ่งเน้นเรื่องการบรรยายสิ่งที่ถูกประเมิน โดยอาศัยผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้เชี่ยวชาญ ในการตัดสินคุณค่า

รูปแบบการประเมินตามแนวคิดแบบจำลองการสนับสนุน (countenance model) เป็นรูปแบบการประเมินที่ สเตคนำเสนอเป็นแบบจำลองในรูปตาราง จำนวน 12 ช่อง ที่นำเสนอข้อมูล 12 ด้าน โดยจำแนกเป็น 2 ตารางใหญ่ คือ ตารางการบรรยาย (description matrix) และตารางการตัดสินคุณค่า (judgment matrix) การนำแนวคิด แบบจำลอง การสนับสนุน ไปประยุกต์ใช้ในการประเมิน สุวิมล ตรีภานันท์ (2543, หน้า 41-42) ได้กล่าวถึง ตารางการบรรยาย และตารางการตัดสินคุณค่าว่าเป็นการนำเสนอข้อมูลในตาราง ที่พิจารณาแยกเป็น 2 ประเด็นคือการพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเบื้องต้น การปฏิบัติ และผลลัพธ์ และการพิจารณาความสอดคล้องระหว่างสิ่งที่คาดหวังและสิ่งที่เกิดขึ้นจริง



ภาพ 6 การตัดสินคุณค่าของสิ่งที่มุ่งประเมินตาม โมเดลของสเตค

ที่มา. จาก รวบรวมบทความทางการประเมินโครงการ (พิมพ์ครั้งที่ 4, หน้า 300), โดย สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จากแผนภูมิข้างต้นจะเห็นได้ว่า สเตค ได้เน้นว่าการประเมินโครงการจะต้องมี 2 ส่วน คือ ตารางการบรรยาย (descriptive matrix) และ ตารางการตัดสินคุณค่า (judgment matrix) ในภาคการบรรยายนั้น ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ประเมินจะต้องหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับโครงการให้ได้มากที่สุด ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ

1. เป้าหมายหรือสิ่งที่คาดหวัง (goals or intents) เป็นเป้าหมายที่ครอบคลุมนโยบายทั้งหมด สำหรับการประเมินการศึกษาไม่ควรจะสนใจเป้าหมายเฉพาะในแง่พฤติกรรมของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว ต้องคำนึงถึงองค์ประกอบอื่น ๆ ด้วยสิ่งที่คาดหวังนี้ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ

- 1.1 สิ่งที่มีมาก่อน (antecedence) เป็นสภาพที่มีอยู่ก่อน ซึ่งอาจจะเกี่ยวข้องกับผลของการเรียนการสอน

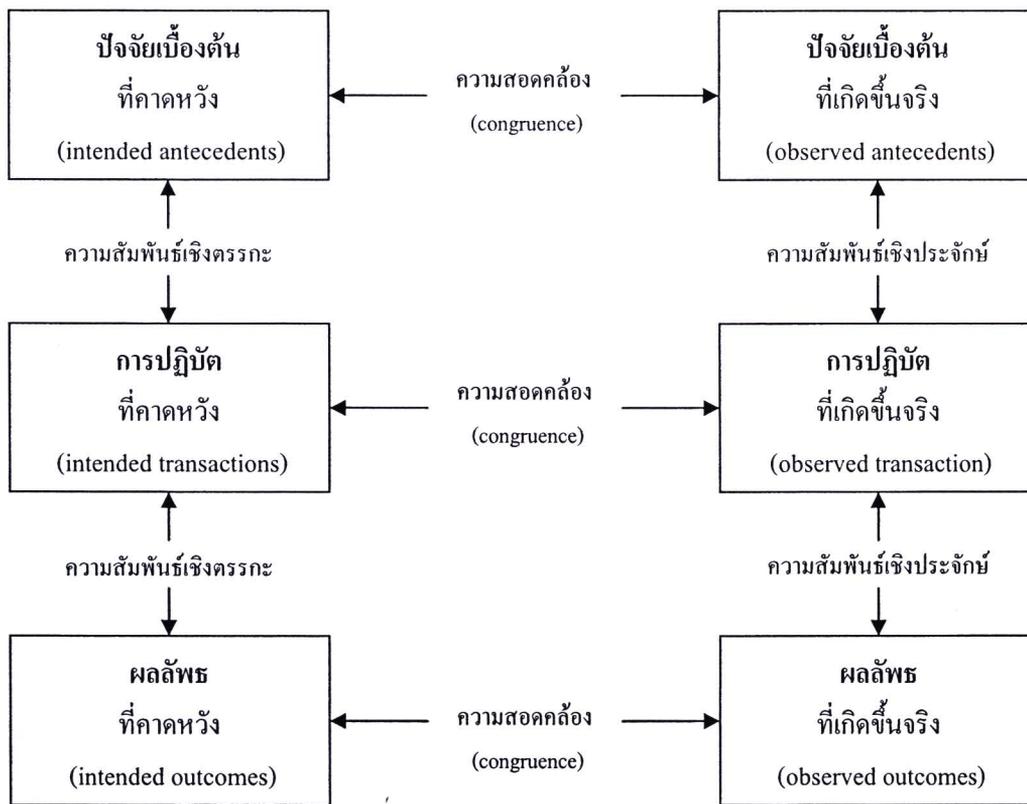


1.2 การปฏิบัติ (transactions) เป็นผลสำเร็จของการจัดกระทำงานเป็นองค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอน

1.3 ผลลัพธ์ (outcomes) เป็นผลของโปรแกรมทางการศึกษา

2. สิ่งที่เป็นจริงหรือสังเกตได้ (observations) เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจริงในสภาพความเป็นจริงมีส่วนประกอบ 3 ส่วนเช่นกัน คือ ปัจจัยเบื้องต้น การปฏิบัติการ และผลลัพธ์

ความสอดคล้องระหว่างสิ่งที่คาดหวังกับสิ่งที่เป็จริง มิได้เป็นตัวชี้วัดว่า ข้อมูลที่เราได้มีความเที่ยงหรือมีความตรง แต่เป็นเพียงสิ่งที่แสดงให้เห็นว่า สิ่งที่ตั้งไว้ได้เกิดขึ้นจริงเท่านั้น ในภาคการตัดสินใจคุณค่า เป็นส่วนที่จะตัดสินใจ โครงการประสบความสำเร็จหรือไม่เพียงใด นักประเมินต้องพยายามศึกษาว่า มาตรฐานอะไรบ้างที่เหมาะสมในการที่จะนำมาเปรียบเทียบ เพื่อช่วยในการตัดสินใจ



ภาพ 7 รูปแบบแนวคิดการประเมินในการพิจารณาความสัมพันธ์และความสอดคล้องของการประเมิน

ที่มา. จาก การประมวลผลข้อมูลเชิงบรรยายตามแนวคิดแบบจำลองการสนับสนุน (countenance model)

จากการพิจารณาความสัมพันธ์และความสอดคล้องของประเด็นประเมินดังกล่าวแล้ว เมื่อพิจารณาตัดสินคุณค่าของสิ่งประเมินนั้น Stake (1975) เสนอว่า ควรมีการเปรียบเทียบผลที่ได้จากโครงการ โดยทำการเปรียบเทียบ 2 รูปแบบ คือ

2.1 การเปรียบเทียบสัมบูรณ์ (absolute comparison) หมายถึง การนำผลไปเปรียบเทียบกับมาตรฐาน

2.2 การเปรียบเทียบสัมพัทธ์ (relative comparison) หมายถึง การนำผลไปเปรียบเทียบกับสิ่งที่มีมุ่งประเมินในลักษณะใกล้เคียงกันที่แสดงถึงสภาพความสำเร็จ

ข้อดีของการประเมิน ลักษณะเด่นของรูปแบบประเมินตามแนวคิดแบบจำลองการสนับสนุน (countenance model) คือ เป็นรูปแบบการประเมินภายใต้แนวคิดที่เป็นเหตุเป็นผล และเป็นระบบ สามารถจำแนกแหล่งข้อมูล รูปแบบและที่มาของข้อมูลตลอดจนแนวทางการวิเคราะห์ ประมวลผลเพื่อนำไปใช้ตัดสินผลการประเมินได้อย่างชัดเจน เข้าใจง่าย และความเป็นระบบนำไปสู่ความน่าเชื่อถือและการยอมรับได้ของผลการประเมิน

ข้อจำกัดของการประเมิน ถึงแม้ว่ารูปแบบการประเมินตามแนวคิดแบบจำลองการสนับสนุน (countenance model) ของ สเตค ได้รับการยอมรับและมีลักษณะเด่นในแง่มุมมองของความเป็นระบบ ที่สมเหตุสมผลก็ตาม แต่จากการวิเคราะห์ของ Stake (1975) พบว่า แนวคิดแบบจำลองการสนับสนุน (countenance model) มีข้อผิดพลาดอันเนื่องมาจาก มีการตีความว่า ข้อมูลเชิงบรรยายและข้อมูลที่ใช้ในการตัดสินคุณค่าเป็นข้อมูลที่แยกส่วนกัน ทำให้การประเมินตามแนวคิดนี้ มีลักษณะเป็นทางการ ขาดความยืดหยุ่น ซึ่งในสถานการณ์ประเมินจริงนั้น ข้อมูลและบริบทของสิ่งที่ถูกประเมินมีลักษณะที่เป็นมิติเหลื่อมซ้อนกันอยู่ในองค์ประกอบด้านต่าง ๆ ซึ่งเป็นรูปแบบที่มีความสัมพันธ์และสอดคล้อง ต่อเนื่องกันในลักษณะเป็นพลวัต (dynamic) ตามธรรมชาติ จะไม่ใช่เป็นลักษณะคงที่ และไม่สามารถแยกการประเมินออกจากสภาพการณ์ตามธรรมชาติได้

รูปแบบการประเมินในยุคที่ 4 (fourth generation evaluation)

Guba and Lincoln (1989) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินยุคที่ 4 (fourth generation evaluation) ขึ้น จากการรวมเทคนิค Responsive Evaluation ของ Stake เข้ากับวิธี

Constructivist ซึ่งเป็นวิธีวิทยาเชิงธรรมชาติ (naturalistic methodology) Guba and Lincoln ได้แบ่งยุคของการประเมินที่ผ่านมามีออกเป็น 3 ยุค ตามลักษณะการดำเนินงาน ดังนี้

ยุคการประเมินที่ 1: ยุคการวัด (the first generation-measurement) เป็นยุคแห่งการวัดโดยใช้แบบสอบต่าง ๆ และมีการใช้แบบสอบกันอย่างแพร่หลาย ดังนั้น คุณลักษณะสำคัญของนักประเมินในยุคที่ 1 คือ นักประเมินต้องเป็นผู้มีความรู้ความสามารถในเชิงเทคนิคในการสร้างแบบวัดต่าง ๆ โดยเฉพาะ Psychometric measurement instruments

ยุคการประเมินที่ 2: ยุคการบรรยาย (the second generation-description) เป็นยุคที่ Tyler ได้ศึกษาเปรียบเทียบประสิทธิภาพของโปรแกรมการสอนระดับมัธยมศึกษา 2 รูปแบบระหว่างโปรแกรมการสอนแนวใหม่และโปรแกรมการสอนแบบดั้งเดิม ซึ่ง Tyler ได้บรรยายถึงจุดแข็งและจุดอ่อนที่พบจากการประเมินตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ดังนั้น บทบาทของนักประเมินในยุคที่ 2 จึงเป็นผู้บรรยายจุดอ่อน จุดแข็งของการดำเนินงานตามวัตถุประสงค์ แต่ก็ต้องมีความรู้ความสามารถในเชิงเทคนิคของการประเมินในยุคที่ 1 ด้วย

ยุคการประเมินที่ 3: ยุคการตัดสิน (the third generation-judgment) ในยุคนี้ นักประเมินต่างมีความเห็นร่วมกันว่าการประเมินต้องเข้าถึงการตัดสินคุณค่าของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง และถือเป็นหน้าที่หลักที่นักประเมินต้องกระทำ Stake กล่าวว่า ข้อดีของการประเมินในยุคที่ผ่านมามีคือการมองข้ามการตัดสินที่เทียบกับเกณฑ์มาตรฐานภายนอก นักประเมินจะต้องใช้ดุลยพินิจพิจารณาอย่างรอบคอบ โดยใช้ข้อมูลจากการวัดและใช้เกณฑ์ภายนอกที่เชื่อถือได้ ประกอบการใช้วิจารณญาณประเมินคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ ด้วยความเป็นกลาง ในยุคนี้มีการเสนอรูปแบบการประเมินมากมายเพื่อช่วยให้การตัดสินใจของนักประเมินเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ เช่น แบบจำลองเคาน์ทีแนนซ์ (countenance model) (สุวิมล ตีรกานันท์, 2543)

ข้อบกพร่องของการประเมินในยุค 1-3 การประเมินในยุคที่ผ่านมามีข้อบกพร่องหลายประการ เช่น ในยุคการประเมินที่ 1 เน้นการเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคล การดำเนินงานจะเกิดความไม่น่าเชื่อถือทันที หากการสร้างเครื่องมือไม่ได้มาตรฐาน ยุคการประเมินที่ 2 มุ่งเน้นการประเมินโครงการ ระบบงาน โดยอิงวัตถุประสงค์เป็นหลัก โดยละเลยความสำคัญ

ของความเป็นมนุษย์ ส่วนการประเมินในยุคที่ 3 ก็มุ่งแต่ตัดสินคุณค่าภายในและคุณค่าภายนอกเท่านั้น

การประเมินในยุคที่ 4 (fourth generation evaluation)

Guba and Lincoln (1989) ได้เสนอรูปแบบการประเมินในยุคที่ 4 (fourth generation evaluation) ขึ้นจากการรวมเทคนิค Responsive Evaluation หรือ Responsive focusing ซึ่งเน้นการตอบสนองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders) เข้ากับวิธี Constructivist ซึ่งเป็นแขนงเดียวกับ Naturalistic Inquiry ซึ่งใช้การเจรจาต่อรองกันในกลุ่มมีส่วนได้ส่วนเสีย ให้ครอบคลุม 3 ด้าน คือ

1. ความต้องการ ความสนใจ ความคิดเห็นทางบวกของผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียต่อโครงการ
2. ความห่วงใยและตระหนักถึงความคิดเห็นด้านลบของผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียต่อโครงการ
3. ประเด็นปัญหา ข้อขัดแย้ง ประเด็นที่ยังไม่ได้ข้อยุติ โดย Guba and Lincoln เรียกว่า C C & I ซึ่งหมายถึง Claim, Concern & Issue

นอกจากนี้ Guba and Lincoln ได้ระบุลักษณะของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders) ออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้

1. กลุ่มผู้สนับสนุนให้มีการประเมินเกิดขึ้น (the agent) เช่น กลุ่มผู้ให้ทุน กลุ่มผู้ต้องการใช้ผลประเมิน หรือกลุ่มบริษัท เป็นต้น
2. กลุ่มผู้ได้รับผลประโยชน์จากการประเมิน (the beneficiaries) เช่น กลุ่มที่ได้รับผลประโยชน์ทางตรงหรือทางอ้อม หรือกลุ่มเป้าหมายในการประเมิน เป็นต้น
3. กลุ่มผู้เสียผลประโยชน์จากการประเมิน (the victim) เช่น กลุ่มที่ได้รับผลกระทบทางลบจากโครงการ หรือกลุ่มผู้เสียโอกาส เป็นต้น

ขั้นตอนการประเมินของการประเมินในยุคที่ 4 (*the methodology of fourth generation evaluation*)

1. เสนอข้อตกลงกับกลุ่มผู้ให้การสนับสนุนการประเมิน โดย Guba and Lincoln (1989) ได้แบ่งวัตถุประสงค์ของการประเมินออกเป็น 4 แบบ คือ

- 1.1 การประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าภายในระหว่างดำเนินการ
- 1.2 การประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าภายนอกระหว่างดำเนินการ
- 1.3 การประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าภายในหลังเสร็จสิ้นการดำเนินการ
- 1.4 การประเมินเพื่อตัดสินคุณค่าภายนอกหลังเสร็จสิ้นการดำเนินการ

2. วางแผนเพื่อดำเนินงานการประเมิน

- 2.1 คัดเลือกและฝึกอบรมทีมผู้ประเมิน
- 2.2 การสร้างการยอมรับเพื่อการเข้าไปประเมิน

3. การระบुकลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียให้ครอบคลุม 3 ด้าน คือ

- 3.1 กลุ่มผู้ที่สนับสนุนให้มีการประเมินเกิดขึ้น
- 3.2 กลุ่มผู้ได้รับผลประโยชน์จากการประเมิน
- 3.3 กลุ่มผู้เสียผลประโยชน์จากการประเมิน

4. พัฒนาการมีส่วนร่วมในกลุ่ม

5. ทดสอบและขยายกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการประเมิน โดยใช้การสำรวจการบันทึกความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ มุมมองของผู้ประเมินภายนอก หรือความคิดเห็นของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

6. คัดเลือกประเด็นที่เห็นด้วย/สนับสนุนประเด็นที่ไม่เห็นด้วย/คัดค้าน และประเด็นที่ยังหาข้อสรุปไม่ได้

7. จัดเรียงปัญหาที่ยังหาข้อยุติไม่ได้

8. เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีต่าง ๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งเหตุผลของปัญหาที่ยังหาข้อยุติไม่ได้

9. เตรียมหัวข้อการเจรจาต่อรองในปัญหาที่ยังหาข้อยุติไม่ได้

10. ดำเนินการเจรจาต่อรอง



11. รายงานผลการประเมินด้วยการพรรณนาอย่างละเอียดให้ครอบคลุมประเด็นของ CC & I ด้วยวิธีการวิพากษ์วิธี เน้นการรายงานเป็นรายกรณีศึกษา

12. ทำการประเมินเป็นวัฏจักร ทั้งนี้เพราะปัญหาอีกมากมายที่ไม่สามารถหาข้อยุติได้ในกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและมีปัญหาใหม่เกิดขึ้นได้ทุกวัน ดังนั้น จึงต้องมีการทบทวนอย่างสม่ำเสมอ

ข้อดีของรูปแบบการประเมินในยุคที่ 4

1. ได้ข้อมูลที่ครอบคลุม เพราะให้ความสำคัญกับกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอย่างกว้างขวางและครอบคลุม
2. วิธีการประเมินที่ยืดหยุ่น และสอดคล้องกับสภาพสังคมที่มีความซับซ้อน
3. ทำความเข้าใจกับปรากฏการณ์ต่าง ๆ อย่างละเอียดถี่ถ้วน ไม่ละเลยความเห็นของกลุ่มคน รวมทั้งศึกษาความแตกต่างของบริบทที่เกิดขึ้น
4. ผลการประเมินที่ได้ตอบสนองความต้องการ/ความสนใจของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่าง ๆ
5. เน้นการทำงานเป็นทีมและการตรวจสอบข้อมูลอย่างเป็นระบบ
6. เน้นกระบวนการทำงานอย่างเป็นวัฏจักรที่มีความต่อเนื่อง

ข้อจำกัดของรูปแบบการประเมินในยุคที่ 4

1. ใช้เวลาและงบประมาณมาก
2. ยากที่จะทำการประเมินเต็มรูปแบบให้เกิดขึ้นจริงกับโครงการหรือในสถานการณ์ทั่วไป
3. ทีมประเมินจะต้องมีทักษะในการใช้คำถาม การเจรจาต่อรองและการดำเนินการควบคุมการเจรจาต่อรอง
4. หากในการประเมินได้กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ไม่ดีแล้ว อาจเกิดความลำเอียงหรือผลการประเมินมีความเป็นอัตวิสัยได้

การประเมินที่เน้นการตัดสินใจ (decision model) เป็นแบบจำลองที่ช่วยในการตัดสินใจของผู้บริหาร วิธีการประเมินใช้การจัดหาข้อมูลข่าวสารที่เป็นประโยชน์

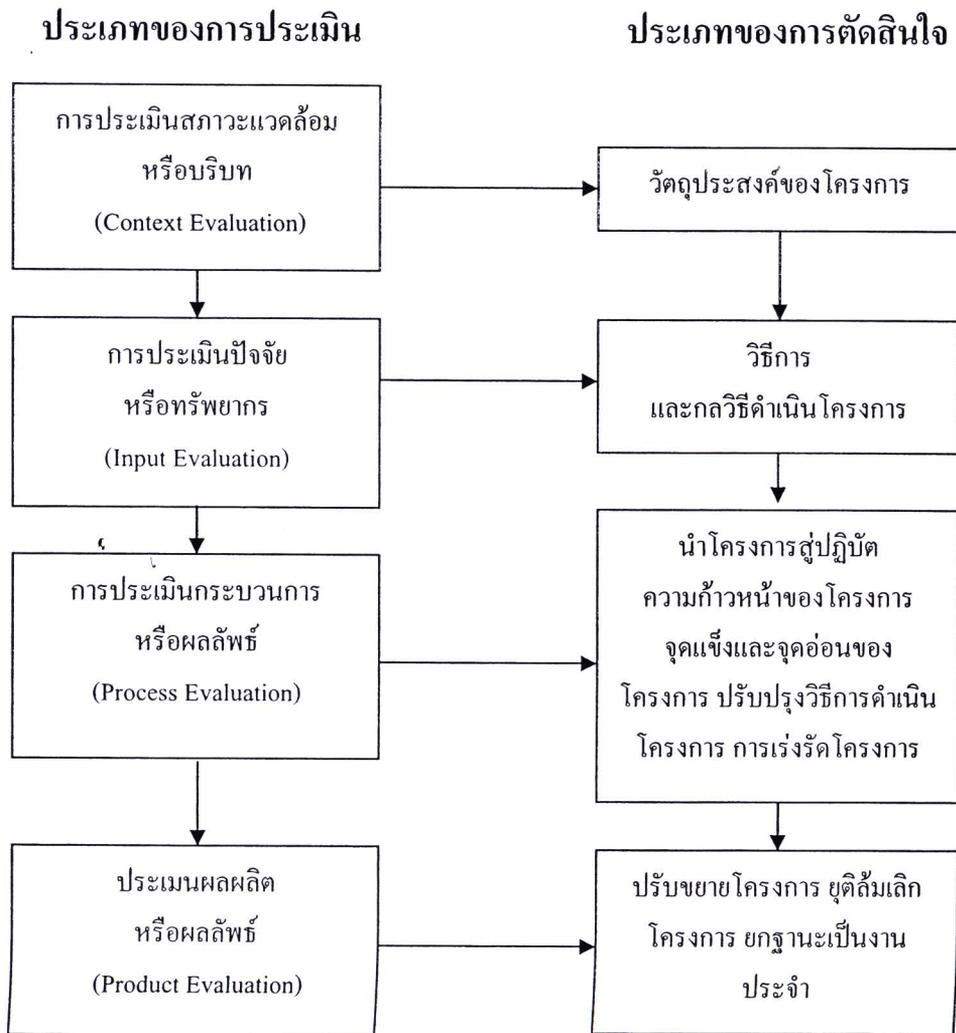
สำหรับการวินิจฉัยตัดสินใจเกี่ยวกับทางเลือก ซึ่งอาจได้มาโดย การสอบถาม การสัมภาษณ์ หรือการสังเกต จุดเน้นของรูปแบบนี้อยู่ที่การควบคุมคุณภาพ โดยมุ่งตอบคำถามว่า โครงการ/โครงการงาน มีประสิทธิภาพหรือไม่ มีส่วนใดที่มีประสิทธิผล และส่วนใดไม่มี ประสิทธิผล ได้แก่ รูปแบบการประเมินแบบชิป (CIPP model) ของ แดเนียล แอล สตัฟเฟิลบีม (Danial L. Stufflebeam) รูปแบบของ แอลคิน (Alkin) และรูปแบบของ เวลช์ (Welch)

รูปแบบของการประเมินแบบชิป (CIPP model)

Stufflebeam (1989) ได้ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นกระบวนการของการวิเคราะห์เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการตัดสินใจในทางเลือกต่าง ๆ ที่มีอยู่

Stufflebeam ได้พัฒนารูปแบบการประเมินจากรูปแบบแรก (1966) ที่เน้น กระบวนการ และผลผลิต จนกระทั่งพัฒนาเป็นระบบ CIPP ในปี ค.ศ. 1971 และในปี ค.ศ. 2007 ได้พัฒนา CIPP Evaluation Model Checklist

Stufflebeam เสนอแบบจำลองการประเมิน เรียกว่า แบบจำลอง CIPP (Context, Input, Process and Product) ซึ่งเป็นแบบจำลองที่เป็นกระบวนการต่อเนื่องและมุ่งเน้น การประเมินใน 4 ด้าน ดังแสดงในภาพ 8



ภาพ 8 แบบจำลองการประเมินแบบซีพี (CIPP model)

ที่มา. จาก รวบรวมบทความทางการประเมินโครงการ (พิมพ์ครั้งที่ 4, หน้า 168), โดย สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ปี ค.ศ. 1971 Stufflebeam (1989) ได้เสนอรูปแบบประเมิน CIPP (Context-Input-Process-Product Model) เป็นการประเมินที่เป็นกระบวนการต่อเนื่อง ซึ่งไม่เพียงแต่ประเมินว่าบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่เท่านั้น แต่ยังเป็นการประเมินเพื่อให้รายละเอียดต่าง ๆ เพื่อช่วยในการตัดสินใจเกี่ยวกับการเลือกเป้าหมาย/จุดมุ่งหมาย การดำเนินงาน การกำหนดยุทธวิธี แผนงาน รวมทั้งการปรับเปลี่ยนให้มีความเหมาะสม และการตัดสินใจเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยน คง-ขยาย/ยุบ-เลิกโครงการ โดยจะประเมินในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. การประเมินสภาวะแวดล้อม (context evaluation) จะช่วยให้การตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผนในการกำหนดวัตถุประสงค์ โดยจะเน้นในด้านความสัมพันธ์ที่เกี่ยวกับสภาพแวดล้อม ความต้องการและความจำเป็น กระแสทิศทางของสังคมและการเมือง สภาพเศรษฐกิจและปัญหาของชุมชน ตลอดจนนโยบายของหน่วยงานระดับบนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ช่วยวินิจฉัยปัญหาเพื่อให้ได้ข้อมูลพื้นฐานที่จะเป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจ การบรรยายและการวิเคราะห์สภาวะแวดล้อม ยังช่วยให้ทราบถึงตัวแปรที่เกี่ยวข้องและมีความสำคัญสำหรับการบรรลุเป้าหมาย ทำให้ได้มาซึ่งการเปลี่ยนแปลงวัตถุประสงค์โดยอาศัยการวินิจฉัยและการจัดเรียงลำดับปัญหาให้สอดคล้องกับความต้องการ

วิธีการประเมินสภาวะแวดล้อม มี 2 วิธี

1.1 วิธีประเมินความไม่แน่นอน (contingency mode) เป็นการประเมินสภาวะแวดล้อมเพื่อหาโอกาสและแรงผลักดันจากภายนอกระบบ เพื่อให้ได้ข้อมูลมาใช้พัฒนาส่งเสริมโครงการให้ดีขึ้น โดยใช้การสำรวจปัญหาภายในขอบเขตที่กำหนดอย่างกว้าง ๆ จะทำให้คาดการณ์เกี่ยวกับอนาคตซึ่งมีประโยชน์ในการวางแผนโครงการต่อไป คำถามที่ใช้ในการประเมิน คือ คำถาม “ถ้า . . . แล้ว” เป็นการตรวจสอบความถูกต้องของวัตถุประสงค์

1.2 วิธีประเมินความสอดคล้อง (congruence mode) เป็นการประเมินโดยการเปรียบเทียบระหว่างการปฏิบัติจริงกับวัตถุประสงค์ที่วางไว้ ทำให้ทราบว่าวัตถุประสงค์ใดบ้างที่ไม่สามารถบรรลุเป้าหมายได้ เป็นไปเพื่อการปรับปรุง

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (input evaluation) เป็นการตรวจสอบความพร้อมของปัจจัยนำเข้าของโครงการ หมายถึง การประเมินทรัพยากรที่จำเป็นสำหรับการนำมาใช้ในการดำเนินโครงการเพื่อวิเคราะห์หาทางเลือกที่เหมาะสมที่สุดกับทรัพยากรที่มีอยู่และเป็นทางเลือกที่มีโอกาสทำให้บรรลุวัตถุประสงค์โครงการได้มากที่สุด ซึ่งมักประเมินในด้านต่าง ๆ คือ

2.1 ความสามารถของหน่วยงานหรือตัวแทนในการจัดโครงการ

2.2 ยุทธวิธีที่ใช้ในการบรรลุวัตถุประสงค์ของโครงการ

2.3 การได้รับความช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยให้โครงการดำเนินไปได้ เช่น หน่วยงานที่จะให้ความช่วยเหลือด้าน เวลา เงินทุน อาคารสถานที่ อุปกรณ์เครื่องมือ

3. การประเมินกระบวนการ (process evaluation)

เมื่อแผนดำเนินการได้รับการอนุมัติและลงมือทำ การประเมินกระบวนการจำเป็นต้องได้รับการเตรียมการเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้รับผิดชอบและผู้ดำเนินการทุกลำดับชั้น เพื่อที่จะได้สามารถปรับปรุงแก้ไขได้ทันทั่วทั้งที่ ซึ่งมีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ

3.1 เพื่อหาและทำนายข้อบกพร่องของกระบวนการ หรือการดำเนินการตามขั้นตอนที่วางไว้ ประเมินเกี่ยวกับวิธีการจัดกิจกรรม โครงการ การนำปัจจัยนำเข้ามาใช้เหมาะสมมากน้อยเพียงใด เป็นไปตามลำดับขั้นตอนหรือไม่ กิจกรรมที่จัดขึ้นจะก่อให้เกิดการบรรลุวัตถุประสงค์ของโครงการหรือมีอุปสรรคใด ๆ เกิดขึ้น

3.2 เพื่อรวบรวมสารสนเทศสำหรับผู้ตัดสินใจวางแผนงาน นำผลการประเมินมาปรับปรุงกระบวนการดำเนินงานให้รัดกุมมีประสิทธิภาพมากขึ้น

3.3 เพื่อเป็นรายงานสะสมถึงการปฏิบัติต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

4. การประเมินผลผลิต (product evaluation) มีจุดมุ่งหมายเพื่อวัดและแปลความหมายของความสำเร็จ เป็นการประเมินเกี่ยวกับผลที่ได้รับทั้งหมดจากการดำเนินงานว่าได้ผลมากน้อยเพียงไร เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ โดยนำผลที่วัดมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ และแปลความหมายถึงเหตุของสิ่งที่เกิดขึ้น โดยอาศัยรายงานจากการประเมินสภาวะแวดล้อม ปัจจัยและกระบวนการร่วมด้วย เพื่อการตัดสินใจปรับปรุงขยายโครงการ นำไปใช้ต่อเนื่องต่อไป และเพื่อล้มเลิกโครงการ

ในปี ค.ศ. 1972 Stufflebeam (1989) ได้เสนอแนะการใช้ CIPP Model เพื่อการตัดสินใจในเชิงปรับปรุงพัฒนา และความรับผิดชอบต่อตำแหน่งหน้าที่ ดังนี้

ตาราง 2

CIPP Evaluation Model Checklist

ประเภทของ การประเมิน	การตัดสินใจเชิงพัฒนา	ความรับผิดชอบ ต่อตำแหน่งหน้าที่
การประเมินบริบท	นำไปสู่วัตถุประสงค์ต่าง ๆ และการจัดลำดับความสำคัญ	บันทึกวัตถุประสงค์ที่กำหนด พร้อมทั้งแสดงถึงความต้องการ จำเป็น โอกาสและปัญหาต่าง ๆ
การประเมินปัจจัย	นำไปสู่การคัดเลือกสรร กลยุทธ์ และกำหนดปัจจัยใน กระบวนการต่าง ๆ ที่กำหนด	บันทึกกลยุทธ์ที่เลือกพร้อม เหตุผลที่เลือกกลยุทธ์นั้น
การประเมิน กระบวนการ	นำไปสู่การดำเนินการตาม กลยุทธ์	บันทึกกระบวนการปฏิบัติจริง
การประเมินผลผลิต	นำไปสู่การตัดสินใจยุติโครงการ หรือปรับขยาย	บันทึกผลที่ได้รับและ การตัดสินใจเกี่ยวกับ การนำกลยุทธ์มาใช้ใหม่

Stufflebeam (2002) ได้พัฒนารูปแบบการประเมิน จนถึงรูปแบบล่าสุด เรียกว่า “CIPP Evaluation Model Checklist” โดยรูปแบบนี้มี 7 องค์ประกอบ ซึ่งประกอบด้วย การประเมินสถานะแวดล้อม การประเมินปัจจัยเบื้องต้น การประเมินกระบวนการ และ แบ่งการประเมินผลผลิต ออกเป็น 4 ส่วน คือ Impact, Effectiveness, Sustainability, และ Transportability ซึ่งมีรายละเอียดของส่วนที่เพิ่มขึ้นมา ดังนี้

1. การประเมินผลกระทบ (impact evaluation) เป็นการตอบคำถามว่าการดำเนินโครงการเกิดประโยชน์หรือไม่
2. การประเมินประสิทธิผล (effectiveness evaluation) เป็นการประเมินคุณภาพและความสำคัญของผลลัพธ์ของโครงการ โดยเป็นการตอบคำถามว่าโครงการมีคุณภาพตามความต้องการจำเป็นหรือไม่
3. การประเมินความยั่งยืนของโครงการ

4. การประเมินความสำเร็จในการนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น เป็นการตอบคำถามว่ากระบวนการของโครงการสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพหรือไม่

ตาราง 3

รูปแบบใหม่นี้มีวิธีการที่ใช้ในการประเมินหลากหลายวิธี

Methods	Context	Input	Process	Impact	Effectiveness	Sustainability	Transportability
การสำรวจ	X		X	X	X	X	
การทบทวนงานวิจัย	X	X					
การทบทวนเอกสาร	X	X	X	X	X		
การเยี่ยมชมโครงการอื่น		X		X	X		X
การมีทีมสนับสนุน		X					
การใช้เทคนิคเดลฟาย	X	X					
การใช้ฐานข้อมูลของโครงการ		X	X	X	X	X	
การสังเกตในสนาม			X	X	X	X	
การศึกษารายกรณี			X	X	X	X	
การศึกษาเปรียบเทียบ/การศึกษาเชิงทดลอง		X			X	X	
การสัมภาษณ์ผู้มีส่วนได้เสีย	X		X	X	X	X	X
การสนทนากลุ่มย่อย	X	X	X	X	X	X	X
การฟัง	X	X			X		
การวิเคราะห์ค่าใช้จ่าย		X	X		X	X	
การวิเคราะห์ข้อมูลในระดับที่ 2	X				X		
การประเมินไม่อิงจุดประสงค์			X	X	X	X	X
การบันทึกภาพ	X		X	X	X	X	X
การรายงาน/การประชุม	X	X	X	X	X	X	X
การสังเคราะห์/การจัดทำรายงานฉบับสมบูรณ์	X	X	X	X	X	X	X

ที่มา. จาก *CIPP Evaluation Model Checklist*, by D. L. Stufflebeam, 2002, Retrieved June 21, 2007, from <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cippchecklist.htm>

รูปแบบการตรวจสอบรายการสร้างขึ้นมาเพื่อช่วยผู้ประเมิน โปรแกรมที่มี วัตถุประสงค์ระยะยาว มีหน้าที่หลักเพื่อรายงานผลการประเมินอย่างรวดเร็วและช่วยในการวางแผนสู่ความสำเร็จของหน่วยงาน และมีหน้าที่ในการทบทวนการประเมินในสิ่งที่ผ่านมาแล้ว เพื่อนำไปรายงานผลในประเด็นของคุณค่า ความสำคัญ และสิ่งที่ได้เรียนรู้ ซึ่งมีองค์ประกอบดังนี้

1. การทำข้อตกลง (contractual agreements)
2. การประเมินบริบท (context evaluation)
3. การประเมินปัจจัย (input evaluation)
4. การประเมินกระบวนการ (process evaluation)
5. การประเมินผลกระทบ (impact evaluation)
6. การประเมินประสิทธิผล (effectiveness evaluation)
7. การประเมินความยั่งยืน (sustainability evaluation)
8. การประเมินการถ่ายโยง (transportability evaluation)
9. การประเมินอภิมาน (meta-evaluation)
10. การรายงาน (final synthesis report)

จากองค์ประกอบทั้ง 10 องค์ประกอบนั้น จะเห็นว่า กระบวนการประเมินมีทั้งสิ้น 7 กระบวนการ สำหรับกระบวนการที่เพิ่มมาคือ การทำข้อตกลง (contractual agreements) เป็น การทำสัญญาข้อตกลงระหว่างผู้ประเมินและผู้รับการประเมิน โดยข้อตกลงดังกล่าวสามารถเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลาของการประเมิน โดยพิจารณาตามความจำเป็นของเรื่องนั้น ๆ การประเมินอภิมาน (meta-evaluation) เป็นการประเมินงานประเมินเพื่อให้เกิดความน่าเชื่อถือมากขึ้น และการรายงาน (final synthesis report) การสังเคราะห์รายงานเป็นการรวบรวมข้อมูลจากข้อค้นพบที่ได้จากการประเมิน เพื่อจะให้สารสนเทศแก่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เพื่อให้สะท้อนสิ่งที่ผู้ประเมินพยายามดำเนินการ รวมถึงสาเหตุของการดำเนินงานให้ประสบความสำเร็จ

การประเมินอภิมาน (meta-evaluation)

การประเมินอภิมาน (meta-evaluation) เป็นศัพท์บัญญัติโดย สคริเวน หมายถึง เป็นการประเมินงานประเมินหรือผู้ประเมิน หรือเป็นการประเมินซ้อนประเมิน โดย สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2541, หน้า 84) ได้บัญญัติศัพท์ Meta-evaluation ว่า “การประเมินอภิมาน”

สำหรับเกณฑ์การประเมินคุณภาพการประเมินนั้น Stufflebeam (2002) ได้พัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินอภิมานตามมาตรฐานของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ประกอบด้วยมาตรฐาน 4 ด้าน ได้แก่ มาตรฐานด้าน วัตถุประสงค์ (utility) ความเป็นไปได้ (feasibility) ความเหมาะสม (propriety) และความถูกต้องของการประเมิน (accuracy)

1. มาตรฐานด้านวัตถุประสงค์ (utility standards) ผลการประเมินต้องให้ข้อมูลตรงตามที่ใช้ผลการประเมินอยากรู้ และนำไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาปรับปรุงการดำเนินงานได้จริง โดยเฉพาะถ้าสามารถให้ข้อมูลช่วยในการปรับปรุงตนเองได้ในระดับบุคคล ก็จะยิ่งเป็นประโยชน์มากขึ้น มีมาตรฐานย่อย 7 ตัวบ่งชี้

2. มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ (feasibility standards) วิธีการที่ใช้ในการประเมินจะต้องมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติจริง เหมาะสมกับสถานการณ์ ประหยัด คุ่มค่า และเหมาะสมมีมาตรฐานย่อย 3 ตัวบ่งชี้

3. มาตรฐานด้านความเหมาะสม (propriety standards) วิธีการที่ใช้ในการประเมินต้องไม่ส่งผลกระทบต่อผู้ที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน เช่น ไม่ก่อให้เกิดผลเสียหายกับผู้ให้ข้อมูลมีมาตรฐานย่อย 8 ตัวบ่งชี้

4. มาตรฐานด้านความถูกต้อง (accuracy standards) วิธีการที่ใช้ในการประเมินต้องมีความถูกต้องให้ข้อมูลที่เชื่อถือได้ เช่น เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินต้องสามารถวัดตัวบ่งชี้ที่ต้องการวัดได้จริง มีความครบถ้วนสมบูรณ์ตามตัวบ่งชี้ที่ต้องการวัด แหล่งผู้ให้ข้อมูลเชื่อถือได้ ให้ข้อมูลตามความเป็นจริง วิธีการวิเคราะห์และการเสนอผลการประเมินถูกต้อง และผลการประเมินมีความเป็นปรนัยมีมาตรฐานย่อย 12 ตัวบ่งชี้

ตาราง 4

มาตรฐานการประเมินสำหรับการประเมินงานประเมินโครงการ (program evaluation meta-evaluation checklist)

มาตรฐานการประเมิน	มาตรฐานย่อย	จำนวนจุดตรวจสอบ				
		6	5	4	2-3	0-1
มาตรฐานด้าน	U1 การระบุผู้มีส่วนได้เสีย					
อรรถประโยชน์	U2 ความเชื่อถือได้ของนักประเมิน					
(utility) 7 มาตรฐาน	U3 ขอบเขตและการเลือกสาระสนเทศ					
	U4 การระบุคุณค่า					
	U5 ความชัดเจนของรายการ					
	U6 การรายงานทันเวลาและการเผยแพร่					
	U7 ผลกระทบของการประเมิน					
มาตรฐานด้านความ	F1 กระบวนการปฏิบัติ					
เป็นไปได้(feasibility)	F2 ความคงอยู่รอดทางการเมือง					
3 มาตรฐาน	F3 ประสิทธิภาพต้นทุน					
มาตรฐานด้านความ	P1 การเน้นความสำคัญด้าน					
เหมาะสม (propriety)	การบริการ					
8 มาตรฐาน	P2 การทำความเข้าใจอย่าง					
	เป็นทางการ					
	P3 สิทธิทางมนุษยชนของผู้ให้					
	ข้อมูล/หน่วยตัวอย่าง					
	P4 ปฏิสัมพันธ์แบบมนุษยชน					
	P5 การประเมินที่ยุติธรรมและสมบูรณ์					
	P6 การเปิดเผยข้อค้นพบ					
	P7 ความขัดแย้งด้านผลประโยชน์					
	P8 ความรับผิดชอบทางการเงิน					

ตาราง 4 (ต่อ)

มาตรฐานการประเมิน	มาตรฐานย่อย	จำนวนจุดตรวจสอบ				
		6	5	4	2-3	0-1
มาตรฐานด้านความถูกต้อง (accuracy) 12 มาตรฐาน	A1 การจัดระบบเอกสาร โครงการ A2 การวิเคราะห์บริบท A3 การบรรยายวัตถุประสงค์และกระบวนการ A4 แหล่งสารสนเทศที่รับรองได้ A5 สารสนเทศที่มีความตรง A6 สารสนเทศที่มีความเที่ยง A7 สารสนเทศที่มีระบบ A8 การวิเคราะห์สารสนเทศเชิงปริมาณ A9 การวิเคราะห์สารสนเทศเชิงคุณภาพ A10 การสรุปที่มีเหตุผลเหมาะสมถูกต้อง A11 การรายงานที่ไม่มีอคติ A12 การประเมินอภิมาน					

ข้อดีของแบบจำลองการประเมินแบบซิป (CIPP model)

1. ทำให้เกิดความเข้าใจในบริบทของการตัดสินใจและสารสนเทศที่ต้องการเพื่อการตัดสินใจในการบริหารจัดการ โครงการหรือ โปรแกรมต่าง ๆ ทำให้ข้อมูลที่ต้องการข้อมูลใดบ้างที่ตรงกับความต้องการในการตัดสินใจ
2. มุ่งแยกงานของฝ่ายประเมินกับฝ่ายบริหารและจัดเป็นแนวคิดการประเมินในเชิงระบบ

3. เป็นการประเมินที่พยายามประเมินให้ครอบคลุมกระบวนการประเมินในทุกขั้นตอน

ข้อจำกัดของแบบจำลองการประเมินแบบซิป (CIPP model)

1. ในชีวิตจริงการตัดสินใจที่สมเหตุสมผลมักไม่เกิดขึ้นมากนัก ระบบการประเมินตามแนวนี้มักเปลี่ยนแปลงไม่ทันกับความต้องการสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจที่เป็นพลวัตและมีความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว
2. ขาดความยืดหยุ่น
3. ให้ความสำคัญกับฝ่ายบริหารมากเกินไป การประเมินมุ่งที่จะหาสารสนเทศเพื่อตอบสนองความต้องการของฝ่ายบริหาร

รูปแบบของการประเมินของแอลคิน (Alkin)

แอลคิน ได้ให้ความหมายของการประเมินว่า เป็นขบวนการที่จะได้มาซึ่งสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ การเลือกเฟ้นข่าวสารที่เหมาะสม การรวบรวมและวิเคราะห์ข่าวสารเพื่อรายงานข้อมูลสรุป เป็นประโยชน์ต่อผู้ทำการตัดสินใจในการเลือกหนทางต่าง ๆ ที่เป็นไปได้ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2541)

ขั้นตอนในการประเมิน

1. การประเมินระบบ (systems assessment)

การประเมินระบบเป็นวิธีการพิจารณาขอบข่าย และชี้เฉพาะเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ละอย่าง เพราะฉะนั้นการประเมินคือข้อความเกี่ยวกับสถานภาพของระบบซึ่งเป็นข้อความในรูปการเปรียบเทียบผลที่ต้องการหรือเปรียบเทียบความต้องการของระบบ

กระบวนการในขอบข่ายงานของการประเมินระบบ เพื่อที่จะให้ได้ขอบข่ายการตัดสินใจ การประเมินเฉพาะเจาะจงและการรวบรวมข่าวสารและการรายงานข้อมูลโดยสรุป ต้องใช้วิธีการหาความรู้ (methodology) และเทคนิคต่าง ๆ ที่จะทำในเรื่องของการวางแผนการทดลอง ข้อมูลต้องเกี่ยวข้องกับสถานภาพของระบบ ข้อมูลโดยสรุปต้องเปรียบเทียบได้ เป็นประวัติเก็บไว้ หรือใช้เป็นข่าวสารได้

2. การจัดเตรียมโปรแกรม (program planning)

การเตรียมการล่วงหน้าเพื่อให้ได้เป้าหมายและการกำหนดผลลัพธ์ของการกระทำต่าง ๆ ที่ควรเกิดขึ้นในรูปแบบของความสัมพันธ์ การรวบรวมและการวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนนี้ต่างกับขั้นตอนอื่น ๆ ขบวนการประเมินผลต้องใช้เทคนิคทั้งการประเมินผลจากกฎเกณฑ์ภายนอกกับการประเมินผลจากกฎเกณฑ์ภายในควบคู่กัน

3. การประเมินการนำไปใช้ (program implementation)

เมื่อผู้ทำการตัดสินใจได้เลือกโปรแกรมใดโปรแกรมหนึ่งไปใช้แล้ว การประเมินผลในขั้นนี้จะต้องดูให้ครอบคลุมถึงการบรรยายการใช้สูตร (formulated) ของโปรแกรมนั้น ในการตัดสินใจวางแผนโปรแกรมในกรณีที่มีโปรแกรมที่รู้ว่าไม่ต้องแก้ไขการประเมินผลในขั้นนี้ก็จะต้องดูระดับของการวางแผนที่จะเข้ากันได้กับโปรแกรมที่นำไปใช้และดูถึงความสอดคล้องระหว่างข้อมูลภาคบรรยาย (description of inputs) ที่เข้ามาในระบบกับข้อมูลที่สังเกตได้

4. การปรับปรุงโปรแกรม (program improvement)

ผู้ประเมินมีบทบาทสำคัญในการปรับปรุงโปรแกรม ซึ่งเป็นขบวนการขั้นที่สี่ โดยการให้ข่าวสารมากเท่าที่จะมากได้เกี่ยวกับความเร็วในทุก ๆ ส่วนของโปรแกรมในการประเมินผลการปรับปรุงโปรแกรมจำเป็นที่นักประเมินผลต้องรู้ถึงบทบาทพื้นฐานของนักสังเกตการณ์ (interventionist) จุดสำคัญที่จะต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของนักประเมินในขั้นนั้นคือ ประการแรกต้องเป็นนักสังเกตการณ์ที่พยายามจะให้ข้อมูลที่ก่อให้เกิดการขยายความ และมีการปรับปรุงโปรแกรม เมื่อนักประเมินได้วิเคราะห์ปัญหาและรวบรวมข่าวสารแล้ว ข้อมูลที่ได้ก็จะส่งไปให้ผู้ทำการตัดสินใจเพื่อที่จะแก้ไขระบบเพื่อปรับปรุงการปฏิบัติการทางโปรแกรมข่าวสารต้องคลุมข้อมูลที่ขยายขอบข่ายไปเพื่อให้โปรแกรมสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่วางไว้ และมีการตรวจสอบ นอกจากนั้นข่าวสารที่ให้อาจจะเกี่ยวข้องกับผลกระทบต่อโปรแกรมในส่วนต่าง ๆ หรือโปรแกรมอื่น ๆ

5. การรับรองโปรแกรม (program certification)

ในการประเมินผลเพื่อการรับรองโปรแกรม บทบาทของนักประเมินก็คือ ต้องให้ข่าวสารแก่ผู้ทำการตัดสินใจที่จะทำให้เขาตัดสินใจเกี่ยวกับโปรแกรมว่า เป็นกลุ่มที่มีศักยภาพที่จะเอาไปใช้กับสถานการณ์อื่นได้อย่างกว้างขวาง นักประเมินต้องพยายามให้

ข่าวสารที่ช่วยผู้มีอำนาจสั่งการตัดสินใจได้ว่า โปรแกรมนี้ควรจะตัดทิ้ง ขยาย เก็บ หรือ เอาไว้ใช้ต่อไป

รูปแบบของการประเมินของเวลช์ (Welch)

Welch (อ้างถึงใน สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2541) ได้ให้ความหมายของการประเมินว่าเป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดสารสนเทศ (information) เพื่อการตัดสินใจ กระบวนการประเมินเป็นกลุ่มของกิจกรรมที่จะได้มาซึ่งสารสนเทศ ใช้เป็นข้อมูลให้ผู้บริหารใช้ในการตัดสินใจพิจารณาหาทางเลือกของการดำเนินงานครั้งต่อไป โดยมีขั้นตอนในการประเมินดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การเก็บรวบรวมข้อมูล

การที่จะทำการประเมินสิ่งใดก็ตาม จะต้องมีการกำหนดกรอบความคิดหรือแนวทางประเมินก่อน เพราะจะได้มีรูปแบบหรือแนวทางในการประเมิน ในการประเมินผลเรื่องเดียวกัน ด้วยบุคคลคนละชุดกัน ก็อาจจะมีการตีความหมายแตกต่างกันได้ ด้วยสาเหตุนี้ การวางแผนการประเมินจึงเป็นกลวิธีที่สำคัญ เหตุผลและการสร้างกรอบความคิดสำหรับนักประเมินที่จะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบต่าง ๆ สิ่งที่ดีที่สุดคือ ควรทำการวางแผนศึกษาขั้นนำ การวางแผนนี้จะเน้นให้เห็นว่าก่อนการประเมินจะต้องทำอะไรบ้าง เป็นการยากพอสมควรที่จะกำหนดรูปแบบที่จะทำให้สะดวกต่อการประเมิน

เทคนิคที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม และวิธีการ Matrix Sampling เป็นต้น

ขั้นตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูล

หลังจากการเก็บรวบรวมข้อมูล จะต้องนำข้อมูลที่ได้มาจัดกระทำกับข้อมูล ดังนี้

1. การลงรหัส เป็นการแปลงข้อมูลดิบที่ได้จากการรวบรวมข้อมูล ให้อยู่ในรูปแบบของรหัสที่เป็นตัวเลข

2. การวิเคราะห์ การวิเคราะห์ข้อมูลทำได้หลายรูปแบบ โดยทั่วไปจะประยุกต์วิธีการทางสถิติ

3. การสังเคราะห์ หลังจากที่ได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลแล้ว นำผลของการวิเคราะห์มาเรียบเรียงใหม่ให้ได้ใจความ รวบรวมประเด็นสำคัญ ๆ เพื่อประมวลเป็นสารสนเทศ

ขั้นตอนที่ 3 การรายงานผล

เป็นการเสนอผลจากการจัดกระทำกับข้อมูลให้เป็นสารสนเทศ สิ่งสำคัญที่นักประเมินต้องทำในขั้นตอนนี้ก็คือ การรายงานผลของการประเมิน ในรูปของสารสนเทศแก่ผู้บริหาร หัวหน้าโครงการหรือผู้ตัดสินใจ สารนิเทศที่เสนอควรมีลักษณะกะทัดรัด สั้น ได้ใจความสำคัญ อ่านง่าย สื่อได้รวดเร็ว การรายงานผลที่เป็นสารสนเทศ อาจทำได้โดยการเขียนเป็นข้อความ หรือทำด้วยวาจา การรายงานด้วยการเขียนจะเป็นหลักฐานดีกว่าการพูด ส่วนการรายงานด้วยวาจาก็มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันได้ อาจเข้าใจได้ง่ายและรวดเร็ว สามารถสอบถามรายละเอียดเพิ่มเติมได้ แต่จะไม่มีหลักฐานเป็นลายลักษณ์อักษร อาจจะทำให้ลืมได้ ดังนั้น การรายงานสารสนเทศที่ได้ อาจทำได้ทั้งสองรูปแบบควบคู่กันไป

รูปแบบการประเมินของเวลช์ ใช้กับการประเมินโครงการได้ทุกโครงการ แต่จะมีจุดอ่อนอยู่ตรงที่ว่า รูปแบบนี้ไม่ได้มีการกล่าวถึงการประเมินวัตถุประสงค์ของโครงการ แต่ไปเน้นการประเมินผลสัมฤทธิ์ของโครงการมากกว่า ดังนั้น สารนิเทศที่ให้ผู้ตัดสินใจใช้ตัดสินใจทางเลือกในการดำเนินงาน จึงควรเน้นที่วัตถุประสงค์ของโครงการด้วย จะทำให้ทราบว่าโครงการที่ได้ทำไปแล้วสนองวัตถุประสงค์ของโครงการหรือไม่อย่างไร ยังมีจุดใดบ้างที่จะต้องปรับปรุง เพิ่มเติมหรือตัดออกเพื่อให้การดำเนินโครงการในครั้งต่อไปมีประสิทธิภาพ และได้ประสิทธิผลสูงตามเป้าหมายที่ได้วางไว้ทุกประการ

การประเมินเชิงขับเคลื่อนทฤษฎี (theory driven evaluation)

การประเมินเชิงขับเคลื่อนทฤษฎี เป็นรูปแบบของการประเมินโดยใช้ทฤษฎีโครงการเป็นเครื่องนำทาง สำหรับตัดสินใจว่าโครงการนั้นประสบความสำเร็จหรือไม่ และปัจจัยใดเป็นสาเหตุของผลของโครงการที่เกิดขึ้น เพื่อจัดทำข้อเสนอแนะสำหรับพัฒนาโครงการลักษณะนั้นต่อไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2550, หน้า 123) การประเมินเชิงขับเคลื่อนทฤษฎี จึงช่วยให้สารสนเทศว่าเหตุปัจจัยมีผลต่อผลลัพธ์ได้อย่างไร และสามารถให้คำอธิบายถึงเหตุและผลของความสำเร็จและความล้มเหลวของโปรแกรมที่มุ่งประเมินได้ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2541, หน้า 193)

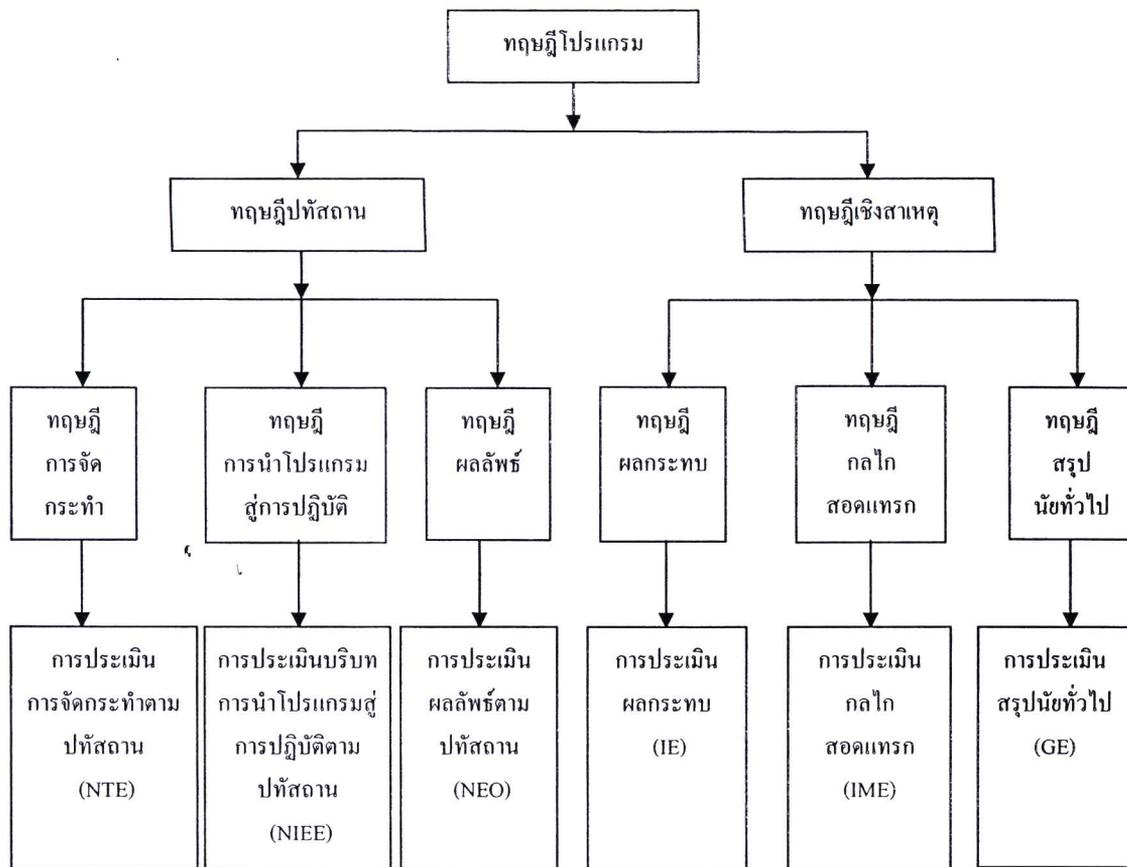
การประเมินเชิงขับเคลื่อนทฤษฎี แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ การประเมินโดยทฤษฎีโปรแกรม (program theory) และการประเมินโดยทฤษฎีจากการวิจัย (research-based theory in evaluation)

ทฤษฎีโปรแกรม (program theory) เป็นชุดของข้อตกลงเบื้องต้นเกี่ยวกับการดำเนินการในโปรแกรม ซึ่งทำให้สังคมได้ประโยชน์ โดยการสร้างกลยุทธ์ในการทำงานของโปรแกรม เพื่อให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนด ทฤษฎีโปรแกรม มีคุณลักษณะสำคัญ 3 ประการ (1) การปฏิบัติเน้นการกำหนดคำถามการประเมิน (2) รูปแบบกลยุทธ์และการดำเนินการเน้นการออกแบบการประเมินตามกลยุทธ์ (3) ทางเลือกในการกำหนดเกณฑ์ประเมินผลลัพธ์ เกณฑ์ที่กำหนดขึ้นจะเป็นส่วนหนึ่งของผลลัพธ์ของโปรแกรม (Chen, 1990, pp. 40-42)

ทฤษฎีโปรแกรม แบ่งออกเป็น 2 ทฤษฎีย่อย คือ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2541, หน้า 195-196; Chen, 1990, p. 53)

ทฤษฎีย่อยที่ 1 ทฤษฎีตามปทัศฐาน (normative theory) บอกลถึง โครงสร้างของโปรแกรมที่ควรจะเป็นตามทฤษฎีปทัศฐาน ประกอบด้วย 3 ทฤษฎีย่อย คือ ทฤษฎีการจัดกระทำ (treatment theory) ประกอบด้วย กรอบความคิด รูปแบบของการจัดกระทำในโปรแกรม ทฤษฎีการนำโปรแกรมสู่การปฏิบัติ (implementation environment theory) และทฤษฎีผลลัพธ์ (outcome theory)

ทฤษฎีย่อยที่ 2 ทฤษฎีเชิงสาเหตุ (causative theory) อธิบายกลไกเชิงสาเหตุที่เชื่อมโยงระหว่างการจัดกระทำในโปรแกรม ผลลัพธ์ และกระบวนการนำแผนสู่การปฏิบัติ ทฤษฎีเชิงสาเหตุ ประกอบด้วย 3 ทฤษฎีย่อย คือ ทฤษฎีผลกระทบ (impact theory) บอกลถึงการจัดกระทำในโปรแกรมมีผลลัพธ์อย่างไร ทฤษฎีกลไกสอดแทรก (intervening mechanism theory) บอกลถึงกระบวนการเชิงสาเหตุที่เชื่อมโยงระหว่างการจัดกระทำในโปรแกรมกับผลลัพธ์ และทฤษฎีสรุปนัยทั่วไป (generalization theory) ดังแสดงในภาพ 9



ภาพ 9 องค์ประกอบของทฤษฎีโปรแกรม

ที่มา. จาก *Theory-driven Evaluations* (p. 53), by H. T. Chen, 1990, Newbury Park, CA: Sage.

จากภาพ 9 การประเมินเชิงขับเคลื่อนทฤษฎี เป็นการนำทฤษฎีโปรแกรมบูรณาการกับกระบวนการประเมิน สามารถแบ่งการประเมินได้ 2 แบบ

แบบการประเมินโดยเน้นทฤษฎีโปรแกรม จำแนกได้เป็น 6 รูปแบบ

1. รูปแบบการประเมินการจัดกระทำตามปทัสถาน (normative treatment evaluation)
2. รูปแบบการประเมินบริบท การนำโปรแกรมสู่การปฏิบัติ (normative implementation environment evaluation)
3. รูปแบบการประเมินผลลัพธ์ตามปทัสถาน (normative outcome evaluation)
4. รูปแบบการประเมินผลกระทบ (impact evaluation)
5. รูปแบบการประเมินกลไกสอดแทรก (intervening mechanism evaluation)
6. รูปแบบการประเมินสรุพนัยทั่วไป (generalization evaluation)

แบบประกอบแต่่ง (composite types) ของการประเมินโดยเน้นทฤษฎีโปรแกรม ซึ่งเกิดจากการรวมกันของรูปแบบพื้นฐาน เช่น รูปแบบการประเมินผลกระทบ และการจัดกระทำตามปทัสถาน

ทฤษฎีจากการวิจัย เป็นการนำเอาความรู้สาขาวิชาต่างๆ นอกจากทฤษฎีโปรแกรมมาใช้ ซึ่งประกอบด้วยหลักการทั่วไปในโปรแกรมต่างๆ ซึ่งผู้กำหนดนโยบายผู้ออกแบบโปรแกรมสามารถพัฒนาโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพ

ปัจจุบันมีวิธีการทดสอบโปรแกรมและทฤษฎี เน้นการวิจัยมี 2 แนวทาง คือ การสังเคราะห์งานวิจัยเชิงปริมาณ เช่น การวิเคราะห์ห่อภิมาณ (meta-analysis) และโมเดลโครงสร้าง การวิเคราะห์ตามแนวทางนี้เป็นการตอบสนองความต้องการในการทดสอบทฤษฎีและรูปแบบต่างๆ และเป็นประโยชน์ในการพัฒนา วิเคราะห์ทฤษฎีโปรแกรม และทฤษฎีจากการวิจัย

ทฤษฎีโปรแกรม (program theory) ได้มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยพัฒนาจากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วยรูปแบบ 2 รูปแบบ คือ

1. รูปแบบการเปลี่ยนแปลง (change model) ประกอบด้วยสาเหตุของพฤติกรรม ซึ่งเป็นเงื่อนไขหรือสถานการณ์ที่จะนำไปสู่การออกแบบที่ถูกต้อง สาเหตุของพฤติกรรม มาจากความเชื่อ ประสบการณ์ ข้อมูลเชิงประจักษ์หรือทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง รูปแบบการเปลี่ยนแปลง ประกอบด้วย เป้าหมายและผลลัพธ์ (goals and outcomes) ตัวกระทำ (determinants) และตัวสอดแทรก (interventions)

เป้าหมายเป็นจุดมุ่งหมายของโปรแกรม ในขณะที่ผลลัพธ์เป็นผลที่ได้จากการวัดตัวกระทำ (determinants) เป็นสาเหตุของปัญหาที่สำคัญที่จะทำให้ประสบความสำเร็จ ส่วนตัวสอดแทรก (interactions) เป็นความพยายามและการกระทำ ซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องทำให้เกิดขึ้นเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมาย (outcomes) ที่กำหนดไว้

2. รูปแบบการกระทำ (action model) เป็นการนำรูปแบบการเปลี่ยนแปลง (change model) สู่อการปฏิบัติ รูปแบบการกระทำ ประกอบด้วย ตัวสอดแทรก (intervention) ข้อตกลง (service delivery protocols) บริบทที่เกี่ยวข้อง และประชากรเป้าหมาย

รูปแบบการประเมินมีหลายรูปแบบ แตกต่างกันไปตามแนวคิด หรือทฤษฎีที่ใช้เป็นแนวทาง ยังไม่เป็นที่ยุติว่าวิธีการประเมินแบบใดดีที่สุด แต่นักประเมินส่วนใหญ่

เห็นว่า การประเมินทั้งหลายควรพิจารณาความต้องการซึ่งเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างความต้องการของผู้ประเมินและผู้เกี่ยวข้อง รวมทั้งจะเสนอผลการประเมินให้ฝ่ายแก่ การเข้าใจ การประเมินจะต้องไม่จำกัดอยู่เพียงกิจกรรมรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ ข้อมูลเท่านั้น ในงานวิจัยการประเมินการดำเนินงานการพัฒนาท้องถิ่นของมหาวิทยาลัย ราชภัฏ ผู้วิจัยใช้แนวทางการประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายของมหาวิทยาลัยราชภัฏเป็นหลัก ในการประเมิน โดยประยุกต์ใช้แนวทางการประเมินที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก

การสร้างตัวบ่งชี้

ความหมาย

ตัวบ่งชี้ (indicator) คำว่า “Indicator” ในภาษาไทยมีการใช้คำนี้อย่างหลากหลาย เช่น ตัวบ่งชี้ ตัวชี้บ่ง ตัวชี้วัด ตัวชี้นำ ดัชนี เครื่องชี้วัด เป็นต้น คำเหล่านี้ใช้เป็นมาตรฐาน ทางสถิติหรือเครื่องชี้สถานะบางอย่างเพื่อใช้วิเคราะห์เกี่ยวกับสภาพการณ์หรือภาวะการ เปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ในที่นี้ขอใช้คำว่า “ตัวบ่งชี้” มีผู้ให้คำนิยามของ “ตัวบ่งชี้” ที่สำคัญดังนี้

Webster's Desk Dictionary (1996, p. 592) ให้ความหมายของตัวบ่งชี้ว่า คือ สิ่งที่ใช้ชี้บอกหรือชี้ให้เห็นสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ (Something which points out or directs device) หรือกลุ่มของค่าสถิติใด ๆ ที่ช่วยให้เห็นถึงภาวะการเจริญเติบโต

The American heritage dictionary of the English language (1992) ได้นิยาม ตัวบ่งชี้ว่า หมายถึง ข้อความ ที่ใช้บ่งบอกหรือเครื่องมือที่ใช้ติดตามการดำเนินงานหรือ สถานะของระบบ

Johnstone (1981) ให้ความหมายของตัวบ่งชี้ว่า หมายถึง สารสนเทศที่บ่งบอก ปริมาณเชิงสัมพันธ์ หรือสถานะของสิ่งที่มุ่งวัดในเวลาใดเวลาหนึ่ง ตัวบ่งชี้ไม่จำเป็นต้อง บ่งบอกสภาพที่เจาะจงหรือชัดเจน แต่จะบ่งบอกหรือสะท้อนให้เห็นถึงวิธีการ หรือทางที่ จะบรรลุวัตถุประสงค์ รวมทั้งบอกถึงการบรรลุวัตถุประสงค์ ในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง เท่านั้น

นงราม เศรษฐพานิช (2540) ได้ให้ความหมายของตัวชี้วัดว่า ตัวชี้วัด มีค่าสำคัญอยู่ 2 ค่า คือ ตัวชี้กับตัววัด ตัวชี้ คือตัวที่ชี้ทิศทาง ซึ่งแนวทางในการดำเนินงานว่าควรจะเป็นรูปแบบไหน และชี้เป้าหมายในการดำเนินงาน ตัววัด คือตัวที่ใช้ตรวจสอบหรือประเมินผลการดำเนินงาน

สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2539) ได้ให้ความหมายของตัวบ่งชี้ว่า เป็นมาตรวัด (measurement) ที่ใช้วัดอัตราหรือระดับของผลการปฏิบัติงาน หรือการดำเนินงานของหน่วยงาน ซึ่งหน่วยงานนั้นอาจเป็นส่วนบุคคล กลุ่มบุคคล องค์กรที่เป็นส่วนราชการ รัฐวิสาหกิจ หรือธุรกิจเอกชน ไม่ว่าจะอยู่ในระดับใดและมีวัตถุประสงค์ของการดำเนินงานหรือปฏิบัติงานเป็นอย่างไร

จากความหมายดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า ตัวบ่งชี้ หมายถึง สิ่งที่ใช้บอกสถานภาพหรือลักษณะการดำเนินงานของหน่วยงานหรือองค์กรว่ามีผลการดำเนินงานบรรลุตามเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้

ประเภทของตัวบ่งชี้

ตัวบ่งชี้แบ่งได้หลายประเภทขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการแบ่ง อาทิ แบ่งโดยอาศัยเกณฑ์ วิธีการสร้าง เกณฑ์ตามลักษณะสเกลการวัด หรือเกณฑ์วิเคราะห์เชิงระบบ เป็นต้น ซึ่งในที่นี้ใช้เกณฑ์ในการแบ่งออกเป็น 6 กลุ่ม และแต่ละกลุ่มก็ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ประเภทต่าง ๆ ดังต่อไปนี้ (Johnstone อ้างถึงใน รัตนะ บัวสนธ์, 2550)

1. จำแนกตามวิธีการสร้าง ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 3 ประเภท ได้แก่

1.1 ตัวบ่งชี้ตัวแทน (representative indicators) เป็นตัวบ่งชี้ที่นิยมใช้กันมากในระยะแรก ๆ สำหรับการวิจัย การบริหาร และการวางแผน ตัวบ่งชี้ประเภทนี้จะเลือกใช้เพียงตัวแปรใดตัวแปรหนึ่งเพื่อสะท้อนหรือบ่งชี้ถึงระบบการศึกษา เช่น อัตราส่วนการเข้าศึกษาต่อ เปอร์เซ็นต์ค่าใช้จ่ายของผลิตภัณฑ์รวมของชาติต่อการศึกษา และอัตราส่วนการรู้หนังสือ เป็นต้น แต่อย่างไรก็ดี ปัจจุบันนี้ตัวบ่งชี้ประเภทนี้ไม่ค่อยนิยมนำมาใช้มากนัก เนื่องจากมีปัญหาเกี่ยวกับความตรงและความเที่ยง เพราะเหตุว่าการเลือกได้เพียงตัวบ่งชี้เดียวไม่สามารถสะท้อนหรือบ่งชี้ถึงสิ่งนั้น ๆ ได้อย่างแท้จริง



1.2 ตัวบ่งชี้เดี่ยว (disaggregative indicators) ตัวบ่งชี้เดี่ยวเป็นตัวบ่งชี้ที่อาศัยการนิยามตัวแปรแต่ละตัวที่เป็นอิสระจากกัน และแต่ละตัวก็บ่งชี้ลักษณะของสิ่งที่ต้องการศึกษาเพียงเฉพาะด้านใดด้านหนึ่ง การจะใช้ตัวแปรเหล่านี้บ่งชี้ถึงสิ่งใดนั้นก็จะต้องใช้ตัวแปรย่อย ๆ เหล่านี้รวมกันทั้งหมดเพื่อบ่งชี้ถึงสิ่งดังกล่าว ดังนั้น การวิเคราะห์และนำเสนอตัวบ่งชี้ประเภทนี้จึงค่อนข้างยุ่งยาก เนื่องจากการมีจำนวนตัวแปรย่อยมาก นอกจากนั้น การนิยามตัวแปรย่อยเหล่านี้มักจะมีปัญหาเกี่ยวกับการนิยามที่ไม่เป็นอิสระจากกัน ได้จริงหรือมีความสัมพันธ์กันนั่นเอง ซึ่งก็ทำให้เกิดความซ้ำซ้อนกันในการบ่งชี้สิ่งใดสิ่งหนึ่ง

1.3 ตัวบ่งชี้ประกอบ (composite indicators) ตัวบ่งชี้ลักษณะนี้เป็นการรวมตัวแปรทางการศึกษาหลาย ๆ ตัวเข้าด้วยกันเพื่อใช้บ่งชี้สภาพการศึกษาเรื่องใดเรื่องหนึ่ง การรวมตัวแปรเข้าด้วยกันจะทำการรวมตามน้ำหนักความสำคัญที่เป็นจริงของตัวแปรเหล่านั้น ทั้งนี้ในการตีความหมายของตัวบ่งชี้ประเภทนี้จะตีความในลักษณะเป็นภาพเฉลี่ยหรือเป็นกลาง ๆ ของตัวแปรดังกล่าว ตัวบ่งชี้ประเภทนี้ค่อนข้างนิยมใช้กันมากในปัจจุบัน เพราะมีความตรงและความเที่ยงสูง นอกจากนั้นยังให้สารสนเทศที่มีประโยชน์เป็นอย่างมากในการวางแผน กำกับ และประเมินทางการศึกษา

2. จำแนกตามการตีความหมายค่าตัวบ่งชี้ การจำแนกเช่นนี้พิจารณาจากการตีความหมายของค่าตัวบ่งชี้ในระบบการศึกษาที่เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ประเภทเช่นกัน ได้แก่

2.1 ตัวบ่งชี้แบบอิงกลุ่ม (norm-referenced indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ในระบบการศึกษาหนึ่งที่ตีความหมายโดยการนำไปใช้เปรียบเทียบกับระบบการศึกษ้อื่นในช่วงเวลาเดียวกัน

2.2 ตัวบ่งชี้แบบอิงตนเอง (self-referenced indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ในระบบการศึกษาเดียวกันที่ตีความหมายโดยนำมาเปรียบเทียบในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน

2.3 ตัวบ่งชี้แบบอิงเกณฑ์ (criterion-referenced indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ตีความหมาย โดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์หรือเป้าหมายในเชิงอุดมคติที่กำหนดไว้แล้ว

3. จำแนกตามลักษณะนิยามของตัวบ่งชี้ ลักษณะการนิยามตัวบ่งชี้ที่แตกต่างกันทำให้สามารถแบ่งตัวบ่งชี้ได้เป็น 2 ประเภท คือ

3.1 ตัวบ่งชี้แบบอัตนัย (subjective indicators) เป็นตัวบ่งชี้ที่มีการนิยามไว้ไม่ชัดเจน เนื่องจากยังขาดการศึกษาหรือมีความรู้ในเรื่องดังกล่าวนั้นไม่มากนัก การให้นิยามตัวบ่งชี้จึงเป็นการให้นิยามในการศึกษาเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่งเพื่อสื่อความกันในเรื่องนั้นโดยตรง การใช้ตัวบ่งชี้ประเภทนี้จำเป็นต้องพิจารณาให้รอบคอบ

3.2 ตัวบ่งชี้แบบปรนัย (objective indicators) เป็นตัวบ่งชี้ที่ได้รับการนิยามไว้แล้ว โดยชัดเจนและมักเป็นตัวบ่งชี้ที่ใช้ในระดับนานาชาติเกี่ยวกับการเปรียบเทียบหรือติดตามระบบการศึกษาของประเทศต่าง ๆ

4. จำแนกตามลักษณะค่าของตัวบ่งชี้ แบ่งเป็น

4.1 ตัวบ่งชี้สัมบูรณ์ (absolute indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ค่าของมันบอกปริมาณ ที่แท้จริงและมีความหมายในตัวเอง เช่น จำนวนโรงเรียน จำนวนนักเรียน เป็นต้น

4.2 ตัวบ่งชี้สัมพัทธ์หรืออัตราส่วน (relative or ratio indicators) หมายถึง ตัวบ่งชี้ที่ค่าเป็นปริมาณเทียบเคียงกับค่าอื่น ๆ เช่น จำนวนนักเรียนต่อครูหนึ่งคน หรือจำนวนนิสิตระดับบัณฑิตศึกษาต่ออาจารย์หนึ่งคน จะเห็นว่าตัวบ่งชี้สัมพัทธ์หรือตัวบ่งชี้อัตราส่วนก็คือ ตัวบ่งชี้สัมบูรณ์สองตัวนำมาเทียบเคียงกันเพื่อบ่งชี้ถึงลักษณะบางอย่างนั่นเอง ดังตัวอย่าง จำนวนนักเรียนต่อครูหนึ่งคนนั้นก็เป็นตัวบ่งชี้เพื่อบ่งบอกถึงลักษณะความเหมาะสมของอัตรากำลังข้าราชการครู เป็นต้น

5. จำแนกตามทฤษฎีระบบ ถ้าใช้ทฤษฎีระบบเป็นเกณฑ์จำแนกตัวบ่งชี้ก็จะประกอบด้วย

5.1 ตัวบ่งชี้ด้านปัจจัยนำเข้า (input indicators) ได้แก่ ตัวบ่งชี้ที่เกี่ยวกับทรัพยากรในการดำเนินงานใดงานหนึ่ง เช่น การดำเนินงานทางการศึกษา ตัวบ่งชี้แบบนี้ก็ได้แก่ ร้อยละ นักเรียนที่บิดามารดาประกอบอาชีพเกษตรกร ร้อยละงบประมาณด้านสาธารณูปโภคของโรงเรียน เป็นต้น

5.2 ตัวบ่งชี้ด้านกระบวนการ (process indicators) คือ ตัวบ่งชี้ที่แสดงถึงกิจกรรมหรือวิธีการดำเนินงานในขั้นตอนต่าง ๆ เช่น การมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา การจัดประชุมกรรมการสถานศึกษา เป็นต้น

5.3 ตัวบ่งชี้ด้านผลผลิต (output indicators) เป็นตัวบ่งชี้ที่แสดงถึงผลสำเร็จของการดำเนินงานหรือดำเนินกิจกรรมใด ๆ ซึ่งหมายรวมถึงผลกระทบและผลลัพธ์ด้วย เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ร้อยละของนักเรียนที่ศึกษาต่อในสถาบันการศึกษาระดับสูง และความพึงพอใจของชุมชนผู้ปกครองที่มีต่อ โรงเรียน

6. จำแนกตามลักษณะการใช้ตัวบ่งชี้ การใช้ตัวบ่งชี้เพื่อประโยชน์ในการดำเนินงานนั้น สามารถนำไปใช้ได้สองลักษณะ ได้แก่ ใช้เพื่อบรรยายหรือแสดงให้เห็นถึงสภาพหรือระบบในปัจจุบันของสิ่งนั้น และใช้เพื่อทำนายปรากฏการณ์ที่จะเกิดของสิ่งนั้น ถ้าเป็นกรณีแรกก็เรียกว่า ตัวบ่งชี้แสดงความหมาย (expressive indicators) ในขณะที่กรณีหลังก็เรียกว่าตัวบ่งชี้ทำนาย (predictive indicators)

คุณสมบัติของตัวบ่งชี้ที่ดี

สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2539) ได้กล่าวถึงลักษณะของตัวบ่งชี้ที่ดีไว้ดังนี้

1. มีความเป็นกลาง (neutrality) ปราศจากความลำเอียง (bias) ของตัวบ่งชี้ ในกรณีที่เป็นการประเมินผลกิจกรรม โครงการ หรือแผนงานประเภทเดียวกัน แต่จัดทำโดยหน่วยงานที่แตกต่างกัน
2. ความเป็นวัตถุวิสัย (objectivity) การตัดสินค่าของตัวบ่งชี้ มิได้เกิดจากการ คิดเองตามความรู้สึกของผู้ประเมิน แต่ขึ้นอยู่กับสถานะที่เป็นอยู่หรือคุณสมบัติของ สิ่งที่ผู้ประเมินจะประเมิน
3. มีความไวต่อความแตกต่าง (sensitivity) ตัวบ่งชี้ที่ดีต้องมีความสามารถในการวัดความแตกต่างระหว่างหน่วยวิเคราะห์ได้อย่างถูกต้อง โดยการจัดทำมาตรวัดให้ เห็นถึงระดับความมากน้อยของสิ่งที่ควรจะวัดให้ชัดเจน เช่น การประเมินคุณภาพชีวิต แทนที่จะให้ประเมินว่าพอใจหรือไม่พอใจ ซึ่งมีการผันแปรแคบมาก คือ 0 กับ 1 เท่านั้น ควรจะให้กลุ่มที่พอใจ อาจจะมีอัตราความพึงพอใจแตกต่างกันตั้งแต่ 1-10 เป็นต้น
4. ค่าของตัวบ่งชี้ที่ดีควรมีความหมายหรือตีความได้อย่างสะดวก (meaningfulness and Interpretability) ตัวบ่งชี้ที่ดีต้องให้ค่าการวัดที่มีจุดสูงสุดและจุดต่ำสุด ง่ายต่อการเข้าใจ เช่น คุณภาพชีวิตมีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 10 ถ้าค่าของตัวชี้วัดอยู่ที่ 6 จะตีความได้ว่าสูงกว่าค่าเฉลี่ย (5) เพียงเล็กน้อย

5. ความถูกต้องในเนื้อหาของตัวบ่งชี้ที่นำมาใช้ในการประเมิน (content validity) ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ จะต้องศึกษาให้ชัดเจนว่าเนื้อหาในเรื่องที่ศึกษานั้น ๆ คืออะไร ตัวบ่งชี้ที่ดีต้องมีความถูกต้องในเนื้อหาที่ต้องการวัด

6. ความถูกต้องในการสร้างตัวบ่งชี้ (construct validity) ตัวบ่งชี้ที่ดีควรมีความตรง (validity) และมีความเที่ยง (reliability) หมายถึงไม่ว่าจะใช้วัดกี่ครั้งผลที่ได้ก็ยังคงสม่ำเสมอ ศิริชัย กาญจนวาลี (2550, หน้า 84-86) กล่าวถึงตัวบ่งชี้ หรือตัวชี้วัดที่ดี มีคุณสมบัติสำคัญ ดังนี้

1. ความตรง (validity) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องบ่งชี้ได้ตามคุณลักษณะที่ต้องการวัดอย่างถูกต้องแม่นยำ ตัวบ่งชี้ที่สามารถชี้ได้แม่นยำ ตรงตามคุณลักษณะที่มุ่งวัดนั้นมีลักษณะ ดังนี้

1.1 มีความตรงประเด็น (relevant) ตัวบ่งชี้ต้องชี้วัดได้ตรงประเด็น มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์หรือเกี่ยวข้องโดยตรงกับคุณลักษณะที่มุ่งวัด เช่น กระดาษลิทมัส เป็นตัวบ่งชี้สภาพความเป็นกรด/ด่างของสารละลาย GPA ใช้เป็นตัวบ่งชี้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยทั่วไป เป็นต้น

1.2 ความเป็นตัวแทน (representative) ตัวบ่งชี้ต้องมีความเป็นตัวแทนคุณลักษณะที่มุ่งวัด หรือมีมุมมองที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญของคุณลักษณะที่มุ่งวัดอย่างครบถ้วน เช่น อุณหภูมิร่างกาย เป็นตัวบ่งชี้สภาวะการมีไข้ของผู้ป่วย คุณภาพของผู้ทำหน้าที่ประชาสัมพันธ์ สามารถชี้วัดด้วยลักษณะการให้สารสนเทศ ความรวดเร็วในการตอบสนองความต้องการ ลักษณะการพุดจา สีหน้าท่าทางของการให้บริการ เป็นต้น

2. ความเที่ยง (reliability) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องบ่งชี้คุณลักษณะที่มุ่งวัดได้อย่างน่าเชื่อถือ คงเส้นคงวา หรือบ่งชี้ได้คงที่เมื่อทำการวัดซ้ำในช่วงเวลาเดียวกัน ตัวบ่งชี้ที่สามารถชี้ได้อย่างคงเส้นคงวาเมื่อทำการวัดซ้ำนั้น มีลักษณะดังนี้

2.1 ความเป็นปรนัย (objectivity) ตัวบ่งชี้ต้องชี้วัดได้อย่างเป็นปรนัย การตัดสินใจเกี่ยวกับค่าของตัวบ่งชี้ ควรขึ้นอยู่กับสภาวะที่เป็นอยู่หรือคุณสมบัติของสิ่งนั้นมากกว่าที่จะขึ้นอยู่กับความรู้สึกตามอัตวิสัย เช่น การรับรู้ประสิทธิภาพของหลักสูตร กับอัตราการสำเร็จการศึกษาตามระยะเวลาของหลักสูตร ต่างเป็นตัวบ่งชี้ตัวหนึ่งของ

คุณภาพของหลักสูตร แต่อัตราการสำเร็จการศึกษาตามระยะเวลาของหลักสูตรจะเป็นตัวบ่งชี้ที่วัดได้อย่างมีความเป็นปรนัยมากกว่าการรับรู้ประสิทธิภาพของหลักสูตร

2.2 มีความคลาดเคลื่อนต่ำ (minimum error) ตัวบ่งชี้ต้องชี้วัดได้อย่างมีความคลาดเคลื่อนต่ำค่าที่ได้จะต้องมาจากแหล่งข้อมูลที่น่าเชื่อถือ เช่น คะแนนผลสัมฤทธิ์จากการทดสอบกับคะแนนผลสัมฤทธิ์จากการตอบตามปฏิกริยาหรือสังเกตอย่างไม่เป็นทางการต่างเป็นตัวบ่งชี้ตัวหนึ่งของความสำเร็จของการฝึกอบรม แต่คะแนนผลสัมฤทธิ์จากการทดสอบจะเป็นตัวบ่งชี้ที่น่าเชื่อถือ หรือมีความคลาดเคลื่อนจากการวัดต่ำกว่า

3. ความเป็นกลาง (neutrality) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องบ่งชี้ความเป็นกลางปราศจากความลำเอียง (bias) ไม่โน้มเอียงเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ไม่ชี้นำโดยการเน้นการบ่งชี้เฉพาะลักษณะความสำเร็จ หรือความล้มเหลว หรือความไม่ยุติธรรม

4. ความไว (sensitivity) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องมีความไวต่อคุณลักษณะที่มุ่งวัดสามารถแสดงความผันแปรหรือความแตกต่างระหว่างหน่วยวิเคราะห์ได้อย่างชัดเจน โดยตัวบ่งชี้จะต้องมีมาตรและหน่วยวัดที่มีความละเอียดเพียงพอ เช่น ตัวบ่งชี้ระดับการปฏิบัติไม่ควรมีความผันแปรที่แคบ เช่น ไม่ปฏิบัติ (0) และปฏิบัติ (1) แต่ควรมีระดับของการปฏิบัติที่มีการระบุความแตกต่างของคุณภาพอย่างกว้างขวางและชัดเจน เช่น ระดับ 0 ถึง 10 เป็นต้น

5. สะดวกในการนำไปใช้ (practicality) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องสะดวกในการนำไปใช้ใช้ได้ดีและได้ผล โดยมีลักษณะดังนี้

5.1 เก็บข้อมูลง่าย (availability) ตัวบ่งชี้ที่ดีจะต้องสามารถนำไปใช้วัดหรือเก็บข้อมูลได้สะดวก สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลจากการตรวจ นับ วัด หรือสังเกตได้ง่าย

5.2 แปลความหมายง่าย (interpretability) ตัวบ่งชี้ที่ดีควรให้ค่าการวัดที่มีจุดสูงสุด และต่ำสุด เข้าใจง่ายและสามารถสร้างเกณฑ์ตัดสินคุณภาพได้ง่าย

ประโยชน์ของตัวบ่งชี้

ตัวบ่งชี้ทางการศึกษามีประโยชน์ที่สำคัญ ดังนี้ (เจ็จันท์ จงสถิตอยู่ และแสวง ปิ่นมณี, 2529; Johnstone, 1981)

1. กำหนดนโยบาย ปัญหาส่วนใหญ่ที่พบในการวางแผน คือขาดความชัดเจน ในการกำหนดวัตถุประสงค์และนโยบาย มักจะระบุให้ลักษณะที่กว้างมากเกินไป จนขาดความชัดเจนว่าต้องการให้บรรลุผลในด้านใด การนำตัวบ่งชี้มาใช้ในการกำหนดนโยบาย และวัตถุประสงค์ จะช่วยให้ทราบสิ่งที่ต้องการได้ชัดเจนขึ้น

2. ติดตามผลการดำเนินงาน หรือควบคุมการปฏิบัติงาน การใช้ตัวบ่งชี้ในการติดตามผลการเปลี่ยนแปลงมีความสำคัญมาก เพราะช่วยตรวจสอบว่าการเปลี่ยนแปลงเป็นไปในทิศทางที่ต้องการหรือไม่ ซึ่งจะต้องมีการติดตามอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง

3. ตัวบ่งชี้จะทำให้การประเมินผลมีความเชื่อถือได้ และมีความเที่ยงตรง คือไม่ว่าจะประเมินผลกี่ครั้ง หรือใครเป็นผู้ประเมินก็ได้ผลการประเมินที่ใกล้เคียงกัน หรือไม่แตกต่างกันมาก

4. การมีตัวบ่งชี้ผลการดำเนินงาน จะส่งผลให้องค์กรมีคุณภาพ ทำให้องค์กรได้รับการสนับสนุนด้านต่าง ๆ เช่น งบประมาณ ความร่วมมือจากหน่วยงานต่าง ๆ

5. พัฒนาการวิจัยเกี่ยวกับระบบการศึกษา ตัวบ่งชี้มีประโยชน์ต่อการพัฒนาการวิจัย โดยเฉพาะตัวบ่งชี้ความสามารถใช้แทนลักษณะของระบบการศึกษาในงานวิจัย โดยนำไปใช้วิเคราะห์เพื่อศึกษาในแง่มุมต่าง ๆ ได้ถูกต้องและน่าเชื่อถือดีกว่าการใช้ ตัวแปรเดียว หรือตัวแปรย่อยแต่ละตัว

6. เป็นเครื่องมือในการพัฒนาบุคลากร บุคลากรขององค์กรจะมีความสามารถต่าง ๆ ในการทำงานเพิ่มขึ้นตามระยะเวลาในการทำงานที่เพิ่มขึ้น ซึ่งจะต้องอาศัยการพัฒนา และฝึกฝน อย่างไรก็ตามในการพัฒนาและฝึกอบรมนั้นควรจะมีทิศทางในการพัฒนา และฝึกอบรมที่สนับสนุนให้บุคลากรมีความสามารถเพิ่มขึ้นจนสามารถทำงานได้ตามตัวบ่งชี้ที่สูงขึ้น

7. เป็นเครื่องมือในการปรับปรุงและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การทำงานไม่ว่าจะเป็นระดับบุคคลหรือระดับส่วนงานใหญ่เพียงใดก็ตาม การพัฒนาหรือการปรับปรุงประสิทธิภาพและประสิทธิผลถือเป็นสิ่งสำคัญ เพราะ โดยธรรมชาติแล้ว องค์กร ส่วนงาน หรือบุคลากร จะอยู่รอดได้ต้องสามารถปรับปรุงและพัฒนาตนเองให้มีคุณภาพอยู่เสมอ การกำหนดตัวบ่งชี้เป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งที่ใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงคุณภาพ

8. เป็นเครื่องมือในการสร้างความสนใจต่อลำดับความสำคัญของงาน ในการดำเนินงานขององค์กร จะมีภารกิจมากมายหลายประการในภารกิจต่าง ๆ จำเป็นจะต้องดำเนินการให้เสร็จสิ้นทุกภารกิจ อย่างไรก็ตาม ความสำคัญและกำหนดการที่ควรดำเนินการให้เสร็จสิ้นนั้นจะแตกต่างกัน บางภารกิจจำเป็นที่จะต้องให้ความสำคัญพิเศษ เพราะถือเป็นภารกิจหลัก บางภารกิจจำเป็นต้องดำเนินการก่อนเพราะถือเป็นภารกิจเร่งด่วน การที่จะทำให้ภารกิจต่าง ๆ สามารถดำเนินการในลักษณะดังกล่าวนี้ การกำหนดตัวบ่งชี้เป็นเครื่องมือทำให้เกิดการดำเนินการดังกล่าว

9. เป็นเครื่องมือช่วยในการจูงใจบุคลากรในการปฏิบัติงานใด ๆ ก็ตาม บุคลากรถือเป็นหัวใจสำคัญต่อความสำเร็จของภารกิจ ดังนั้น บุคลากรจำเป็นจะต้องมี ทั้งความสามารถและแรงจูงใจในการทำงาน ในเรื่องความสามารถนั้น การฝึกอบรมถือเป็นเครื่องมือสำคัญ สำหรับในเรื่องแรงจูงใจนั้น มีปัจจัยต่าง ๆ ที่เข้ามาเกี่ยวข้องมากมาย ปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งคือ การรู้สึกว่าจะประสบความสำเร็จในสิ่งที่ทำ ในการที่จะทำให้เกิดความรู้สึกว่าตนเองเกิดความสำเร็จในการทำงานนั้น การกำหนดตัวบ่งชี้ในการทำงานถือเป็นเครื่องมือสำคัญประการหนึ่ง โดยเฉพาะถ้าสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ในการทำงานที่เหมาะสม จะทำให้เกิดความรู้สึกท้าทายในการทำให้บรรลุผล

การพัฒนาตัวบ่งชี้

ในการกำหนดตัวบ่งชี้ในการดำเนินงาน เป็นหัวใจสำคัญของการบริหารงาน เพราะในการบริหารงานใด ๆ ก็ตาม มักจะเน้นที่ความสำเร็จตามที่ได้กำหนดไว้ ในการนี้ จะทำให้สามารถบริหารงานจนบรรลุวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายได้ จำเป็นจะต้องมีการกำหนดทิศทางในการทำงานของผู้เกี่ยวข้องให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์หรือเป้าหมาย นอกจากนั้นตัวบ่งชี้ที่กำหนดสามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการควบคุมการปฏิบัติงาน เพราะใช้เป็นฐานในการเปรียบเทียบกับผลงานจริงที่ทำได้ รวมทั้งใช้เป็นเครื่องนำทางในการปฏิบัติงาน อย่างไรก็ตาม ในการกำหนดตัวบ่งชี้ในการดำเนินงานขององค์กร ส่วนใหญ่นั้น ยังเป็นไปอย่างไม่มีประสิทธิภาพ กล่าวคือ หลาย ๆ ตัวบ่งชี้ที่กำหนดนั้น ไม่สามารถวัดได้ หลาย ๆ ตัวบ่งชี้กำหนดโดยผู้บริหาร แต่ไม่เป็นที่ยอมรับของผู้ปฏิบัติ ฯลฯ ในการกำหนดตัวบ่งชี้ต้องมีประสิทธิภาพและก่อให้เกิดประสิทธิผลนั้น จำเป็นจะต้อง

ทำความเข้าใจหลักการต่าง ๆ ในการกำหนดตัวบ่งชี้เสียก่อน จึงจะสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

การพัฒนาตัวบ่งชี้ เป็นกระบวนการในการลดปริมาณและความซับซ้อนของข้อมูล เพื่อให้ได้สารสนเทศสำหรับบ่งชี้คุณลักษณะของสิ่งที่ต้องการศึกษา หรือผลการดำเนินงาน โดยทั่วไปมีขั้นตอนการพัฒนาตัวบ่งชี้แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอนใหญ่ ๆ ได้แก่ (1) ขั้นตอนการสร้างตัวบ่งชี้ (2) ขั้นตอนตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ และ (3) ขั้นตอนจัดเข้าบริบทและนำเสนอรายงาน ซึ่งในแต่ละขั้นตอนนี้ก็จะยังประกอบด้วยขั้นตอนย่อย ๆ ดังนี้ (Bottani & Walberg อ้างถึงใน รัตนะ บัวสนธ์, 2550; Johnstone, 1981, p. 71)

1. ขั้นการสร้างตัวบ่งชี้ ในขั้นตอนการสร้างตัวบ่งชี้มีทั้งสิ้น 5 ขั้นตอน ได้แก่

1.1 การกำหนดวัตถุประสงค์ ก่อนที่จะสร้างตัวบ่งชี้ใด ๆ ก็ตาม ผู้สร้างตัวบ่งชี้จักต้องตอบตนเองให้ได้เป็นเบื้องแรกว่าจะนำตัวบ่งชี้ที่จะสร้างนี้ไปใช้ประโยชน์ในเรื่องใดและนำมาใช้อย่างไร โดยเฉพาะตัวบ่งชี้ทางการศึกษานั้นมักจะนำไปใช้ประโยชน์เกี่ยวกับการบรรยายสภาพของระบบการศึกษา การแสดงแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของระบบการศึกษา และการเปรียบเทียบระบบการศึกษากับเกณฑ์ ตลอดจนการเปรียบเทียบระหว่างระบบการศึกษา การนำตัวบ่งชี้ไปใช้ตามวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกันนี้ย่อมทำให้ลักษณะตัวบ่งชี้ที่จะสร้างขึ้นแตกต่างกันไปด้วย กล่าวคือหากต้องการตัวบ่งชี้ไปใช้เพื่อประเมินแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติก็ควรจะเป็นตัวบ่งชี้แบบอิงตนเองและให้สารสนเทศที่มีความเฉพาะเจาะจง ณ ช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง

1.2 กำหนดนิยามของตัวบ่งชี้ การนิยามหรือให้ความหมายตัวบ่งชี้ก็มีลักษณะคล้ายกันกับการให้คำนิยามคำต่าง ๆ ในการวิจัยนั่นเอง ซึ่งโดยทั่วไปแล้วก็จะให้นิยามได้ 3 แบบ ได้แก่

1.2.1 การให้นิยามเชิงทฤษฎี (theoretical definition)

การให้นิยามตัวบ่งชี้ในลักษณะเป็นการนิยามเชิงทฤษฎีนั้นจะอาศัยทฤษฎีและข้อมูลแนวคิดต่าง ๆ จากเอกสารและงานวิจัยมาประกอบการให้นิยาม โดยที่นักวิจัยหรือผู้สร้างตัวบ่งชี้จะไม่ใช้ประสบการณ์ส่วนตัวหรือความคิดเห็นมานิยาม หรือถ้าใช้ก็น้อยมาก การนิยามเชิงทฤษฎีจะเริ่มตั้งแต่การใช้ทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยทำการ

คัดเลือกตัวแปรย่อย การรวมตัวแปรย่อยประกอบกันเข้าเป็นตัวบ่งชี้และการกำหนด
น้ำหนักตัวแปรย่อยโดยอาศัยสูตรหรือ โมเดลการสร้างตัวบ่งชี้ตามที่มีผู้พัฒนาไว้แล้ว

1.2.2 การให้นิยามเชิงประจักษ์ (empirical definition)

การนิยามแบบนี้ก็คล้ายคลึงกันกับการให้นิยามแบบแรก กล่าวคือ
เป็นการนิยามที่ต้องอาศัยทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยพื้นฐาน กำหนดนิยามว่าตัวบ่งชี้
ดังกล่าวประกอบด้วยตัวแปรย่อยอะไร และวิธีการรวมตัวแปรย่อยให้เป็นตัวบ่งชี้ แต่จุดต่าง
อยู่ที่การกำหนดน้ำหนักของตัวแปรแต่ละตัวที่จะนำมารวมเป็นตัวบ่งชี้จะอาศัยการวิเคราะห์
ข้อมูลเชิงประจักษ์ สถิติที่นิยมใช้ ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis)
การวิเคราะห์การจัดกลุ่ม (cluster analysis) การวิเคราะห์จำแนก (discriminant analysis)
ซึ่งการให้นิยามแบบนี้นิยมใช้กันมาก

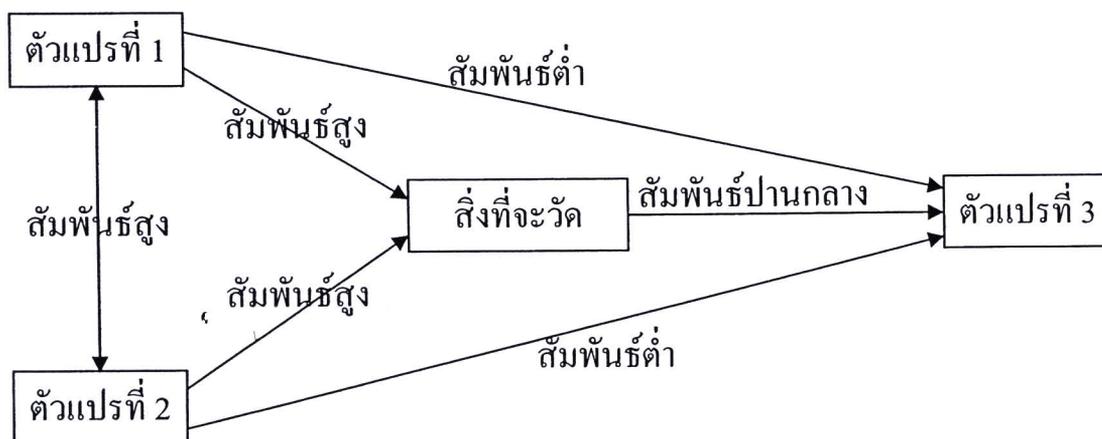
1.2.3 การให้นิยามเชิงปฏิบัติการ (pragmatic definition)

การนิยามแบบนี้จะใช้ในกรณีที่มีการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับ
ตัวแปรย่อยและตัวบ่งชี้ไว้แล้ว มีฐานข้อมูลหรือสร้างตัวแปรประกอบจากตัวแปรย่อย ๆ
หลายตัวไว้แล้ว โดยที่ในการนิยามนั้นก็ทำการคัดเลือกตัวแปรเหล่านี้ขึ้นมาจำนวนหนึ่ง
แล้วรวมเข้าด้วยกันเป็นตัวบ่งชี้โดยอาศัยพิจารณาของผู้ออกแบบตัวบ่งชี้เป็นสำคัญ วิธีนิยาม
ตัวบ่งชี้แบบนี้ไม่ค่อยจะนิยมใช้ เพราะค่อนข้างจะมีจุดอ่อนมาก แต่หากจำเป็นต้องใช้ก็ควร
จะเลือกตัวแปรย่อย ๆ โดยอาศัยการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเป็นหลัก
ประกอบการพิจารณาคัดเลือก

1.3 การคัดเลือกองค์ประกอบตัวแปรหรือกลุ่มตัวแปร

การคัดเลือกกลุ่มตัวแปรเพื่อสังเคราะห์เป็นตัวบ่งชี้ จะต้องมีการระบุ
คุณลักษณะของสิ่งที่มุ่งศึกษาอย่างชัดเจน โดยอาศัยความรู้เชิงทฤษฎี เอกสารที่เกี่ยวข้อง
ความเห็นของผู้เชี่ยวชาญในการนำตัวแปรที่เกี่ยวข้องทั้งหมดมาร่วมสร้างเป็นตัวบ่งชี้
การคัดเลือกตัวแปรที่ดีต้องครอบคลุมแต่ละคุณลักษณะ โดยให้ได้ตัวแปรที่สำคัญและ
หลีกเลี่ยงตัวแปรจำนวนมาก ตัวแปรที่คัดเลือกควรมีความสัมพันธ์สูงกับคุณลักษณะ
หรือองค์ประกอบของสิ่งที่มุ่งศึกษา หลีกเลี่ยงการใช้ตัวแปรหลายตัวที่วัดคุณลักษณะ
เดียวกัน เพราะจะทำให้เกิดความยุ่งยากในการประเมิน และยังเป็นการไม่ประหยัด ควร

นำตัวแปรอื่น ๆ ที่มีความสัมพันธ์ภายในต่ำ แต่มีแนวโน้มว่าสามารถอธิบายสภาพการณ์ หรือคุณลักษณะที่มุ่งศึกษาได้ในระดับสูงแทน ดังแสดงในภาพ 10



ภาพ 10 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร 3 ตัว และคุณลักษณะที่จะวัด

ที่มา. จาก คณิตศาสตร์ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษา (หน้า 25), โดย กมล สุกประเสริฐ, 2543, กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา.

จากภาพ 10 ตัวแปรที่ 1 และตัวแปรที่ 2 มีความสัมพันธ์สูงกับสิ่งที่มุ่งศึกษา ในขณะที่เดียวกันก็มีความสัมพันธ์ภายในอยู่ในระดับสูง เนื่องจากตัวแปรทั้ง 2 อธิบายลักษณะที่คล้ายคลึงกัน จึงไม่ควรเลือกตัวแปรทั้งสองไว้ ควรเลือกเพียงตัวใดตัวหนึ่ง ส่วนตัวแปรที่ 3 มีความสัมพันธ์ภายในกับตัวแปรตัวที่ 1 และตัวแปรตัวที่ 2 ต่ำ แต่มีความสัมพันธ์กับสิ่งที่มุ่งศึกษาในระดับปานกลาง ตัวแปรที่ 3 มีความเป็นอิสระที่จะอธิบายสภาพการณ์ หรือคุณลักษณะที่มุ่งศึกษาได้มากกว่า ดังนั้น จึงควรเลือกตัวแปรที่ 1 หรือ ตัวแปรที่ 2 และตัวแปรที่ 3

1.4 การสังเคราะห์ตัวแปรหรือวิธีการรวมตัวแปร

วิธีการสังเคราะห์ตัวแปรเข้าด้วยกัน นิยมใช้กันอยู่ 2 วิธี คือ การรวมทางพีชคณิตแบบบวก (additive) และการรวมแบบคูณ (multiplicative) ซึ่งมีรายละเอียดที่แตกต่างกันดังนี้ (Johnstone, 1981)

1.4.1 การรวมทางพีชคณิตแบบบวก (additive) มีข้อตกลงเบื้องต้น คือ ความสำคัญของตัวแปรแต่ละตัวสามารถทดแทนหรือชดเชยกันได้ กล่าวคือ ถ้าตัวแปร V_1 มีค่าต่ำ ก็สามารถทดแทนได้ด้วยค่า V_2 ที่สูง เป็นผลให้ค่าตัวบ่งชี้ไม่เปลี่ยนแปลง เช่น กรณีที่ 1 $V_1 = 10, V_2 = 10$ จะมีผลเท่ากับกรณีที่ 2 เมื่อ $V_1 = 15, V_2 = 5$ ตัวบ่งชี้ที่สร้างขึ้นจากการรวมตัวองค์ประกอบ V_1 และ V_2 ดังสมการ

$$I = V_1 + V_2 \dots$$

เมื่อ $I =$ ตัวบ่งชี้

$V_1 =$ ค่าของตัวแปรที่ 1

$V_2 =$ ค่าของตัวแปรที่ 2

การหาค่าตัวบ่งชี้ในรูปของค่าเฉลี่ยเลขคณิต (arithmetic mean) ของตัวแปรหาได้จาก

$$I = \frac{V_1 + V_2 + V_3 \dots + V_n}{N}$$

1.4.2 การรวมแบบคูณ (multiplicative) มีข้อตกลงเบื้องต้นว่า การเปลี่ยนแปลงค่าตัวแปรหนึ่งขึ้นอยู่กับอีกตัวแปรหนึ่ง ซึ่งตัวแปรทั้งสองไม่สามารถทดแทนหรือชดเชยกันได้ ดังสมการ

$$I = V_1 * V_2$$

เมื่อ $I =$ ตัวบ่งชี้

$V_1 =$ ตัวแปรที่ 1

$V_2 =$ ตัวแปรที่ 2

จากสมการข้างต้น จะพบว่าตัวบ่งชี้ที่พัฒนาขึ้นจะมีค่าสูงได้ก็ต่อเมื่อตัวแปรองค์ประกอบทุกตัวมีค่าสูงทั้งหมด และตัวแปรองค์ประกอบแต่ละตัวจะต้องเสริมซึ่งกันและกัน จึงจะส่งผลต่อค่าตัวบ่งชี้ จากกรณีตัวอย่างข้างต้น ตัวบ่งชี้ในกรณีที่ 1 มีค่าเท่ากับ 100 (10×10) ส่วนกรณีที่ 2 มีค่าเท่ากับ 75 (15×5) แสดงว่าค่า V_2 ซึ่งมีค่าต่ำในกรณีที่ 2 ไม่สามารถทดแทนด้วยค่า V_1 ได้ การรวมแบบทวีคูณนี้มักจะใช้เมื่อต้องการ

เปรียบเทียบระบบสองระบบขึ้นไปว่าระบบหนึ่งมีค่าของตัวบ่งชี้สูงกว่าอีกระบบหนึ่ง อยู่ ก็เท่า หรือคิดเป็นร้อยละเท่าไร ซึ่งเป็นวิธีที่ไม่นิยมใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้

การพัฒนาตัวบ่งชี้สามารถเขียนเป็นสมการได้ โดยจำแนกตามวิธีการรวมตัวแปร ดังนี้

1) การพัฒนาตัวบ่งชี้ด้วยการหาค่าเฉลี่ยมัชฌิมเลขคณิต (arithmetic mean) ของตัวแปรองค์ประกอบ ซึ่งทำได้ 2 กรณี ดังสมการ

กรณีที่ 1 เมื่อ

การกำหนดน้ำหนักตัวแปรเท่ากัน

$$I = [V_1 + V_2 + V_3, \dots + V_n]/n$$

กรณีที่ 2 เมื่อ

การกำหนดน้ำหนักตัวแปรต่างกัน

$$I = [W_1 V_1 + W_2 V_2 + W_3 V_3, \dots + W_n V_n]/n$$

เมื่อ W_1 คือ น้ำหนักของตัวแปรที่ 1

W_2 คือ น้ำหนักของตัวแปรที่ 2

W_n คือ น้ำหนักของตัวแปรที่ n

2) การพัฒนาตัวบ่งชี้โดยอาศัยข้อมูลเชิงประจักษ์แล้วนำมาจัดกลุ่มตัวแปร โดยใช้หลักเกณฑ์ทางสถิติ เช่น การวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis) โดยใช้แนวคิดการรวมตัวแปรทางพีชคณิตแบบบวก ดังนี้

$$I = W_1 (Z_1) + W_2 (Z_2) + W_3 (Z_3) \dots + W_n (Z_n)$$

เมื่อ I คือ ค่าตัวบ่งชี้รวม

W คือ ค่าน้ำหนักตัวประกอบของตัวแปร และ

Z คือ คะแนนมาตรฐานตัวแปร

จากวิธีการรวมตัวแปรของวิธีที่ 2 นี้ จะมีลักษณะเช่นเดียวกับวิธีที่ 1 คือ มีการกำหนดน้ำหนักตัวแปรต่างกัน และใช้แนวคิดการรวมตัวแปรทางพีชคณิตแบบบวก (additive) จะต่างก็ตรงที่วิธีการกำหนดน้ำหนักตัวแปรของวิธีที่ 1 อาจใช้ผู้เชี่ยวชาญกำหนดน้ำหนักตามความเหมาะสม แต่วิธีที่ 2 ใช้วิธีทางสถิติกำหนดน้ำหนักให้ตัวแปรแต่ละตัว

3) การพัฒนาตัวบ่งชี้ด้วยการหาค่าเฉลี่ยแบบทวิคูณ (geometric mean) ของตัวแปร องค์ประกอบทำได้ 2 กรณี ดังสมการ

การกำหนดน้ำหนักตัวแปรเท่ากัน

$$I = \sqrt[n]{V_1 + V_2 + V_3 \dots + V_n}$$

การกำหนดน้ำหนักตัวแปรเท่ากัน

$$I = \sqrt[n]{V_1^{w_1} + V_2^{w_2} + V_3^{w_3} \dots + V_n^{w_n}}$$

วิธีที่ 3 นี้ ไม่พบว่านำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้สำหรับงานวิจัย โดยทั่วไป

1.5 การกำหนดน้ำหนักความสำคัญของตัวแปร

การกำหนดน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรทำได้ 2 วิธี คือ กำหนดน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรให้เท่ากัน (equal weight) และกำหนดให้แตกต่างกัน (differential weight) ซึ่งการกำหนดน้ำหนักให้แตกต่างกันนี้อาจพิจารณาความสำคัญของตัวแปร โดยใช้เวลา (time taken) และค่าใช้จ่าย (cost) ที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรเป็นเกณฑ์พิจารณา หรืออาจใช้วิธีการอื่น ๆ ก็ได้ เช่น

1.5.1 การตัดสินใจโดยผู้เชี่ยวชาญ (expert judgment) กลุ่มหนึ่งซึ่งเกี่ยวข้องกับเรื่องที่ต้องการการศึกษานั้น เสนอค่าน้ำหนักของตัวแปรแต่ละตัวได้โดยอิสระ หลังจากนั้นจึงหาค่าน้ำหนักให้เป็นที่ยุติด้วยวิธีการต่าง ๆ อาทิ หาค่าน้ำหนักเฉลี่ยของตัวแปรนั้น ๆ หรือหาร้อยละของผู้ตอบที่เห็นด้วยกับน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรแต่ละตัวจากการตอบแบบสอบถามหรือจากการให้ผู้เชี่ยวชาญอภิปรายลงความเห็นร่วมกันก็ได้

1.5.2 วิธีวัดความสำคัญของตัวแปร (measurement effort required) วิธีการนี้ให้ค่าน้ำหนักความสำคัญของตัวแปร โดยพิจารณาจากเวลา และค่าใช้จ่ายที่ต้องเสียไปกับการดำเนินกิจกรรมใด ๆ ที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรนั้น ๆ กล่าวคือ ถ้าตัวแปรใด ใช้เวลาและค่าใช้จ่ายมากกว่าหรือน้อยกว่าอีกตัวแปรหนึ่งก็จะให้น้ำหนักความสำคัญมากกว่าหรือน้อยกว่าตัวแปรนั้น ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบริบทของสิ่งที่ศึกษาเป็นสำคัญ

1.5.3 วิธีการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ (empirical data)

วิธีการนี้จะใช้เทคนิคทางสถิติวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อกำหนดน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรแต่ละตัว เช่น อาจใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis)

การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) การวิเคราะห์การจำแนก (discriminant analysis) และการวิเคราะห์สหสัมพันธ์คาโนนิกอล (canonical correlation analysis) เป็นต้น ทั้งนี้ Johnstone (1981, p. 36) สนับสนุนให้ใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบ
 วิธีการกำหนดน้ำหนักตัวแปรแต่ละตัวที่นำเสนอมาไม่มีวิธีการใด
 ที่ดีที่สุดหรือเหมาะสมที่สุด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขหลายประการที่ควรพิจารณา
 ประกอบการเลือกใช้ ได้แก่ ธรรมชาติหรือลักษณะของตัวแปรที่จะนำมาเป็นตัวบ่งชี้
 ธรรมชาติหรือลักษณะของตัวบ่งชี้ที่จะพัฒนาขึ้น ช่วงเวลาในการพัฒนาตัวบ่งชี้ และ
 การนำตัวบ่งชี้ไปใช้ประโยชน์ต่อไป

2. ขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้

ขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ นับว่าเป็นสิ่งสำคัญเพื่อสร้างความมั่นใจ
 ให้กับผู้ใช้สารสนเทศเกี่ยวกับตัวบ่งชี้ที่พัฒนาขึ้นนี้ว่าเป็นตัวบ่งชี้ที่มีคุณสมบัติที่ดี
 โดยเฉพาะการตรวจสอบความตรง (validation) ของตัวบ่งชี้ นอกจากนี้แล้ว หากเป็นตัวบ่งชี้
 ทางการศึกษา ก็ควรจะต้องตรวจสอบคุณภาพที่สำคัญ ๆ 4 ประการ ได้แก่ ประการแรก
 ความทันสมัย เหมาะสมในการนำไปใช้ได้สอดคล้องกับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน
 และอนาคต นั่นคือตัวบ่งชี้ต้องสามารถนำไปใช้ได้อย่างทันเหตุการณ์ ประการที่สอง
 ตรงกับความต้องการหรือจุดมุ่งหมายในการใช้งาน วัตถุประสงค์การใช้งานที่แตกต่างกัน
 ย่อมต้องการลักษณะของตัวบ่งชี้ที่แตกต่างกันไปด้วย เช่น ถ้าต้องการกำหนดนโยบาย
 ทางการศึกษาและบรรยากาศสภาพของระบบการศึกษา ตัวบ่งชี้ย่อมต่างกัน ประการที่สาม
 มีคุณสมบัติที่ดีตามเกณฑ์การวัด เช่น มีความตรง ความเที่ยง ความเป็นปรนัย เป็นต้น
 และประการสุดท้าย มีกฎการวัดที่เป็นกลางไม่ลำเอียง

การตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ นั้นจะเป็นการตรวจสอบเกี่ยวกับ (1) ตัวแปร
 และการคัดเลือกตัวแปรว่าตัวแปรที่ได้มานั้นขึ้นอยู่กับทฤษฎีหรือเอกสารงานวิจัยที่
 เกี่ยวข้องมากน้อยเพียงไร การนิยามตัวแปรมีความชัดเจนและครอบคลุมในสิ่งที่จะศึกษา
 หรือไม่อย่างไร (2) การรวมตัวแปรใช้วิธีการที่เหมาะสม สอดคล้องกับข้อตกลงหรือ
 เงื่อนไขของตัวแปรหรือไม่ ตลอดจนสอดคล้องกับลักษณะของสิ่งที่ต้องการศึกษาเพียงไร
 และ (3) การกำหนดน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรเป็นการตรวจสอบว่าวิธีการได้มาซึ่ง

น้ำหนักของตัวแปรแต่ละตัวนั้นมีความสมเหตุสมผลน่าเชื่อถือหรือไม่ และสอดคล้องกับเป้าหมายของการนำค่าตัวบ่งชี้ไปใช้มากน้อยเพียงไร

3. ขั้นการจัดเข้าบริบทและการนำเสนอรายงาน ภายหลังจากตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้แล้ว นักวิจัยหรือผู้สร้างตัวบ่งชี้จะต้องทำการวิเคราะห์ข้อมูลให้ได้ค่าตัวบ่งชี้ที่เหมาะสมกับบริบทในการนำไปใช้ เช่น ถ้าเป็นตัวบ่งชี้ทางการศึกษาก็อาจจะทำการวิเคราะห์จำแนกตีความหมายตัวบ่งชี้ตามระดับเขตการศึกษา เขตพื้นที่การศึกษา โรงเรียน หรือจำแนกตามประเภทบุคลากรทางการศึกษา ตลอดจนวิเคราะห์ตีความในระดับมหภาคก็ได้ หลังจากนั้นจึงรายงานนำเสนอค่าตัวบ่งชี้ให้กับผู้เกี่ยวข้องหรือผู้ใช้ตัวบ่งชี้ได้ทราบ เพื่อจะได้นำไปใช้ประโยชน์ได้ถูกต้องตามความต้องการต่อไป

เทคนิควิธีการพัฒนาตัวบ่งชี้

เทคนิควิธีการสำหรับการศึกษาศึกษาสืบค้นเพื่อให้ได้ข้อมูลต่าง ๆ ที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ ในขั้นการสร้างและขั้นการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้ นั้นอาจจำแนกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ (1) เทคนิควิธีการเชิงคุณภาพ (2) เทคนิควิธีการเชิงปริมาณ และ (3) เทคนิควิธีการผสมผสาน โดยมีสาระดังนี้

1. เทคนิควิธีการเชิงคุณภาพ

เทคนิควิธีการเชิงคุณภาพที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ ได้แก่

1.1 การสำรวจสังเคราะห์เอกสาร (documentary survey) ใช้การสำรวจสังเคราะห์เอกสารในขั้นการนิยาม จำแนก และคัดเลือกตัวแปรเพื่อนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ เอกสารที่ควรสำรวจและทำการสังเคราะห์ ได้แก่ หนังสือ ตำรา หรือเอกสารสิ่งพิมพ์เกี่ยวกับทฤษฎี แนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มุ่งศึกษา หรือตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มุ่งศึกษา ตลอดจนกระทงงานวิจัยของหน่วยงานหรืองานวิจัยส่วนบุคคลที่ได้ทำการศึกษเกี่ยวกับตัวแปรหรือสิ่งที่มุ่งศึกษา ในการสังเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากเอกสารเหล่านี้ก็จะทำการสังเคราะห์ในเชิงคุณภาพ (qualitative synthesis) โดยกำหนดจำแนกเป็นประเด็นที่จะสังเคราะห์แล้วทำการอ่านวิเคราะห์และสังเคราะห์ประเด็นที่กำหนดไว้ ผลของ

การสำรวจสังเคราะห์เอกสารจะช่วยให้คัดเลือกตัวแปรได้อย่างสมเหตุสมผล โดยมีเอกสารหลักฐานสนับสนุนการตัดสินใจเลือกตัวแปรดังกล่าว

1.2 การศึกษาภาคสนาม (field study) การศึกษาภาคสนามอาจจะนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ได้สองกรณี คือ ใช้สำหรับการคัดเลือกค้นหาตัวแปรเพิ่มเติม และใช้สำหรับการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ในเชิงประจักษ์ กรณีใช้สำหรับคัดเลือกค้นหาตัวแปรเพิ่มเติมนั้นจะเป็นการเข้าไปศึกษาในภาคสนาม ซึ่งมีปรากฏการณ์ของสิ่งที่มุ่งศึกษาปรากฏอยู่ ผลจากการศึกษาจะทำให้สามารถค้นพบและคัดเลือกตัวแปรต่าง ๆ ได้อย่างรอบด้านครอบคลุมเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่มุ่งศึกษาได้มากที่สุด

สำหรับกรณีการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้โดยใช้วิธีการศึกษาในภาคสนามนั้น จะกระทำภายหลังจากสร้างตัวบ่งชี้เสร็จแล้ว และต้องการตรวจสอบเชิงประจักษ์กับปรากฏการณ์ของสิ่งที่มุ่งศึกษาที่มีอยู่จริงว่าตัวบ่งชี้ดังกล่าวนี้สามารถอธิบายลักษณะต่าง ๆ ของปรากฏการณ์นั้นได้ โดยใช้ตัวบ่งชี้เป็นกรอบในการศึกษาทำความเข้าใจปรากฏการณ์นั้น ๆ ว่าตัวบ่งชี้ที่สร้างขึ้นสามารถอธิบายได้ครอบคลุมสอดคล้องกับปรากฏการณ์ที่เป็นจริงมากน้อยปานใด หากผลการศึกษาพบว่ายังไม่ครอบคลุมเพียงพอก็จะนำไปสู่การปรับปรุงตัวบ่งชี้ต่อไป

1.3 การสนทนากลุ่ม (focus group discussion) การสนทนากลุ่มเป็นอีกเทคนิคหนึ่งของวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพที่ใช้ทำการศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึนึกคิด การให้เหตุผล การตัดสินใจ และพฤติกรรมของกลุ่มบุคคลที่มีต่อคำถามประเด็นต่าง ๆ ที่นักวิจัยหรือผู้ดำเนินการสนทนากำหนดไว้ล่วงหน้าเพื่อทำการศึกษากลุ่มคนที่สนทนาไม่ได้เป็นกลุ่มที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ หากแต่เป็นกลุ่มคนที่ได้รับการคัดเลือกโดยนักวิจัยเพื่อให้เข้ากลุ่มสนทนา และได้คำตอบหรือข้อมูลจากการสนทนาตามวัตถุประสงค์ที่นักวิจัยกำหนดไว้ จากลักษณะของการสนทนากลุ่มดังกล่าวนี้ สามารถที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ได้ในส่วนที่เกี่ยวกับการคัดเลือกตัวแปรที่จะนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ของสิ่งที่มุ่งศึกษา โดยการให้สมาชิกในกลุ่มสนทนาได้ร่วมกันแสดงความคิดเห็นอภิปรายเกี่ยวกับตัวแปรหรือประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่มุ่งศึกษานั้น ๆ

1.4 การวิพากษ์วิจารณ์และการตัดสินของผู้เชี่ยวชาญ (criticism and connoisseurship)

เทคนิควิธีการนี้สามารถนำมาใช้ได้ในกรณีต้องการตรวจสอบตัวแปรที่จะนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ ตลอดจนการตรวจสอบตัวบ่งชี้ที่สร้างเสร็จแล้ว โดยการจัดให้ผู้เชี่ยวชาญในเรื่องที่มุ่งศึกษาได้มาพบปะแลกเปลี่ยนวิพากษ์วิจารณ์ พร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับหรือพัฒนาตัวบ่งชี้ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2. เทคนิควิธีการเชิงปริมาณ

เทคนิควิธีการเชิงปริมาณที่นิยมใช้สำหรับการพัฒนาตัวบ่งชี้ ได้แก่

2.1 เทคนิคเดลฟาย (delphi technique)

เดลฟาย เป็นเทคนิควิธีการหาคำตอบที่เป็นฉันทามติ (consensus) ของคนกลุ่มหนึ่งในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่งได้รับการคัดเลือกกว่าเป็นผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ โดยที่กลุ่มคนเหล่านี้ไม่ต้องเผชิญหน้ากัน แต่จะให้คำตอบผ่านแบบสอบถามความคิดเห็นตามประเด็นข้อคำถามต่าง ๆ ที่สร้างขึ้นตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาในแต่ละครั้ง ซึ่งผลของการตอบแบบสอบถามในครั้งแรกจะได้รับการวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติ (ค่ามัธยฐาน และพิสัยระหว่างควอไทล์) เพื่อแสดงให้เห็นถึงช่วงคำตอบที่เป็นความคิดเห็นของกลุ่ม และความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญคนนั้น ๆ หลังจากนั้นก็จะส่งแบบสอบถามพร้อมผลการวิเคราะห์นี้กลับไปให้ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนได้แสดงความคิดเห็นต่อข้อคำถามแต่ละข้ออีกครั้งว่าจะยืนยันหรือเปลี่ยนคำตอบตามกลุ่ม ทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกระทั่งคำตอบของผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่สอดคล้องกัน ซึ่งโดยปกติแล้วก็มักจะทำประมาณ 2-4 ครั้ง และใช้กลุ่มผู้เชี่ยวชาญประมาณ 13 คนขึ้นไป

จากลักษณะของเทคนิคเดลฟาย จะเห็นว่าสามารถนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ได้ตั้งแต่การคัดเลือกตัวแปร การกำหนดน้ำหนักความสำคัญของตัวแปร และการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้

2.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis)

การวิเคราะห์องค์ประกอบเป็นเทคนิควิธีการทางสถิติที่ใช้วิเคราะห์เพื่อหาลักษณะร่วมกันของตัวแปรหลาย ๆ ตัวว่ามีลักษณะร่วมกันอย่างไร และมีกี่ประเภท ซึ่งเรียกว่าองค์ประกอบ ทั้งนี้เมื่อพบลักษณะร่วมกันของตัวแปรก็จะทำให้ลดตัวแปรลง

โดยใช้องค์ประกอบเป็นตัวแทนของการศึกษาอธิบายสิ่งนั้น ๆ เช่น ตัวแปรเกี่ยวกับรายได้ อาชีพ ภาวะการณเป็นหนี้สิน ทรัพย์สินที่ถือครอง เมื่อทำการวิเคราะห์องค์ประกอบแล้ว ตัวแปรเหล่านี้อาจจะเกาะกลุ่มร่วมกัน ซึ่งเราอาจเรียกการเกาะกลุ่มนี้ว่าปัจจัยทางด้าน เศรษฐกิจ เป็นต้น ทั้งนี้นอกจากจะใช้วิเคราะห์เพื่อหาองค์ประกอบ หรือลดจำนวนตัวแปร แล้ว การวิเคราะห์องค์ประกอบก็อาจจะใช้เพื่อยืนยันตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ วัดผลทางด้านความตรงเชิง โครงสร้าง (construct validity) ได้อีกด้วย (สุชาติ ประสิทธิ์-รัฐสินธุ์, 2545, หน้า 332-333)

ปัจจุบันการวิเคราะห์องค์ประกอบแบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ตาม วัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์ คือ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) โดยที่การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจนั้นนิยมใช้เพื่อศึกษาลักษณะการเกาะกลุ่ม หรือใช้เพื่อกันหาองค์ประกอบของตัวแปรทั้งหลายในกรณีที่นักวิจัยยังไม่มีหลักฐาน ข้อมูลหรือทฤษฎีอย่างเพียงพอที่กำหนดจำนวนองค์ประกอบของตัวแปรได้อย่างชัดเจน ในขณะที่การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันนั้นนิยมนำมาใช้วิเคราะห์เพื่อกำหนด องค์ประกอบของตัวแปรตามที่กำหนดไว้โดยอาศัยทฤษฎี หรือเอกสารหลักฐานอื่น ๆ เป็นพื้นฐาน (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2537, หน้า 113)

ด้วยลักษณะของเทคนิควิเคราะห์องค์ประกอบดังที่กล่าวนี้จะเห็นว่า สามารถที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาตัวบ่งชี้ได้ตั้งแต่ขั้นการสร้างตัวบ่งชี้ในส่วนที่เป็น การรวมตัวแปร และการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้ในเชิงประจักษ์โดยการนำไปใช้จริง ซึ่งในกรณีการรวมตัวแปรนั้นอาจจะใช้ได้ทั้งการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ หรือ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขึ้นอยู่กับกรณีทฤษฎีและเอกสารอื่น ๆ เป็นพื้นฐาน แต่ในกรณีการตรวจสอบคุณภาพตัวบ่งชี้สมควรจะใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน น่าจะเหมาะสมกว่า

2.3 การวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม (discriminant analysis)

ในกรณีที่ต้องการจำแนกตัวแปรที่วัดเกี่ยวกับคุณลักษณะของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (เช่น คุณลักษณะเกี่ยวกับบุคคล) ว่าตัวแปรเหล่านี้สามารถที่จะจำแนกสิ่งนั้น ได้ออกเป็น กี่กลุ่ม โดยอาศัยสมการจำแนกกลุ่ม ซึ่งประกอบด้วยค่าประสิทธิภาพหรือนำหนักการจำแนก

กับค่าการวัดตัวแปรนั้น ๆ เป็นตัวจำแนกกลุ่มแล้ว เทคนิควิธีการที่ใช้วิเคราะห์ก็คือ การวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม จากลักษณะของการวิเคราะห์จำแนกกลุ่มเช่นนี้สามารถที่จะ นำมาใช้ในการค้นหาตัวแปรเพื่อนำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ของสิ่งที่มุ่งศึกษาได้ เช่น ถ้า ต้องการหาตัวบ่งชี้เกี่ยวกับการบริหารจัดการศึกษาที่ดีหรือความเป็นธรรมาภิบาลใน การจัดการศึกษา และการบริหารจัดการที่ไม่ดีว่าจะมีตัวแปรใดที่จะสามารถนำมาสร้าง เป็นตัวบ่งชี้ได้ ลักษณะดังกล่าวนี้หากใช้การวิเคราะห์จำแนกกลุ่มก็จะทำให้ได้ตัวแปรที่ เหมาะสมสำหรับใช้เป็นตัวบ่งชี้ได้เป็นอย่างดี

2.4 การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis)

การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ เป็นเทคนิควิธีการทางสถิติที่นำมาใช้เพื่อ ค้นหาว่า กลุ่มตัวแปรต้นตัวใดที่สามารถจะทำนายตัวแปรตามได้บ้าง และตัวใดที่ทำนาย ได้ดีที่สุด โดยอาศัยสมการถดถอยที่ประกอบไปด้วยค่าน้ำหนักการทำนายและค่าการวัด ตัวแปรนั้น ๆ เป็นตัวทำนายหรือประมาณค่าตัวแปรตาม มโนทัศน์พื้นฐาน (basic concept) ของการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณและการวิเคราะห์จำแนกกลุ่มมีลักษณะคล้ายคลึงกัน คือ การหาตัวแปรที่จะบอกถึงการเปลี่ยนแปลงของอีกตัวแปร โดยอาศัยสมการ แต่กระนั้น ก็ตาม ทั้งสองวิธีจะมีข้อตกลงเบื้องต้น (assumption) เกี่ยวกับลักษณะข้อมูลของตัวแปรที่ จะนำมาวิเคราะห์แตกต่างกัน

3. เทคนิควิธีการผสมผสาน

นอกเหนือจากการใช้เทคนิควิธีการเชิงคุณภาพ หรือเทคนิควิธีการเชิงปริมาณ เพียงอย่างเดียวอย่างหนึ่งในการพัฒนาตัวบ่งชี้แล้ว ก็จะสามารถนำวิธีการทั้งสองมาใช้ร่วมกัน เพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้ โดยอาจจะใช้วิธีการเชิงคุณภาพเป็นตัวนำเพื่อศึกษาปรากฏการณ์ใน ภาคนามของสิ่งที่มุ่งศึกษาหลังจากนั้นจึงคัดเลือกและนิยามตัวแปรแล้วทำการวัดตัวแปร นำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติต่าง ๆ เพื่อการยืนยันคัดเลือกตัวแปรนำมาสร้างเป็น ตัวบ่งชี้ต่อไป หรืออาจจะเริ่มจากการวิเคราะห์คัดเลือกตัวแปรด้วยวิธีการทางสถิติ นำมาสร้างเป็นตัวบ่งชี้ หลังจากนั้นจึงทำการตรวจสอบคุณภาพของตัวบ่งชี้ซ้ำด้วย วิธีการเชิงประจักษ์ โดยการศึกษาในภาคนามที่มีปรากฏการณ์ของสิ่งที่มุ่งศึกษาปรากฏอยู่

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัย กำหนดองค์ประกอบ ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมิน โดยใช้เทคนิคเชิงคุณภาพด้วยการสำรวจสังเคราะห์เอกสาร การศึกษาภาคสนาม และการวิพากษ์วิจารณ์ และการตัดสินใจของผู้เชี่ยวชาญ

การกำหนดเกณฑ์ในการประเมิน

ในการประเมินสิ่งต่าง ๆ สิ่งที่มีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งคือ “เกณฑ์” เพราะการจะทราบถึงคุณค่าหรือความสำเร็จของสิ่งที่ประเมิน จำเป็นต้องอาศัยเกณฑ์ในการตัดสินใจ

ความหมายของเกณฑ์

คำว่า “เกณฑ์” มีผู้ให้ความหมายไว้อย่างหลากหลาย สรุปที่สำคัญได้ดังนี้ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2549, หน้า 80) ได้ให้ความหมายของเกณฑ์ในลักษณะที่เกี่ยวกับการประเมินไว้ว่า เกณฑ์เป็นเครื่องชี้สภาวะความเหมาะสมของสิ่งที่ประเมิน หรือสิ่งที่ใช้ตัดสินคุณภาพของผลลัพธ์ที่อยู่ในรูปข้อกำหนดของพฤติกรรมขั้นต่ำที่ยอมรับได้

ศิริชัย กาญจนวาสี (2550, หน้า 83) ได้ให้ความหมายของเกณฑ์ไว้ว่า เกณฑ์หมายถึง คุณลักษณะหรือระดับที่ถือว่าเป็นคุณภาพ ความสำเร็จหรือความเหมาะสมของทรัพยากร การดำเนินงานหรือผลการดำเนินงาน

Good (1973) ได้ให้ความหมายว่า เกณฑ์ คือ ข้อกำหนดสำหรับการเลือกตัดสินใจที่อยู่บนพื้นฐานของการเปรียบเทียบเชิงปริมาณและคุณภาพ

จากความหมายของเกณฑ์ที่กล่าวมาแล้ว อาจสรุปความหมายของเกณฑ์ได้ว่า เกณฑ์ หมายถึง หลักที่ใช้ตัดสินใจสำหรับการบ่งบอกถึงระดับคุณภาพความสำเร็จ หรือความเหมาะสมของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

ประเภทของเกณฑ์

การแบ่งประเภทของเกณฑ์นั้น อุทุมพร จามรมาน (2543) ได้เสนอไว้ว่า เกณฑ์อาจจำแนกได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. เกณฑ์ตามเนื้อหา (content criterion) เป็นการระบุว่าเนื้อหาอะไรบ้างที่จะประเมิน นิยมใช้ในการประเมินหลักสูตร เช่น นักเรียนที่จบหลักสูตรมีความรู้อะไรบ้าง โดยไม่คำนึงถึงระดับความสามารถ

2. เกณฑ์ตามการปฏิบัติ (performance criterion) เป็นการระบุว่า สามารถปฏิบัติงานดำเนินงานได้มากน้อยเพียงใด หรือมีความรู้มากน้อยเพียงใด เกณฑ์ตามการปฏิบัติ แบ่งได้เป็น 4 ประเภท

2.1 เกณฑ์ขั้นต่ำ (minimum criterion) เป็นการระบุว่าอย่างน้อยที่สุดควรทำอะไรได้บ้าง

2.2 เกณฑ์ขั้นสูง (maximum criterion) เป็นการระบุว่าอย่างมากที่สุดควรทำอะไรได้บ้าง

2.3 เกณฑ์มาตรฐาน (standard criterion) เป็นการระบุค่าที่คนส่วนใหญ่ยอมรับได้ เป็นค่าตรงกลาง หรืออยู่ระดับกลาง ไม่สูงหรือต่ำ เกณฑ์มาตรฐานส่วนใหญ่ได้จากกลุ่มปกติ (normative group) กลุ่มประชากรหรือกลุ่มตัวแทนประชากร

2.4 เกณฑ์ตามความคาดหวัง (expected criterion) เป็นการระบุว่ากลุ่มที่ศึกษาควรจะมีผลงานการปฏิบัติ ค่าของคะแนนอยู่ในระดับใด เกณฑ์ตามความคาดหวัง อาจเป็นเกณฑ์มาตรฐานหรือเกณฑ์ขั้นสูงก็ได้

ศิริชัย กาญจนวาสิ (2550, หน้า 95) ได้จำแนกเกณฑ์ออกเป็น 2 ประเภท

1. เกณฑ์สัมพัทธ์ (relative criterion) เป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากประสบการณ์ในการเปรียบเทียบผลระหว่างโครงการ หรือเปรียบเทียบกับผลที่เคยทำมาแล้ว หรือเปรียบเทียบกับปกติวิสัย (norm) ของการจัด โครงการ โดยทั่ว ๆ ไป

2. เกณฑ์สัมบูรณ์ (absolute criterion) เป็นเกณฑ์ที่พัฒนามาจากหลักเหตุผลเกี่ยวกับมาตรฐานของสิ่งนั้น หรือความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับมาตรฐาน เป็นที่ยอมรับทางวิชาชีพ หรือคุณภาพของสิ่งนั้นอันเป็นที่ยอมรับของผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ เช่น สอบได้คะแนนร้อยละ 50 จากคะแนนเต็มทั้งหมดถือว่าสอบผ่าน

การพัฒนาเกณฑ์

บุญชม ศรีสะอาด (2535) ได้สรุปลำดับขั้นของการพัฒนาเกณฑ์การประเมินไว้ดังนี้

1. การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. การพัฒนาเกณฑ์การประเมิน
3. การให้ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาให้ข้อเสนอแนะ
4. การปรับปรุงเกณฑ์โดยใช้ข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ทรงคุณวุฒิ
5. การให้ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ทรงคุณวุฒิกลุ่มที่ 2 พิจารณาความตรง
6. การนำเกณฑ์ไปทดลองใช้และปรับปรุง

การกำหนดเกณฑ์การประเมินของตัวบ่งชี้

เกณฑ์การประเมินของตัวบ่งชี้ สามารถประมวลได้เป็น 3 รูปแบบ ดังนี้ (รัชต์วรรณ กาญจนปัญญาคม และก้องกิติ พูลสวัสดิ์, 2545)

การกำหนดเกณฑ์ของการประเมินของตัวบ่งชี้

แบบที่ 1 กำหนดค่าเทียบเคียง (benchmark)

ระบบนี้เป็นการกำหนดค่าที่ยอมรับได้ไว้ที่ระดับหนึ่งซึ่งอาจเป็นค่าสูงสุด หรือค่าต่ำสุดก็ได้ ทั้งนี้เพื่อใช้เปรียบเทียบผลการดำเนินการว่าได้ผ่านเกณฑ์ที่ตั้งไว้ หรือมีการพัฒนาอย่างไรเมื่อเปรียบเทียบกับค่าสูงสุดที่กำหนดไว้ เช่น

1. จำนวนนิสิต/นักศึกษาที่สำเร็จการศึกษาตามหลักสูตรในเวลา 4 ปี
2. สัดส่วนของอาจารย์ที่มีวุฒิปริญญาเอกต่ออาจารย์ทั้งหมด
3. ค่าใช้จ่ายในการดำเนินการต่อจำนวนนิสิต/นักศึกษา
4. จำนวนหลักสูตรที่ได้รับการทบทวนปรับปรุงในรอบ 5 ปี

ระบบนี้เหมาะสมสำหรับการติดตามดูผลการดำเนินงานของตัวบ่งชี้ที่กำหนดให้มีเกณฑ์ขั้นต่ำไว้ที่ระดับหนึ่ง หรือเพื่อใช้ติดตามผลการปรับปรุงเมื่อเปรียบเทียบกับค่าที่ได้ตั้งไว้

แบบที่ 2 ระบบระดับคะแนน (point system)

ระบบนี้เป็นการกำหนดระดับคะแนนไว้เป็นแต้มหรือเป็นช่วงเพื่อกำกับการประเมิน เช่น คะแนน 1-3 (1 = ควรปรับปรุง, 2 = พอใช้, 3 = ดี) คะแนน A, B, C (A = ดีเยี่ยม หรือ Excellent, B = พอใช้ หรือ Average, C = ต้องปรับปรุง หรือ Poor)

การกำหนดระดับคะแนนอาจอาศัยการประมวลผลจากข้อมูลในอดีตหรือใช้การตกลงภายในกลุ่มผู้ทำการประเมินก็ได้ ทั้งนี้ตัวบ่งชี้ตรวจสอบทั้งหลายที่สถานศึกษาต่าง ๆ ได้ดำเนินการอยู่สามารถแปลงมาเป็นตัวบ่งชี้ประเมินโดยอาศัยเกณฑ์การประเมินของระบบระดับคะแนน (point system) นี้ได้

แนวทางในการกำหนดเกณฑ์กำกับการให้คะแนนในระดับต่าง ๆ โดยทั่วไปอาจเป็นดังนี้

ระดับคะแนน 1 หมายถึง การดำเนินการไม่บรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายตามที่ได้กำหนดมีความด้อยประสิทธิภาพมากต้องปรับปรุงแก้ไข

ระดับคะแนน 2 หมายถึง การดำเนินการบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายบางส่วนแต่ยังต้องมีการพัฒนาปรับปรุง เพื่อให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ระดับคะแนน 3 หมายถึง การดำเนินการบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายครบถ้วน แต่ยังมีโอกาสในการปรับปรุงให้ดีกว่านี้ได้

ระดับคะแนน 4 หมายถึง การดำเนินการบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายได้อย่างครบถ้วนและดีเยี่ยม

ในขณะเดียวกันระบบนี้เมื่อใช้กับตัวบ่งชี้เชิงปริมาณที่ต้องการการประเมินผลหรือการลงความคิดเห็นกำกับตัวบ่งชี้ที่อาจกำหนดเกณฑ์กำกับระดับผลการดำเนินการที่แตกต่างกันได้

ตัวบ่งชี้ ร้อยละของวิชาที่มีการรายงานผลตรงตามกำหนดเวลา อาจกำหนดเกณฑ์ไว้ดังนี้

ต่ำกว่าร้อยละ 80 ควรปรับปรุง (1 คะแนน)

มากกว่าร้อยละ 80 พอใช้ (2 คะแนน)

มากกว่าร้อยละ 90 ดี (3 คะแนน)

มากกว่าร้อยละ 95 ดีมาก (4 คะแนน)



แบบที่ 3 ระบบการกำหนดน้ำหนัก (Weight adjustment)

ระบบนี้จะมีการกำหนดค่าน้ำหนักกำกับตัวบ่งชี้ต่าง ๆ ทั้งนี้เพื่อเน้นความสำคัญในตัวบ่งชี้แต่ละตัวแตกต่างกัน เช่น ตัวบ่งชี้ในองค์ประกอบของการเรียนการสอน อาจประกอบด้วยองค์ประกอบย่อยอีก 3 ข้อ ซึ่งสถานศึกษาต้องการเน้นความสำคัญในแต่ละองค์ประกอบต่างกัน

ในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัย ใช้เกณฑ์การกำหนดระดับคะแนนกำกับการให้คะแนนในระดับต่าง ๆ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

บุญนำ ปานขำ (2543) ศึกษาเรื่องบทบาทของสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น: การวิจัยรายกรณีสถาบันราชภัฏเพชรบุรี พบว่า สถาบันดำเนินงานในบทบาทด้านให้การศึกษาวิชาการและวิชาชีพชั้นสูง และบทบาทด้านการผลิตครูและส่งเสริมวิทยฐานะครูในท้องถิ่นมากที่สุด โดยการเปิดสอนหลากหลายสาขาวิชาตามความต้องการของท้องถิ่น เปิดโอกาสให้แก่ผู้ที่ทำงานและผู้ศึกษาในภาคปกติไม่ได้เข้าศึกษาในภาคการศึกษาสำหรับบุคลากรประจำการ รวมทั้งการพัฒนาคู่มือประจำการและบุคลากรทางการศึกษา

บทบาทด้านการบริการทางวิชาการแก่สังคม และบทบาทด้านการทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรมในท้องถิ่น สถาบันดำเนินการในระดับปานกลาง โดยบทบาทด้านการบริการทางวิชาการแก่สังคม สถาบันดำเนินการใน 2 ลักษณะ ได้แก่ การให้บริการตามแผนงานที่กำหนดไว้ และการให้บริการความรู้ทั่วไปตามสภาวะปัญหาของสังคมด้วยวิธีการที่หลากหลาย ได้แก่ การจัดอบรม การจัดประชุมสัมมนา การออกอากาศทางสถานีวิทยุกระจายเสียง การแจกแผ่นพับ ใบปลิว รวมทั้งการจัดตั้งหน่วยงานเป็นการภายใน เพื่อให้บริการทางวิชาการแก่ท้องถิ่นโดยตรง

บทบาทด้านการทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรมในท้องถิ่นนั้น พบว่า อาจารย์ ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับศิลปวัฒนธรรมของท้องถิ่น มีการอนุรักษ์ ฟื้นฟู และเผยแพร่

ศิลปวัฒนธรรมของท้องถิ่นทั้งในประเทศและต่างประเทศ โดยการจัดแสดง สาธิต จัดนิทรรศการ จัดงานประเพณี รวมทั้งการนำบุคคลในท้องถิ่นเข้ามาร่วมในการดำเนินงาน

บทบาทด้านการวิจัย มีการดำเนินงานน้อย ถึงแม้ว่าสถาบันมีนโยบายที่ชัดเจนเกี่ยวกับการทำวิจัยของอาจารย์ รวมทั้งการสนับสนุนด้านงบประมาณ เพื่อเป็นทุนอุดหนุนการวิจัยให้แก่อาจารย์ และให้ความรู้เกี่ยวกับการทำวิจัยแก่อาจารย์โดยการจัดอบรม ซึ่งสอดคล้องกับ ปัญญา การพานิช (2547) ที่ว่า สถาบันราชภัฏได้รับเสียงวิพากษ์วิจารณ์จากสังคมว่าทำงานวิจัยน้อย ดังนั้น จึงต้องปรับระบบการทำงานใหม่ โดยเน้นทำการวิจัยให้มากขึ้น ซึ่งจะต้องมีทั้งปริมาณและคุณภาพ นอกจากนี้ จินตนา เวชมี (2544) ศึกษาเรื่องบทบาทที่คาดหวังของสถาบันราชภัฏในการแก้ไขปัญหาและพัฒนาท้องถิ่น: ศึกษากรณีสถาบันราชภัฏพระนครศรีอยุธยา พบว่า สถาบันราชภัฏควรวิจัยโดยการค้นหาศักยภาพและปัญหาท้องถิ่น แนวทางการพัฒนาท้องถิ่น และควรเป็นการวิจัยแบบมีส่วนร่วมกับองค์กรต่าง ๆ สถาบันราชภัฏควรให้ชุมชนท้องถิ่นเป็นห้องปฏิบัติการการเรียนรู้และการวิจัยของนักศึกษา และนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ในการเรียนการสอน

ศุภลักษณ์ วิริยะสุมน (2547) ศึกษาเรื่องการนำเสนอวาระปฏิบัติเพื่อพัฒนาวัฒนธรรมองค์กรของมหาวิทยาลัยราชภัฏสู่ความเป็นเลิศในการปฏิบัติงาน ในฐานะสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น พบว่า ด้านการจัดการศึกษา มหาวิทยาลัยได้ปฏิบัติการกิจที่สอดคล้องกับการเป็นสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น ได้เป็นอย่างดีในระดับหนึ่ง กล่าวคือ ได้ให้โอกาสความเสมอภาคทางการศึกษาระดับอุดมศึกษาอย่างกว้างขวางแก่คนในท้องถิ่นทุกกลุ่ม ทุกวัย ทั้งผู้ด้อยโอกาส ผู้พลาดโอกาสและผู้ที่ต้องการพัฒนาทักษะ ความรู้ ความสามารถเพิ่มเติมเพื่อประโยชน์ในการประกอบอาชีพและการดำรงชีวิต ซึ่งเป็นส่วนส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชนทั่วทุกภูมิภาคของประเทศ ได้อย่างน่าภาคภูมิใจ เพราะสามารถทำงานเพื่อพัฒนาคนส่วนใหญ่ของประเทศได้อย่างเต็มที่ตอบสนองความต้องการการศึกษาระดับอุดมศึกษาที่เพิ่มมากขึ้น และเป็นไปตามเป้าหมายหลักของการพัฒนาอุดมศึกษาที่กำหนดไว้ว่า มุ่งกระจายโอกาสการได้รับการศึกษาระดับอุดมศึกษาให้กว้างขวางทั่วถึง

ด้านการวิจัย มหาวิทยาลัยราชภัฏจำเป็นต้องเน้นการสร้างองค์ความรู้ และวิจัยให้มากเท่า ๆ กับการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง งานวิจัยเกี่ยวกับความเป็นไทย ภูมิปัญญา

ท้องถิ่น เทคโนโลยีท้องถิ่น พร้อมทั้งยกระดับชีวิตความเป็นอยู่ของประชาชนทุกท้องถิ่น ให้มีความรู้ มีการศึกษาตามควรแก่อัตภาพ และต้องดำเนินการตามโครงการพระราชดำริ ทุกเรื่อง ความเป็นเลิศทางวิชาการของมหาวิทยาลัยราชภัฏต้องเป็นไปเพื่อสนองตอบ การพัฒนาชีวิตของบุคคลในท้องถิ่นอย่างแท้จริง ไม่ใช่เพื่อสนองตอบทางวิชาการเท่านั้น

ด้านการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม มหาวิทยาลัยราชภัฏ ในฐานะที่อยู่ใกล้ชิดกับ ท้องถิ่น ควรจะใช้โอกาสนี้แสดงบทบาทด้านนี้ให้เด่นชัด โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การวิจัย ซึ่ง ตามข้อค้นพบ ยังมีการวิจัยน้อย บทบาททางวิชาการของมหาวิทยาลัยในด้านศิลปวัฒนธรรม คือ การสร้างความรู้ ความเข้าใจที่จะทำให้เกิดสติปัญญาในการนำเอาวัฒนธรรมมาใช้ ก่อให้เกิดความภาคภูมิใจในศิลปวัฒนธรรมของชาติ อีกทั้งยังก่อให้เกิดความตระหนัก ในการอนุรักษ์อีกด้วย การวิจัยองค์ความรู้ที่เป็นภูมิปัญญาท้องถิ่น จะเป็นการศึกษา วิเคราะห์และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของศิลปะ ขนบธรรมเนียมประเพณีและสังคม เพื่อสร้างความเข้าใจในพัฒนาการและสามารถปรับวิถีชีวิตให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้ อย่างเหมาะสม ตลอดจนสร้างความภาคภูมิใจในท้องถิ่นของตน

ด้านการปรับปรุงพัฒนาและถ่ายทอดเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยควรส่งเสริม การประยุกต์ภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้ามาในหลักสูตรให้มีความเป็นเอกลักษณ์เฉพาะและ การแลกเปลี่ยนความคิด ทำวิจัยร่วมกับชุมชน สนับสนุนการวิจัยและพัฒนาภูมิปัญญา ท้องถิ่นให้เกิดเทคโนโลยีที่เหมาะสมและถ่ายทอดเชื่อมโยงสู่ชุมชนให้ใช้ประโยชน์ อย่างกว้างขวาง

ด้านการผลิตและพัฒนาครู มหาวิทยาลัยราชภัฏเป็นสถาบันที่ทำหน้าที่ผลิตและ พัฒนาวิชาชีพครู และเป็นที่พึ่งของครูในท้องถิ่น ดังนั้น จึงควรส่งเสริมเรื่องการพัฒนา วิชาชีพครู การวิจัย การอบรมครูประจำการ การผลิตบัณฑิตครูที่มีคุณภาพ การแสวงหา คนดี คนเก่งมาเรียนครู และควรให้ท้องถิ่นมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรการผลิตครู งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบการประเมินในด้านต่าง ๆ มีดังนี้

สมศักดิ์ ภู่วิภาคารวรรณ (2543) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินตามสภาพจริง เพื่อ การประกันคุณภาพการเรียนรู้ระเบียบวิธีวิจัยทางการศึกษาของนักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ โดยใช้แบบสำรวจความต้องการ ของผู้เรียนก่อนเรียน แบบประเมินตนเองก่อน-หลังการเรียน แบบประเมินการสอนของ

อาจารย์ แบบทดสอบหลังเรียน เพิ่มสะสมผลงาน แบบประเมินการนำเสนอปากเปล่า และแบบประเมินตนเองเกี่ยวกับพฤติกรรมกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการประเมินตามสภาพจริงเพื่อการประกันคุณภาพการเรียนรู้ ระเบียบวิธีวิจัยทางการศึกษาประกอบด้วย 1 เป้าหมายการเรียนรู้ 2 คำนึงปัจจัยการเรียนรู้ 3 การจัดโอกาสการเรียนรู้ 4 การกำหนดชิ้นงาน และ 5 เกณฑ์/มาตรฐานที่ใช้ในการประเมิน

ราตรี นันทสุคนธ์ (2545) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินแบบร่วมมือสำหรับประเมินการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของสถาบันราชภัฏ โดยในขั้นที่ 1 ใช้การศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูด้วยวิธีการสนทนากลุ่มผู้รับผิดชอบศูนย์ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะกรรมการศูนย์ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู อาจารย์นิเทศประจำโรงเรียน และผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 8 คน อาจารย์นิเทศประจำวิชา และอาจารย์พี่เลี้ยง 8 คน สนทนาเกี่ยวกับสภาพปัญหาและความต้องการในการประเมินการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูขั้นเต็มรูป ขั้นที่ 2 สร้างและพัฒนารูปแบบการประเมินแบบร่วมมือสำหรับประเมินการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของสถาบันราชภัฏ โดยมีคณะกรรมการยกร่างรูปแบบการประเมินการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู แล้ววิพากษ์รูปแบบการประเมิน โดยผู้เกี่ยวข้องที่ร่วมสนทนากลุ่มในขั้นที่ 1 ประเมินความตรงของรูปแบบการประเมิน โดยผู้เชี่ยวชาญด้านการฝึกหัดครู และผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา ขั้นที่ 3 ทดลองใช้รูปแบบการประเมินการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของสถาบันราชภัฏ จำนวน 5 โรงเรียน ขั้นที่ 4 ประเมินรูปแบบการประเมินแบบร่วมมือสำหรับประเมินการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของสถาบันราชภัฏ โดยจัดประชุมผู้เกี่ยวข้องตามมาตรฐานการประเมิน 4 ด้าน คือ ด้านอรรถประโยชน์ ด้านความเป็นไปได้ ด้านความเหมาะสม และด้านความถูกต้อง

ทิพย์อนงค์ เลื่อนพุกวัฒน์ (2546) ได้สร้างรูปแบบการดำเนินงานด้านการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย โดยใช้แบบสัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ โดยการคัดเลือกแบบเฉพาะเจาะจง จำนวน 17 คน สัมภาษณ์เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี หลักการ วิธีการ สภาพปัญหาและอุปสรรคในการดำเนินการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรมของสถาบันอุดมศึกษา และใช้แบบสอบถามความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ที่สร้างขึ้น

จากการสังเคราะห์เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการสัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ โดยใช้เทคนิคเดลฟาย เพื่อสอบถามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญในรอบแรกและรอบต่อ ๆ ไป นอกจากนี้ยังใช้แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้ปฏิบัติงานเพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของรูปแบบการดำเนินงานด้านการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรมในสถาบันอุดมศึกษา ได้แก่ ผู้บริหาร อาจารย์ เจ้าหน้าที่ และบุคลากรเกี่ยวกับความเหมาะสมของรูปแบบ และความคิดเห็นในทางปฏิบัติเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือใช้วิธีการหาค่าความสอดคล้องภายใน (alpha coefficient) ของ ครอนบาช (Cronbach)

กฤษณา คิตติ (2547) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) เพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ครอบคลุมบริบทด้านสภาพแวดล้อม/บรรยากาศของการเรียนรู้ ปัจจัยเบื้องต้น กระบวนการ และผลผลิตของการเรียนรู้ (2) เพื่อพัฒนารูปแบบการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และ (3) เพื่อประเมินประสิทธิภาพของการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย รวมทั้งสิ้น 1,271 คน ประกอบด้วย ครู 31 คน นักเรียน 930 คน ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา พิจิตร เขต 1 และผู้ปกครองของนักเรียน 310 คน เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบประเมิน แบบวัดทัศนคติและแบบสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยใช้สถิติการบรรยาย การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย และวิเคราะห์ความเที่ยงโดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนด้วยวิธีของฮอยท์ (Hoyt's analysis of variance) ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ตัวบ่งชี้การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ คือ (1) สภาพแวดล้อม/บรรยากาศของการเรียนรู้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 7 ตัว (2) ปัจจัยเบื้องต้นของการเรียนรู้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 6 ตัว (3) กระบวนการเรียนรู้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 15 ตัว และ (4) ผลผลิตของการเรียนรู้ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 7 ตัว

2. รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ประกอบด้วย (1) เป้าหมายของการประเมิน (2) สิ่งที่มีประเมิน (3) วิธีการประเมิน และ

(4) วิธีการตัดสิน การประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีเป้าหมายเพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครู สิ่งที่มีมุ่งประเมิน ได้แก่ การจัดการเรียนการสอนของครู วิธีการประเมินใช้การเก็บข้อมูลตามตัวบ่งชี้ใน 4 องค์ประกอบ โดยแหล่งผู้ประเมิน ประกอบด้วย การประเมินตนเอง การประเมินโดยเพื่อนครู นักเรียน หัวหน้าหมวดวิชา ผู้ช่วยผู้อำนวยการ และผู้ปกครอง ส่วนวิธีการตัดสินใช้การเปรียบเทียบข้อมูลจากการประเมินกับเกณฑ์สัมบูรณ์ที่พัฒนาโดยผู้เชี่ยวชาญ

3. จากการประเมินประสิทธิผลของการใช้รูปแบบการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พบว่า (1) ครูมีพัฒนาการของการจัดการเรียนการสอน โดยค่าเฉลี่ยผลกวรประเมินจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 2 สูงกว่าค่าเฉลี่ยผลการประเมินการจัดการเรียนการสอน ครั้งที่ 1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.1 (2) โดยภาพรวมครูมีทัศนคติที่ดีต่อการประเมินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (3) ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียยอมรับว่าการประเมินนี้มีความเหมาะสม มีความเป็นไปได้ทั้งทางด้านการปฏิบัติและด้านงบประมาณ และ (4) ผลการประเมินมีความถูกต้อง

ทิวารักษ์ เสรีภาพ (2547) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินภายในของโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน การดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน คือ (1) การวิเคราะห์สังเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี จากเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน นำมาร่างรูปแบบการประเมิน (2) การสร้างรูปแบบการประเมินด้วยความร่วมมือจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 17 คน และสร้างคู่มือการประเมิน ด้วยความร่วมมือจากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน (3) การทดลองใช้รูปแบบการประเมิน ที่โรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชนแห่งหนึ่งในจังหวัดนครสวรรค์ ผู้ร่วมทดลองใช้รูปแบบ ประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียน 14 คน ครูอาจารย์ 163 คน และนักเรียน 1,380 คน (4) การประเมินรูปแบบโดยผู้ที่เคยทดลองใช้รูปแบบ ประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียน 14 คน และครูอาจารย์ 163 คน การประเมินรูปแบบใช้ผลการประชุมและแบบสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อรูปแบบการประเมินในด้านการใช้ประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้อง รวมทั้งข้อเสนอแนะในการใช้รูปแบบการประเมิน วิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัย พบว่า

1. รูปแบบการประเมินภายในโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน ประกอบด้วย โครงสร้างที่สัมพันธ์กัน 4 องค์ประกอบ คือ (1) เป้าหมายของการประเมินเพื่อให้เกิดการพัฒนาและปรับปรุงการดำเนินงาน (2) สิ่งที่มีมุ่งประเมิน ได้แก่ การบริหารจัดการ การเรียนรู้ การสนับสนุนการเรียนรู้ กิจกรรมนักเรียน/นักศึกษา และการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ผู้จบการศึกษา และการวิจัยและงานสร้างสรรค์ (3) ตัวบ่งชี้การประเมิน ได้จากสิ่งที่มีมุ่งประเมิน 7 มาตรฐาน จำแนกเป็นตัวบ่งชี้ย่อย จำนวน 76 ตัว เกณฑ์การตัดสินผลการประเมินมี 3 ระดับ คือ ดีมาก ดี และควรปรับปรุง (4) วิธีการประเมิน ประกอบด้วย ผู้เกี่ยวข้องกับ การประเมิน ระยะเวลาการประเมิน และกิจกรรมการประเมิน

2. รูปแบบการประเมินภายในโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชน ทั้ง 4 องค์ประกอบที่พัฒนาขึ้น มีคุณภาพเป็นที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์คุณภาพงานประเมิน ทั้งด้านการใช้ประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม และความถูกต้องในระดับมาก นอกจากนี้ยังมีความเหมาะสมและสอดคล้องกับกฎระเบียบของโรงเรียนในระดับมากที่สุด

แจก มุลเดช (2549) ได้พัฒนารูปแบบการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้าง ทดลองใช้ และประเมินรูปแบบการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษา ระดับการศึกษา ขั้นพื้นฐาน ที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว ดำเนินงาน 3 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 สร้างรูปแบบ การประเมิน โดยการศึกษาและสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และ สัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูล จำนวน 45 หน่วยตัวอย่าง นำข้อมูลที่ได้มาสังเคราะห์เพื่อสร้างรูปแบบ การประเมิน และคู่มือการใช้รูปแบบการประเมิน ประชุมวิพากษ์รูปแบบการประเมินกับ ครอบครัวและครูที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว จำนวน 10 หน่วยตัวอย่าง ปรับรูปแบบ การประเมินฯ และคู่มือการประเมินฯ ตรวจสอบความเป็นไปได้ของรูปแบบการประเมินฯ ขั้นตอนที่ 2 ทดลองใช้รูปแบบการประเมินคุณภาพภายนอกกับผู้ประเมินภายนอกของ สำนักงานรับรองมาตรฐานและการประเมินคุณภาพการศึกษา 4 คน สถานศึกษา 6 แห่ง แล้ว ปรับปรุงรูปแบบการประเมินฯ ขั้นตอนที่ 3 การประเมินรูปแบบการประเมิน โดยผู้ประเมิน คุณภาพภายนอก จำนวน 10 หน่วยตัวอย่าง ปรับปรุงแบบประเมิน ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว ประกอบด้วย (1) เป้าหมายการประเมิน (2) วัตถุประสงค์การประเมิน เป็นการประเมินเน้นการตัดสินใจ (3) บทบาทการประเมิน เป็นการประเมินความก้าวหน้า (4) สิ่งที่มีประเมิน มี 3 ด้าน คือ ด้านผู้เรียน ด้านสถานศึกษาและแหล่งเรียนรู้ ด้านบิดา มารดา หรือผู้ปกครอง (5) มาตรฐานและตัวบ่งชี้ จำนวน 22 มาตรฐาน 84 ตัวบ่งชี้ เป็นด้านผู้เรียน 13 มาตรฐาน 45 ตัวบ่งชี้ ด้านสถานศึกษาและแหล่งเรียนรู้ 6 มาตรฐาน 28 ตัวบ่งชี้ และด้านบิดา มารดา หรือผู้ปกครอง 3 มาตรฐาน 11 ตัวบ่งชี้ (6) เกณฑ์การพิจารณาและเกณฑ์การประเมิน คือ พิจารณาตามตัวบ่งชี้ในแต่ละมาตรฐาน ส่วนเกณฑ์การตัดสินใจเน้นการประเมินตามสภาพจริง โดยการเขียนบรรยายตามสภาพที่เกิดขึ้นจริง (7) ผู้ใช้สารสนเทศ คือ พ่อแม่ที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว สถานศึกษา ประชาชนทั่วไป และเขตพื้นที่การศึกษา (8) วิธีการประเมินแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ขั้นตอนการประเมิน และวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล (9) ผู้ประเมิน เป็นผู้ประเมินภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของ สมศ. และต้องมีความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวเป็นอย่างดี (10) การเขียนรายงาน ประกอบด้วย 3 ส่วน คือ ส่วนนำ ส่วนสาระสำคัญ และภาคผนวก

2. ผลการทดลองใช้รูปแบบการประเมินฯ พบว่า รูปแบบการประเมินฯ สามารถนำไปประเมินตามสภาพจริงได้ และมีการดำเนินตามกิจกรรมการประเมินอย่างครบถ้วน ตลอดจนผู้จัดการศึกษาโดยครอบครัวสามารถนำข้อค้นพบที่ได้จากการประเมินไปสู่การพัฒนาการจัดการศึกษาโดยครอบครัวได้

3. ผลการประเมินรูปแบบการประเมินฯ ตามความคิดเห็นของผู้ประเมินภายนอกและสถานศึกษาที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว มีความคิดเห็นว่า รูปแบบการประเมินฯ มีความเป็นไปได้ความเป็นประโยชน์ ความเหมาะสม และความถูกต้องครอบคลุมอยู่ในระดับมาก

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จำแนกงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเป็น 3 ประเด็น

1. การศึกษาบทบาทของสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น เป็นการศึกษาของ บุญนำ ปานขำ (2543) เป็นบทบาทในด้านการให้การศึกษาวิชาการและวิชาชีพชั้นสูง บทบาทด้านการบริการทางวิชาการแก่สังคม บทบาทด้านการวิจัย และบทบาทด้าน

การทะนุบำรุงศิลปวัฒนธรรมในท้องถิ่น ส่วน จินตนา เวชมี (2544) ศึกษาบทบาทที่คาดหวังของสถาบันราชภัฏในการแก้ไขปัญหาและพัฒนาท้องถิ่น เน้นทางด้านการวิจัย

2. การศึกษาวัฒนธรรมองค์การของมหาวิทยาลัยราชภัฏสู่ความเป็นเลิศในการปฏิบัติงานในฐานะสถาบันอุดมศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น ของศุภลักษณ์ วิริยะสุนน (2547) เป็นการศึกษาบทบาทของมหาวิทยาลัยราชภัฏที่ควรจะเป็นเพื่อสู่ความเป็นเลิศในการปฏิบัติงานด้านการจัดการศึกษา ด้านการวิจัย ด้านการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ด้านการปรับปรุงพัฒนาและถ่ายทอดเทคโนโลยีสู่ชุมชน และด้านการผลิตและพัฒนาครู

3. การพัฒนารูปแบบการประเมิน จากงานวิจัย 6 เรื่อง ได้แก่ งานวิจัยของ สมศักดิ์ ภูวิภาดาพรรณ (2543) ราตรี นันทสุคนธ์ (2545) ทิพย์อนงค์ เลื่อนพุกวัฒน์ (2546) กฤษณา คิทธิ (2547) ทิวารักษ์ เสรีภาพ (2547) และแขก มูลเดช (2549) พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่มีการพัฒนารูปแบบการประเมิน ออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ (1) การสร้างรูปแบบการประเมิน โดยการสังเคราะห์แนวคิด ทฤษฎีจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ รูปแบบการประเมินเน้นการพัฒนาตัวบ่งชี้ของการประเมิน (2) การนำรูปแบบการประเมินที่สร้างขึ้นไปทดลองใช้ประเมินจริง