แนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรวิชาชีพครู ระดับปริญญาเอก โดยการประยุกต์ใช้การประเมินแบบพหุปัญญา ตามแนวคิดของไทเลอร์

Guidelines for Developing and Enhancing Teacher Education Program Evaluation at the Doctoral Level through the Application of Multiple Intelligences Evaluation based on Tyler's Rationale

[1]พระธีรวัฒน์ อั้นเต้ง และ [2]จตุภูมิ เขตจัตุรัส

PhraTeerawat Oanteng and Jatuphum Ketchatturat

[1,2]คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

[1,2]Faculty of Education, Khon Kaen University

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอแนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรวิชาชีพครูระดับปริญญาเอกโดยการประยุกต์ใช้การประเมินแบบพหุปัญญา ตามแนวคิดของไทเลอร์ ซึ่งยึดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นศูนย์กลาง เข้ากับแนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญาที่มุ่งสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนอย่างหลากหลายและรอบด้าน เนื้อหานำเสนอสาระสำคัญของแนวคิดการประเมินหลักสูตร การกำหนดวัตถุประสงค์ ผลลัพธ์การเรียนรู้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินผลที่สอดคล้องกับพฤติกรรมการเรียนรู้ที่คาดหวัง การบูรณาการทั้งสองแนวคิดช่วยยกระดับการประเมินหลักสูตรจากการมุ่งวัดผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณ ไปสู่การประเมินเชิงคุณภาพที่ครอบคลุมมิติความรู้ ทักษะ กระบวนการคิด และคุณลักษณะทางวิชาชีพครู บทความนี้ชี้ให้เห็นว่าการประเมินที่มีความเป็นระบบตามแนวคิดของไทเลอร์ ร่วมกับความยืดหยุ่นของการประเมินแบบพหุปัญญา จะช่วยส่งเสริมการพัฒนาผู้เรียนระดับบัณฑิตศึกษาอย่างเต็มศักยภาพ และเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรให้มีคุณภาพ ทันสมัย และตอบสนองต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิตในบริบทการศึกษาศตวรรษที่ 21

คำสำคัญ: การประเมินหลักสูตร, แนวคิดของไทเลอร์, การประเมินแบบพหุปัญญา, หลักสูตรวิชาชีพครู, ระดับปริญญาเอก

Abstract

This academic article aims to propose guidelines for developing a model and enhancing the evaluation of doctoral teacher education programs by applying multiple intelligences assessment based on Tyler's concept objective-centered curriculum evaluation framework with the theory of multiple intelligences. Tyler's approach emphasizes clearly defined educational objectives as the foundation for curriculum design and evaluation, while the multiple intelligences perspective highlights the diversity of learners' abilities and learning expressions. The article presents key concepts related to curriculum evaluation, including the formulation of

objectives, learning outcomes, learning experiences, and assessment processes aligned with expected learning behaviors. The integration of these two perspectives elevates curriculum evaluation from a traditional outcome-focused approach to a comprehensive and holistic assessment that captures learners' knowledge, skills, cognitive processes, and professional attributes. The article argues that a systematic evaluation framework grounded in Tyler's rationale, combined with the flexibility of multiple intelligences assessment, can effectively support the holistic development of doctoral students in teacher education. Moreover, such an integrated approach serves as a strategic mechanism for curriculum improvement, ensuring quality, relevance, and sustainability in response to lifelong learning and the challenges of 21st-century education.

Keywords: Curriculum Evaluation, Tyler's Rationale, Multiple Intelligences Assessment, Teacher Professional Curriculum, Doctoral Level

บทนำ

ในยุคปัจจุบัน การผลิตบัณฑิตครูระดับปริญญาเอกมิได้จำกัดอยู่เพียงการพัฒนาความรู้เชิงทฤษฎีและทักษะการวิจัยขั้นสูงเท่านั้น หากแต่ยังครอบคลุมถึงการพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติวิชาชีพอย่างมีคุณภาพ มีจริยธรรม และสามารถประยุกต์องค์ความรู้เพื่อตอบสนองต่อบริบทการเปลี่ยนแปลงของระบบการศึกษา สังคม และเทคโนโลยีได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2562) นักวิชาการไทยหลายท่านชี้ให้เห็นว่า หลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษาทางการศึกษา โดยเฉพาะระดับปริญญาเอก ควรมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้นำทางวิชาการและวิชาชีพ มีสมรรถนะเชิงระบบ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์เชิงลึก และการสร้างนวัตกรรมทางการศึกษา (จิตติมา สุขีรัตน์, 2564; สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2561) ดังนั้น การประเมินหลักสูตรจึงมีบทบาทสำคัญในฐานะกลไกที่ช่วยสะท้อนคุณภาพการจัดการศึกษา ตรวจสอบความสอดคล้องของการจัดการเรียนรู้กับเป้าหมายของหลักสูตร และเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับการปรับปรุงพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง (Biggs & Tang, 2011)

การประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของ Ralph W. Tyler ถือเป็นแนวคิดพื้นฐานที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในแวดวงการประเมินทางการศึกษา ทั้งในระดับสากลและบริบทการศึกษาไทย โดย Tyler (1949) เสนอว่าการประเมินหลักสูตรต้องเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอย่างชัดเจน เลือกประสบการณ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ จัดลำดับและจัดระบบประสบการณ์การเรียนรู้อย่างเหมาะสม และประเมินผลเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับมุมมองของนักวิชาการไทยที่เห็นว่าการประเมินหลักสูตรควรยึดเป้าหมายของการพัฒนาผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และใช้ผลการประเมินเป็นฐานข้อมูลในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษา (อุดมลักษณ์ นาคะโยธิน, 2560; สมพร เทพสิทธิ์, 2562) ด้วยเหตุนี้ แนวคิดของไทเลอร์จึงยังคงมีคุณค่าในการเป็นกรอบแนวคิดพื้นฐานสำหรับการออกแบบระบบประเมินหลักสูตรในระดับอุดมศึกษา

อย่างไรก็ตาม หลักสูตรวิชาชีพครูระดับปริญญาเอกเป็นหลักสูตรที่มีความซับซ้อนและมีเป้าหมายสูงกว่าการผลิตบัณฑิตทั่วไป กล่าวคือ ต้องก้าวข้ามการประเมินผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณไปสู่การประเมินคุณภาพเชิงลึกและการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของผู้เรียน (Shulman, 2005; Kohl & Tyson, 2012) นักวิชาการไทยได้สะท้อนปัญหาว่า ระบบการประเมินในระดับบัณฑิตศึกษาหลายแห่งยังคงเน้นการวัดผลจากข้อสอบ งานเขียน หรือผลงานวิจัย

เพียงบางมิติ ซึ่งอาจไม่สามารถสะท้อนสมรรถนะที่แท้จริงของบัณฑิต เช่น ความสามารถในการบูรณาการองค์ความรู้ การคิดเชิงนวัตกรรม และการประยุกต์ใช้ความรู้ในบริบทวิชาชีพครูได้อย่างครบถ้วน (วิจารณ์ พานิช, 2563; สุวิมล ว่องวาณิช, 2561) ส่งผลให้การประเมินยังไม่ตอบโจทย์การพัฒนาบัณฑิตในเชิงคุณภาพเท่าที่ควร

ด้วยเหตุนี้ การประยุกต์ใช้ การประเมินแบบพหุปัญญา (Holistic Assessment) ซึ่ง เน้นการประเมินผู้เรียนในหลายมิติ ทั้งด้านความรู้ ทักษะ กระบวนการคิด คุณลักษณะ และบริบทการปฏิบัติงานจริง จึงเป็นแนวทางที่ได้รับความสนใจมากขึ้นในวงการศึกษา การประเมินลักษณะนี้เปิดโอกาสให้ใช้วิธีการประเมินที่หลากหลาย เช่น การสะท้อนตนเอง การประเมินจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การประเมินผลงานเชิงประจักษ์ และการประเมินตามสภาพจริง (Messick, 1994) นักวิชาการไทยเห็นว่าการประเมินแบบองค์รวมช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึก และสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนได้ดีกว่าการประเมินแบบดั้งเดิม โดยเฉพาะในระดับบัณฑิตศึกษาที่มุ่งเน้นการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน (สุรศักดิ์ ปาเฮ, 2562; วราภรณ์ สามโกเศศ, 2560)

จากบริบทดังกล่าว งานวิจัยนี้จึงมุ่งเน้นการพัฒนารูปแบบและแนวทางการประเมินหลักสูตรวิชาชีพครูระดับปริญญาเอก โดยประยุกต์ใช้แนวคิดการประเมินของไทเลอร์ควบคู่กับการประเมินแบบพหุปัญญา เพื่อสร้างระบบการประเมินที่มีความเป็นระบบ ยืดหยุ่น และสามารถสะท้อนศักยภาพของบัณฑิตได้อย่างแท้จริง ผลการวิจัยคาดว่าจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาหลักสูตร การยกระดับคุณภาพการผลิตบัณฑิตครู และการใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงระบบประเมินหลักสูตรในระดับอุดมศึกษาอย่างยั่งยืนต่อไป

แนวคิดการประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

Ralph W. Tyler เป็นนักการศึกษาที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการวางรากฐานแนวคิดด้านการพัฒนาหลักสูตรและการประเมินผลการศึกษา โดยเฉพาะแนวคิดการประเมินหลักสูตรที่มุ่งเน้นความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ทางการศึกษา กระบวนการจัดการเรียนรู้ และผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ (Tyler, 1949) แนวคิดของไทเลอร์สะท้อนมุมมองว่าการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพต้องเริ่มจากการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน และดำเนินการทุกขั้นตอนของหลักสูตรให้สอดรับกับเป้าหมายดังกล่าว การประเมินจึงทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบความสำเร็จของการดำเนินงานตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ แนวคิดนี้ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายและถูกนำไปใช้เป็นกรอบอ้างอิงพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรในทุกระดับการศึกษา เนื่องจากมีความชัดเจน เป็นระบบ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ในบริบทที่หลากหลาย

ไทเลอร์เสนอว่า การประเมินหลักสูตรไม่ควรถูกมองว่าเป็นเพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในตอนท้ายของการเรียนการสอนเท่านั้น หากแต่เป็นกระบวนการตรวจสอบอย่างต่อเนื่องว่าการจัดการเรียนรู้ที่ดำเนินไปสามารถนำไปสู่การบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ หัวใจสำคัญของการประเมินตามแนวคิดนี้คือ “การยึดวัตถุประสงค์เป็นศูนย์กลาง” (Objective-centered Evaluation) ซึ่งถือว่าวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นเกณฑ์หลักในการตัดสินคุณภาพและความสำเร็จของหลักสูตร (Tyler, 1949) แนวคิดดังกล่าวทำให้การประเมินมีทิศทางที่ชัดเจน ลดความคลุมเครือ และช่วยให้ผู้สอนและผู้บริหารสามารถตรวจสอบได้ว่าการเรียนการสอนที่จัดขึ้นมีประสิทธิผลเพียงใด

แนวคิดการพัฒนาหลักสูตรและการประเมินของไทเลอร์สามารถสรุปเป็นคำถามหลัก 4 ประการ ได้แก่

1. สถานศึกษาควรกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอะไร

การกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ วัตถุประสงค์ทำหน้าที่เป็นทิศทางและเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ ซึ่งควรสะท้อนความต้องการของผู้เรียน สังคม และสาระวิชาอย่างสมดุล ไทเลอร์เสนอว่าวัตถุประสงค์ต้องระบุพฤติกรรมที่คาดหวังให้ผู้เรียนแสดงออกหลังการเรียนรู้ และสามารถสังเกตหรือประเมินได้อย่างชัดเจน การกำหนดวัตถุประสงค์ที่ดีควร

ครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน นอกจากนี้ วัตถุประสงค์ยังต้องสอดคล้องกับระดับการศึกษา บริบทของสถานศึกษา และนโยบายการศึกษาที่เกี่ยวข้อง การกำหนดวัตถุประสงค์อย่างเป็นระบบจะช่วยให้การออกแบบการเรียนการสอนและการประเมินผลมีความชัดเจนและมีทิศทางเดียวกัน

2. จะจัดประสบการณ์การเรียนรู้อย่างไรเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นั้น

ไทเลอร์มองว่าประสบการณ์การเรียนรู้เป็นหัวใจสำคัญที่เชื่อมโยงระหว่างวัตถุประสงค์กับผลลัพธ์การเรียนรู้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหา สิ่งแวดล้อม และผู้อื่นอย่างมีความหมาย ประสบการณ์ที่ดีต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ และเอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียน การเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ควรคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ความสนใจ และศักยภาพของผู้เรียน เพื่อให้ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ควรเน้นการเรียนรู้เชิงรุก การลงมือปฏิบัติจริง และการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง ซึ่งจะช่วยเสริมสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งและยั่งยืน

3. จะจัดระเบียบประสบการณ์การเรียนรู้อย่างไรให้เกิดประสิทธิภาพ

การจัดระเบียบประสบการณ์การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ทำให้การเรียนรู้เกิดความต่อเนื่องและมีความหมาย ไทเลอร์เสนอว่าการจัดลำดับประสบการณ์ควรคำนึงถึงหลักความต่อเนื่อง (Continuity) ความก้าวหน้า (Sequence) และการบูรณาการ (Integration) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การจัดประสบการณ์อย่างเป็นระบบจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้และทักษะอย่างค่อยเป็นค่อยไป ไม่เกิดความซ้ำซ้อนหรือขาดตอน นอกจากนี้ การบูรณาการเนื้อหาและกิจกรรมจากหลายสาขาวิชาจะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ขององค์ความรู้ และสามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้ การจัดระเบียบที่เหมาะสมจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยเพิ่มประสิทธิผลของการจัดการเรียนรู้และการบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษา

4. จะประเมินผลอย่างไรเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่

การประเมินผลตามแนวคิดของไทเลอร์มีเป้าหมายหลักเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ การประเมินจึงต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์และประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดให้ การเลือกวิธีการประเมินควรหลากหลายและเหมาะสมกับลักษณะของผลลัพธ์การเรียนรู้ ทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ การประเมินไม่ควรจำกัดเฉพาะการสอบปลายภาค แต่ควรครอบคลุมการประเมินระหว่างเรียน การประเมินตามสภาพจริง และการประเมินเชิงพัฒนาการ ผลการประเมินควรถูกนำไปใช้เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอนและพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของไทเลอร์ที่มองว่าการประเมินเป็นกลไกสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาอย่างเป็นระบบและยั่งยืน

ในมิติของการประเมินหลักสูตร ไทเลอร์เน้นว่าการประเมินต้องอาศัยหลักฐานเชิงประจักษ์ที่สะท้อนพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างชัดเจน พฤติกรรมดังกล่าวควรสอดคล้องกับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่กำหนดไว้ล่วงหน้า การประเมินจึงจำเป็นต้องใช้เครื่องมือที่หลากหลายและเหมาะสมกับลักษณะของวัตถุประสงค์ เช่น การทดสอบเพื่อวัดความรู้ การสังเกตพฤติกรรม การประเมินผลงาน หรือการประเมินจากการปฏิบัติจริง (Ornstein & Hunkins, 2018) การเลือกใช้เครื่องมือประเมินอย่างเหมาะสมจะช่วยให้ผลการประเมินมีความเที่ยงตรงและสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

นอกจากนี้ แนวคิดของไทเลอร์ยังชี้ให้เห็นว่าผลการประเมินหลักสูตรไม่ควรถูกนำไปใช้เพียงเพื่อการตัดสินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนหรือการตัดสินผ่าน–ไม่ผ่านเท่านั้น แต่ควรนำมาใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับ (feedback) เพื่อการปรับปรุงหลักสูตร การเรียนการสอน และการบริหารจัดการทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง (Print, 1993) การใช้

ผลการประเมินในลักษณะนี้ทำให้การประเมินมีบทบาทเชิงพัฒนา มากกว่าการเป็นเครื่องมือควบคุมหรือการตรวจสอบเพียงอย่างเดียว และช่วยส่งเสริมการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในระยะยาว

แม้แนวคิดการประเมินตามแบบไทเลอร์จะถูกวิพากษ์ว่าให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมและผลลัพธ์ที่สามารถสังเกตได้เป็นหลัก ซึ่งอาจไม่ครอบคลุมการเรียนรู้ที่มีความซับซ้อนหรือเชิงคุณภาพทั้งหมด แต่อย่างไรก็ตาม แนวคิดดังกล่าวยังคงเป็นฐานสำคัญสำหรับการพัฒนารูปแบบการประเมินสมัยใหม่ โดยเฉพาะเมื่อมีการนำไปประยุกต์ร่วมกับการประเมินเชิงพหุมิติหรือการประเมินแบบองค์รวม เพื่อให้สามารถสะท้อนคุณภาพการเรียนรู้ในมิติที่หลากหลายและลึกซึ้งมากขึ้น (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2011) ส่งผลให้แนวคิดของไทเลอร์ยังคงมีคุณค่าและสามารถนำไปใช้เป็นกรอบพื้นฐานในการพัฒนาระบบการประเมินหลักสูตรในบริบทการศึกษาปัจจุบัน

แนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญา (Multiple Intelligences–Based Assessment)

แนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญามีรากฐานมาจากทฤษฎีพหุปัญญาของ Howard Gardner ซึ่งเสนอว่ามนุษย์มิได้มีความสามารถด้านสติปัญญาเพียงมิติเดียว หากแต่ประกอบด้วยความสามารถหลากหลายด้านที่แตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล (Gardner, 1983) แนวคิดดังกล่าวได้เปลี่ยนมุมมองด้านการจัดการศึกษาและการประเมินผล จากการเน้นการวัดความสามารถทางสติปัญญาเชิงภาษาและตรรกะคณิตศาสตร์ ไปสู่การให้ความสำคัญกับศักยภาพของผู้เรียนในมิติที่หลากหลายและครอบคลุมมากยิ่งขึ้น การมองสติปัญญาในลักษณะนี้ช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความถนัดแตกต่างกันสามารถแสดงศักยภาพของตนได้อย่างเหมาะสม ไม่ถูกจำกัดด้วยรูปแบบการประเมินแบบเดิม แนวคิดพหุปัญญายังสะท้อนให้เห็นว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ซับซ้อนและมีความแตกต่างเชิงปัจเจก ซึ่งการประเมินควรคำนึงถึงความแตกต่างเหล่านี้เพื่อส่งเสริมการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ การนำแนวคิดพหุปัญญามาใช้ในการประเมินจึงช่วยลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา และส่งเสริมความเป็นธรรมในการวัดและประเมินผลผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

Gardner (1999) เสนอว่าพหุปัญญาประกอบด้วยอย่างน้อย 8 ด้าน ได้แก่

1. ปัญญาด้านภาษา (Linguistic Intelligence)

ปัญญาด้านภาษา หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร การแสดงความคิด และการถ่ายทอดความหมายอย่างมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้โดดเด่นจะสามารถใช้คำพูดและตัวอักษรได้อย่างคล่องแคล่ว ทั้งในด้านการฟัง พูด อ่าน และเขียน รวมถึงการเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวน และโครงสร้างภาษาได้เหมาะสมกับบริบท ปัญญาด้านภาษามีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ในทุกระดับ โดยเฉพาะการคิดเชิงนามธรรม การอธิบายเหตุผล และการสรุปความรู้ ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประสบความสำเร็จในบทบาทที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสาร เช่น ครู นักเขียน นักกฎหมาย นักข่าว หรือผู้บริหาร ในบริบทการประเมินการเรียนรู้ ปัญญาด้านภาษาสามารถสะท้อนผ่านการเขียนเชิงวิชาการ การอภิปราย การนำเสนอผลงาน และการตีความข้อมูล การส่งเสริมปัญญาด้านภาษาจึงช่วยพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง การสื่อสารเชิงสร้างสรรค์ และการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืน

2. ปัญญาด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ (Logical–Mathematical Intelligence)

ปัญญาด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ คือ ความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผล การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ การแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ และการใช้ตัวเลขหรือสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์อย่างมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้สูงจะสามารถตั้งสมมติฐาน วิเคราะห์ข้อมูล คิดเชิงเหตุและผล และตรวจสอบความถูกต้องของข้อสรุปได้อย่างแม่นยำ ปัญญาด้านนี้มีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ การวิจัย และการตัดสินใจเชิงกลยุทธ์ ซึ่งเป็นสมรรถนะสำคัญในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้ที่เน้นปัญญาด้านตรรกะและคณิตศาสตร์

ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างของความรู้ และสามารถประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อแก้ปัญหาในสถานการณ์จริง การประเมินสามารถทำได้ผ่านการวิเคราะห์กรณีศึกษา การแก้โจทย์ปัญหา และการออกแบบงานวิจัย ซึ่งสะท้อนศักยภาพด้านการคิดอย่างเป็นระบบและมีเหตุผล

3. ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์หรือเชิงภาพ (Spatial Intelligence)

ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์ หมายถึง ความสามารถในการรับรู้ จินตนาการ และจัดการกับภาพ รูปร่าง พื้นที่ และความสัมพันธ์เชิงมิติ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะสามารถคิดเป็นภาพ เข้าใจแผนผัง แผนที่ สัญลักษณ์ และสามารถแปลงข้อมูลเชิงนามธรรมให้อยู่ในรูปแบบภาพได้อย่างชัดเจน ปัญญาด้านนี้มีความสำคัญต่อสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับการออกแบบ สถาปัตยกรรม วิศวกรรม ศิลปะ และเทคโนโลยีสารสนเทศ ในด้านการเรียนรู้ ผู้เรียนที่มีปัญญาด้านมิติสัมพันธ์มักเข้าใจเนื้อหาได้ดีผ่านสื่อภาพ แผนผังความคิด หรือการจำลองสถานการณ์ การประเมินที่เหมาะสมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสร้างผลงานเชิงภาพ เช่น โมเดล แผนภาพ อินโฟกราฟิก หรือการออกแบบเชิงสร้างสรรค์ ซึ่งช่วยสะท้อนศักยภาพด้านการคิดเชิงมิติได้อย่างชัดเจน

4. ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily–Kinesthetic Intelligence)

ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว คือ ความสามารถในการใช้ร่างกายอย่างคล่องแคล่วเพื่อการแสดงออก การปฏิบัติงาน และการแก้ปัญหา บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้สูงจะสามารถควบคุมการเคลื่อนไหว ประสานงานระหว่างมือและตา และเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ ปัญญาด้านนี้สะท้อนถึงการเรียนรู้แบบลงมือทำ (Learning by Doing) ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาวิชาชีพและการเรียนรู้ตามสภาพจริง ในบริบทการประเมิน ควรใช้วิธีการที่เน้นการปฏิบัติจริง เช่น การสาธิต การฝึกทักษะ การแสดงบทบาทสมมติ หรือโครงงานเชิงปฏิบัติ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแสดงศักยภาพของตนอย่างเต็มที่ การส่งเสริมปัญญาด้านนี้ช่วยพัฒนาทักษะวิชาชีพ ความมั่นใจ และความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์จริง

5. ปัญญาด้านดนตรี (Musical Intelligence)

ปัญญาด้านดนตรี หมายถึง ความสามารถในการรับรู้ จดจำ แยกแยะ และสร้างสรรค์จังหวะ เสียง และทำนอง บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะมีความไวต่อเสียง สามารถเข้าใจโครงสร้างของดนตรี และใช้ดนตรีเป็นสื่อในการแสดงออกและการเรียนรู้ ปัญญาด้านดนตรีมิได้จำกัดเฉพาะผู้ที่เรียนดนตรีเท่านั้น แต่ยังสัมพันธ์กับการพัฒนาสมาธิ อารมณ์ และความคิดสร้างสรรค์ ในการจัดการเรียนรู้ ดนตรีสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ การจดจำเนื้อหา และการเชื่อมโยงความรู้ข้ามศาสตร์ การประเมินสามารถทำได้ผ่านการสร้างสรรค์ผลงานทางดนตรี การใช้จังหวะในการอธิบายแนวคิด หรือการประยุกต์เสียงและทำนองกับการเรียนรู้ ซึ่งช่วยสะท้อนมิติการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและหลากหลาย

6. ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Interpersonal Intelligence)

ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ คือ ความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น การสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการสร้างความสัมพันธ์อย่างเหมาะสม บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้สูงจะสามารถรับรู้ความรู้สึก แรงจูงใจ และมุมมองของผู้อื่นได้ดี ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำงานเป็นทีม ภาวะผู้นำ และการอยู่ร่วมกันในสังคมที่หลากหลาย ในบริบทการศึกษา การส่งเสริมปัญญาด้านนี้ช่วยพัฒนาทักษะสังคม การแก้ไขความขัดแย้ง และการทำงานเชิงบูรณาการ การประเมินควรใช้กิจกรรมกลุ่ม การอภิปราย การเรียนรู้แบบร่วมมือ และการประเมินโดยเพื่อน เพื่อสะท้อนความสามารถด้านการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างแท้จริง

7. ปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence)

ปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้ความคิด ความรู้สึก จุดแข็ง จุดอ่อน และเป้าหมายของตนเอง บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะสามารถสะท้อนตนเอง ควบคุมอารมณ์ และกำหนดทิศทางการพัฒนาตนได้อย่างเหมาะสม ปัญญาด้านนี้เป็นรากฐานสำคัญของการเรียนรู้ตลอดชีวิต การพัฒนาคุณธรรม

และจริยธรรมวิชาชีพ ในการประเมินการเรียนรู้ ควรใช้การสะท้อนผลการเรียนรู้ แฟ้มสะสมงาน การเขียนบันทึกสะท้อนคิด และการประเมินตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจการเรียนรู้ของตนอย่างลึกซึ้ง และนำไปสู่การพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

8. ปัญญาด้านธรรมชาติวิทยา (Naturalistic Intelligence)

ปัญญาด้านธรรมชาติวิทยา คือ ความสามารถในการรับรู้ เข้าใจ และจำแนกสิ่งมีชีวิตและสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติ บุคคลที่มีปัญญาด้านนี้จะมีความไวต่อปรากฏการณ์ทางธรรมชาติ และตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม ปัญญาด้านธรรมชาติวิทยามีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความตระหนักด้านสิ่งแวดล้อม ความยั่งยืน และจิตสำนึกสาธารณะ ในบริบทการศึกษา การส่งเสริมปัญญาด้านนี้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโลกอย่างเป็นองค์รวม และสามารถประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อแก้ไขปัญหาสิ่งแวดล้อม การประเมินควรเน้นกิจกรรมภาคสนาม การเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และโครงงานที่เชื่อมโยงกับชุมชนและธรรมชาติ

จากแนวคิดดังกล่าว การประเมินแบบพหุปัญญาจึงมุ่งเน้นการประเมินศักยภาพของผู้เรียนในหลายมิติ โดยใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายและสอดคล้องกับลักษณะของปัญญาแต่ละด้าน แทนการใช้แบบทดสอบมาตรฐานเพียงรูปแบบเดียว (Armstrong, 2018) การประเมินลักษณะนี้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถเลือกวิธีการนำเสนอผลงานหรือแสดงความสามารถที่สอดคล้องกับจุดแข็งของตนเอง ซึ่งช่วยเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้และลดความกดดันจากการสอบแบบเดิม การประเมินแบบพหุปัญญายังช่วยให้ผู้สอนมองเห็นพัฒนาการของผู้เรียนในมิติต่าง ๆ อย่างรอบด้าน ไม่จำกัดอยู่เพียงคะแนนหรือผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข การใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายยังช่วยสะท้อนกระบวนการเรียนรู้ ความคิดสร้างสรรค์ และความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ของผู้เรียนได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

การประเมินแบบพหุปัญญามักเน้นการประเมินเชิงคุณภาพและการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) เช่น การประเมินจากแฟ้มสะสมผลงาน การนำเสนอผลงาน การสังเกตพฤติกรรม การทำโครงงาน หรือการประเมินตนเองและเพื่อนร่วมกลุ่ม ซึ่งช่วยสะท้อนกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนได้อย่างรอบด้าน (Wiggins, 1998) แนวทางการประเมินลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นผู้มีส่วนร่วมในการประเมินมากขึ้น ไม่ใช่เพียงผู้ถูกประเมินเพียงฝ่ายเดียว นอกจากนี้ ยังช่วยส่งเสริมทักษะการคิดสะท้อนตนเอง การทำงานร่วมกับผู้อื่น และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง การประเมินตามสภาพจริงยังเชื่อมโยงการเรียนรู้กับบริบทการทำงานหรือสถานการณ์จริง ซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 และการเรียนรู้ตลอดชีวิต

ในบริบทของการอุดมศึกษาและการผลิตบัณฑิตระดับสูง การประเมินแบบพหุปัญญามีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมสมรรถนะเชิงวิชาชีพและการพัฒนาศักยภาพเชิงลึกของผู้เรียน โดยเฉพาะหลักสูตรวิชาชีพครูระดับบัณฑิตศึกษา ซึ่งต้องการการประเมินที่สามารถสะท้อนทั้งความรู้เชิงทฤษฎี ทักษะการวิจัย ความสามารถในการปฏิบัติวิชาชีพ และคุณลักษณะทางจริยธรรม (Darling-Hammond, 2010) การประเมินแบบพหุปัญญาช่วยให้การวัดผลครอบคลุมมิติของความเป็นครูมืออาชีพอย่างรอบด้าน ไม่จำกัดอยู่เพียงผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ การประเมินในลักษณะนี้ยังช่วยส่งเสริมการพัฒนาครูนักวิจัย ครูผู้นำทางวิชาการ และครูผู้สร้างนวัตกรรม ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของหลักสูตรระดับปริญญาเอกทางการศึกษา

อย่างไรก็ตาม นักวิชาการบางส่วนได้ชี้ให้เห็นว่าการประเมินแบบพหุปัญญาจำเป็นต้องมีการออกแบบอย่างเป็นระบบ กำหนดเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจน และพัฒนาเครื่องมือที่มีความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่น เพื่อให้ผลการประเมินสามารถนำไปใช้ในการตัดสินคุณภาพและการพัฒนาหลักสูตรได้อย่างมีประสิทธิภาพ (McMillan, 2017) หากขาดการวางแผนที่ดี การประเมินแบบพหุปัญญาอาจเกิดความคลุมเครือหรือขาดมาตรฐานในการตัดสินผล ดังนั้น การกำหนดตัวชี้วัดที่ชัดเจนและสอดคล้องกับผลลัพธ์การเรียนรู้จึงเป็นสิ่งจำเป็น การบูรณาการ

แนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญาเข้ากับกรอบการประเมินหลักสูตรที่มีโครงสร้างชัดเจน เช่น แนวคิดของไทเลอร์ จึงเป็นแนวทางที่ช่วยเสริมจุดแข็ง ลดข้อจำกัด และยกระดับคุณภาพของระบบการประเมินในระดับอุดมศึกษาได้อย่างเป็นรูปธรรม

การบูรณาการแนวคิดไทเลอร์กับการประเมินแบบพหุปัญญา

การพัฒนาระบบการประเมินหลักสูตรในบริบทการศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำเป็นต้องอาศัยแนวคิดการประเมินที่มีทั้งความเป็นระบบและความยืดหยุ่นในการสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนอย่างรอบด้าน การเปลี่ยนแปลงทางสังคม เทคโนโลยี และบทบาทของวิชาชีพครู ทำให้การประเมินหลักสูตรไม่สามารถยึดติดกับรูปแบบเดิมที่มุ่งวัดผลเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียวได้ แนวคิดการประเมินหลักสูตรของ Ralph W. Tyler ซึ่งมุ่งเน้นการยึดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเป็นศูนย์กลาง (Objective-centered Evaluation) เมื่อนำมาบูรณาการกับแนวคิดการประเมินแบบพหุปัญญาที่ให้ความสำคัญกับความหลากหลายของศักยภาพมนุษย์ จะช่วยยกระดับระบบการประเมินให้สามารถสะท้อนทั้งผลลัพธ์และกระบวนการเรียนรู้ได้อย่างลึกซึ้ง การผสานสองแนวคิดนี้ทำให้การประเมินมีทั้งโครงสร้างที่ชัดเจนและความยืดหยุ่นในการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถในรูปแบบที่หลากหลาย ส่งผลให้การประเมินตอบสนองต่อความต้องการของการศึกษาระดับสูงได้อย่างแท้จริง

แนวคิดของไทเลอร์เสนอว่าการประเมินหลักสูตรต้องเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่ชัดเจน สามารถสังเกตและวัดได้ และสอดคล้องกับพฤติกรรมการเรียนรู้ที่คาดหวังของผู้เรียน วัตถุประสงค์ดังกล่าวทำหน้าที่เป็นกรอบกำหนดทิศทางของการจัดการเรียนรู้และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ จากนั้นจึงออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้และเครื่องมือประเมินเพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าวหรือไม่ ขณะที่แนวคิดพหุปัญญาของ Gardner ชี้ให้เห็นว่าการบรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอาจไม่ปรากฏในรูปแบบเดียวกันในผู้เรียนทุกคน แต่สามารถแสดงออกผ่านพฤติกรรม ผลงาน และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันตามศักยภาพเฉพาะบุคคล การนำแนวคิดทั้งสองมาพิจารณาร่วมกันจึงช่วยให้การกำหนดวัตถุประสงค์และการประเมินมีความยืดหยุ่นมากขึ้น โดยไม่ลดทอนความชัดเจนของเป้าหมายการเรียนรู้

การบูรณาการสองแนวคิดนี้สามารถเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตรตามกรอบของไทเลอร์ โดยขยายการตีความพฤติกรรมที่สะท้อนความสำเร็จของวัตถุประสงค์ให้ครอบคลุมมิติของพหุปัญญา การกำหนดวัตถุประสงค์ในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้สอนมองเห็นช่องทางที่หลากหลายในการประเมินความสำเร็จของผู้เรียน ตัวอย่างเช่น วัตถุประสงค์ด้านการคิดเชิงวิชาชีพอาจสะท้อนผ่านการเขียนเชิงวิชาการ การออกแบบงานวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูล หรือการนำเสนอเชิงสร้างสรรค์ ทั้งนี้ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกวิธีการแสดงผลลัพธ์การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับจุดแข็งของตนเอง ช่วยเพิ่มความเป็นธรรมในการประเมินและลดข้อจำกัดของการวัดผลแบบเดียวกันทั้งหมด ส่งผลให้การประเมินสามารถสะท้อนศักยภาพที่แท้จริงของผู้เรียนได้อย่างรอบด้าน

ในกระบวนการประเมิน การบูรณาการแนวคิดไทเลอร์กับการประเมินแบบพหุปัญญายังเอื้อต่อการใช้วิธีการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติของการเรียนรู้ในระดับอุดมศึกษา การประเมินยังคงยึดวัตถุประสงค์เป็นเกณฑ์การตัดสินตามแนวคิดของไทเลอร์ แต่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงผลลัพธ์การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมและผลงานที่หลากหลายตามพหุปัญญาของตน เช่น การจัดทำแฟ้มสะสมผลงาน การทำวิจัยเชิงปฏิบัติ การสะท้อนตนเองอย่างเป็นระบบ หรือการพัฒนาโครงงานเชิงบูรณาการ การประเมินในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกับกระบวนการประเมินมากขึ้น และสะท้อนพัฒนาการด้านความคิด ทักษะ และเจตคติได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ ผลการประเมินที่ได้จากการบูรณาการแนวคิดดังกล่าวสามารถนำมาใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อการปรับปรุงหลักสูตรอย่างเป็นระบบ ซึ่งสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของไทเลอร์ที่มองว่าการประเมินเป็น

เครื่องมือสำคัญในการพัฒนาหลักสูตร มิใช่เพียงการตัดสินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเพียงช่วงใดช่วงหนึ่ง การใช้ข้อมูลจากการประเมินแบบพหุปัญญายังช่วยให้ผู้บริหารหลักสูตรและผู้สอนมองเห็นจุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา และความแตกต่างเชิงปัจเจกของผู้เรียนอย่างชัดเจน ข้อมูลเชิงลึกดังกล่าวสามารถนำไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ การออกแบบกิจกรรม และการสนับสนุนผู้เรียนให้พัฒนาได้เต็มศักยภาพมากยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุป การบูรณาการแนวคิดการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์กับการประเมินแบบพหุปัญญา เป็นแนวทางที่ช่วยผสานความเป็นระบบ ความชัดเจน และความยืดหยุ่นของการประเมินเข้าด้วยกันอย่างเหมาะสม การประเมินที่ได้ไม่เพียงสะท้อนระดับความสำเร็จตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเท่านั้น แต่ยังสะท้อนศักยภาพ ความแตกต่าง และพัฒนาการของผู้เรียนในมิติที่หลากหลาย แนวทางดังกล่าวมีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับการพัฒนาหลักสูตรวิชาชีพครูระดับบัณฑิตศึกษา ซึ่งมุ่งผลิตบัณฑิตที่มีทั้งความรู้เชิงลึก สมรรถนะทางวิชาชีพ และความสามารถในการเรียนรู้ตลอดชีวิตในบริบทการศึกษาสมัยใหม่

แนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยสะท้อนคุณภาพของการจัดการศึกษา และเป็นกลไกหลักในการพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคม เศรษฐกิจ เทคโนโลยี และความต้องการของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ในบริบทของการศึกษาในระดับอุดมศึกษา การประเมินหลักสูตรมิได้ทำหน้าที่เพียงตรวจสอบความสำเร็จของการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น แต่ยังเป็นเครื่องมือในการยกระดับมาตรฐานการผลิตบัณฑิตให้มีสมรรถนะตรงตามความคาดหวังของสังคม นักวิชาการด้านการศึกษาเห็นพ้องกันว่าการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรจำเป็นต้องก้าวข้ามการประเมินเชิงผลสัมฤทธิ์แบบดั้งเดิม ไปสู่การประเมินที่ให้ความสำคัญกับคุณภาพ กระบวนการเรียนรู้ และผลลัพธ์การเรียนรู้ที่แท้จริงของผู้เรียน การประเมินในลักษณะนี้ช่วยให้หลักสูตรมีความยืดหยุ่น ทันสมัย และสามารถตอบสนองต่อบริบทการเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2011)

1. การกำหนดกรอบการประเมินที่ยึดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นฐาน

แนวทางพื้นฐานของการพัฒนาการประเมินหลักสูตร คือ การกำหนดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ชัดเจน สามารถวัดและประเมินได้อย่างเป็นรูปธรรม การกำหนดกรอบการประเมินในลักษณะนี้ช่วยให้การจัดการเรียนรู้ การเลือกเนื้อหา และการออกแบบกิจกรรมมีทิศทางที่ชัดเจนและสอดคล้องกัน หลักความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีการจัดการเรียนรู้ และการประเมินผล เป็นหัวใจสำคัญที่ช่วยให้การประเมินสะท้อนคุณภาพของหลักสูตรได้อย่างแท้จริง การยึดผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นฐานยังช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความคาดหวังของหลักสูตร และสามารถวางแผนพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม ในระดับหลักสูตรวิชาชีพ การกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ชัดเจนยังช่วยให้การประเมินสามารถสะท้อนสมรรถนะเชิงวิชาชีพและความพร้อมในการปฏิบัติงานจริงของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Tyler, 1949; Biggs & Tang, 2011)

2. การพัฒนารูปแบบการประเมินที่หลากหลายและครอบคลุมมิติการเรียนรู้

การยกระดับการประเมินหลักสูตรควรให้ความสำคัญกับการพัฒนารูปแบบการประเมินที่หลากหลาย เพื่อสะท้อนศักยภาพของผู้เรียนในหลายมิติ ไม่จำกัดอยู่เพียงความรู้เชิงทฤษฎีเท่านั้น แต่รวมถึงทักษะ กระบวนการคิด การแก้ปัญหา และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ การใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายช่วยลดข้อจำกัดของการวัดผลด้วยเครื่องมือเพียงรูปแบบเดียว และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถที่แตกต่างกันออกมาได้อย่างเหมาะสม การนำแนวคิดการประเมินตามสภาพจริงและการประเมินแบบพหุปัญญามาใช้ ช่วยให้การประเมินมีความยืดหยุ่น เป็นธรรม และสอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างบุคคล แนวทางดังกล่าวยังช่วยเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้ และส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างรอบด้าน (Gardner, 1999; Wiggins, 1998)

3. การบูรณาการการประเมินเชิงกระบวนการและการประเมินเชิงผลลัพธ์

การประเมินหลักสูตรที่มีคุณภาพไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะการวัดผลลัพธ์สุดท้ายของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่ควรให้ความสำคัญกับการประเมินระหว่างกระบวนการเรียนรู้ควบคู่กันไป การประเมินเชิงกระบวนการช่วยให้ผู้สอนสามารถติดตามความก้าวหน้า ปัญหา และพัฒนาการของผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง ข้อมูลที่ได้สามารถนำมาใช้ปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียนในแต่ละช่วงเวลา ขณะเดียวกัน การประเมินเชิงผลลัพธ์ยังคงมีบทบาทสำคัญในการตัดสินระดับความสำเร็จของการบรรลุผลลัพธ์การเรียนรู้ของหลักสูตร การบูรณาการการประเมินทั้งสองลักษณะเข้าด้วยกันจึงช่วยให้การประเมินมีความสมบูรณ์ และสนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ (Black & Wiliam, 2009)

4. การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการประเมินหลักสูตร

การยกระดับการประเมินหลักสูตรควรเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วมอย่างหลากหลาย เช่น ผู้เรียน ผู้สอน ผู้บริหาร ศิษย์เก่า และผู้ใช้บัณฑิต การมีส่วนร่วมของกลุ่มต่าง ๆ ช่วยให้ข้อมูลการประเมินสะท้อนมุมมองและความต้องการที่หลากหลายมากขึ้น ไม่จำกัดอยู่เพียงมุมมองภายในสถานศึกษาเท่านั้น การประเมินในลักษณะนี้ช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือ ความโปร่งใส และการยอมรับผลการประเมิน การเปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมยังช่วยสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของหลักสูตร และส่งเสริมความร่วมมือในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างยั่งยืน (Patton, 2008)

5. การใช้ผลการประเมินเพื่อการปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรอย่างยั่งยืน

ผลการประเมินหลักสูตรควรถูกนำมาใช้เป็นข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อการตัดสินใจเชิงนโยบาย การปรับปรุงหลักสูตร และการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง การใช้ผลการประเมินเพียงเพื่อการรายงานหรือการตรวจสอบตามระบบประกันคุณภาพอาจไม่ก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษา การนำข้อมูลจากการประเมินมาวิเคราะห์อย่างเป็นระบบจะช่วยให้ผู้บริหารหลักสูตรสามารถระบุจุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา และแนวทางในการปรับปรุงหลักสูตรให้ทันสมัยและสอดคล้องกับบริบทที่เปลี่ยนแปลง การใช้ผลการประเมินอย่างจริงจังยังช่วยสร้างวัฒนธรรมการพัฒนาอย่างต่อเนื่องภายในองค์กรทางการศึกษา (Ornstein & Hunkins, 2018) การใช้ผลการประเมินอย่างเป็นระบบจะช่วยให้หลักสูตรมีความทันสมัยและตอบสนองต่อบริบทที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

6. การพัฒนาเครื่องมือและระบบการประเมินที่มีคุณภาพ

การพัฒนารูปแบบการประเมินหลักสูตรจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับคุณภาพของเครื่องมือประเมิน ทั้งในด้านความเที่ยงตรง ความเชื่อมั่น และความเป็นธรรม เครื่องมือที่มีคุณภาพช่วยให้ผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือและสามารถนำไปใช้ในการตัดสินใจได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ การนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาสนับสนุนระบบการประเมิน เช่น การจัดเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ผล และการรายงานผล ยังช่วยเพิ่มประสิทธิภาพ ความรวดเร็ว และความโปร่งใสของกระบวนการประเมิน การพัฒนาเครื่องมือและระบบการประเมินอย่างต่อเนื่องจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการยกระดับคุณภาพการประเมินหลักสูตรในระยะยาว (McMillan, 2017)

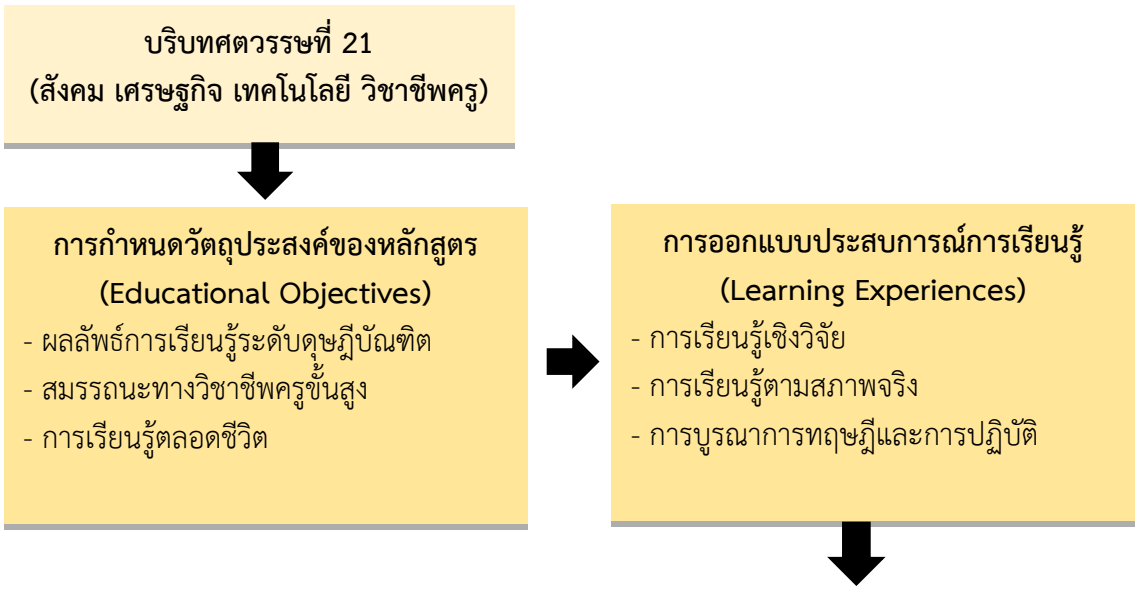
กล่าวโดยสรุป แนวทางการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรควรเป็นกระบวนการที่เป็นระบบ มีความยืดหยุ่น และมุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างแท้จริง โดยบูรณาการแนวคิดทางทฤษฎีร่วมกับการปฏิบัติจริง เพื่อให้การประเมินเป็นเครื่องมือสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนรู้ตลอดชีวิต

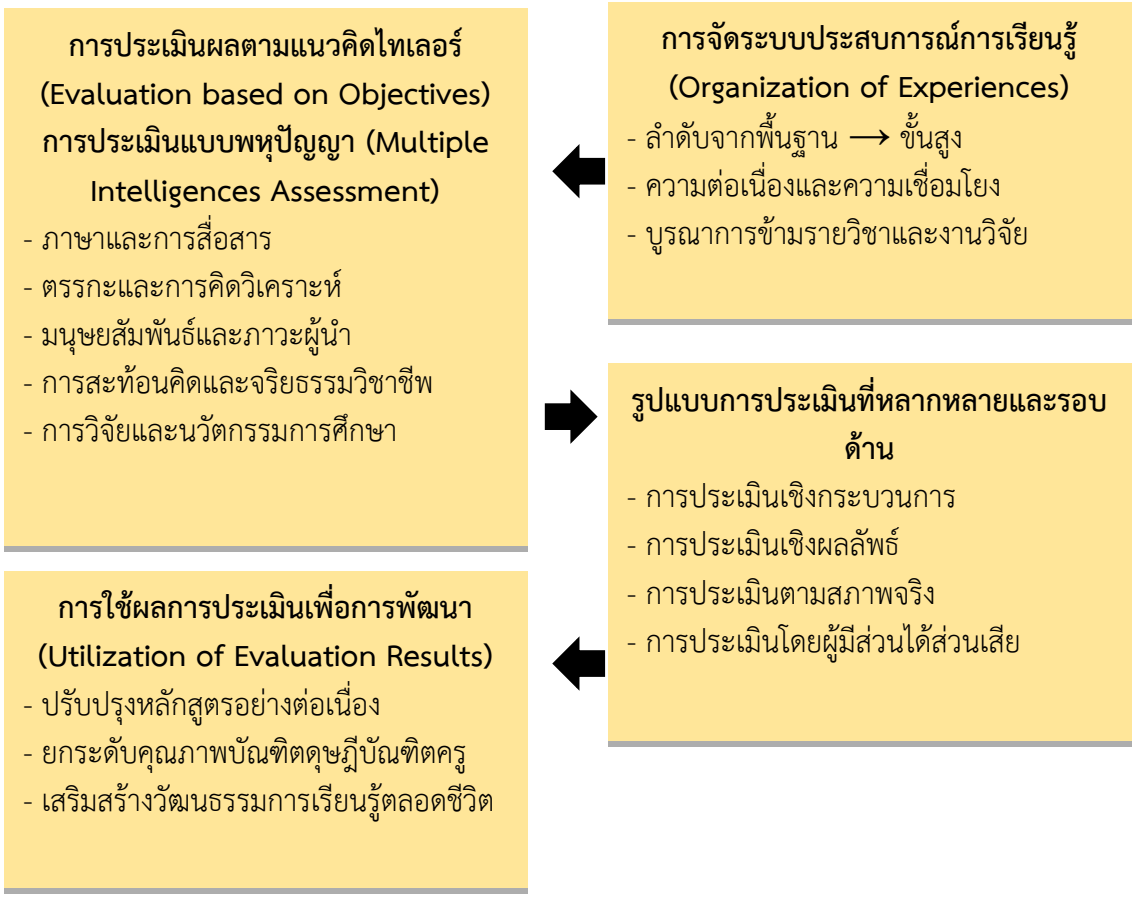
สรุป

การพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรเป็นกระบวนการสำคัญที่มีบทบาทโดยตรงต่อการยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทการเปลี่ยนแปลงของสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 การประเมินหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพไม่ควรมุ่งเน้นเพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น แต่ควรทำหน้าที่เป็นกลไกในการสะท้อนคุณภาพของกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างรอบด้าน การยึดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นฐานตามแนวคิดของไทเลอร์ช่วยให้การประเมินมีทิศทางที่ชัดเจนและเป็นระบบ ขณะเดียวกัน การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงศักยภาพอย่างหลากหลายผ่านการประเมินแบบพหุปัญญา ช่วยลดข้อจำกัดของการประเมินแบบเดิม และสะท้อนความแตกต่างระหว่างบุคคลได้อย่างเป็นธรรม แนวทางดังกล่าวทำให้การประเมินสามารถตอบสนองต่อการพัฒนาผู้เรียนในมิติที่หลากหลายและสอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาสมัยใหม่

การบูรณาการการประเมินเชิงกระบวนการและการประเมินเชิงผลลัพธ์ การใช้วิธีการประเมินตามสภาพจริง และการเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วม ล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยยกระดับระบบการประเมินหลักสูตรให้มีความสมบูรณ์และรอบด้าน การประเมินเชิงกระบวนการช่วยสนับสนุนการเรียนรู้และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ขณะที่การประเมินเชิงผลลัพธ์ช่วยยืนยันระดับความสำเร็จของการบรรลุเป้าหมายของหลักสูตร การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียยังช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือ ความโปร่งใส และการยอมรับผลการประเมินในวงกว้าง นอกจากนี้ การนำผลการประเมินไปใช้เพื่อการปรับปรุงหลักสูตรอย่างต่อเนื่องจะช่วยให้หลักสูตรมีความทันสมัย ยืดหยุ่น และสามารถตอบสนองต่อความต้องการของสังคมและตลาดแรงงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยสรุป การประเมินหลักสูตรที่ได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบและมีการบูรณาการแนวคิดทางทฤษฎีร่วมกับการปฏิบัติจริง จะช่วยเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับระบบการจัดการศึกษาในระยะยาว การพัฒนาเครื่องมือและระบบการประเมินที่มีคุณภาพและเชื่อถือได้ ทำให้การประเมินมิใช่เพียงกลไกในการตัดสินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเท่านั้น แต่เป็นเครื่องมือเชิงกลยุทธ์ในการขับเคลื่อนการพัฒนาหลักสูตร การยกระดับคุณภาพบัณฑิตและการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ตลอดชีวิต แนวทางการประเมินดังกล่าวมีความเหมาะสมอย่างยิ่งกับการศึกษาระดับสูงและการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งมุ่งเน้นทั้งความรู้เชิงลึก สมรรถนะทางวิชาชีพ และการพัฒนามนุษย์อย่างยั่งยืนในบริบทของการศึกษาสมัยใหม่





ภาพที่ 1 แผนภาพแสดงการพัฒนารูปแบบและยกระดับการประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

เอกสารอ้างอิง

จิตติมา สุขีรัตน์. (2564). *การพัฒนาเมืองอัจฉริยะ: แนวคิดและนโยบายในประเทศไทย.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิจารณ์ พานิช. (2563). *การเรียนรู้เชิงลึกกับการศึกษายุคใหม่.* กรุงเทพมหานคร: สถาบันส่งเสริมการจัดการความรู้เพื่อสังคม.

วรากรณ์ สามโกเศศ. (2560). *การพัฒนาทุนมนุษย์กับการศึกษาไทย.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มติชน.

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2562). *แนวทางการประกันคุณภาพการศึกษาในระดับอุดมศึกษา.* กรุงเทพมหานคร: สกอ.

สมพร เทพสิทธิ์. (2562). *การบริหารหลักสูตรและการเรียนการสอน.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (2561). *การประเมินทางการศึกษา: แนวคิดและการประยุกต์ใช้.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุรศักดิ์ ปาเฮ. (2562). แนวคิดการประเมินตามสภาพจริงในระดับอุดมศึกษา. *วารสารครุศาสตร์, 47*(1), 89–104.

สุวิมล ว่องวาณิช. (2561). *การประเมินเพื่อการเรียนรู้.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุดมลักษณ์ นาคะโยธิน. (2560). การประเมินหลักสูตรกับการพัฒนาคุณภาพการศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์, 28*(2), 45–60.

Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). ASCD.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching.* Center for American Progress.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* Basic Books.

Kohl, B., & Tyson, C. (2012). *Teacher education and the struggle for social justice.* Teachers College Press.

McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Pearson.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher, 23*(2), 13–23.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52–59.

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

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.* Jossey-Bass.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.