



รายงานการวิจัย

การประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต

ฉบับปรับปรุง ปีการศึกษา ๒๕๔๒

มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

The Curriculum Evaluation of Social Work
Bachelor's Degree Program, Academic Year 1999
Huachiew Chalermprakiet University

ไตรพัฒน์ วงศ์ประเสริฐสุข

นุชนาฏ ยูฮันเงาะ

สมศักดิ์ นัคลาจารย์

โสภา อ่อนโสภาส

การวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนจากมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

ปีการศึกษา ๒๕๔๖

ชื่อเรื่อง	การประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต ฉบับปรับปรุง ปีการศึกษา ๒๕๔๒ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ
ผู้วิจัย	ไทรพีพัฒน์ วงศ์ประเสริฐสุข (หัวหน้าโครงการ) นุชนาฏ ยูฮันเงาะ สมศักดิ์ นัคลาจารย์ โสภา อ่อนโอภาส
สถาบัน	มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ
ปีที่พิมพ์	๒๕๔๙
สถานที่พิมพ์	คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม มหาวิทยาลัย หัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ
แหล่งที่เก็บรายงานฉบับสมบูรณ์	มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ
จำนวนหน้างานวิจัย	๑๗๘ หน้า
คำสำคัญ	การประเมิน หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
ลิขสิทธิ์	มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้สามารถค้นหาคำตอบเพื่ออธิบายวัตถุประสงค์ของการวิจัยได้อย่างครบถ้วน หลักสูตรที่ประเมินสามารถสนองวัตถุประสงค์ของหลักสูตรได้อย่างดี จากการติดตามศึกษาบัณฑิต อันเป็นผลผลิตของหลักสูตร พบว่ามีคุณภาพเป็นที่ยอมรับของตลาดงานอย่างน่าพอใจ

จากการศึกษาความเหมาะสมและสอดคล้องระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของหลักสูตร โดยอาศัยแบบจำลองชิปปี้ (CIPP Model) ปรากฏว่า

ด้านบริบทของหลักสูตร ภาษาที่ใช้อธิบายปรัชญาของหลักสูตรมีความยืดหยุ่น ขาดความกระชับ ด้านวัตถุประสงค์ของหลักสูตร นอกจากเน้นให้บัณฑิตสามารถปฏิบัติงานในฐานะ นักสังคมสงเคราะห์ได้ดีแล้ว ควรเสริมความสามารถการคิด วิเคราะห์ วิจัยเพื่อการพัฒนา นโยบายด้วย อย่างไรก็ตามมีการประเมินว่า โครงสร้างของหลักสูตรและเนื้อหารายวิชามีความเหมาะสมและสอดคล้องกับปรัชญาและวัตถุประสงค์ของหลักสูตรในระดับมากถึงมากที่สุด อาจมี บางรายวิชาที่ยังไม่เคยเปิดทำการเรียนการสอน จึงอาจยังไม่ผลประเมินได้ไม่ชัดเจนนัก แต่ หลักสูตรมีข้อเด่นเรื่อง การให้น้ำหนักและความสำคัญกับการฝึกภาคปฏิบัติ ซึ่งเพิ่มทักษะ ทักษะคิด และความรู้ให้ผู้เรียนได้อย่างมาก

ด้านปัจจัยเบื้องต้นหรือปัจจัยนำเข้า พบว่า โดยส่วนใหญ่ผู้เรียนมีพื้นฐานความรู้และความมุ่งมั่นที่ยังเป็นจุดอ่อนของหลักสูตร แต่ถือเป็นความท้าทายได้ในอีกทางหนึ่ง ผู้สอนมีคุณสมบัติเหมาะสมในระดับดี แต่ควรพัฒนาตนเองอยู่เสมอในทุกด้านอย่างคงเส้นคงวา ในภาพรวมของสถานที่เรียน สื่อการเรียนการสอน และวัสดุการศึกษาต่างมีความเหมาะสมในระดับดี แต่ควรระมัดระวังเรื่องของความเพียงพอกับจำนวนผู้เรียน และประสิทธิภาพของการให้บริการ

ด้านกระบวนการ การจัดการเรียนการสอนยังต้องปรับปรุงด้านความเข้มข้นและวิเคราะห์ ลงลึกในเนื้อหาแต่ละรายวิชา อันจะทำให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยงของรายวิชา โดยไม่รู้ลึกลงว่า วิชามีความซ้ำซ้อนกัน ส่วนการประเมินผลการเรียนการสอนจัดอยู่ในเกณฑ์ที่เหมาะสม ไม่ เครื่องครัดหรือหย่อนเกินไป สามารถบอกระดับความแตกต่างในกลุ่มผู้เรียนได้อย่างตรงไปตรงมา

ผลผลิตหรือบัณฑิตของหลักสูตร เป็นที่ยอมรับของตลาดงาน ทั้งในด้านทักษะ ความรู้ ทักษะ และบุคลิกภาพ บัณฑิตกว่าร้อยละ ๘๐ สามารถได้งานทำภายในช่วงระยะ ๖ เดือนถึง ๑ ปี ภายหลังจากสำเร็จการศึกษา นอกเหนือจากจุดอ่อนที่บัณฑิตยังมีอยู่ในด้านภาษาต่างประเทศ กล่าวได้ว่า หลักสูตรนี้สามารถสร้างนักวิชาชีพได้ดีในระดับที่น่าพอใจ จากพื้นฐานเดิมของผู้เรียนที่ยังไม่ค่อยมีความมั่นใจในตนเองเท่าใดนัก อันเป็นความสำเร็จที่ชัดเจนของการสร้างคนที่มีคุณภาพให้แก่สังคม

Title	The Curriculum Evaluation of Social Work Bachelor's Degree Program, Academic Year 1999, Huachiew Chalermprakiet University.
Researchers	Traiphat Wongprasertsuk (Chairperson) Nuchanart U-hanghaw Somsak Naklachan Sopa On-o-pas
Institution	Huachiew Chalermprakiet University
Year of Publication	2006
Publisher	Faculty of Social Work and Social Welfare, Huachiew Chalermprakiet University
Sources	Huachiew Chalermprakiet University
Number of Pages	178 pages
Key Words	Evaluation, Social Work Curriculum
Copyright	Huachiew Chalermprakiet University

Abstract

The project was designed with four major objectives :

- (1) to investigate that the curriculum evaluated can respond its objectives or not ;
- (2) to obtain data on the congruence and appropriation of the curriculum constituents;
- (3) to examine the accomplishment as the output of the program ;
- (4) to provide accurate and timely data about the program inadequacy for further amelioration.

In seeking to achieve these objectives with CIPP model, separate focus-group had been taken with each sample subjects : specialists, instructors, and students. The questionnaire – survey was administered to the graduates. The questionnaire was derived in part from earlier evaluation project with modification on a number of significant points.

The four – year social Work courses can fulfill the inadequate beginners to be powerful and sustaining in a vocation milieu. It is the attachment of the curriculum objectives.

The curriculum philosophy seems too extended. Its objective is relatively inflexible with social events. However, the curriculum structure and courses are remarkable competent and congruent with the objective stated. Some selected courses were not administered to the students in the class. They so are not acquainted and look problematic in evaluation.

Nevertheless, this social work program has a worthy feature that the students are involved in learning through field-work practice. It produced exceptionally well – rounded, qualified graduates who get jobs easily and can become leaders in their field.

Instruction – aids, facilities of the program, are rated at high level. They have been designed to reflect the mission of the university and to meet the objectives of the core curriculum. Yet, there should be in order and have proper numbers.

Some degree inadequate bases of the students may be viewed in two opposite sides. In the weakness there are also challenging. Most instructors meet upper level standards.

Though the teaching and learning process are evaluated with high satisfaction, the instructors should constantly keep in mind to design and manage courses to prepare social workers who have sharp imagination with thoughtful and analyzed disposition.

The evaluated social work curriculum has all integrated above components, so that its graduates involved are significantly granted and easily get jobs. They are provided the educational necessity and support to assure that they will succeed as expectation. However, the new improved curriculum must pay much attention in foreign language skills.

กิติกรรมประกาศ

ขอขอบพระคุณมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ที่ให้ทุนสนับสนุนการวิจัย
ขอขอบพระคุณคณะผู้เชี่ยวชาญ ที่กรุณาให้ข้อวิพากษ์วิจารณ์และข้อเสนอแนะอันมี
คุณค่าต่อหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต เพื่อเป็นข้อมูลในการประเมินหลักสูตรครั้งนี้
ขอขอบคุณอาจารย์ บัณฑิต และนักศึกษา ที่ให้ความร่วมมือแสดงความคิดเห็นต่าง ๆ
ในทุกขั้นตอนของการเก็บรวบรวมข้อมูล
และที่ต้องตระหนักด้วยความขอบคุณยิ่งก็คือ ผู้อำนวยการสำนักพัฒนาวิชาการ
(อาจารย์สุวรรณี มงคลรุ่งเรือง) และบุคลากรส่วนต่าง ๆ ของสำนักพัฒนาวิชาการ ที่กรุณา
อนุเคราะห์ตัวอย่างงานวิจัยประเมินหลักสูตร ตลอดจนคำแนะนำอันมีคุณค่ามาโดยตลอด

คณะผู้วิจัย



สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	๗
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	๘
กิตติกรรมประกาศ	๙
สารบัญ	๙
สารบัญตาราง	๙
บทที่ ๑ บทนำ	๑
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	๑
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	๓
ขอบเขตการวิจัย	๓
รายการตัวแปรในการวิจัย	๔
การนิยามตัวแปรและศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย	๕
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	๑๐
บทที่ ๒ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	๑๑
มรดกด้านหลักสูตรในแบบที่มีใช้ตะวันตก	๑๒
วัฒนธรรมของอัฟริกา	๑๒
วัฒนธรรมขงจีน	๑๓
โลกของฮินดู	๑๓
มรดกจากยุโรปและเมดิเตอร์เรเนียน	๑๔
ทฤษฎีความรู้ที่เกี่ยวกับหลักสูตร	๑๘
ว่าด้วยทฤษฎี "แบบ" ของเพลโต	๑๘
ทฤษฎีความรู้ของเพลโตกับหลักสูตร	๑๙
ทฤษฎีความรู้ในหลักสูตรร่วมสมัย	๑๙
แนวคิดของคาร์ดินาล จอห์น เอช. นิวแมน	๒๐
แนวคิดของดักลาส บาร์เน็ต	๒๒
อิทธิพลของความคิดเฮเกิลและมาร์กซ์ต่อแนวคิด	
หลักสูตรของแฟร์	๒๕

	หน้า
แนวคิดของเปาโล แฟร์	๒๖
พอล เฮิร์ชต์ กับความซับซ้อนของการใช้ภาษา	๒๗
ความเป็นไปได้หรือไม่ที่จะมีหลักสูตรสากลอย่างสมบูรณ์	๒๘
ในมุมมองทางสังคมวิทยาหรือการอธิบายตามเงื่อนไข	๒๙
หลักปรัชญากับอิทธิพลที่มีต่อการศึกษา	๓๑
หลักปรัชญาจิตนิยม	๓๑
หลักปรัชญาสัจนิยม	๓๑
หลักปรัชญาปฏิบัตินิยม	๓๒
ปรัชญาหลังสมัยใหม่	๓๒
ทฤษฎีหลักสูตร	๓๓
นิยามของหลักสูตร	๓๔
องค์ประกอบของหลักสูตร	๔๐
รูปแบบของหลักสูตร	๔๒
หลักและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร	๔๔
การประเมินหลักสูตร	๔๖
ที่มาของการประเมิน	๔๗
แนวคิดเรื่องความสามารถตรวจสอบอธิบายได้	๔๘
เหตุใดจึงต้องประเมินหลักสูตร	๔๙
นิยามของการประเมินและการประเมินหลักสูตร	๕๑
แนวคิดพื้นฐานและวัตถุประสงค์ของการประเมินหลักสูตร	๕๖
ลักษณะและรูปแบบของการประเมินหลักสูตร	๕๗
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	๖๓
รายงานการวิจัยต่างประเทศ	๖๓
รายงานการวิจัยในประเทศ	๖๘
กรอบแนวคิดในการวิจัย	๗๕

	หน้า	
บทที่ ๓	วิธีการดำเนินการวิจัย	๗๖
	ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	๗๖
	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	๗๖
	การเก็บรวบรวมข้อมูล	๗๗
	การวิเคราะห์ข้อมูล	๗๗
บทที่ ๔	ผลการวิจัย	๗๙
	ส่วนที่ ๑ ผลการประเมินด้านบริบท	๗๙
	ส่วนที่ ๒ ผลการประเมินด้านปัจจัยนำเข้าหรือปัจจัยเบื้องต้น	๑๐๑
	ส่วนที่ ๓ ผลการประเมินด้านกระบวนการ	๑๐๗
	ส่วนที่ ๔ ผลการประเมินด้านผลผลิต	๑๑๑
บทที่ ๕	การอภิปราย สรุป และข้อเสนอแนะ	๑๑๖
	ประเด็นคุณภาพของผลผลิตจากหลักสูตร	๑๑๖
	ประเด็นความเหมาะสมและสอดคล้องขององค์ประกอบหลักสูตร	๑๑๗
	ข้อเสนอแนะต่อการบริหารและการดำเนินการหลักสูตร	๑๒๒
	ข้อเสนอแนะในการวิจัยประเมินหลักสูตรครั้งต่อไป	๑๒๓
บรรณานุกรม		๑๒๕
ภาคผนวก		๑๓๕
	หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต	๑๓๖
	มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ฉบับปรับปรุง	
	ปีการศึกษา ๒๕๔๒	
	แบบประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต	๑๔๙
	(สำหรับผู้สำเร็จการศึกษา)	
	ประวัติผู้วิจัย	๑๖๔

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
๑	ความเห็นของบัณฑิตต่อวัตถุประสงค์ของหลักสูตรจำแนกตามระดับความชัดเจนของภาษาในวัตถุประสงค์ ความชัดเจนของการแสดงออกถึงความ เป็นวิชาชีพ และความสอดคล้องกับความต้องการของสังคมในปัจจุบัน	๘๘
๒	ความเห็นของบัณฑิตต่อโครงสร้างของหลักสูตร	๘๙
๓	ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชา กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ	๙๑
๔	ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชา พื้นฐานวิชาชีพ) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวน หน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชา กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ	๙๒
๕	ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพ บัณฑิตภาคทฤษฎี) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวน หน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชา กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ	๙๓
๖	ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพ บัณฑิตภาคปฏิบัติ) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวน หน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชา กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ	๙๔

ตารางที่

หน้า

๗	<p>ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้าน กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะคต ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ</p>	๙๕
๘	<p>ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะคต ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ</p>	๙๖
๙	<p>ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะคต ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ</p>	๙๗
๑๐	<p>ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะคต ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ</p>	๙๘
๑๑	<p>ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชาในการพัฒนาความรู้</p>	๙๙

ตารางที่

หน้า

	ทัศนคติ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ	
๑๒	ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเลือกเสรี จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทัศนคติ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ	๑๐๐
๑๓	ความเห็นของบัณฑิตต่อพฤติกรรมของผู้สอน	๑๐๔
๑๔	ความเห็นของบัณฑิตต่อสถานที่เรียน จำแนกตามความ เหมาะสมต่อจำนวนนักศึกษา และความเหมาะสมด้าน บรรยากาศของสถานที่เรียน	๑๐๕
๑๕	ความเห็นของบัณฑิตต่อสื่อการเรียนการสอน	๑๐๕
๑๖	ความเห็นของบัณฑิตต่อรายการวัสดุศึกษา จำแนกตาม ความเหมาะสม ความทันสมัย ความสอดคล้องและ ความสะดวกในการใช้บริการ	๑๐๖
๑๗	ความเห็นของบัณฑิตต่อการจัดการเรียนการสอน	๑๐๙
๑๘	ความเห็นของบัณฑิตต่อการวัดและการประเมินผลการเรียน	๑๑๐
๑๙	ความเห็นของบัณฑิตต่อประโยชน์ที่ได้รับจากความรู้ที่เรียน จากหลักสูตร	๑๑๑
๒๐	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อคุณลักษณะและความ สามารถในการปฏิบัติงานของบัณฑิต	๑๑๒
๒๑	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อการปฏิบัติงานของบัณฑิต ในหน่วยงาน	๑๑๒
๒๒	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อทักษะทางวิชาชีพของบัณฑิต	๑๑๓
๒๓	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อตัวบ่งชี้ทัศนคติทางวิชาชีพ	๑๑๔
๒๔	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อบุคลิกภาพของบัณฑิต	๑๑๔

บทที่ ๑

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

สุดขอบโลกทั้งซีกตะวันตกและตะวันออกต่างถือว่า การศึกษาเป็นความหวังอันยิ่งใหญ่ เพื่อความอยู่รอดของมวลมนุษยชาติตลอดจนความก้าวหน้าของอารยธรรม 'ไม่มีอะไรที่แตกต่าง' นักจากบรรพชนแห่งโลกตะวันออก บทนิพนธ์ของกวีฮินดูรุ่นใหม่ก็ยังคงสรรเสริญความยิ่งใหญ่แห่ง การศึกษาด้วยหัวใจที่เปี่ยมไปด้วยศรัทธา (P 2003 : 11)

การศึกษาเริ่มต้นจากการมีชีวิต

และต่อเนื่องมานับจากนาที่นั้น

เราล้มตาดูโลก ..กระทั่งตายไป

คือการส่งทอดอารยธรรม

ทำให้เรารู้จักคน

และเป็นที่รู้จักของคนอื่น

การศึกษาทำให้ง่ายต่อการนำพา

แต่จะยากหากบังคับผลักดัน

ทำให้ง่ายแก่การปกครอง

แต่ทำให้บุคคลไม่ยอมเป็นทาส

เป็นเรื่องแห่งการฝึกฝนอบรม

แต่ยังประสบความยุ่งยากที่จะรังสรรค์สติปัญญา

แม้รากเหง้าของการศึกษาคือความระทมขมขื่น

ทว่าผลของมันช่างหอมหวานเสียนี้กระไร

มนุษย์คงจักยังไม่เป็นมนุษย์

จนกว่าเขาจะได้รับการศึกษาเสียก่อน

นักปฏิวัติฝรั่งเศสอย่าง Danton ก็เคยกล่าวไว้เมื่อสองร้อยกว่าปีมาแล้วว่า "หลังจากได้ มีอาหารกินแล้วก็ต้องมีการศึกษา" ภายหลังจากมีปัจจัย ๔ แล้ว ก็ต้องมีสิ่งจำเป็นยิ่งยวดอย่างหนึ่ง

คือการศึกษา การศึกษานี้เองที่จะช่วยยกระดับชีวิตของผู้คนให้พ้นไปจากความยากจน และทุกคนพึงมีสิทธิได้รับการศึกษา

UNESCO ได้สำรวจพบอยู่เสมอบอกว่าผู้ใหญ่ในประเทศกำลังพัฒนาไม่รู้หนังสืออยู่เป็นจำนวนมาก และทั่วโลกยังมีเด็กถึงร้อยละ ๑๐ ที่มิได้เข้าเรียนแม้ชั้นประถมศึกษา มันมิใช่เป็นความบังเอิญที่พบว่าเยาวชนที่ไม่ได้เข้าโรงเรียนและผู้ใหญ่ที่ไม่รู้หนังสือ ส่วนใหญ่จะพบอยู่ในประเทศที่ยากจนที่สุดของโลก ความสัมพันธ์ระหว่างความยากจนกับการขาดโอกาสทางการศึกษาเป็นเรื่องที่พูดกันมานานักต่อนักแล้วเหมือนดังเช่น ลินดอน จอห์นสัน (Lyndon Johnson) กล่าวไว้ในคราวทำสงครามกับความยากจนเมื่อทศวรรษ ๑๙๖๐ ว่า ความยากจนมีรากมากมาย แต่รากแก้วของความยากจนก็คือความไม่รู้หรือการไม่มีโอกาสรับการศึกษา

การศึกษาจึงมีความสำคัญยิ่งต่อการพัฒนา โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อสิ่งที่เราเรียกกันในปัจจุบันนี้ว่าการพัฒนาที่ยั่งยืน การพัฒนาที่ยั่งยืนมีนัยบ่งบอกถึงดุลยภาพระหว่างการได้รับการตอบสนองตามความต้องการจำเป็นพอประมาณ กับการมองไปยังอนาคตด้วยสายตายาวไกลของผู้มีการศึกษาที่ดี

การศึกษาที่ดีจะมีหลักสูตรเป็นหัวใจสำคัญ ความสำเร็จของการศึกษาขึ้นอยู่กับหลักสูตรเป็นพื้นฐาน เพราะหลักสูตรจะกำหนดว่าผู้เรียนจะเรียนอะไร เพื่อจุดประสงค์ใด ส่วนผู้ที่ทำการสอนได้ผลดีก็จะต้องเข้าใจในหลักสูตรเป็นอย่างดี หลักสูตรกับการสอนจึงมีความสัมพันธ์กันอย่างยิ่ง ตัวหลักสูตรจะเปรียบเหมือนภาคทฤษฎีที่กำหนดเนื้อหาวิชาและกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับเนื้อหา ทั้งนี้เป็นเครื่องนำทางการสอน ที่จะส่งผ่านเนื้อหาไปสู่ผู้เรียนตามวัตถุประสงค์เฉพาะที่กำหนดไว้ ก็เหมือนดังที่เพลโต (Plato) ระบุว่า ประชากรของกรีกขณะนั้นประกอบไปด้วยคน ๓ กลุ่มได้แก่ นักปราชญ์มีหน้าที่ปกครองประเทศ ทหารมีหน้าที่ป้องกันประเทศ และคนงานมีหน้าที่ทำการผลิต การจัดการศึกษาจึงต้องให้มีความสอดคล้องและตอบสนองต่อกลุ่มประชากรทั้ง ๓ ลักษณะนี้จึงจะถูกต้อง (Ragan 1953 :133)

ทั้งนี้มีการกล่าวกันว่า การศึกษาในยุคสมัยใหม่อยู่ในท่ามกลางกระแสแห่งวิทยาศาสตร์ จึงมีความพยายามทำให้หลักสูตรมีความเป็นระบบบนพื้นฐานหลักการแห่งความเป็นวิทยาศาสตร์ จึงปรากฏมีทฤษฎีหลักสูตร ระบบหลักสูตร การพัฒนาหลักสูตร มีองค์ความรู้เฉพาะที่เกี่ยวข้องด้วยตัวหลักสูตรปรากฏขึ้นเป็นบริบทของตนเองในท่ามกลางกระบวนการจัดทำต่อหลักสูตร ทั้งนี้อยู่บนหลักคิดว่า มาตรฐานคุณภาพควรจะต้องมองเห็นได้ วัดได้ อันจะสามารถนำไปใช้อ้างอิงได้

(Beauchamp 1968 :18)

การวิจัยประเมินผลหลักสูตรจึงเปรียบเหมือนกับการวิศวกรรมด้านหลักสูตรแบบหนึ่ง (Model of Curriculum Engineering) หรือเป็นการทำงานเกี่ยวกับหลักสูตร เพื่อให้ได้มาซึ่งหลักสูตรที่มีคุณภาพ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับหลักสูตรจึงได้รับการพัฒนาขึ้นโดยสมิธ, สแตนเลย์, และชอร์ส อันถือเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างบุคลากรในองค์กรกับผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาวิชา ทั้งนี้ด้วยฐานคิดว่า "การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรคือการเปลี่ยนแปลงสังคม" (Smith, Stanley, and Shores 1957 : 436-497)

หลักสูตรสาขาวิชาสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ ของคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ได้เปิดทำการเรียนการสอนมาตั้งแต่ปีการศึกษา ๒๕๓๓ จวบจนกระทั่งปัจจุบันนี้ ได้ผ่านทั้งการประเมินคุณภาพ การวิจัยประเมินผล การปรับปรุงหลักสูตร มาเป็นลำดับ ล่าสุดที่ใช้ในกระบวนการเรียนการสอนได้แก่ หลักสูตรฉบับปรับปรุงครั้งปีการศึกษา ๒๕๔๒ ซึ่งอยู่ในขั้นตอนการวิจัยประเมินผลอีกครั้งหนึ่งในคราวนี้ ทั้งนี้ด้วยคาดหมายว่าจะมีการปรับปรุงและพัฒนาให้ดีขึ้น เหมาะสมกับเวลาและสภาพการณ์ที่เปลี่ยนไป เป็นกลไกนำทางการพัฒนาบัณฑิตในวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นอย่างต่อเนื่อง

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีประเด็นเรื่องการพัฒนาคุณภาพของบัณฑิตเป็นเป้าหมายที่สำคัญ โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อจะสามารถบรรลุถึงเป้าหมายดังกล่าว ดังต่อไปนี้

๑. เพื่อศึกษาว่าหลักสูตรที่ประเมินสามารถสนองวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรต้องการหรือไม่
๒. เพื่อศึกษาถึงความสอดคล้องและเหมาะสมขององค์ประกอบต่าง ๆ ของหลักสูตร
๓. เพื่อติดตามผลผลิตจากหลักสูตรว่ามีคุณภาพเป็นที่ยอมรับในตลาดงานหรือไม่
๔. เพื่อให้รู้ถึงส่วนบกพร่องที่ควรแก้ไขปรับปรุงของหลักสูตร

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยนี้จะเป็นการประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต ฉบับปรับปรุง ปีการศึกษา ๒๕๔๒ ของสาขาวิชาสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ด้วยการประยุกต์ใช้รูปแบบการประเมินแบบชิบ (CIPP Model)

ตามแนวคิดของแดเนียล แอล สตัฟเฟิลบีม (Daniel L. Stufflebeam) เพราะเป็นรูปแบบที่นำเสนองค์ประกอบและขั้นตอนการประเมินผลที่น่าจะกระชับ ชัดเจน และสมบูรณ์ที่สุดสำหรับการประเมินผล หลังจากมีการใช้หลักสูตรมาแล้วระยะหนึ่ง

ข้อมูลที่น่าเสนอเพื่อประเมินหลักสูตรนี้ จึงเป็นข้อมูลภายหลังจากมีการใช้หลักสูตรไปแล้วอย่างเข้าสู่ปีที่ ๕ อันเป็นจังหวะเวลาที่เหมาะสมเป็นสากลของการประเมินหลักสูตรทุกระยะ ๕ ปี ข้อมูลต่าง ๆ จึงแสดงถึงการประเมินในแต่ละด้านดังต่อไปนี้

๑. ด้านสภาวะแวดล้อม (Context Aspect)
๒. ด้านปัจจัยนำเข้า (Input Aspect)
๓. ด้านกระบวนการ (Process Aspect)
๔. ด้านผลผลิต (Product Aspect)

รายการตัวแปรในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ (Exploratory Research) นำเสนอผลการศึกษาด้วยการพรรณนาตัวแปรต่าง ๆ จึงไม่มีการกำหนดแยกประเภทตัวแปรตามหน้าที่เป็นตัวแปรอิสระ ตัวแปรตาม และตัวแปรแทรกซ้อน ที่จะนำมาวิเคราะห์เชิงเหตุและผลระหว่างตัวแปร ฉะนั้น นอกเหนือจากตัวแปรทางประชากรเบื้องต้นของผู้ตอบแบบประเมินผลแล้ว ตัวแปรอื่น ๆ จะเป็นการคิดเห็นที่มีต่อหลักสูตรสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในแง่มุมต่าง ๆ ดังนี้

๑. เพศ
๒. สถานภาพ
๓. อายุ
๔. ความเหมาะสมของโครงสร้างหลักสูตร
๕. ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์ของหลักสูตร
๖. ความเหมาะสมของเนื้อหารายวิชา
๗. ความเหมาะสมของสื่อการเรียนการสอน
๘. ความเหมาะสมของวัสดุการศึกษา
๙. ความเหมาะสมด้านสถานที่เรียน
๑๐. ความเหมาะสมด้านกระบวนการเรียนการสอน
๑๑. ความรู้สึกถึงประโยชน์ต่อการนำความรู้ไปใช้ในการทำงาน
๑๒. ภาวะการมีงานทำของบัณฑิต
๑๓. ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตที่มีต่อคุณลักษณะและความสามารถของบัณฑิต

การนิยามตัวแปรและศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย

๑. สถานภาพ

๑.๑ นิยามทั่วไป

สถานภาพหมายถึงตำแหน่งแห่งที่ของบุคคลในสังคม (Inkeles, 1965 : 57)

๑.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

สำหรับในการวิจัยนี้ สถานภาพมุ่งหมายถึง อาจารย์หรือผู้สอน นักศึกษา บัณฑิต (ผู้สำเร็จการศึกษา) และผู้เชี่ยวชาญในวิชาชีพสังคมสงเคราะห์

๒. หลักสูตร

๒.๑ นิยามทั่วไป

มีการให้นิยามต่อหลักสูตรไว้มากมายตามแต่ภาษาและวัตถุประสงค์ที่ใช้ ยกตัวอย่าง เช่น โชติ เพชรรัตน์ (มปพ. : ๘-๙) ได้สรุปความหมายของหลักสูตรเป็น ๓ ประการ คือ

(ก) หมายถึง เอกสารชุดหนึ่งที่ระบุถึงปรัชญา หลักการ จุดมุ่งหมาย โครงสร้าง เนื้อหา ข้อปฏิบัติในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและการประเมินผลการเรียน คำแนะนำของการนำไปใช้

(ข) หมายถึง ระบบในการจัดการทางการศึกษา อันประกอบด้วยปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต

(ค) หมายถึง ศาสตร์สาขาหนึ่ง อันประกอบด้วยทฤษฎี หลักการ แนวคิด การประยุกต์หลักการและทฤษฎีไปใช้จัดการศึกษา

๒.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

หลักสูตรในการวิจัยครั้งนี้ จะมุ่งหมายเฉพาะ ข้อกำหนดในการศึกษาด้านสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต อันประกอบด้วยปรัชญา วัตถุประสงค์ โครงสร้าง เนื้อหา สื่อการเรียน การสอน วัสดุศึกษา สถานที่เรียน และกิจกรรมการเรียนการสอน

๓. ความเหมาะสมของโครงสร้างหลักสูตร

๓.๑ นิยามทั่วไป

ต่อความหมายของโครงสร้างหลักสูตร เดวิด จี. อาร์มสตรอง (David G. Armstrong) ได้อ้างถึงผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรอย่างโจเซฟ ชวาป (Joseph Schwab) ซึ่งได้คำอธิบายต่อโครงสร้างหลักสูตรไว้ว่า หมายถึง สารสนเทศที่ดีที่สุดซึ่งผู้สอนเลือกสรรแล้วสำหรับจัดไว้ให้แก่ผู้เรียน (2003 : 68)

ส่วนออเดรย์ นิโคลส์ และ เอส. ไฮเวิร์ด นิโคลส์ (Audrey Nicholls, and S. Howard Nicholls) ได้อ้างอิงถึง เจ เอส บรูเนอร์ (J.S. Bruner) ผู้ให้นิยามต่อโครงสร้างหลักสูตรว่า หมายถึง หลักการ การจัดการ วิธีการ ในการศึกษาค้นคว้าสาระสำคัญ เพื่อประกอบกันขึ้นเป็นสาขาวิชา หรืออีกนัยหนึ่ง เป็นหนทางในการจัดหมวดหมู่วิชาต่าง ๆ เข้าไว้ด้วยกัน (1972 : 48)

๓.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

สำหรับในการวิจัยนี้ ความเหมาะสมของโครงสร้างหลักสูตร จะหมายถึง ความเหมาะสมขององค์ประกอบต่าง ๆ อันประกอบขึ้นเป็นตัวหลักสูตรสังคมสังเคราะห์ศาสตร์ บัณฑิต นับตั้งแต่จำนวนหน่วยกิตรวม จำนวนหน่วยกิตของแต่ละหมวดวิชา จำนวนหน่วยกิตของแต่ละกลุ่มวิชา สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไปกับจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเฉพาะ สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาบังคับภาคทฤษฎีกับจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาบังคับภาคปฏิบัติ

๔. ความเหมาะสมของวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

๔.๑ นิยามทั่วไป

วัตถุประสงค์ของหลักสูตร หมายถึง สิ่งที่คาดหวังให้ผู้เรียนได้บรรลุถึงเมื่อผ่านการศึกษตามที่กำหนด ทั้งนี้อาจจะระบุเป็นแนวคิดกว้าง ๆ หรือให้ชัดเจนอย่างเป็นทางการเฉพาะเจาะจง แต่ที่สำคัญก็คือ เป็นเครื่องนำทางทุกสิ่งทุกอย่างที่ผู้สอนจะจัดกระทำให้แก่ผู้เรียน (Nicholls and Nicholls 1972 : 32)

บ้างก็กล่าวว่า หมายถึงข้อความเกี่ยวกับสิ่งที่หลักสูตรคาดหวังให้บรรลุถึง ซึ่งอาจจะระบุได้หลายระดับตามความครอบคลุมมากน้อย (Skager and Dave 1977 : 25)

๔.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

ในการวิจัยนี้ จะพิจารณาวัตถุประสงค์ของหลักสูตรในแง่ของความเหมาะสมของวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ทั้งนี้มุ่งพิจารณาว่าวัตถุประสงค์ของหลักสูตรใช้ภาษาที่ชัดเจนเพียงใด บ่งบอกความเป็นวิชาชีพสังคมสังเคราะห์แค่ไหน รวมตลอดถึงความสอดคล้องกับความต้องการของสังคมปัจจุบัน

๕. ความเหมาะสมของเนื้อหารายวิชา

๕.๑ นิยามทั่วไป

คำว่าเนื้อหาวิชา มีผู้ให้ความหมายว่า หมายถึงบางสิ่งบางอย่างที่สอนหรือจัดกระทำแก่ผู้เรียน อาจมองในแง่ขององค์ความรู้ ทักษะ เจตคติ ตลอดจนคุณค่าต่าง ๆ ที่ผู้เรียนพึงเรียนรู้ (Nicholls and Nicholls 1972 : 48)

๕.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ มองเนื้อหาวิชาในแง่ของความเหมาะสม โดยพิจารณาจากทัศนคติของกลุ่มเป้าหมายต่อประเด็นความเหมาะสมในด้านจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และการที่รายวิชามีส่วนต่อการพัฒนาความรู้ ทัศนคติ บุคลิกภาพของความเป็นนักสังคมสงเคราะห์

๖. ความเหมาะสมของสื่อการเรียนการสอน วัสดุศึกษาและสถานที่เรียน

๖.๑ นิยามทั่วไป

โรดนีเย์ สเกเกอร์ และ อาร์ เอช เดฟ (Rodney Skager, and R.H.Dave) ระบุว่า สื่อการเรียนการสอนจะหมายถึงสิ่งที่ใช้ประโยชน์ในกระบวนการเรียนรู้ อันประกอบด้วย ตำรา แบบฝึกหัด รวมทั้งสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ อย่างเช่น ห้องสมุด ศูนย์โสตทัศนอุปกรณ์ แหล่งเรียนรู้ในชุมชน อาทิ พิพิธภัณฑ์ สถานที่จัดแสดงความรู้ต่าง ๆ (Skager and Dave 1977 : 26)

ในบางกรณี อาจมีการแยกสถานที่เรียน สิ่งอำนวยความสะดวกอื่น ๆ วัสดุศึกษา ออกจากสื่อการเรียนการสอน โดยมองวัสดุศึกษาเป็นบรรดาดำเนิน เอกสาร วารสาร ที่นอกเหนือจากโสตทัศนอุปกรณ์ต่าง ๆ ซึ่งอย่างหลังจัดเข้าได้เป็นสื่อการเรียนการสอนไปก็มี (Nicholls and Nicholls 1972 : 28-29)

๖.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

การวิจัยครั้งนี้ พิจารณาถึงความเหมาะสมของสื่อการเรียนการสอน วัสดุการศึกษา และสถานที่เรียน โดยวัดจาก ความทันสมัย ความสะดวก ความเพียงพอของอุปกรณ์การเรียนการสอน ตำรา เอกสารประกอบการเรียนการสอน และวารสารทางสังคมสงเคราะห์ รวมทั้งความเหมาะสมสอดคล้องกับวัตถุประสงค์รายวิชา เนื้อหารายวิชา และโครงสร้างหลักสูตร

ในส่วนของสถานที่เรียน จะพิจารณาความเหมาะสมจากความเห็นของผู้เรียนในแง่ของสัดส่วนต่อจำนวนนักศึกษา และผลรวมทัศนคติของผู้เรียนต่อสถานที่เรียนที่ได้รับการจัดไว้ให้

๗. ความเหมาะสมด้านกระบวนการเรียนการสอน

๗.๑ นิยามทั่วไป

กระบวนการเรียนการสอนหมายถึง สัมพันธภาพที่มีการวางแผนและควบคุมจัดการไว้แล้ว ระหว่างผู้เรียน ผู้สอน สื่อการเรียนการสอน วัสดุศึกษา และสภาพแวดล้อมอื่น ๆ ด้วยความคาดหวังว่าการเรียนรู้อันพึงประสงค์จะบังเกิดขึ้น (Nicholls and Nicholls 1972 : 56)

๗.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

ในการวิจัยจะมองความเหมาะสมด้านกระบวนการเรียนการสอนในแงุ่มที่เกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้สอน การจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลการเรียน อาทิ

พฤติกรรมผู้สอน จะวัดจากความสามารถ ความกระตือรือร้น ความคิดสร้างสรรค์ ความรับผิดชอบ ความเป็นกันเอง การให้เกียรติผู้เรียน การเตรียมความพร้อมในการสอน การมีความรู้ และมีบุคลิกภาพของความเป็นครู

การจัดการเรียนการสอน จะวัดจากลักษณะและความเหมาะสมของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การใช้สื่อประกอบการเรียนการสอน การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน การปรับปรุงและนำเสนอสาระความรู้ใหม่แก่ผู้เรียน การส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติม การเน้นให้ความสำคัญของผู้เรียน ทั้งนี้ในทั้งสองกรณีจะอาศัยประเมินจากทัศนคติของผู้เรียน

เช่นเดียวกันกรณีของการวัดและประเมินผลการเรียน จะวัดคุณภาพของการวัดและประเมินผลการเรียนจากเรื่องความชัดเจนของเกณฑ์การวัดและประเมินผล ความยุติธรรมความหลากหลายรูปแบบของการวัดและประเมินผลการเรียน การแจ้งผลการวัดและประเมินต่อผู้เรียน การนำผลมาปรับปรุงการเรียนการสอนของผู้เรียน

๘. ความรู้สึกถึงประโยชน์ต่อการนำความรู้ไปใช้ในการทำงาน

นิยามเชิงปฏิบัติการ

จะเป็นการวัดจากความคิดเห็นเรื่องความรู้ความเข้าใจในประเด็นต่าง ๆ ที่ได้รับจากการศึกษาตามหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต ว่ามีประโยชน์สามารถนำไปใช้ในการทำงานอาชีพได้มากน้อยเพียงใด กล่าวคือ

- ความรู้เกี่ยวกับมนุษย์ สังคม และจิตวิทยา
- ความรู้เกี่ยวกับแนวคิดและทฤษฎีทางสังคมสงเคราะห์
- ความรู้เกี่ยวกับหลักการทางสังคมสงเคราะห์
- ความรู้เรื่องวิธีการทางสังคมสงเคราะห์

- ความรู้เรื่องกระบวนการปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์
- ความรู้เกี่ยวกับบทบาทและหน้าที่ของนักสังคมสงเคราะห์
- ความรู้เกี่ยวกับเทคนิคการปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์
- ความรู้ด้านภาษา
- ความรู้ด้านคอมพิวเตอร์
- ความรู้ด้านคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์

๙. ภาวะการมีงานทำของบัณฑิต

๙.๑ นิยามทั่วไป

ภาวะการมีงานทำ หมายถึง สภาพการได้งานหรือไม่ได้งานทำ นับตั้งแต่จบการศึกษาจนถึงวันที่ตอบแบบสอบถาม (เสาวนิจ กรรณิกา และสมศักดิ์ ๒๕๔๖ : ๓)

๙.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

ในการวิจัยจะหมายถึง ภาวะการมีงานทำของบัณฑิตที่สำเร็จการศึกษาหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต รุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๔ และรุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๕

๑๐. ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตที่มีต่อคุณลักษณะและความสามารถของบัณฑิต

๑๐.๑ นิยามทั่วไป

(ก) ความพึงพอใจ หมายถึง สัมฤทธิ์ผลของสิ่งที่คาดหวัง (อารี เพชรผุด ๒๕๓๗ : ๑๑๙)

(ข) ผู้บังคับบัญชา หมายถึง บุคลากรประจำของหน่วยงานที่บัณฑิตทำงานอยู่ โดยมีหน้าที่ดูแล นิเทศ และกำกับ บังคับบัญชาการทำงานของบัณฑิตโดยตรง (เสาวนิจ กรรณิกา และสมศักดิ์ ๒๕๔๖ : ๓)

(ค) คุณลักษณะและความสามารถในการทำงานของบัณฑิต (เสาวนิจ กรรณิกา และสมศักดิ์ ๒๕๔๖ : ๔) หมายถึง ความสามารถในการทำงาน ระดับความรู้ ทักษะทางวิชาชีพ บุคลิกภาพและความสามารถที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน แบ่งออกเป็น ๔ ด้านคือ

ด้านการปฏิบัติงาน หมายถึง ความตั้งใจและสนใจในงาน ปฏิบัติตามกฎระเบียบ ความรับผิดชอบในหน้าที่ การทำงานที่ได้รับมอบหมาย ความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์ ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ ความสามารถในการจดบันทึก ความ

สามารถในการใช้ภาษาไทย ภาวะการเป็นผู้นำ ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการอุทิศตนในการทำงาน

ด้านทักษะทางวิชาชีพ หมายถึง การมีความรู้ทางทฤษฎีเพียงพอในการทำงาน มีความรู้ ความเข้าใจในงานและหน้าที่ ความสามารถในการเก็บรวบรวมข้อมูล ความสามารถในการวิเคราะห์ปัญหา การวางแผนการดำเนินงาน การปฏิบัติตามแผนงาน ปรับปรุงการทำงานเพื่อแก้ไขข้อบกพร่อง การประสานทรัพยากร การนำเสนอข้อคิดเห็น และการตัดสินใจแก้ปัญหาเฉพาะหน้า

ด้านทัศนคติทางวิชาชีพ หมายถึง การมีใจรักและเอาใจใส่ในงานที่รับผิดชอบ ตระหนักในหน้าที่ความรับผิดชอบ สนใจเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อพัฒนาวิชาชีพ หาความรู้เพื่อพัฒนางานและวิชาชีพอยู่เสมอ และยึดมั่นในหลักจรรยาบรรณแห่งวิชาชีพ

ด้านบุคลิกภาพ หมายถึง ความเชื่อมั่นในตนเอง ยิ้มแย้มแจ่มใส เป็นมิตรกับทุกคน มีมารยาทเหมาะสมกับกาลเทศะ แต่งกายสะอาดเรียบร้อย มีระเบียบวินัยในการทำงาน มีความละเอียดรอบคอบ และยอมรับฟังคำแนะนำตักเตือนด้วยดี

๑๐.๒ นิยามเชิงปฏิบัติการ

ในการวิจัยนี้ จะหมายถึง สัมฤทธิ์ผลของสิ่งที่คุณลากรประจำหน่วยงานที่บัณฑิตจากหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ทำงานอยู่ ได้คาดหวังเอาไว้ว่า บัณฑิตที่เข้าทำงานถึงพร้อมด้วยความสามารถในการทำงาน ระดับความรู้ ทักษะทางวิชาชีพ บุคลิกภาพ และความสามารถที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานทั้ง ๔ ด้าน ดังระบุข้างต้น

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

ผลการวิจัยที่ได้จะเป็นประโยชน์ต่อการใช้พิจารณาปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต ให้มีคุณภาพและเหมาะสมกับสถานการณ์ด้านวิชาชีพมากยิ่งขึ้น

บทที่ ๒

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ไม่ว่าหลักสูตรจะเป็นแนวทางการสอนในระดับใด แต่หลักสูตรที่ดีย่อมให้วิชาความรู้ พร้อมกับการถ่ายทอดวัฒนธรรม เจตคติ และคุณค่าทางสังคมรวมทั้งเป็นตัวกระตุ้นผู้เรียนได้ หลักสูตรจะเป็นเครื่องกำหนดว่าผู้เรียนควรจะเรียนอะไร เพื่ออะไร และผู้สอนควรจะสอนอะไร สอนอย่างไร ทำให้การสอนมีการเตรียมวัตถุดิบสำหรับผู้เรียนได้อย่างยอดเยี่ยม ทำให้ผู้เรียนได้ ใช้วัตถุดิบที่ได้รับจัดให้นั้นมาวิเคราะห์ ตีความเนื้อหาที่ผู้สอนนำเสนอไปตามพื้นฐานประสบการณ์ ของแต่ละบุคคล

ประวัติความเป็นมาและอิทธิพลที่มีต่อหลักสูตร

ความเป็นจริงทางประวัติศาสตร์มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร ในการเข้ามามี ส่วนกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตรนั้นจะต้องเผชิญกับสิ่งที่ท้าทายหลายอย่างที่เกี่ยวโยงไปถึง ประวัติความเป็นมาของหลักสูตร กล่าวคือ

๑. มักพบกรณีที่บางคนอ้างว่า ขนบธรรมเนียมประเพณีอันมีมายาวนาน ได้สร้างพื้นที่ให้กับการสงวนรักษาสถานภาพเดิมเอาไว้ แม้ในยามที่ต้องเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงใหม่ ๆ ก็ตาม

๒. มักพบว่าเทคโนโลยีที่มีอยู่จะจำกัดขอบเขตความคิดว่า อะไรที่ควรจะเป็นแบบหลักสูตรที่ควรจัดให้แก่ผู้เรียน

๓. แม้ปฏิบัติการเกี่ยวกับหลักสูตรในทุกวันนี้ ส่วนใหญ่ได้รับมรดกความคิดมาจากยุโรป และสหรัฐอเมริกายุคต้น ๆ แต่ในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้น ทำให้ผู้เรียนมี พื้นเพผูกพันอยู่กับหลากหลายประเพณี ฉะนั้นเมื่อคำนึงถึงการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร เราก็คงอยากจะให้หลักสูตรที่เปลี่ยนแปลงนั้น สามารถตอบสนองต่อผู้เรียนที่มาจากหลากหลายพื้นภูมิหลัง เหล่านั้น

เงื่อนไขสภาวะแวดล้อมต่าง ๆ ที่ดำรงอยู่ในแต่ละช่วงเวลา มีผลอย่างมากต่อปฏิบัติการทางการสอน หากมองย้อนไปในประวัติศาสตร์เพื่อพิจารณาถึงสภาวะโอกาสที่มีผลต่อพฤติกรรม การสอนของผู้สอนแต่ละช่วงเวลา จะพบอิทธิพลหลักสำคัญ ๒ ประการ คือ

๑. ผู้สอนโดยทั่วไปแทบจะไม่ทำอะไรเลยที่ควรทำได้ แต่จะทำไปตามความเชื่อ ค่านิยม อันเป็นที่ยอมรับขณะนั้น กำหนดยินยอมให้ทำ

๒. เทคโนโลยีที่ใช้มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อลักษณะงานของผู้สอนนั้น ฉะนั้นการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีของสังคมมาเป็นลำดับ ย่อมสร้างเงื่อนไขกระทบมาถึงการปฏิบัติของผู้สอนด้วยอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ลักษณะงานสอนในแต่ละยุคสมัยจึงแตกต่างกัน ทั้งการสอนและการประเมินผล ผู้เรียนจึงได้รับผลกระทบอย่างมากจากพัฒนาการทางเทคโนโลยีที่เปลี่ยนไป

มรดกด้านหลักสูตรในแบบที่มีใช้ตะวันตก

เป็นเวลานานแล้วที่นักการศึกษาไม่ค่อยให้ความสนใจต่อประเพณีและปฏิบัติการทางการศึกษาและการสอนที่มีอยู่นอกปริมณฑลตะวันตก ถ้าถูกเอ่ยถึงก็มองว่า "ดั้งเดิมล้าสมัย" กระทั่ง "ป่าเถื่อน" ทำให้แบบแผนประเพณีทางการศึกษาอื่น ๆ เหล่านั้นถูกกวาดออกไปอยู่ชายขอบ จนถึงนักการศึกษาหลายคนสรุปว่า บุคคลที่มาจากครอบครัวที่มีใช้ตะวันตก เป็นผู้ที่มีสมรรถนะการเรียนรู้ที่จำกัดและอาจสอนไม่ได้ด้วยซ้ำ

คำนิยามว่า "ความแตกต่างคือ ความอ่อนด้อย" ได้บ่อนเซาะอัตลักษณ์ของเยาวชนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างออกไป ความคิดเช่นนี้ไม่เพียงจะมีผลต่อแผนการเรียนการสอนที่ไม่คำนึงถึงความต่างในภูมิหลังของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังมีผลต่อคำพูดของสาธารณชนที่คอยใส่ร้ายป้ายสีต่อบุคคลจากต่างวัฒนธรรมนั้นด้วย

ทุกวันนี้ทัศนคติดังกล่าวได้เปลี่ยนไปมากแล้ว มีการยอมรับกันมากขึ้นว่า ผู้เรียนจากต่างภูมิหลังทางวัฒนธรรมมิได้อ่อนด้อยในความสามารถด้านการเรียนรู้แต่อย่างใด แต่ถึงกระนั้นก็ตามขณะนี้ก็ยังปรากฏความพยายามอย่างเป็นทางการเป็นระบบน้อยมากในสังคมตะวันตกและสังคมที่เลียนแบบตะวันตก ที่จะสร้างหลักสูตรครอบคลุมความเป็นจริงทางประวัติศาสตร์ อันจะช่วยสร้างสรรค์โลกทัศน์ของผู้เรียนที่มีวัฒนธรรมแตกต่างที่อยู่ในสังคมนั้น ๆ (Monteith 1872 : 953 – 954)

วัฒนธรรมของแอฟริกา

ทิโมธี เรแกน (Timothy Reagan) หนึ่งในผู้เชี่ยวชาญด้านวัฒนธรรมที่มีใช้แบบตะวันตก ได้ชี้ว่า แอฟริกามีอาณาเขตกว้างใหญ่มากและมีความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างน่ามหัศจรรย์ แต่อย่างไรก็ตามก็ยังมีจุดร่วมกันบางอย่างที่ผูกพันร้อยรัดผู้คนต่างมุมมองในเขตคาบสมุทรให้อยู่ร่วมกันเป็นหนึ่งเดียวได้ เรแกนว่าสภาพการณ์นี้คล้ายคลึงกับที่เป็นอยู่ในยุโรป ที่แม้คนกรีกทางตอนใต้กับคนสวิตเซอร์แลนด์จะมีความแตกต่างอย่างต่างกัน แต่ผู้คนที่คาบสมุทรก็มีส่วนร่วมในความ เป็นวัฒนธรรมยุโรป

โดยทางประวัติศาสตร์แล้ว แอฟริกามีหลายวัฒนธรรมที่มองว่าการศึกษาเป็นเรื่องของคนทุกคน มิใช่จำกัดอยู่ในมือของคนบางกลุ่มเท่านั้น การศึกษามีวัตถุประสงค์ทำให้ทุกคนรู้ว่าตน

เป็นคนของสังคม มีประเพณีการเรียนรู้ด้วยปากเปล่ามานานหลายสิ่งหลายอย่างอันมีคุณค่าของสังคม ถูกถ่ายทอดสู่ลูกหลานด้วยเรื่องราวเล่าผ่านนิทาน การทายปริศนา เกร็ดประวัติศาสตร์ และการละเล่นต่าง ๆ (Reagan 2000 : 21 – 25)

วัฒนธรรมขงจื้อ

นักประวัติศาสตร์การศึกษาพบว่า ระบบการสอบของจีนปรากฏอยู่ในราชสำนักจีนมานานกว่า ๓,๐๐๐ ปี (Eieverly 1985 : 4) กำหนดขึ้นเพื่อคัดสรรนักปราชญ์เข้าทำงานให้ราชสำนัก เป็นระบบที่ยืนยาวมาจนถึงปีคริสต์ศักราช ๑๙๐๕ แต่มีเพียงเด็กชายเท่านั้นที่จะได้รับโอกาสเข้าสอบในระบบนี้ และแม้โดยปกติจะเปิดกว้างให้สำหรับประชากรทั่วไป แต่ก็เป็นที่รู้กันอยู่ว่ามักเป็นลูกหลานของขุนนางและชนชั้นสูงเท่านั้นที่จะมีโอกาสในการสอบดังกล่าว

การสอบจอหงวนกระทำกันหลายระดับ ตั้งแต่ระดับท้องถิ่น ไต่ระดับขึ้นมาจนถึงราชสำนัก ผู้สอบได้คะแนนดีอาจเลือกที่จะได้รับตำแหน่งเป็นข้าราชการในท้องถิ่นแต่ละระดับได้ หรือมิฉะนั้นก็สอบไต่ระดับขึ้นมาตามลำดับจนสูงสุดถึงราชสำนัก

การสอบนี้อาศัยทดสอบความจำและความเข้าใจหลักการต่าง ๆ ที่ปราชญ์โบราณได้เผยแพร่เอาไว้ ที่โดดเด่นอย่างมากได้แก่หลักคำสอนของขงจื้อ ซึ่งอุดมไปด้วยภูมิปัญญาทั้งสำหรับสามัญชนทั่วไป และข้อคิดเชิงบริหารจัดการสำหรับผู้ปกครอง ผู้ที่สามารถจดจำและเข้าใจกระทั่งตีความแบบแผนประเพณีและคุณธรรมตามหลักคำสอนของปราชญ์โบราณมาประยุกต์ใช้ได้ดี ก็จะได้รับกาให้คะแนนสูงสุด และถูกคัดเลือกตัวไว้เป็นขุนนางประจำราชสำนักในหน้าที่ต่าง ๆ

การสอบจอหงวนของจีนถือเป็นสิ่งประดิษฐ์ทางประวัติศาสตร์ เป็นแบบแผนประเพณีที่ฝังรากลึกในจิตสำนึกของคนจีนมาเนิ่นนาน กระทั่งปัจจุบันนี้แม้เทคนิคการสอบจะเปลี่ยนไปตามยุคสมัย แต่ความคิดตกลึกตามแบบขงจื้อก็ยังคงฝากรอยประทับในวัฒนธรรมจีนมาไม่ขาดสาย

โลกของฮินดู

ศาสนิกฮินดูส่วนใหญ่จะอยู่ในอินเดีย แต่ก็มิได้อยู่ไม่น้อยเป็นรุ่นลูกหลานได้ถือกำเนิดในสังคมตะวันตกอย่างในยุโรปและสหรัฐอเมริกา ตามหลักคิดแบบฮินดูจะเชื่อว่า (๑) มีสิ่งศักดิ์สิทธิ์สูงสุดดำรงอยู่ (๒) มีระบบแห่งการเวียนว่ายตายเกิด (๓) ทุกดวงวิญญาณต่างพยายามแสวงหาหนทางหลุดพ้นไปจากวัฏสงสารนี้ และ (๔) ทุกชีวิตมีความหมายและได้รับการพิทักษ์คุ้มครอง

สำหรับความเชื่อแบบฮินดูแล้วตัวปัญหาใหญ่ของชีวิตคือ ความไม่รู้ ความไม่รู้สติอยู่ในมรรคาแห่งความรู้ อันจะนำไปสู่ความหลุดพ้น ฮินดูจึงชวนชาวอย่างยิ่งที่จะไปให้ถึงความ

หลุดพ้นด้วยกรรมวิธีต่าง ๆ นานา การศึกษาของฮินดูโบราณก็มีให้แก่ผู้ชายเท่านั้น การสอนแต่เดิม ๆ มาใช้วิธีการท่องจำ เรียนและสอบด้วยวิธีปากเปล่า ด้วยการที่ผู้เรียนตั้งใจฟังผู้สอนแล้วคิดพิจารณาใคร่ครวญและปฏิบัติตามที่ได้รับการสอนสั่งมา ปฏิบัติสมาธิเพื่อเข้าสู่วิถีแห่งจิตวิญญาณ เป็นการเน้นพัฒนาไปตามแต่ปัจเจกบุคคล หลักการเรียนการสอนจึงผูกพันกับหลักศาสนาอย่างแนบแน่น

ดังตัวอย่างกล่าวมาข้างต้น ไม่ว่าจะเป็วัฒนธรรมแบบอัฟริกัน แบบจีน ฮินดู เป็นต้นล้วนมีนัยสำคัญต่อนักการศึกษาที่คิดจะสร้างหลักสูตรในปัจจุบัน เพราะนั่นหมายถึงภูมิหลังที่แตกต่างกันของผู้เรียนที่จะได้รับผลจากหลักสูตรนั้น ๆ โดยตรง การคำนึงถึงภูมิหลังทางประวัติศาสตร์จึงมีนัยสำคัญไม่น้อยต่อการสร้างและพัฒนาหลักสูตรในปัจจุบัน ที่จะนำไปใช้ในสังคมอันมีผู้อยู่ร่วมกันอย่างหลากหลายวัฒนธรรม

มรดกจากยุโรปและเมดิเตอร์เรเนียน

การศึกษาตามแบบอเมริกันถูกนำไปใช้อย่างแพร่หลายในหลายประเทศที่กำลังพัฒนาทั้งโดยตั้งใจและถูกกำหนดบังคับบัญชาก็ตาม การมองทบทวนประวัติศาสตร์การศึกษาของอเมริกันจึงอาจมีความสำคัญอยู่บ้างไม่มากนักน้อย

รากเหง้าความคิดทางการศึกษาของสหรัฐอเมริกาจากยุโรปและแถบเมดิเตอร์เรเนียนเป็นวัฒนธรรมของคนขาว ที่มองแบบแผนประเพณีของคนกลุ่มน้อยต่าง ๆ ว่าต่ำกว่าด้อยกว่าและไม่ให้ความสำคัญใด ๆ มาตลอด

การศึกษาแบบยุโรปและเมดิเตอร์เรเนียนเน้นความสำคัญของการศึกษาในโรงเรียนหรือสถานศึกษาภายใต้การดูแลของผู้เชี่ยวชาญ ผู้ถูกเชื่อว่าจะสามารถให้ความรู้แก่ผู้เรียนได้อย่างเต็มเม็ดเต็มหน่วย

เมืองซัมเมอร์โบรอนคือที่ตั้งของโรงเรียนแห่งแรก เป็นพื้นที่ตั้งอยู่ระหว่างแม่น้ำไทกริสกับยูเฟรติสเมื่อประมาณ ๕,๐๐๐ ปีมาแล้ว ชาวซูเมอเรียนมีระบบการเขียนที่น่าสนใจ และการเขียนนี้เองที่ทำให้ชาวซูเมอเรียนทำการจดบันทึกทางการค้าและดำรงเผ่าพันธุ์มาได้ เด็ก ๆ เยาวชนถูกนำมาอยู่รวมกันและมีครูมาทำหน้าที่สอนวิชาความรู้ต่าง ๆ นี่เองที่นำมาสู่สมมติฐานการศึกษาของอเมริกาว่า เยาวชนจำเป็นต้องมีความรู้และต้องมีบุคคลผู้มีความรู้ ความเชี่ยวชาญมาถ่ายทอดความรู้ให้

หลายศตวรรษต่อมาที่นำพาให้นักคิดชั้นนำหลายคนเห็นถึงความจำเป็นที่ต้องมีการอบรมพิเศษเรื่องเทคนิควิธีการสอนให้แก่ผู้เตรียมตัวจะสอนวิชาความรู้แก่เยาวชน เหล่านี้คือมรดกทางการศึกษายุโรปและเมดิเตอร์เรเนียน ที่เข้าสู่รากฐานการศึกษาของอเมริกาปัจจุบัน

นอกจากความเชื่อในเรื่องการเรียนรู้ต้องมาจากระบบโรงเรียน และมีผู้เชี่ยวชาญมาคอยควบคุมอำนวยการแล้ว ยังตามมาด้วยความคิดว่าความรู้จะต้องจำแนกได้เป็นสาขาวิชาต่าง ๆ แยกกันออกไป

ความเชื่อประการหลังนี้ช่วยตอบคำถามที่มีมานานว่า จะทำให้ผู้เรียนสามารถรับรู้และเข้าใจข้อมูลความรู้อันมีอยู่มากมายมหาศาลได้อย่างไร กระบวนการคัดเลือกและจำแนกความรู้มีรากเหง้าจากยุโรปมานานแล้ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งก็คืองานเขียนของนักปรัชญากรีกโบราณอย่าง อริสโตเติล (๓๐๔ - ๓๒๒ ปีก่อนคริสตศักราช) ที่เห็นว่าการแยกแยะจัดประเภทความรู้ตามหมวดตามหัวข้อ สามารถช่วยในการเรียนรู้ของผู้เรียนได้มาก เป็นที่พึงสังเกตอย่างหนึ่งว่า อริสโตเติลนี้เองเป็นผู้ริเริ่มพัฒนาวิธีคิดแบบวิทยาศาสตร์

ครั้นถึงยุคกลางของยุโรป ฝ่ายศาสนจักรนำความคิดของอริสโตเติลไปใช้จำแนกประเภทความรู้อย่างจริงจัง ศิลปศาสตร์เจ็ดแขนงถือเป็นรายวิชาที่ถูกจัดจำแนกไว้ตั้งแต่ยุคแรก ๆ รวมอยู่ในชื่อ Trivium อันประกอบด้วย (๑) ไวยากรณ์ (๒) วาทศิลป์หรือศิลปการใช้ถ้อยคำ (๓) จิภาษวิธี (Dialectic) และที่อยู่ในชื่อว่า Quadvivium อันประกอบด้วย (๔) คณิตศาสตร์ (๕) เรขาคณิต (๖) ดาราศาสตร์ และ (๗) ดนตรี (Meyer 1965 : 29 – 32) และหลังจากนั้นก็มียาวิชาอื่นๆ เพิ่มเติมเข้ามา อย่างไรก็ตามในยุคสมัยต่อ ๆ มากระทั่งปัจจุบัน ก็มีผู้วิพากษ์วิจารณ์แนวคิดจำแนกแขนงความรู้นี้เป็นสองทางคือ มีทั้งผู้ไม่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วย

นอกจากมีการจำแนกประเภทของความรู้แล้ว ยังมีความคิดพัฒนาตามมาว่า ควรจัดประเภทโรงเรียนออกเป็นแต่ละชุดลำดับ ๆ ไป ผู้เรียนก็ควรเรียนผ่านไปตามลำดับชุด ทั้งนี้เป็นไปตามความคิดของนักคิดอย่างจอห์น อามอส โคมเนเนียส (John Amos Comenius) แห่งศตวรรษที่ ๗

โคมเนเนียสกล่าวว่า เด็ก ๆ อยู่บ้านกับพ่อแม่จนอายุ ๖ ขวบ จากนั้นเด็กควรเข้าโรงเรียนที่พูดภาษาพื้นเมือง (Vernacular School) ที่มีการจัดชั้นเรียนเป็นหกระดับขั้นตามอายุของผู้เรียน นักเรียนจะเรียนสำเร็จในระดับนี้ราวอายุ ๑๒ ขวบ จากนั้นนักเรียนบางคนอาจศึกษาต่อในโรงเรียนที่ใช้ภาษาถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ที่เรียกว่า Grammar School ที่จัดระดับชั้นเรียนไว้รองรับนักเรียนอายุระหว่าง ๑๓ - ๑๔ ปี นักเรียนที่เรียนสำเร็จจากโรงเรียนระดับนี้บางคน อาจเลือกศึกษาต่อยังระดับมหาวิทยาลัย (Education in 17th Century Europe 1999)

แผนความคิดของโคเมเนียสได้รับการพัฒนาขึ้นมาในราวปี ๑๖๐๐ โดยมีการแบ่งการจัดการศึกษาเป็นระดับประถมศึกษา (Elementary) และระดับมัธยมศึกษา (Secondary) ในตะวันตกอย่างยุโรปและสหรัฐอเมริกาได้แบ่งโรงเรียนเป็นสามระดับ ได้แก่ ระดับต้น ระดับกลาง และระดับสูง (Elementary – Middle – High School) อาจกล่าวได้ว่าสิ่งหนึ่งที่เป็นหนี่ต่อโคเมเนียสก็คือ เด็กทุกคนสามารถเข้าเรียนในแต่ละระดับได้โดยไม่จำแนกชั้นทางสังคม ทั้งเด็กชายและเด็กหญิงควรได้รับการศึกษาเหมือนกัน ส่วนตำราสำหรับเด็ก ๆ โคเมเนียสก็เห็นว่าควรออกแบบจัดทำขึ้นแยกต่างหากออกจากตำราที่มีสำหรับผู้ใหญ่

เมื่อเวลาผ่านไป สังคมพัฒนาไปท่ามกลางปัญหาสังคมเกิดขึ้นมากมายพร้อมกับยุคสมัยที่เปลี่ยนแปลง ได้มีความเชื่อร่วมกันเกิดขึ้นว่า คนเราควรมีการศึกษาดีขึ้นมากขึ้น เพื่อป้องกันตัวเองจากปัญหาต่าง ๆ ในสังคม มีความเชื่อว่า โรงเรียนควรมีศักยภาพทำให้สังคมดีขึ้น กล่าวคือ (๑) ลดการทำแท้งในหมู่วัยรุ่น (๒) ลดการสูบบุหรี่ (๓) ลดปริมาณการบริโภคอาหารที่มีไขมันมาก (๔) ผลิตคนที่มีจริยธรรมเข้มแข็งออกสู่สังคม (๕) ช่วยทำให้อากาศสะอาดขึ้น และ (๖) ปรับปรุงลักษณะนิสัยเพื่อสร้างเสริมสุขภาพ เป็นต้น

ในยุคสมัยหนึ่งคนตะวันตกคาดหวังต่อโรงเรียนไว้สูงมาก ด้วยความคิดว่าโอกาสที่ดีที่สุดอยู่ข้างหน้า แต่ทั้งนี้ก็เชื่อว่าทุกคนเสมอไปจะคิดเห็นเช่นนี้ กระนั้นความคิดต่ออนาคตในเชิงบวกนั้นก็แพร่หลาย และมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อแทบจะทุกสังคม นั้นย่อมหมายความว่า โรงเรียนถูกมองเป็นหน่วยแห่งการยกระดับปรับปรุงสังคม การศึกษาที่ดีไม่เพียงแต่จะต้องสามารถปรับปรุงบุคลิกภาพของบุคคลเท่านั้น แต่ถึงที่สุดแล้วจะต้องช่วยพัฒนาสังคมได้ด้วย ทั้งยังเชื่อว่าคนที่ได้รับการศึกษามีความรู้ที่ดี เพียงพร้อมด้วยคุณสมบัติที่ดี ย่อมต้องออกไปทำงานและช่วยลดทอนปัญหาสังคมได้

อิทธิพลความคิดทางการศึกษาแบบยุโรปและเมดิเตอร์เรเนียนได้แพร่หลายไปทั่ว สอดรับกับค่านิยมทางเศรษฐกิจและการปกครองของสมัยใหม่ และมีผลอย่างมากต่อการคิดหลักสูตร กล่าวคือ

- ความคิดว่า รัฐบาลมีพันธกิจต้องอุดหนุนสถานศึกษาและการศึกษา
- ความคิดว่า จุดหมายสำคัญประการหนึ่งของการศึกษาได้แก่ การพัฒนาทัศนคติควบคู่กับการเป็นพลเมืองดี
- ความคิดว่า สถานศึกษาควรเป็นแหล่งประสาทความรู้ ความเข้าใจและทักษะให้แก่ผู้เรียน อันจะยังประโยชน์ต่อการทำงานอาชีพเมื่อสำเร็จการศึกษาออกไป
- ความเชื่อว่า ควรให้การศึกษากแก่พลเมืองให้มากที่สุดเท่าที่จะมากได้

- ความคิดว่า ชนชั้นทางสังคมและความมั่งคั่งส่วนตัวมากนัก ไม่ควรเป็นอุปสรรคที่ขัดขวางทางที่บุคคลควรจะได้รับการศึกษามากขึ้น

อาจกล่าวได้ว่า ประวัติศาสตร์มีอิทธิพลเชิงบวกต่อการสร้างทางเลือกของหลักสูตร ปัจจุบันนี้ผู้คนยอมรับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับการศึกษา ด้วยหวังว่าจะเปิดทางเลือกใหม่ ๆ ให้แก่สิ่งดี ๆ อันจะมีตามมาจากการพัฒนาและจัดการเรื่องหลักสูตรและการศึกษา การจัดการกระทำใด ๆ ต่อหลักสูตรและการศึกษาในปัจจุบันจึงหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่จะต้องคำนึงถึงความคิด ความรู้สึกของทั้งผู้เรียน พ่อแม่ของเด็ก สังคม และแม้กระทั่งผู้มีอุปการคุณต่อสถานศึกษา ในด้านหนึ่งประวัติศาสตร์คอยจำกัดสิ่งที่เราทำ แต่ในอีกด้านหนึ่งประวัติศาสตร์จะเป็นบทเรียนให้ก้าวหน้าไปอย่างสุขุมขึ้น ในท่ามกลางสภาวะแวดล้อมของการอยู่ร่วมกันอย่างหลากหลายความคิดและวัฒนธรรม ที่ปรากฏอยู่ในแต่ละสังคม

จากการศึกษาย้อนประวัติศาสตร์ ทำให้มีการยอมรับกันมากขึ้นว่าหลักสูตรหนึ่ง ๆ ปฏิเสธไม่ได้ที่จะต้องสัมพันธ์กับสภาวะแวดล้อม หลายปีมาแล้วที่ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรได้ระบุว่า อิทธิพลสำคัญ ๆ อันมีผลต่อการจัดทำต่อหลักสูตรได้แก่ (๑) สังคม (๒) ผู้เรียน และ (๓) องค์ความรู้

แหล่งอิทธิพลสามแหล่งหลักนี้ จะช่วยให้กรอบสำหรับหลักสูตรบอกให้รู้รายละเอียดที่เป็นเนื้อหาวิชาในหลักสูตร อันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการตัดสินใจเรื่องหลักสูตร (ดูเพิ่มเติมใน Tyler 1949 ; Taba 1962 ; Tanner and Tanner 1995 เป็นต้น)

ความสนใจในแหล่งกำเนิดของหลักสูตร มักติดตามเอาจากงานเขียนของดิวอี้ (Dewey) ในช่วงใกล้ ๆ กับปลายศตวรรษที่ ๑๙ ความคิดของดิวอี้ทำให้นักการศึกษาต่างให้ความสำคัญมากขึ้นกับความเชื่อมโยงระหว่างผู้เรียน สังคมของผู้เรียน และการนำความรู้ไปใช้ (Tanner & Tanner 1995 : 18-20) ความพยายามของดิวอี้ทำให้เส้นแบ่งแยกระหว่างสถานศึกษากับสังคมรอบข้างค่อย ๆ เลื่อนไป ดิวอี้ให้ความเห็นว่าประสบการณ์ที่เรียนรู้ ควรมีความสอดคล้องกับคุณลักษณะของผู้เรียนแต่ละคนและควรจะได้นำไปใช้สร้างทักษะแก้ปัญหาของตน แต่ถึงแม้จะมีอิทธิพลทางความคิดของดิวอี้แพร่หลายไปทั่ว ยังปรากฏว่าหลายปีต่อมา หลักสูตรของสถานศึกษาต่าง ๆ ก็ยังคงถูกพัฒนาขึ้นมาตามแนวคิดทฤษฎีทางวิชาการ มากกว่าเน้นความรู้ที่เกี่ยวข้องกับสังคมและตัวผู้เรียนอยู่นั่นเอง จนกระทั่งราล์ฟ ไทเลอร์ (Ralph Tyler) ได้นำเสนอแนวคิดกรณีศึกษาสนับสนุนสามแหล่งที่มาของหลักสูตรของดิวอี้ ว่ามีนัยสำคัญยิ่งที่ควรคำนึงถึงในฐานะตัวกำหนดกรอบของหลักสูตร (Tyler 1949 : 48 – 55)

ทฤษฎีความรู้ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร

เราอยู่ในโลกที่เต็มไปด้วยความขัดแย้งทางอุดมการณ์และวัฒนธรรม ต่างฝ่ายต่างอ้างความถูกต้อง จนไม่อาจรู้ว่าถูกผิดที่แท้จริงเป็นอย่างไร

เราอยู่ในโลกที่เรียกกันว่าพหุลักษณะ ทั้งด้านความคิด ความเชื่อ แต่ก็มี ความพยายามจะสร้างความสมานฉันท์โดยปราศจากความรุนแรง

ต่างความคิดต่างอุดมการณ์พยายามผลักดันหลักสูตรการศึกษาไปในแนวทางของตน ไม่ว่าจะเป็นคริสเตียน มาร์กซิสต์ ในความเชื่อศรัทธาอื่น ๆ ในโลกแห่งมนุษยนิยม สังคมประชาธิปไตย พวกอนุรักษนิยม เป็นต้น แม้จนกระทั่งต่างกลุ่มผลประโยชน์ ต่างอาชีพ ต่างก็พยายามให้หลักสูตรสร้างประโยชน์รองรับฝ่ายตนทั้งสิ้น จนเกิดคำถามว่า พวกเขามีหลักความจริงอะไรที่ไม่ขัดแย้งกันหรือไม่ ให้สามารถสร้างหลักสูตรตรงนั้นขึ้นมารองรับทุกฝ่ายได้ ตรงนี้จึงอาจต้องพิจารณาถึงรากฐานทางแนวคิดปรัชญา ที่ก่อฐานขึ้นเป็นทฤษฎีความรู้ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรได้ ๒ แนว อย่างแรกได้แก่ แนวคิดทฤษฎีคลาสสิกของเพลโต กับอีกแนวหนึ่งได้แก่แนวคิดร่วมสมัย รวมทั้งทฤษฎีแบบสังคมนิยม

ว่าด้วยทฤษฎี “แบบ” ของเพลโต (The Theory of the Forms)

ความขัดแย้งที่สำคัญอย่างหนึ่งในเรื่องหลักสูตรก็คือ หลักสูตรนั้นจะเน้นการเข้าถึงหลักความจริงแท้ หรือจะเน้นการนำไปใช้ประโยชน์ (Truth or Usefulness) จุดนี้คือความแตกต่างสำคัญระหว่างรากฐานทางปรัชญาหลักสูตรของเพลโตกับแนวคิดร่วมสมัยอื่น ๆ

เมื่อเราสังเกตสิ่งต่าง ๆ ในโลกรอบตัว แล้วเรียกชื่อและให้คุณสมบัติไปต่าง ๆ กัน ประเด็นปัญหาข้อขบคิดของเพลโตก็คือ มีแก่นสารอะไรที่อยู่เบื้องหลัง ที่ทำให้เรามีความรู้ต่อสิ่งเหล่านั้น การได้ความรู้ในแก่นสารนั้นนั่นแหละคือ การศึกษา

ในทฤษฎีของเพลโต ความรู้เป็นความจริงคงที่ ไม่เปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา ความรู้ที่เปลี่ยนแปลงได้ก็คือ ความเชื่อที่ผิดเท่านั้น แต่ถูกเรียกอย่างผิด ๆ ไปว่าเป็นความรู้ (Scheffler 1965 : 75 – 90)

ในโลกแห่งสัมผัสของมนุษย์ทุกอย่างเปลี่ยนแปลงไปตลอดเวลา เราจึงไม่อาจบอกว่าเราได้รู้อะไรต่อโลกแห่งสัมผัสนี้ ข้อมูลที่ได้มาจากประสบการณ์มีอาจเรียกได้ว่าเป็นความรู้ หากเป็นเพียงการให้คุณสมบัติ แต่ความรู้เป็นอะไรที่ปราศจากการให้คุณสมบัติ (Copi 1972 : 181-206) เราไม่อาจบอกว่าได้รู้จักอะไรในโลกนี้ หากข้อมูลที่บอกว่ารู้นั้นมีการเปลี่ยนแปลงไปตลอดเวลา เพราะความรู้ย่อมคงที่ไม่มีเปลี่ยนแปลง

ทฤษฎีความรู้ของเพลโตกับหลักสูตร

สำหรับเพลโต กระบวนการศึกษาจะไม่อาจปรากฏขึ้นในการสอนแบบที่เรียกว่า "Chalk-and-Talk" หรือการใช้แผ่นใสและเทคโนโลยีอื่นใด แต่จะปรากฏในกระบวนการที่นำนักศึกษาด้วยการสอนแบบวิภาษวิธี (Dialectic) ไปสู่การค้นหาสิ่งที่เขาตระหนักรู้ ทั้งผู้สอนและผู้เรียนต่างเผชิญหน้ากันในการถกเถียงอภิปราย ผู้สอนจะนำผู้เรียนด้วยกระบวนการถาม-ตอบ เพื่อค้นหาองค์ความรู้ของปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในโลก

อาจบอกได้ว่า กระบวนการศึกษาตามทฤษฎีของเพลโตน่าจะเป็นสิ่งที่เราเรียกว่า "Child Centered" หรือ "Student Centered" หลักสูตรในแบบของเพลโตจะหมายถึง แนวทางปฏิบัติหรือกระบวนการที่ผู้เรียนจะต้องผ่านไป มีการบันทึกความสำเร็จอย่างเป็นขั้นเป็นตอน เพื่อก้าวสู่ขั้นตอนต่อไป จนกระทั่งครบทุกขั้นตอน และผู้เรียนได้รู้ถึงทุก ๆ สิ่งที่กำหนด นั่นก็คือ จากความไม่รู้ ความเชื่อที่ผิด ไปสู่การเรียนรู้ และค้นพบถึงโลกสากล

บนพื้นฐานทฤษฎีความรู้ของเพลโต มิใช่จะใส่อะไรลงไปก็ได้ในหลักสูตร แต่จะให้ความสำคัญกับคณิตศาสตร์ เพลโตยังเห็นว่าควรตัดศิลปะ ดนตรี กับบทกวีออกไปจากหลักสูตรที่ต้องการค้นหาความจริง (Plato 1955 : 370-386) ทั้งนี้เพราะเพลโตเห็นว่า วิชาศิลปะ ดนตรี และบทกวี ควรใช้กับผู้เยาว์ เพื่อบ่มเพาะให้ห่างไกลจากความคิดมิชอบ แต่ศิลปะและบทกวีนั้นโดยตัวมันเองมิใช่เป็นความรู้ชนิดที่จะนำไปสู่ความจริงได้ หากมีแต่จะนำดึงลงสู่ห้วงฝันและมายาตลอดจนความไม่รู้ไม่เข้าใจ จึงควรตัดออกไปจากหลักสูตรอุดมศึกษา จุดนี้ทำให้ดูประหนึ่งว่า ความคิดของเพลโตไม่้นำไปสู่การสร้างหลักสูตรที่ไม่มีศิลปะในหัวใจหรือไร้ซึ่งวัฒนธรรม

อย่างไรก็ตามสานุศิษย์ของเพลโต ซึ่งอยู่ในยุคสมัยใหม่ได้พยายามนำวิชาศิลปะเข้าบรรจุอยู่ในหลักสูตร แต่ถึงกระนั้นก็ยังยึดถือทฤษฎีตามเพลโต จึงพยายามนำเสนอศิลปะในแบบใหม่จะไม่มองศิลปะในฐานะของภาพตัวแทนหรือเกี่ยวข้องกับประสบการณ์สามัญในชีวิตประจำวัน หากแต่ต้องมีลักษณะทางประวัติศาสตร์ (Bell 1961 : 36 - 37) อาจกล่าวได้ว่า ความยิ่งใหญ่ของเพลโตปรากฏอยู่ที่คำถามที่เขาถามมากกว่าคำตอบที่เขาตอบ เพราะเมื่อเขาถามคำถามศาสตร์ทุกแขนงต้องเข้ามาเกี่ยวข้อง เพื่อให้คำตอบต่อคำถามนั้น

ทฤษฎีความรู้ในหลักสูตรร่วมสมัย

เมื่อกล่าวถึงหลักสูตรร่วมสมัย มีอยู่ ๔ แนวคิดที่สำคัญ แต่จะอย่างไรก็ตาม ในบรรดาแนวคิดร่วมสมัยเหล่านี้ ยังคงมีร่องรอยอิทธิพลทางความคิดของเพลโตปรากฏอยู่ โดยเฉพาะในกรณีที่ต้องการวางแผนหลักสูตร แนวคิดร่วมสมัยต่าง ๆ ดังกล่าวได้แก่

๑. แนวคิดของคาร์ดินาล จอห์น เอช. นิวแมน (John H. Newmann) ในฐานะตัวแทนความคิดดั้งเดิมเกี่ยวกับการศึกษาที่อยู่บนรากฐานแห่งศิลปศาสตร์ (Liberal Education)

๒. แนวคิดของดักลาส บาร์เนส (Douglas Barnes) ในฐานะตัวแทนของบางข้อเสนอนที่เน้นหลักสูตรแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

๓. แนวคิดของเปาโล แฟร์ (Paulo Freire) ในฐานะตัวแทนความคิดของสำนักมาร์กซิสต์

๔. แนวคิดของพอล เฮิร์ชต์ (Paul Hirst) อันถือได้ว่าเป็นแนวการมองแบบสังคมวิทยา

แนวคิดของคาร์ดินาล จอห์น เอช. นิวแมน

นิวแมนวิพากษ์วิจารณ์แนวคิดของกลุ่มความคิดอรรถประโยชน์ (Utilitarians) อันร่วมยุคสมัยเดียวกัน ที่มีความคิดว่า หลักสูตรควรประกอบขึ้นด้วยวิชาที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์กับตัวเองได้ (Newmann 1959 : 176)

แนวคิดเชิงวิจารณ์ของนิวแมน สะท้อนให้เห็นภาพทรรศนะความคิดของเพลโตอย่างชัดเจนที่ระบุว่า ความรู้จะต้องมีคุณความดีอยู่ภายใน และว่า "แบบ" ของความดีจะฝังตัวอยู่ในความรู้ทุกรูปแบบ

อย่างไรก็ตามก็มีสิ่ง que แสดงถึงอิทธิพลแห่งความคิดอรรถประโยชน์ที่มีต่อนิวแมนก็คือ เขาานิยาม "ความดี" ว่ามี "ประโยชน์ตลอดกาล" โดยที่ความมีประโยชน์อาจจะไม่ดีก็ได้ ซึ่งสันนิษฐานว่านิวแมนอาจสนับสนุนความคิดของกลุ่มความคิดอรรถประโยชน์นิยมที่มองว่า หลักสูตรจะต้องให้อรรถประโยชน์ต่อบุคคลที่จะได้รับ "ความสุขที่สุดและอย่างมากที่สุด" รายวิชาใดที่จะบรรจุเข้าอยู่ในหลักสูตร จะต้องสามารถทำให้ปัจเจกบุคคลได้รับความสุขนี้และมีความสุขเพิ่มขึ้น ซึ่งในความคิดของกลุ่มอรรถประโยชน์นิยมนั้นเห็นว่า รายวิชาทางวิทยาศาสตร์ธรรมชาติและคณิตศาสตร์ ควรจะยังมีอยู่ในหลักสูตรเพราะให้ประโยชน์ต่าง ๆ ในเชิงเศรษฐกิจ แต่ก็ไม่เห็นด้วยที่จะให้หลักสูตรมีความเป็นวิทยาศาสตร์ไปทั้งหมดหรือมองแต่อรรถประโยชน์เป็นรากฐานเพียงอย่างเดียว นักคิดบางคนในกลุ่มความคิดอรรถประโยชน์นิยมเห็นว่า ยังจำเป็นต้องมีการศึกษาด้านศาสนา เพื่อดูแลรักษาจิตวิญญาณของเราให้รู้และเข้าใจบุคคลที่นับถือศาสนาอื่น โดยเห็นว่าคนเราต้องมีการเรียนรู้ศิลปปริสุทธ์ (Fine Arts) ด้วย เพราะจะช่วยให้บุคคลมีความสุขเพิ่มขึ้น จึงจำเป็นต้องมีวรรณคดี เพราะช่วยให้คนเรามีความเข้าใจต่อผู้อื่น เอาใจเขามาใส่ใจเรา สำหรับประวัติศาสตร์นั้นก็อาจทำให้มุมมองของคนเรากว้างขวางขึ้น เห็นอกเห็นใจผู้อื่นที่มีวิถีชีวิตแตกต่างกัน

หากย้อนไปพิจารณาสิ่งที่นิวแมนบอกว่า “สิ่งที่มีประโยชน์อาจไม่ใช่สิ่งที่ดี แต่สิ่งที่ดีย่อมมีประโยชน์เสมอ” แล้ว เมื่อวิเคราะห์ดูจะเห็นว่า “สิ่งที่ดี” สามารถก่อประโยชน์ได้ก็จริง แต่ไม่เสมอไปทั้งหมด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบริบทและมุมมอง ที่สำคัญก็คือสิ่งที่ดีหรือความจริง กับความมีประโยชน์นั้น มิได้เป็นเหตุเป็นผลเชิงตรรกะให้แก่กันและกัน

ความคิดของนิวแมนต่อประเด็นนี้ชี้ให้เห็นว่า เขามีเงาของเพลโตทาบทับความคิดอย่างชัดเจน และในยุคสมัยของเขาที่พูดเรื่องอรรถประโยชน์ เขาได้ประเมินค่าแห่งอรรถประโยชน์บนฐานความคิดเรื่องความดี ความจริงตามทฤษฎีของเพลโต ซึ่งพื้นฐานความคิดของนิวแมนเหล่านี้มีผลอย่างยิ่ง เมื่อเขาพิจารณาถึงลักษณะวิชาที่ควรบรรจุอยู่ในหลักสูตร เขาเชื่อว่าสิ่งที่เข้าข่ายความรู้จะต้องมีจุดหมายในการเข้าถึงความจริงและความดีได้ในตัวเอง

อย่างไรก็ตาม นิวแมนมิได้ต่อต้านวิชาที่ให้ประโยชน์ว่าไม่ควรบรรจุในหลักสูตร เพียงแต่เขาเห็นว่าหากเน้นอรรถประโยชน์ของวิชามากเกินไป อาจพลาดการบรรลุถึงแก่นสารสำคัญภายในที่จะนำจิตไปสู่ความดีงาม เช่นวิชาแพทย์ เศรษฐศาสตร์ และวิศวกรรม เหล่านี้ล้วนเป็นวิชาที่มีประโยชน์ในการดูแลรักษาร่างกาย สร้างฐานะความมั่งคั่ง และก่อสร้างอาคาร แต่หากหลักสูตรเน้นอรรถประโยชน์ด้านนี้เท่านั้น ก็จะทำให้วิชาดังกล่าวมีโอกาสเติมเต็มในจุดหมายเฉพาะที่ยิ่งใหญ่ภายใน

ในทฤษฎีของนิวแมน ลักษณะของหลักสูตรการศึกษาจะต้องบรรจุไว้ด้วยความรู้ แต่ไม่ใช่ความรู้ในเชิงอรรถประโยชน์เท่านั้น เพราะความรู้เชิงอรรถประโยชน์อย่างเดียว จะมีประโยชน์อยู่ได้ตามสถานการณ์เท่านั้น หากสถานการณ์เปลี่ยนไปความมีประโยชน์อย่างเคยก็อาจไร้ความหมายอีกต่อไป เพราะประโยชน์ที่มีเป็นประโยชน์เฉพาะหน้าด้วยความบังเอิญเท่านั้น ซึ่งสำหรับนิวแมนแล้ว “สิ่งที่มีประโยชน์ใ้ว่าจะดีเสมอไป แต่สิ่งที่ดีจะมีประโยชน์เสมอ”

นิวแมนมองว่า หากอาศัยหลักเรื่องอรรถประโยชน์มาเป็นเกณฑ์คัดเลือกรายวิชาใส่ในหลักสูตร ก็คือกำลังพ่ายแพ้และจะมีอาจบรรลุวัตถุประสงค์ที่แท้จริงของหลักสูตร เพราะเขาเห็นว่า ความรู้ที่ถูกจำกัดลงในเรื่องเฉพาะ ย่อมจะมีใช้ความรู้แท้จริงอีกต่อไป มันจะเป็นเรื่องที่น่าสงสัยเสียมากกว่าว่า ความรู้เฉพาะทางจะชี้ให้สัตว์โลกเห็นทางสว่างแห่งความจริงแท้ได้อย่างไร (Newman 1595 : 138)

หากกล่าวตามความคิดของนิวแมนแล้ว วิชาที่มีประโยชน์ในเชิงช่างกล ก็ไม่ควรบรรจุในหลักสูตรของมหาวิทยาลัย เพราะสำหรับนิวแมนแล้วการศึกษาไม่ควรเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แค่เรื่องราวชีวิตประจำวัน หรือตอบสนองความต้องการทางกายภาพ แต่การศึกษาจะต้องเป็นเรื่องของการพัฒนาจิตใจให้เป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาติแห่งโลกวิญญาณอันศักดิ์สิทธิ์แห่งพระ

ผู้เป็นเจ้าของตามทฤษฎีแบบของเพลโต สำหรับนิเวศน์หากเป็นไปได้วิชาวิทยาศาสตร์ไม่ควรอยู่ในหลักสูตร เพราะทำให้คนสับสนอยู่กับบรรณประโยชน์และการใช้ชีวิตทำมาหากิน แต่มิได้เรียนรู้เพื่อพัฒนาจิตใจให้หลุดพ้นผิดกับวิชาคณิตศาสตร์ ละติน และกรีก ที่นิเวศน์เห็นว่าควรจะเป็นวิชาแกนในหลักสูตรทีเดียว เช่นเดียวกับวิชาเชิงช่าง การค้า และอุตสาหกรรม ก็มีอาจอยู่ในหลักสูตรอุดมศึกษาได้อีก

ในแง่นี้ อุดมศึกษาในมหาวิทยาลัยจึงถูกมองให้ทำหน้าที่เสมือนสำนักศึกษาของเพลโต ที่ไว้ฝึกฝนผู้เรียนให้ก้าวสู่จุดสูงสุดแห่งปัญญาญาณเพื่อเป็นหนึ่งเดียวกับ "แบบ" สูงสุดเท่านั้น

จุดนี้เองการศึกษาจึงถูกแบ่งเป็นศิลปศาสตร์ (Liberal Education) กับวิชาชีพ (Vocational Education) ตามการแบ่งระหว่างโลกแห่งจิตวิญญาณกับโลกวัตถุตามนัยของเพลโต โดยมองว่าศิลปศาสตร์สร้างสรรคจิตวิญญาณให้สูงส่งเหนือกว่าความเป็นสัตว์โลกธรรมดา ขณะที่วิชาชีพสร้างคนสู่โลกแห่งชีวิตประจำวันเท่านั้น

แนวคิดของดักลาส บาร์เนส

บาร์เนส ปรากฏขึ้นในฐานะตัวแทนทฤษฎีหลักสูตรที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ที่น่าสนใจก็คือ ความคิดของเพลโตที่มองแยกกระหว่างกาย (วัตถุ) กับจิตนั้น ได้ซึมแทรกเข้าไปในงานเขียนของบาร์เนสได้อย่างไร

ในทรรศนะของบาร์เนส ยังมีความเข้าใจผิดหรือหลุมพรางในการอธิบายความ (Descriptive Fallacy) ที่ปรากฏในทฤษฎีว่าด้วยการสื่อความหมายซึ่งมองจำกัดลงไปว่าภาษาที่มีความหมายจะต้องเอ่ยมาด้วยรูปศัพท์ที่สละสลวยสวยงามเท่านั้น (Barnes 1969 : 12)

บาร์เนสกล่าวถึงสไตล์การสอนสองชนิดตรงข้ามกันคนละชั่วเรียกชื่อว่า ชนิดถ่ายทอด (Transmissive) กับชนิดอภิปรายตีความ (Interpretative) และเห็นว่าพฤติกรรมของผู้สอนแยกได้เป็นสองชั่วดังกล่าว โดยแต่ละกรณีจะมีผลทำให้เกิดการตอบสนองจากผู้เรียนไปคนละอย่าง

ในแบบที่ผู้สอนถ่ายทอดให้ฟังหรือบรรยายหน้าชั้นเรียนนั้น แม้ดูภายนอกอาจจะเห็นการตอบสนองของผู้เรียนเหนือกว่าแบบอภิปรายตีความ เพราะผู้เรียนรู้จักตอบคำถามโดยใช้ศัพท์เทคนิคมากกว่า แต่ในความเป็นจริงมิได้เป็นเช่นนั้น เหตุผลก็คือในการสอนแบบบรรยายบรรยายภาศจะมีลักษณะครอบงำและอำนาจนิยม ผู้เรียนจะตอบสนองผู้สอนด้วยภาษาที่ใช้ศัพท์เทคนิคตามที่ผู้สอนสอนเอาไว้ ทั้งที่อาจไม่รู้หรือเข้าใจความหมายจริง ๆ ของศัพท์หรือแนวคิดที่ตอบสักเท่าใดนัก ตรงกันข้าม ในการสอนแบบอภิปรายตีความนั้น อาจดูเหมือนไร้ทิศทาง ไร้กรอบโครงสร้าง ทุกอย่างดำเนินไปแบบเรื่อยเปื่อย มีที่เล่นปะปนอยู่ ผู้เรียนเองก็ตอบได้กันอย่าง

ไว้รูปแบบภายในกลุ่มโดยมีผู้สอนเข้าไปแทรกขัดจังหวะน้อยที่สุด แต่กรณีนี้บาร์เนสเห็นว่า ในท่ามกลางบรรยากาศที่เล่นมากกว่าจริง วกวน ล่าช้า กลับมีลักษณะของการค้นหาอยู่เบื้องหลังความเข้าใจที่เกิดขึ้นจริง ซึ่งให้คุณค่าความหมายได้มากกว่า เป็นการเรียนรู้อย่างไม่มีแรงกดดันจากผู้สอนมากนักว่า จะต้องยึดตามแบบหรือความคิดของผู้สอนอย่างเคร่งครัด อย่างไรก็ตามประเด็นที่ต้อกล่าวถึง มิใช่การมาถกเถียงกันในขณะนี้ว่าวิธีสอนชนิดใดช่วยหรือไม่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่องที่เรียนมากกว่ากัน แต่ที่จะต้องพิจารณาขณะนี้ก็คือ แม้แต่ในการสอนชนิดอภิปรายหรือให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางก็ตาม ก็ยังปรากฏร่องรอยอิทธิพลความคิดเรื่อง "แบบ" จากเพลโตอยู่เช่นกัน เพราะถึงที่สุดผู้สอนก็เชื่อและตั้งเป้าหมายไว้ว่า ผ่านการวิเคราะห์หรืออภิปรายกันเองของผู้เรียนแล้ว ผู้เรียนจะสามารถเข้าใจถึง "แบบ" ความคิดที่ผู้สอนต้องการให้เข้าใจด้วยนั่นเอง

ตัวแบบหลักสูตรที่ให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมีลักษณะทั่วไปคล้ายคลึงกับตัวแบบของเพลโตตรงที่มีสมมติฐานไว้ก่อนว่า มีแต่การเรียนแบบค้นหาเท่านั้นจึงจะเป็นการเรียนรู้อย่างแท้จริง เพลโตที่เห็นว่า จะสามารถเข้าใจความหมายของความยุติธรรม ความงาม ความดีได้ ก็ต่อเมื่อมองเห็น "แบบ" ของความยุติธรรม ความงาม ความดี นั้นเสียก่อน โดยที่การมองเห็นได้ดังกล่าวจำเป็นต้องอาศัยวิภาษวิธี (Dialectic Method) อันเป็นวิธีการเฉพาะพิเศษที่ให้ผู้สอนกับผู้เรียนสนทนากัน แทนที่วิธีการสอนชนิดเป็นทางการ

วิธีการเรียนการสอนที่บาร์เนสทดลองให้ผู้เรียนอภิปรายกันเองอย่างไว้กรอบโครงสร้าง จึงคล้ายคลึงกับวิภาษวิธีของเพลโต และเป็นผลมาจากการมีความเข้าใจไปอย่างเดียวกันว่า จะเป็นหนทางเดียวกับที่ผู้เรียนจะเข้าใจถึง "แบบ" ความคิดที่ต้องการให้เข้าใจได้ ทั้งนี้เพลโตระบุว่ากระบวนการศึกษาก็คือกระบวนการค้นหา "แบบ" และ "แบบ" ที่ว่านั้นจะต้องได้รับการค้นหาออกมาเพราะ "แบบ" คือกำเนิดหรือรากเหง้าอันเป็นสาระแก่นแท้ของสิ่งต่าง ๆ ทั้งหมด และเราจะเข้าใจถึงแนวคิดอย่างความดี ความงาม ความยุติธรรม ได้อย่างแท้จริงก็ด้วยการค้นหาให้ถึง "แบบ" สาระภายในที่มีอยู่เท่านั้น

ในบางทฤษฎีมองว่า ความหมายของแนวคิดใด ก็คือประโยชน์ที่แนวคิดนั้นมีอยู่ เราจึงสามารถรู้จักความหมายของแนวคิดใด ๆ ได้ แม้จะไม่มีจินตภาพเกี่ยวกับแนวคิดนั้นเลยก็ตาม ยิ่งกว่านั้นเรารู้ว่าศัพท์ทางศีลธรรมและทางสุนทรียศาสตร์มีความหมาย ก็ต่อเมื่อเราใช้ศัพท์นั้นในการวินิจฉัยและส่งความรู้สึกต่อผู้อื่น เรามิได้รู้จักความหมายของศัพท์ด้วยเพียงแค่มองเห็นในสิ่งที่ไม่เคยเห็นมาก่อน ดังที่ปล่อยให้ผู้เรียนอภิปรายถกเถียงกันไปเองอย่างไม่มีกรอบ เป็นเรื่องที่น่าคิดหรือไม่ว่า ได้มีการเรียนรู้อะไรหรือถูกสอนให้ใช้ศัพท์หรือแนวคิดเหล่านั้นมาก่อนแล้วจากกลุ่มสังคมที่เราถือกำเนิดขึ้นมา

บาร์เนสจึงน่าจะคิดถูกต้องที่บอกว่า พฤติกรรมของผู้เรียนตลอดจนภาษาที่ใช้ น่าจะได้รับอิทธิพลจากวิธีการที่ผู้เรียนใช้ในการเข้าใจต่อสาระความรู้ นั้น ๆ และความตระหนักในบทบาทของตนในฐานะผู้เรียนวิชานั้น การที่ผู้เรียนได้รับรู้ว่าตนถูกคาดหวังให้พูดและเขียน ตลอดจนภาระงานที่ได้รับมอบหมายในขณะนั้น ซึ่งก็แน่นอนว่าการรับรู้บทบาทตัวเองว่าเป็นผู้เรียน การฟังหรือเป็นผู้ฟังที่ดี เป็นต้น ล้วนถูกกำหนดเงื่อนไขตามภูมิหลังของครอบครัวทั้งสิ้น ภาษาที่ผู้เรียนใช้ในบทเรียนบทใด ๆ มิใช่เป็นเพราะครูผู้สอนกำหนดอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับ การรับรู้และเข้าใจ บทเรียนนั้นของผู้เรียนเองด้วย กรณีนี้บาร์เนสสรุปว่า ผู้เรียนคนใดใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องต่อบทเรียนนั้น ก็แสดงว่ามีการวาดภาพขึ้นเองได้แล้วในใจ

บาร์เนสเห็นว่า ในการเรียนการสอนแบบบรรยาย ผู้เรียนไม่ค่อยมีโอกาสดำเนินการคิดออกมาดัง ๆ สำหรับบาร์เนส การคิดออกมาดัง ๆ ก็คือการจัดระเบียบการเรียนรู้ใหม่ หรือไม่ก็มองได้ว่าเป็นการแก้ปัญหาด้วยการอภิปรายออกมาเป็นคำพูด กรณีการบรรยาย ผู้สอนมีความโน้มเอียงที่จะใช้ศัพท์เทคนิคเป็นเหมือนสัญลักษณ์สำคัญมากกว่าจะให้เป็นเครื่องมือในการคิด ซึ่งบาร์เนสเห็นว่านี่คือหลุมพรางของการสอนแบบบรรยาย เพราะสำหรับบาร์เนสแล้วคำพูดมิใช่เป็นเพียงสัญลักษณ์สำหรับแสดงลักษณะที่นำไปสู่การคิด มิใช่เป็นการกำหนดจุดประทับใจในแผนที่การเรียนรู้ แต่ศัพท์เทคนิคควรเป็นการเข้าใจและสรุปได้ถึงสาระสำคัญที่ผู้เรียนคิด ยิ่งกว่านั้น ด้วยการสรุปออกมาเป็นคำพูด ทำให้ปัญหาถูกเกาะติดและเข้าใจได้ถึงแก่นแท้ภายใน และนี่เองคือการจัดระเบียบการเรียนรู้ใหม่อย่างเข้าใจและเข้าถึงจริง ๆ

อย่างไรก็ตาม บาร์เนสก็ตระหนักดีว่า นอกจากการให้คำอธิบายต่อจินตภาพภายในแล้ว ภาษายังมีบทบาทหน้าที่อื่นอีกด้วย เช่นเดียวกับที่การสอนก็มีวัตถุประสงค์อื่น ๆ อีกหลายอย่าง บาร์เนสยอมรับว่า การนำภาษามาใช้ในห้องเรียนยังทำได้ด้วยวัตถุประสงค์หลาย ๆ แบบแตกต่างกันไป กิจกรรมอย่างหนึ่งก็ให้ความหมายของภาษาไปอย่างหนึ่ง อย่างในกรณีของการพยายามถ่ายทอดองค์ความรู้ไปสู่ผู้เรียนนั้น จริง ๆ แล้วเป็นการที่ผู้สอนพยายามให้ผู้เรียนรู้มากที่สุดด้วยการท่องจำหรือไม่ และการซักถามของผู้สอนก็เหมือนการพยายามให้ผู้เรียนตอบด้วยภาษาเดียวกันหรือไม่ นี่ก็คือกิจกรรมอย่างหนึ่งในชั้นเรียนที่ให้ความหมายของภาษาเป็นแบบหนึ่ง การจะให้ความสำคัญหรือความหมายอะไรกับการใช้ภาษาอธิบายอย่างไรของผู้เรียน ก็เป็นประเด็นถกเถียงกันตามแต่มุมมองของผู้สอนต้องการอะไร มีสิ่งพึงสังเกตว่าการให้ผู้เรียนอภิปรายถกเถียงกันอย่างไม่จำกัดกรอบโครงสร้าง อาจประสบความสำเร็จยากได้สำหรับในกรณีของเรื่องศิลปะและศีลธรรม เช่นการให้ผู้เรียนถกเถียงกันเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างชาติพันธุ์ แล้วจินตภาพออกมา

ให้ได้ว่าความยุติธรรมเป็นอย่างไร กรณีเช่นนี้ ภาษาที่สรุปออกมาคงมิได้ขึ้นอยู่กับภาพทางศีลธรรมที่จินตนาการเอาอีกต่อไป หากแต่จะโน้มเอียงไปในทางการตีความและวินิจฉัยตามกฎหมายและเงื่อนไขที่สุดแต่นำมาใช้อ้างอิง ซึ่งกรณีวิธีการของเพลโตก็ประสบกับปัญหาเช่นนี้เหมือนกัน

อิทธิพลความคิดของเฮเกลและมาร์กซ์ต่อแนวคิดหลักสูตรของแฟร์

เราจะเข้าใจความคิดเรื่อง หลักสูตรของแฟร์ (Freire) ได้อย่างชัดเจน จะต้องเข้าใจทฤษฎีของมาร์กซ์ (Karl Marx) เสียก่อน แต่ด้วยเหตุที่เฮเกล (Hegel) ก็มีอิทธิพลทางความคิดต่อมาร์กซ์ จึงทำให้ต้องพิจารณาถึงความคิดของเฮเกลไปด้วย

ย้อนกลับไปมองเพลโต เมื่อเห็นว่าการสนทนากันจะโน้มนำผู้เรียนไปสู่การวิเคราะห์ค้นหาการสนทนากันที่ว่านี่เป็นการสนทนากันเกี่ยวกับความจริงแท้และปรากฏการณ์ระหว่างสิ่งเหนือโลกกับปรากฏการณ์ของโลก และในที่สุดจะได้ข้อสรุปว่า ความจริงแท้หรือสิ่งเหนือโลกเป็นฝ่ายมีชัยในการอภิปรายนั้น ตามทฤษฎีของเพลโต กิจกรรมหลักสูตรเป็นกิจกรรมการสนทนากันที่เรียกในชื่อของ "วิชาชีวิต"

สำหรับเฮเกลกับมาร์กซ์ ก็พูดถึงความแตกต่างระหว่างปรากฏการณ์กับความจริงเช่นกัน แต่ไม่ใช่เป็นความแตกต่างระหว่างสองโลกดังที่เพลโตอธิบาย วิชาชีวิตของเฮเกลของมาร์กซ์เป็นวิชาชีวิตทางประวัติศาสตร์

เฮเกลได้รับมรดกทางความคิดจากเพลโตว่า ความจริงแท้ย่อมมีเหตุผลที่จะยึดถือ แต่ประเด็นปัญหาก็คือ อะไรก็ตามที่ใจเราสรุปว่ามีเหตุผล ความมีเหตุผลก็จะมีอยู่ ความจริงแท้จึงปรากฏขึ้นในการวิเคราะห์หรืออภิปราย เป็นผลของการโต้แย้งและให้เหตุผล ซึ่งเฮเกลบอกว่าความจริงแท้เป็นผลของกระบวนการถกเถียงของมนุษย์ ที่มีการนำเสนอ (Thesis) แล้วมีการโต้แย้ง (Antithesis) จากนั้นก็เข้าสู่การสังเคราะห์ (Synthesis) กันใหม่ โดยเฮเกลระบุว่ากระบวนการนี้ดำรงอยู่ไม่ว่าในธรรมชาติและในประวัติศาสตร์

การสังเคราะห์ใหม่จัดว่าเป็นบทสรุปของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นแล้วตัวมันเองจะกลายเป็นตัวตั้งอันใหม่ และเข้าสู่กระบวนการขัดแย้งชุดใหม่ต่อไปอีกไม่สิ้นสุด

ในขณะที่เพลโตเห็นความขัดแย้งที่ดำรงอยู่ระหว่างสองโลกถือเป็นที่สุด แต่สำหรับเฮเกลกลับมองว่าความขัดแย้งไม่จุดสิ้นสุด และยังอธิบายไปถึงว่าประวัติศาสตร์เป็นกระบวนการที่พัฒนาตัวเองไปอย่างไม่หยุดหย่อน ในกระบวนการพัฒนาของประวัติศาสตร์ล้วนแต่ประกอบด้วยข้อเสนอ ตัวแย้งและการสังเคราะห์ใหม่ เช่นเดียวกับในกระบวนการโต้เถียงกันของมนุษย์ กระบวน

การที่เรียกว่าวิภาษวิธีนี้จะปรากฏอยู่ในกระบวนการวิวัฒนาการของวัตถุทั้งหมดทั้งที่มีชีวิตและไม่มีชีวิต

สำหรับคาร์ล มาร์กซ เป็นผู้นำเอาวิภาษวิธีของเฮเกลมาใช้อย่างลึกซึ้งด้วยเหตุที่มาร์กซ เป็นนักคิดแบบวัตถุนิยม ที่ปฏิเสธการดำรงอยู่ของสิ่งใด ๆ อันไม่ใช่วัตถุรูปธรรม เขาจึงเรียก โลกทรรศน์วัตถุนิยมของตนเองเมื่อใช้ควบคู่กับวิภาษวิธีของเฮเกลว่า หลักคิดแบบวัตถุนิยม วิภาษวิธี (Dialectic Materialism)

ในขณะที่เพลโตเชื่อว่า ความรู้มาจากสภาวะเหนือโลกวัตถุ มาร์กซกลับเชื่อว่า ความรู้มาจากประสบการณ์ในโลกวัตถุเท่านั้น ความจริงมูลฐานของโลกวัตถุก็คือเรื่องเศรษฐกิจ อันเป็น ความต้องการจำเป็นและแรงขับเพื่อวัตถุ ที่ก่อผลให้เกิดเป็นสถาบันทางสังคมอื่น ๆ ตามมา จึง ถือว่าเป็นพื้นฐานของความเป็นจริงทั้งหมด ส่วนสถาบันอื่น ๆ ได้แก่ ศาสนา การศึกษา ขนบ ธรรมเนียมประเพณี ต่างล้วนเป็นโครงสร้างส่วนบนหรือโลกแห่งปรากฏการณ์ ที่มาร์กซเห็นว่ามัก มีคำสอนให้คนไขว้เขวอยู่เสมอ และมักปฏิเสธโลกแห่งความเป็นจริงทางวัตถุอันเป็นโครงสร้างพื้นฐาน ทฤษฎีความรู้แบบของมาร์กซจึงเป็นทฤษฎีที่ตรงข้ามกับของเพลโต

แนวคิดของเปาโล แฟร์

เปาโล แฟร์ มีพื้นฐานความคิดแบบมาร์กซิสม์ เห็นว่าการศึกษาคควรมีเพื่อผู้ถูกเอารัดเอาเปรียบในสังคม การศึกษาจะต้องช่วยให้ผู้ถูกเอารัดเอาเปรียบในสังคมได้รับรู้ความเป็นจริงถึง สถานะความเป็นไปเกี่ยวกับตัวเอง หรือเรียกในภาษามาร์กซิสม์ว่ามีจิตสำนึกทางชนชั้น (Class Consciousness) เพื่อจะได้ลุกขึ้นมาพิทักษ์ประโยชน์ของชนชั้นตัวเองได้ ทั้งนี้เพราะเชื่อตามหลัก วิภาษวิธี (ตัวตั้ง-ข้อโต้แย้ง-ข้อสรุป) ว่าความเปลี่ยนแปลงเป็นสิ่งที่มีโอกาสจะหลีกเลี่ยง ความเปลี่ยนแปลงจะนำไปสู่ผลสรุปว่า ชนชั้นผู้ถูกเอารัดเอาเปรียบในสังคมในที่สุดจะได้ขึ้นมาบีบบทบาท ในประวัติศาสตร์ แทนที่ชนชั้นผู้เอารัดเอาเปรียบที่เคยเหนือกว่ามาก่อน ฉะนั้นการศึกษาจึงไม่ควรสร้างหลักสูตรใด ๆ อันจะมาปิดเบือนหรือหน่วงเหนี่ยวด้วยประการใด ๆ ที่จะทำให้ผู้ถูกเอารัดเอาเปรียบในสังคม มีความคิดหรือความเข้าใจที่ไขว้เขวไปจากความเป็นจริงดังกล่าว

ทฤษฎีความรู้ตามทฤษฎีของแฟร์จึงเห็นว่า ความรู้มิใช่มาจาก "แบบ" ที่ตายตัวที่ สวรรค์กำหนดดังที่เพลโตระบุ แต่ความรู้ล้วนต้องมีมาจากปฏิบัติการในชีวิตจริงของบุคคล ความรู้ เป็นสิ่งที่สะท้อนปฏิสัมพันธ์จริงระหว่างบุคคลกับสภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจ การเมืองและ สังคม ในขณะที่มีรากฐานความคิดแบบวัตถุนิยมประวัติศาสตร์จึงมองว่าประวัติศาสตร์สังคมจะต้องก้าวหน้าไปสู่การล้มตาอำนาจได้ของเหล่าประชาชนผู้เป็นส่วนข้างมากที่ถูกเอารัดเอาเปรียบ

ฉะนั้นความรู้ที่แท้จริงที่สะท้อนชีวิตจริง ที่ผู้คนต่างประสบด้วยตนเองในฐานะผู้ถูกเอารัดเอาเปรียบ จึงต้องสามารถปลุกเร้าขวัญและกำลังใจ สร้างเสริมองค์ความรู้ความคิดให้ผู้คนที่ถูกเอารัดเอาเปรียบเหล่านั้นตื่นตัวขึ้นมาสร้างอนาคตใหม่ที่ดีกว่าให้กับตัวเอง ให้สามารถช่วยกันผลักดันกงล้อประวัติศาสตร์ ขยับเคลื่อนไปได้ในทิศทางแห่งอนาคตที่เชื่อและคาดหวังไว้ นั่นก็หมายความว่า หลักสูตรการศึกษาที่ดีควรจะต้องมีเนื้อหาในทิศทางนี้ จะต้องเป็นหลักสูตรการศึกษาที่เปิดโลกทรรศน์ให้ผู้เรียนรู้จักความเป็นจริงของตนเอง มิใช่คอยปิดบังปิดเบือนให้ผู้เรียนหลงเข้าใจไปผิด ๆ จนขาดการตระหนักถึงบทบาทอันแท้จริงแห่งชนชั้นของตน

พอล เฮอร์ชต์ กับความซับซ้อนของการใช้ภาษา

เฮอร์ชต์ เหมือนเพลโตอยู่อย่างหนึ่งตรงที่เห็นว่ามีแบบของความรู้ อันเป็นรากฐานที่มาของความรู้ กระทั่งหลักสูตรในลักษณะต่าง ๆ เพียงแต่ว่าแบบของความรู้ดังกล่าว เฮอร์ชต์เห็นว่ามีแบบได้หลายแบบ มิใช่แบบสากลหนึ่งเดียวอย่างที่เพลโตเสนอไว้ และแบบตามความคิดของเฮอร์ชต์ นั้นมิได้สถิตย์อยู่ในภาวะสากลอันพิสูจน์และอธิบายไม่ได้ แต่ทว่าแบบของความรู้ปรากฏอยู่ในภาษา ไวยากรณ์ แนวคิดต่าง ๆ ที่เราใช้กันอยู่ทั่วไป ซึ่งจัดได้ว่าเพียงอาศัยความเชี่ยวชาญของผู้ใช้มัน ก็จะสามารถวิเคราะห์และอธิบายแบบนั้นออกมาให้เข้าใจกันได้

ในทรรศนะของเฮอร์ชต์ (Hirst 1974 : 44-86) แบบของความรู้แตกแขนงออกไปราว ๆ

๖ - ๗ แบบ ได้แก่

- แบบเชิงประจักษ์ (Empirical)
- แบบทางคณิตศาสตร์ (Mathematical)
- แบบทางปรัชญา (Philosophical)
- แบบทางศีลธรรม (Moral)
- แบบทางสุนทรีย์ (Aesthetic)
- แบบทางศาสนา (Religious)
- แบบทางประวัติศาสตร์ / ทางสังคมวิทยา (Historical / Sociological)

โดยแต่ละแบบความรู้มีลักษณะความรู้ที่เป็นแบบเฉพาะตัว ซึ่งความเป็นแบบเฉพาะตัวดังกล่าวพิจารณาจากคุณสมบัติต่อไปนี้

๑. ประกอบด้วยโครงข่ายความคิดที่เชื่อมโยงกัน เป็นการเชื่อมโยงกันอย่างเป็นเหตุเป็นผลเชิงตรรกวิทยา
๒. มีแบบทดสอบหาความเป็นจริงเป็นการเฉพาะทาง แตกต่างกันไปตามแนวคิดและ

ข้อเสนอเฉพาะงาน

๓. ต่างแบบทดสอบค้นหาความเป็นจริง ต่างก็อาศัยทักษะและความรู้พิเศษเฉพาะทางแตกต่างกันไป นั่นก็หมายความว่า แบบต่าง ๆ ของความรู้จะสามารถค้นพบได้ก็ด้วยทักษะและความรู้ของผู้ปฏิบัติที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะในแต่ละแขนงความรู้นั้น

เฮิร์ชต์เห็นว่า ความรู้ทั่วไปในแขนงวิชาต่าง ๆ ล้วนอาศัยแบบของความรู้ใน ๖ - ๗ แขนงต่าง ๆ ดังกล่าวมาแล้ว เป็นแบบเบื้องต้นสำหรับการก่อตัวองค์ความรู้ขึ้นมาทั้งสิ้น เฮิร์ชต์มองว่าแบบเหล่านี้ทั้ง ๖ - ๗ แบบเป็นพื้นฐานที่สุดของทุกองค์ความรู้ ซึ่งมีอาจลดทอนย่อยลงไปได้อีก ความรู้ทั้งหมดที่แตกแขนงออกไปจึงถูกสร้างสรรค์ขึ้นมาจากแบบของความรู้พื้นฐาน ๖ - ๗ แบบนี้ผสมผสานกันไปในสัดส่วนต่าง ๆ กัน ความรู้ที่แท้จริงในแบบของเฮิร์ชต์จึงมิได้หลากหลายมิใช่องค์รวมหนึ่งเดียว ทั้งนี้เฮิร์ชต์อาศัยการมองแบบความรู้ตามหลักการใช้ภาษาเฉพาะในแต่ละแขนงความรู้

แบบของความรู้ตามแนวคิดของเฮิร์ชต์จึงเป็นความจริงแท้ที่เป็นวัตถุวิสัย เกิดจากแบบแผนการดำเนินชีวิตร่วมกันของคนเรา และเผยตัวเองออกมาในรูปของข้อตกลงร่วมกันในการให้คำอธิบายและจำกัดความประสบการณ์ที่ต่างรู้สึกอย่างเดียวกันให้เป็นการแน่นอนชัดเจนลงไป ความเป็นวัตถุวิสัยสำหรับเฮิร์ชต์เป็นรูปลักษณะของความตกลงร่วมของความคิดความรู้สึกที่เป็นอย่างเดียวกันในหมู่ผู้คนที่สะท้อนออกมาเป็นคำพูดอธิบายด้วยภาษาให้ยอมรับกันทั่วไป อย่างไรก็ตาม ก็ยังมีผู้วิจารณ์ว่า ทฤษฎีความรู้ของเฮิร์ชต์มิใช่องค์ความรู้ที่อธิบายได้ทั่วไปอย่างสากล หากเป็นเพียงสิ่งที่ยอมรับกันเฉพาะกลุ่มเฉพาะสังคมเท่านั้น จึงอาจมิใช่องค์ความรู้ที่แท้จริง

ความเป็นไปได้หรือไม่ที่จะมีหลักสูตรสากลอย่างสัมบูรณ์

จากที่ได้พิจารณาถึงทฤษฎีของเพลโตและของเฮิร์ชต์ว่าด้วยต้นแบบของความรู้ (Form of Knowledge) โดยพิจารณาเชื่อมโยงไปสู่ประเด็นของการค้นหาเหตุปัจจัยในการสร้างภาษาที่ใช้ อธิบายต่อ "ความรู้" ได้อย่างเป็นวัตถุวิสัย สิ่งที่เราได้รู้ก็คือ ทั้งสองแนวคิดต่างมีความเกี่ยวเนื่องกันในขั้นมูลฐานเมื่อกล่าวถึงธรรมชาติของภาษา

ในกรณีของเพลโตมีโลกเหนืออารมณ์ความรู้สึกที่มนุษย์จะรับรู้ได้ตามปกติ (Supersensible) ดำรงอยู่ เพลโตถือว่านี้คือสากลโลกหรือภาวะแห่งความเป็นสากล ที่มีได้ดำรงอยู่บนระเบียบบรรทัดฐานทั่วไปในโลก แต่มาจากภาวะเหนือโลกปกติวิสัยของมนุษย์ และด้วยการใช้ถ้อยคำหรือประโยคอันเข้าใจได้อย่างสากล ก็จะสามารถให้คำอธิบายอย่างวัตถุวิสัยต่อปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในโลกและสังคมได้

กรณีของเฮิร์ชต์ เขาเกิดมาในยุคสมัยปัจจุบันที่อิทธิพลแห่งวิทยาศาสตร์แผ่ปกคลุมไปทั่ว จึงพยายามหลีกเลี่ยงการอธิบายแบบเพลดโต ด้วยเกรงว่าจะไม่เป็นวิทยาศาสตร์อย่างที่คนทั่วไปยอมรับกัน เฮิร์ชต์พยายามไม่ใช้หลักแห่งความเป็นสากลมาอธิบายต่อสิ่งต่าง ๆ เขาเห็นว่าถ้อยคำ และภาษาที่ใช้ในโลกล้วนมีลักษณะเชิงสัมพันธ์ทางวัฒนธรรม ที่ไม่อาจอธิบายถึงความเป็นวัตถุวิสัยแห่งความจริงแท้ในโลกได้สมบูรณ์ตามที่มันเป็น

จากทั้งสองกรณีเปรียบเทียบข้างต้น ได้กลายเป็นข้อขบคิดของนักวิชาการทางด้านการศึกษาในปัจจุบันว่า จะมีความเป็นไปได้เพียงใดที่เราจะมีภาษาสำหรับใช้อธิบายองค์ความรู้หรือแม้กระทั่งหลักสูตรได้ครอบคลุมทุกแขนงความรู้อย่างสากล เพราะที่เรามักประสบอยู่ก็คือ มักติดปัญหาเกี่ยวกับศัพท์เทคนิคเฉพาะทางของแต่ละแขนงความรู้ที่ถูกแบ่งแยกย่อยลงไป และภาษาที่ใช้กันต่างท่งทำงานของออกไป ทำให้องค์ความรู้ของสิ่งหรือปรากฏการณ์เดียวกัน อาจได้รับการสื่อความออกมาให้เป็นที่ยอมรับได้ไม่เท่ากัน

หากเปรียบเทียบทฤษฎีความรู้ของเฮิร์ชต์กับของแฟร์ เฮิร์ชต์เห็นว่าการตัดสินใจใด ๆ เกี่ยวกับหลักสูตรจะต้องมีฐานในการตัดสินใจ และฐานนั้นต้องไม่อยู่เหนือโลก ไม่เคยมีฐานที่เป็นนามธรรมสากลอยู่เหนือโลก ซึ่งกรณีนี้แฟร์ก็เห็นเช่นนั้น แต่ในขณะที่แฟร์เน้นการใช้ฐานความรู้เพื่อประโยชน์แห่งชนชั้นผู้ถูกเอารัดเอาเปรียบ เฮิร์ชต์เองกลับมองว่ายังไม่มีฐานที่จะยึดถือหรือเลือกได้ว่าของใครดีกว่ากัน เฮิร์ชต์มองว่ามีฐานความรู้ในการเปรียบเทียบอยู่หลายฐาน และฐานเหล่านั้นไม่เคยมีลักษณะอธิบายได้อย่างเป็นสากล

ในมุมมองทางสังคมวิทยาหรือการอธิบายตามเงื่อนไข

สังคมวิทยามีคำอธิบายต่อองค์ความรู้ด้วยความเฉพาะตามเงื่อนไข หรือมององค์ความรู้ด้วยคำอธิบายเชิงสัมพันธ์ เช่น มอง "แบบของชีวิต" ว่าเป็นผลผลิตของสังคมในช่วงเวลา สถานที่ และโอกาสอันเฉพาะเจาะจง ในท่ามกลางกระบวนการวิวัฒนาการของสังคมมนุษย์

นักสังคมวิทยาว่าด้วยความรู้พยายามสร้างทฤษฎีความรู้อย่างสัมพันธ์กับเงื่อนไขทางวัฒนธรรม ทั้งนี้มีการมองว่าการสื่อสารด้วยภาษาเองก็มีข้อจำกัดในการวินิจฉัยถึงความจริงแท้เท่าที่เป็นอยู่ก็คือ มนุษย์รับรู้โลกโดยใช้ระบบแนวคิดและกระบวนการหาความจริงที่ได้เรียนรู้จากสังคมของตน แล้วจึงสร้างเป็นระเบียบแบบแผนการคิดที่สมบูรณ์แบบขึ้นมา ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการยอมรับบทบาทอิทธิพลของสังคมที่มีต่อองค์ประกอบส่วนต่าง ๆ ภายใน

หากกล่าวตามข้อมูลเชิงประจักษ์แล้ว กระบวนการอบรมบ่มเพาะในสังคมใด ๆ ไม่เคยบรรลุความสำเร็จโดยสมบูรณ์ที่จะทำให้สมาชิกในสังคมได้ซึมซับระบบคุณค่าอันเป็นสากลได้ทั้งหมด จุดนี้เองจึงทำให้เอิร์ชต์พยายามสร้างหลักสูตรบนพื้นฐานระบบคุณค่าสากลเพียง ๖-๗ อย่างเท่านั้น ซึ่งนั่นก็คือแบบขององค์ความรู้ตามทฤษฎีของเอิร์ชต์

ฉะนั้น ถ้าหากแบบขององค์ความรู้ที่มีลักษณะสัมพัทธ์ไปตามเงื่อนไขของสังคม ที่กล่าวตามทฤษฎีทางสังคมวิทยาเป็นที่ยอมรับ การมองแบบขององค์ความรู้ว่าต้องมีลักษณะสากลเหนือโลก หรืออธิบายได้ครอบคลุมทุกมิติอย่างสากล ก็คงเป็นเรื่องที่เป็นไปไม่ได้

โดยหลักคิดทางสังคมวิทยาไม่อาจมีแบบของความรู้อย่างสากลที่สามารถใช้เป็นกรอบของข้อวินิจฉัยอธิบายได้ในทุกภาษาและทุกเงื่อนไขทางสังคม หากแต่แบบของความรู้มีหลายแบบฉบับ ดังนั้นในทางปฏิบัติหลักสูตรจึงควรจะต้องวางอยู่บนพื้นฐานของแบบความรู้แต่ละแบบฉบับนั้น และใช้ศัพท์กระทั้งภาษาไปตามแต่ละแขนงความรู้

นักคิดสมัยหลังต่างมองด้วยพื้นฐานทางวิทยาศาสตร์ที่เชื่อว่า แม้แต่ความรู้หรือตัวแบบทางวิทยาศาสตร์ยังใช้อธิบายได้เฉพาะปรากฏการณ์บางอย่างอันแน่นอนเท่านั้น แต่ไม่อาจอธิบายถึงความจริงได้ทุกกรณี ทุกเงื่อนไข จึงมีความเห็นกันว่าแบบขององค์ความรู้ไม่น่าจะมีลักษณะสากลเป็นแบบเดียว การปฏิบัติเกิดขึ้นได้เสมอในองค์ความรู้ ทำให้เกิดข้อค้นพบใหม่ได้ตลอดเวลา จึงไม่น่าจะมีแบบขององค์ความรู้ที่ตายตัวเพียงแบบเดียวเท่านั้น ดังที่ปรากฏเป็นคำเปรียบเปรยว่า นักวิทยาศาสตร์เองก็ใช้ภาษาอธิบายต่างกันในโลกาที่ไม่เหมือนกัน

นักวิทยาศาสตร์บางคนอย่างยูคลิด (Euclid) ก็อธิบายด้วยภาษาทางคณิตศาสตร์ บางคนอธิบายด้วยภาษาทางชีววิทยา เคมี เป็นต้น แสดงให้เห็นว่าไม่มีวิธีการอธิบายโลกแต่เพียงวิธีเดียวเท่านั้นที่จะให้คำอธิบายได้ครอบคลุม และมีความจำเป็นใช้ได้ตลอดเวลา ทั้งนี้เพราะมีการเปลี่ยนแปลงในการจัดประเภท อย่างเช่น ฟิสิกส์ของนิวตันก็ไม่เหมือนกับฟิสิกส์ของไอน์สไตน์ คณิตศาสตร์ของยูคลิดกับเรขาคณิตของโลบาเชฟสกี (Lobachevsky) ก็แตกต่างกัน ความแตกต่างจึงทำให้มีแบบต่าง ๆ อยู่กันในลักษณะสัมพัทธ์มากกว่าเป็นเอกเทศอย่างสัมบูรณ์

ฉะนั้นด้วยหลักคิดแบบวิทยาศาสตร์ การพูดถึงองค์ความรู้ จึงมีอาจบอกได้ว่าความรู้ต่างประเภทล้วนแต่ลดทอนมาจากแบบสากลเพียงแบบเดียว แต่เราบอกว่าแบบขององค์ความรู้ได้มาจากการที่มีความคล้ายคลึงกันเป็นกลุ่มชุดเดียวกันเท่านั้น และในต่างกลุ่มชุดก็จะมีแบบขององค์ความรู้อันไม่เหมือนกันได้

เรื่องของแบบขององค์ความรู้ดังกล่าวซึ่งบางคนอาจจะระบุว่าคือตัวปรัชญามีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการวางกรอบหลักสูตร เพราะถึงแม้ว่าปรัชญาจะไม่ระบุถึงรายละเอียดทุกอย่างที่ใส่ไว้

ในหลักสูตร แต่ปรัชญาจะบอกเราว่า กิจกรรมหลักสูตรอะไรบ้างที่สำคัญต่อหลักสูตรนั้น ๆ ประเด็นเกี่ยวกับเรื่องนี้มีความหมายอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาวะร่วมสมัยที่มีการมองว่า ความรู้ทั้งหมดมีลักษณะเชิงสัมพัทธ์ทางวัฒนธรรมมิใช่มีลักษณะสัมบูรณ์ เนื้อหาความรู้ใด ๆ จึงสามารถบรรจุลงในหลักสูตรได้อย่างชอบด้วยเหตุผล ทั้งนี้ก็แล้วแต่การตัดสินใจเลือกของผู้สอน หรือไม่ก็ผู้เรียน

หลักปรัชญากับอิทธิพลที่มีต่อการศึกษา

จากแนวคิดทฤษฎีความรู้สำคัญ ๆ ที่กล่าวมา อันมีผลต่อการคิดทางการศึกษาและหลักสูตร ล้วนแต่ซ่อนแฝงด้วยหลักปรัชญาอยู่เบื้องลึกของทฤษฎีความรู้เหล่านั้น การทำความเข้าใจต่อการ ศึกษาและหลักสูตร จึงต้องมองถึงพื้นฐานทางปรัชญาที่มีอยู่ด้วย จึงจะเข้าใจและมองได้อย่าง ทะลุปรุโปร่ง ซึ่งหากกล่าวถึงอิทธิพลของหลักปรัชญาที่มีต่อความคิดทางการศึกษาและหลักสูตร แล้ว อาจารย์น่าจะเห็นว่าหลักปรัชญาสำคัญ ๓ ประเภทหลักที่มีบทบาทอย่างยิ่ง อันได้แก่ จิตนิยม สัจนิยมและปฏิบัตินิยม

หลักปรัชญาจิตนิยม (Idealism)

ย้อนกลับไปถึงความคิดของนักปรัชญากรีกอย่างเพลโต ซึ่งเป็นนักปรัชญาจิตนิยม มีความเชื่อว่า ความจริงจะหาไม่มีในสิ่งที่เรารับรู้ผ่านทางสัมผัส ๕ อย่าง คือ สัมผัสทางกาย หู ตา จมูก ลิ้น เชื่อว่าความจริงจะอยู่ในโลกแห่งจิตวิญญาณ สิ่งที่เราพบเห็นอยู่ทุกเมื่อเชื่อกันเป็นเพียง ภาพสะท้อนของความจริงสูงสุดแห่งโลกจิตวิญญาณอันสัมผัสไม่ได้ด้วยประสาทสัมผัสเบื้องต้นทั้ง ๕ นั้น

สำหรับนักปรัชญาจิตนิยมแล้วเชื่อว่า ความจริงสากลและคุณค่าสากลนั้นมีอยู่ ในฐานะ ของนักการศึกษา มีหน้าที่ต้องนำเอาสิ่งที่เป็นนามธรรมลงมาสู่ความรับรู้ระดับจิตสำนึก เพื่อบรรลุ เป้าหมายสำคัญนี้ ผู้เรียนควรต้องเรียนรู้ให้เข้าใจถึงมรดกทางวัฒนธรรมของมนุษยชาติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความพยายามของมนุษย์ยุคสมัยแล้วยุคสมัยเล่าที่ประสงค์จะพัฒนาความเข้าใจ ในความจริงสูงสุดนั้น หลักสูตรในทรรศนะนี้จึงต้องเน้นการเรียนรู้ในปรัชญา เทววิทยา ศิลปศาสตร์

หลักปรัชญาสัจนิยม (Realism)

ยืนยันว่าความจริงสำคัญอันไม่แปรเปลี่ยนให้ต้องเรียนรู้ ความจริงนี้พบได้ในโลกวัตถุที่เป็นอยู่และแยกจากโลกแห่งจิตวิญญาณ แนวคิดนี้สามารถย้อนกลับไปได้ถึงนักปรัชญากรีกอย่าง

อริสโตเติล ในความคิดของนักสังคมนิยมนั้น ความเป็นจริงใด ๆ จะต้องทดสอบพิสูจน์ได้ในโลก วัตถุที่เห็นอยู่

นักสังคมนิยมจะให้ความสำคัญยิ่งต่อการสอนเยาวชนให้มีพัฒนาการทางสมรรถนะการคิด อย่างวิทยาศาสตร์ ต้องการให้หลักสูตรเน้นเนื้อหาด้านการจัดการข้อมูลและการวินิจฉัยบนหลักฐาน ที่มี เช่นวิชาด้านวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ วิชาที่เน้นความชำนาญพิเศษเฉพาะทาง

หลักปรัชญาปฏิบัตินิยม (Pragmatism)

เน้นการเปลี่ยนแปลงธรรมชาติของสากลจักรวาล ปฏิเสธความคิดที่เชื่อว่ามีองค์ความรู้ อันเปลี่ยนแปลงไม่ได้ดำรงอยู่ให้เยาวชนต้องศึกษา ตามหลักปรัชญานี้เห็นว่า ความจริงเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา เมื่อยังมีชีวิตอยู่ สิ่งที่ต้องทำก็คือ พิจารณาเงื่อนไขตามจังหวะเวลาของตนเอง แล้ววินิจฉัยว่าอะไรดีหรือไม่ ควรหรือไม่ จริงหรือไม่ ตามกรอบเวลาขณะที่ตนดำรงอยู่และตามเงื่อนไขวัฒนธรรมของตน ตัวอย่างของนักการศึกษาตามแนวนี้ได้แก่ จอห์น ดิวอี้ แห่งอเมริกา

ดิวอี้ เน้นความสำคัญไปที่การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาให้แก่เยาวชน ด้วยความมั่นใจว่า บุคคลผู้เพียบพร้อมด้วยทักษะชนิดนี้จะมีเครื่องมือที่จำเป็นสำหรับการคิดและปรับตัวได้กับสภาพการณ์ทางสังคมที่กำลังเปลี่ยนแปลง นักปฏิบัตินิยมมองเห็นว่า งานคือผู้สอน ผู้ให้ประสบการณ์เรียนรู้แก่ผู้เรียนที่ร่วมทำงานนั้น ที่ต้องการพัฒนาสมรรถนะการตัดสินใจแก้ปัญหาที่เผชิญอยู่ หลักสูตรที่นักปฏิบัตินิยมพึงพอใจได้แก่ หลักสูตรที่เน้นกรรมวิธีทางวิทยาศาสตร์ และแนวทฤษฎีเชิงระบบสำหรับใช้แก้ปัญหาต่าง ๆ ทั้งนี้เพราะเห็นว่าความสามารถในการแก้ปัญหานั้นเป็นสิ่งที่คงทน ในขณะที่เนื้อหาด้านวิชาการเปลี่ยนแปลงไปตลอดเวลา

ปรัชญาหลังสมัยใหม่ (Postmodern Philosophy)

นักปรัชญาหลังสมัยใหม่ปฏิเสธหลักปรัชญาทั้งสามประเภทที่กล่าวมาแล้ว (Jacobson 1999 : 48-52) นักปรัชญาหลังสมัยใหม่เห็นว่า ปรัชญาทั้งสามแนวข้างต้นถูกสร้างขึ้นมาจากแบบคิดของตะวันตก โดยเชื่อว่าแบบคิดของตะวันตกมีลักษณะบิดเบือนและจำกัดมุมมองของบุคคล เพื่อจะขจัดปัญหานี้ นักคิดหลังสมัยใหม่จึงเสนอว่า ความพยายามที่จะอธิบายความจริงใด ๆ ควรจะเน้นไปที่บรรดาปัจเจกบุคคลและชุมชน ตลอดจนมุมมองที่เป็นเฉพาะตัวไม่เหมือนใครของแต่ละบุคคลแต่ละชุมชน ข้อเสนอแนะนี้จึงครอบคลุมถึงการศึกษาลึกลับเชิงรัฐศาสตร์ทางวัฒนธรรมนานาชาติ เช่น ตำนานเทพนิยาย เรื่องเล่าขาน เป็นต้น

นักคิดหลังสมัยใหม่มองความเป็นสิ่งที่ยอมรับอยู่ที่ปัจเจกบุคคล ด้วยเหตุผลว่าทุกคนมีความเข้าใจและเป้าหมายเป็นการเฉพาะตน มีมุมมองถึงความจริงแบบไม่เหมือนกัน (Beck

1993 : 27) แนวคิดนี้ถูกนำไปใช้ในชื่อว่า โครงสร้างนิยม (Constructivism) ซึ่งถือว่าผู้เรียนแต่ละคนมีการสร้างชุดความรู้เฉพาะตน และชุดความรู้ที่มีการเปลี่ยนแปลงไปเมื่อผู้เรียนคนนั้นได้รับข้อมูลใหม่ แล้วนำข้อมูลใหม่นั้นมาประมวลเข้าด้วยกันกับความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ และด้วยเหตุที่ผู้เรียนแต่ละคนมีการสร้างความหมายเป็นแบบของใครของมัน ผู้ให้การศึกษาจึงมีพันธกิจในการจัดหาหลักสูตรที่ให้แต่ละคนมีโอกาสได้รังสรรค์มุมมองที่หลากหลายและอุดมคุณค่า

ทรรศนะความคิดนี้มีประเด็นสำคัญอยู่ตรงที่เห็นว่า ผู้เรียนในทุกวันนี้กำลังเติบโตเป็นผู้ใหญ่ในโลกที่ซับซ้อน และมีวัฒนธรรมตลอดจนชาติพันธุ์ต่าง ๆ ผสมปนเปออยู่ด้วยกัน ในฐานะของผู้ให้การศึกษาแก่เยาวชน จึงมีภารกิจของการให้หลักประกันว่า ผู้เรียนจะมีโอกาสวิสาสะ ทำความคุ้นเคยกับมุมมองของหลาย ๆ วัฒนธรรม และให้ได้มีโอกาสพิริยพิเคราะห์ระบบคุณค่าที่หลากหลาย ในขณะที่ได้ก้าวอย่างต่อเนื่องไปด้วยการมีคุณสมบัติเฉพาะอันเป็นของตนเอง ฉะนั้นแนวของหลักสูตรการเรียนการสอนจึงควรเน้นในเรื่องของการตัดสินใจแบบประชาธิปไตย การสรุปชนิดเปิดทางเลือกไว้ตลอดเวลา กระทั่งให้ความสำคัญกับการสนทนาแลกเปลี่ยนความเห็นในประเด็นต่าง ๆ อันสำคัญ ๆ

ถึงแม้แนวคิดหลังสมัยใหม่จะคล้ายคลึงกับแนวคิดปรัชญาเอ็กซิสตองเซียลลิสม์ (Existentialism) แต่ก็ยังมีความต่างกันอยู่ตรงที่ปรัชญาเอ็กซิสตองเซียลลิสม์มิได้ให้น้ำหนักกับการสร้างความเป็นเอกเทศอย่างปัจเจก (Individualism) แต่จะให้ความสำคัญกับเสรีภาพในการเลือกสิ่งที่จะศึกษา และการมีสิทธิ์มีเสียงในสถานศึกษามากกว่า

ทฤษฎีหลักสูตร (Curriculum Theory)

การมีพื้นฐานทางหลักปรัชญาการศึกษา ทฤษฎีความรู้ จะพัฒนาสู่การมีทฤษฎีหลักสูตร ซึ่งหมายถึงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร กล่าวโดยสาระใหญ่ใจความแล้ว จะเกี่ยวข้องกับเนื้อหาการเรียนการสอนที่ถูกกำหนดไว้ ผลที่อาจเกิดขึ้นตามมาโดยไม่ตั้งใจของหลักสูตร ปัญหาว่ามีการบรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่ รวมทั้งวิธีการที่เหมาะสมให้บังเกิดผลตามข้อกำหนดในหลักสูตร (Barrow 1984 : 11-14) ทั้งนี้ทฤษฎีหลักสูตรจะเกี่ยวข้องกับคำถามในเรื่องเนื้อหาที่กำหนดไว้ในตัวหลักสูตรว่าจะสอนอะไร เพราะเหตุใด ซึ่งมีความสำคัญต่อการวิเคราะห์การปฏิบัติของเรา การดำเนินการให้บรรลุวัตถุประสงค์และการปรับปรุงหลักสูตร

ในส่วนของทฤษฎีหลักสูตร แบ่งออกเป็น ๒ ลักษณะได้แก่ ทฤษฎีการออกแบบหลักสูตร (Design Theory) และทฤษฎีวิิศวกรรมหลักสูตร (Engineering Theory) (Beauchamp 1975 : 25)

ทฤษฎีการออกแบบหลักสูตร เป็นแนวคิดที่อธิบายถึงเรื่ององค์ประกอบหลักสูตร การกำหนดรูปแบบหลักสูตร และลักษณะหลักสูตรแบบต่าง ๆ ในส่วนของทฤษฎีวิศกรรมหลักสูตร จะหมายถึงกระบวนการจัดดำเนินการเกี่ยวกับหลักสูตร ตั้งแต่การสร้างหลักสูตร การใช้หลักสูตร และการประเมินหลักสูตร (Beauchamp 1975 : 108)

แนวคิดทฤษฎีทั้งสองในทฤษฎีหลักสูตรซึ่งเสนอโดยโบแชมปีนีในวงการการศึกษาถือว่ามีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างและพัฒนาหลักสูตร อันมีรายละเอียดภายในที่จะกล่าวถึงเป็นลำดับ ๆ ไป

นิยามของหลักสูตร

ตรงจุดหนึ่ง หลักสูตรเปรียบเสมือนเครื่องกรอง ที่ยินยอมให้เนื้อหาบางอย่างลอดผ่านไปได้ แล้วไปรวมเข้าไว้ในโครงการสอน ขณะเดียวกันก็คอยสกัดกั้นบางเนื้อหาแล้วตัดออกไป

ณ อีกระดับหนึ่ง หลักสูตรแสดงบทบาทหน้าที่เสมือนกลไกจัดระเบียบนั้นคือ ไม่เพียงแต่ช่วยในการระบุดังเนื้อหาการสอนเท่านั้น แต่ยังช่วยในการจัดลำดับก่อนหลังบางหัวข้อเนื้อหาการสอนด้วย

คำว่าหลักสูตรมาจากภาษาละตินโบราณ หมายถึงเส้นทาง การวิ่ง ครั้นเวลาผ่านไปความหมายได้วิวัฒนาการไป จากความหมายแห่งเส้นทางวิ่งแข่งขันสู่จุดหมายปลายทาง กลายเป็นการบอกถึงประสบการณ์ที่ถูกจัดลำดับหรือแนวทางแห่งการเรียนรู้ และถึงแม้ว่าจะมีความเห็นตรงกันต่อกำเนิดทางประวัติศาสตร์ของคำว่าหลักสูตร แต่ก็พบว่ามีการให้นิยามคำนี้ไปต่าง ๆ กัน ดังนี้

หลักสูตรหมายถึง ชุดการเรียนรู้อันแสดงรายการเนื้อหาวิชาที่โรงเรียนจัดให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนเพื่อสร้างประสบการณ์ ให้มีความรู้ความสามารถนำไปใช้ดำรงชีวิตในอนาคต (Bobbitt 1918 : 42)

หลักสูตรหมายถึง ชุดประสบการณ์ที่สถานศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียน ภายใต้การแนะนำของครูผู้สอน เพื่อให้ผู้เรียนได้บรรลุจุดประสงค์ทางการศึกษา (Caswell and Campbell 1935 : 69)

หลักสูตรหมายถึง เครื่องมือการสอนที่สถานศึกษาใช้สำหรับจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้กับผู้เรียน เพื่อบรรลุจุดหมายที่กำหนด (Krug 1957 : 3)

หลักสูตรหมายถึง ความพยายามที่สถานศึกษามุ่งให้เกิดผลการเรียนที่พึงประสงค์ ทั้งในเงื่อนไขของโรงเรียนและเงื่อนไขภายนอกโรงเรียน (Saylor and Alexander 1959 : 4)

หลักสูตรหมายถึง วิธีทางเตรียมผู้คน ให้เป็นสมาชิกที่ดีของสังคมและวัฒนธรรมของเรา (Taba 1962:10)

หลักสูตรหมายถึง ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสภาพแวดล้อมทางการเรียนในด้านต่าง ๆ ที่ถูกกำหนดวางแผนโดยสถานศึกษา (Mackenzie 1964 : 402)

หลักสูตรหมายถึง ชุดโปรแกรมที่จัดไว้ เพื่อให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์ บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ (Neagley and Dean 1967 : 2)

หลักสูตรหมายถึง ชุดกิจกรรมการเรียนการสอน ที่สถานศึกษาวางแผนจัดไว้ให้แก่ผู้เรียน (Trump and Miller 1968 : 11-12)

หลักสูตรหมายถึง เนื้อหาวิชาที่จะต้องเรียนต้องสอน โดยมีการสร้างหลักสูตร รูปแบบของหลักสูตร ทฤษฎีหลักสูตร และแหล่งอ้างอิงพื้นฐาน (Beauchamp 1968 : 145)

หลักสูตรหมายถึง ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ที่ผู้เรียนได้รับจากโปรแกรมการศึกษา และกระบวนการเรียนการสอนที่มีการวางแผนเอาไว้ (Ragan and Shepherd 1971 : 3)

หลักสูตรหมายถึง เอกสารและการปฏิบัติเกี่ยวกับหลักสูตร โดยอาจพิจารณาได้เป็น ๓ ลักษณะ ได้แก่ เป็นเรื่องการผลิต การเจริญเติบโต และการเดินทาง (Kliebard 1972 : 403-404)

กรณีมองหลักสูตรเป็นการผลิต เป็นการมองด้วยตัวแบบอุตสาหกรรม เห็นผู้เรียนเป็นเหมือนวัตถุดิบ ที่ต้องถูกแปลงให้เป็นผลผลิตสำเร็จรูปโดยช่างฝีมือ

กรณีมองหลักสูตรเป็นการเจริญเติบโต จะเป็นการมองว่าผู้เรียนเปรียบประดุจต้นไม้แต่ละต้นที่มีลักษณะไม่เหมือนกัน ต้นไม้เหล่านี้จะถูกบ่มเพาะดูแลโดยคนสวนให้เจริญเติบโตแตกกิ่งก้าน ใบ และดอก ไปตามวิถีเฉพาะของแต่ละต้น

กรณีมองหลักสูตรเป็นการเดินทางท่องเที่ยว เห็นครูผู้สอนเป็นเสมือนผู้แนะนำการเดินทางท่องเที่ยว นำพาผู้เรียนไปสู่อาณาจักรแห่งความรู้ ทักษะ ความประทับใจ และทัศนคติอันดีงาม

หลักสูตรยังอาจถูกให้ความหมายเป็น ๓ ประการดังนี้ (Good 1973 : 7)

๑. หลักสูตรคือ เนื้อหาวิชาที่จัดไว้เป็นระบบ ให้ผู้เรียนได้ศึกษา ในที่นี้จะหมายถึงวิชาแต่ละวิชา

๒. หลักสูตรคือ โครงสร้างเนื้อหาหรือสิ่งเฉพาะ ที่จะต้องจัดสอนให้แก่ผู้เรียน เพื่อให้มีความรู้ความสามารถ สำเร็จการศึกษาออกไปประกอบอาชีพหรือศึกษาต่อยอด เช่นนี้หลักสูตรจะหมายถึงเอกสารหลักสูตรที่รวมทุกวิชาเข้าด้วยกัน

๓. หลักสูตรคือ กลุ่มวิชาและประสบการณ์ความรู้ที่กำหนดให้ผู้เรียนได้ศึกษาภายใต้การแนะนำของสถานศึกษา ในกรณีนี้จะมีความหมายคล้ายกรณีที่สอง แต่มีเรื่องของประสบการณ์ในส่วนหนึ่งของเนื้อหาวิชาด้วย

หลักสูตรหมายถึง ชุดการเรียนรู้ที่สถานศึกษาจัดขึ้น เพื่อสร้างประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียน (Wheeler 1974 : 11)

หลักสูตรหมายถึง แผนการเรียนรู้ที่สถานศึกษาจัดไว้ให้แก่ผู้เรียน เพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายที่วางไว้ (Saylor and Alexander 1974 : 6)

หลักสูตรหมายถึง กิจกรรมที่ผู้เรียนทำการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัว โดยสถานศึกษาเป็นฝ่ายจัดและให้คำแนะนำในกิจกรรมเหล่านั้น (Gordon and Lawton 1979 : 5)

หลักสูตรหมายถึง องค์ความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ และช่วยให้ผู้เรียนมีอำนาจควบคุมต่อองค์ความรู้ประสบการณ์เหล่านั้น (Tanner and Tanner 1980 : 16)

หลักสูตรเป็นคำที่มีนิยามหลากหลาย เหมือนแฉดสีต่าง ๆ ในด้านหนึ่งหลักสูตรถูกมองเป็นเพียงรายวิชาที่เรียน แต่ในอีกด้านหนึ่ง หลักสูตรมีนิยามที่กว้างออกไป หมายถึงทุกสิ่งทุกอย่างที่ดำเนินไปภายในโรงเรียน แต่ในความหมายกลาง ๆ แล้ว หลักสูตรคือปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ที่กำหนดมาเพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายเฉพาะใด ๆ ในทางการศึกษา (Miller and Seller 1985 : 15)

สำหรับดับบลิว เจช. ชูเบิร์ต (Schubert 1986 : 21) เห็นว่าการวิเคราะห์หรืออภิปรายเกี่ยวกับหลักสูตรเต็มไปด้วยความซับซ้อน โดยบอกว่าลำพังหนังสือที่เขียนเกี่ยวกับหลักสูตรในศตวรรษนี้ก็มีอยู่ถึงกว่าหมื่นเล่ม อย่างไรก็ตามชูเบิร์ตได้ให้นิยามของหลักสูตรออกเป็น ๘ หมวดหมู่ ดังนี้

- หมายถึงเนื้อหาสาระ
- เป็นโปรแกรมหรือแผนกิจกรรมต่าง ๆ
- คือผลผลิตแห่งการเรียนรู้ที่มุ่งหมายให้บังเกิดขึ้น
- คือการผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม
- เป็นมวลประสบการณ์
- หมายถึงความคิดและพันธกิจที่ไม่ต่อเนื่องกัน
- เป็นระเบียบวาระแห่งการก่อร่างสร้างสังคมขึ้นใหม่
- หมายถึงการตีความประสบการณ์ของผู้ยังมีชีวิตอยู่

นอกจากนี้ คำว่าหลักสูตรได้ให้หมายถึงกระบวนการและผลของการตัดสินใจที่เน้นหนักไปที่การเตรียมการและการประเมินแผน ซึ่งออกแบบมาเพื่อพัฒนาโลกทัศน์ของผู้เรียนไปพร้อมกับความรู้และทักษะที่ได้รับ (Doll 1986 : 42 – 45) หากกล่าวตามความหมายนี้ คำว่าหลักสูตรจะเน้นถึงเนื้อหาสำคัญ ๓ ประการ กล่าวคือ

- การส่งผ่านความรู้

- กระบวนการสร้างเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน
- ผลของการเรียนรู้ที่ยืนยันว่าผู้เรียนได้รับความรู้ใหม่เพิ่มขึ้น

และเรามักพบคำว่าหลักสูตร ถูกใช้หมายความไปพร้อมกับคำว่าการสอน คำว่า การสอนใช้ เน้นวิธีการเฉพาะ เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของแผนที่สะท้อนอยู่ในตัวหลักสูตร หากมองว่าหลักสูตรเป็นยุทธศาสตร์หลัก การสอนก็เปรียบเสมือนกลยุทธ์ที่ใช้เพื่อบรรลุสู่จุดหมายปลายทางที่ระบุไว้ในยุทธศาสตร์หลักนั้น

หลักสูตรอาจหมายถึง แผนทางการสอน เมื่อนำไปใช้กับผู้เรียนย่อมได้รับผลกระทบบางอย่าง อันเนื่องมาจากความแตกต่างด้านคุณลักษณะพื้นฐานของผู้เรียน คุณลักษณะพื้นฐานนี้เป็นประสบการณ์ชีวิตเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน เช่น พื้นฐานความรู้ในสิ่งที่ผู้สอนกำลังจะสอน ความแตกต่างในทัศนคติที่มีต่อสิ่งที่จะสอน โลกทรรศน์ต่างกันอันเนื่องมาจากต่างภูมิหลังครอบครัว ความศรัทธาในศาสนา ความแตกต่างทางชาติพันธุ์และอื่น ๆ เหล่านี้ทำให้ผู้เรียนตีความ "ความจริง" ที่ซุกซ่อนอยู่ในหลักสูตรไปในทิศทางเฉพาะตัวที่แตกต่างกัน สิ่งนี้ทำให้ผู้สอนทำงานได้ยากแต่ท้าทายมากขึ้น เป็นเหตุให้ผู้สอนต้องปรับกลยุทธ์การสอนไปตามข้อมูลใหม่ที่เผชิญ ถือเป็นแผนการสอนทันทีทันใด ซึ่งผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรอย่างอาร์ เมอร์เรย์ โทมัส และเดล แอล บรูบาเกอร์ ใช้คำเรียกว่า หลักสูตรซ่อนแฝง (Inner Curriculum) (Thomas and Brubaker 2000 : 36 – 42)

ในส่วนของนักวิชาการการศึกษาของไทยเอง ก็ได้ให้นิยามของหลักสูตรไปต่าง ๆ กัน ดังเช่น โชติ เพชรรัตน์ (มปพ. : ๘ - ๙) เห็นว่า หลักสูตรมีความหมายสรุปได้เป็น ๓ ประการด้วยกันคือ

๑. หมายถึงเอกสารชุดหนึ่งที่อธิบายถึงปรัชญา หลักการ จุดมุ่งหมาย โครงสร้าง เนื้อหา และข้อปฏิบัติ ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดและการประเมินผลการเรียน ตลอดจนทั้งคำแนะนำในการที่จะนำหลักสูตรไปใช้

๒. หมายถึงระบบในการจัดการทางการศึกษา ประกอบด้วยปัจจัยนำเข้าเบื้องต้น (Input) ได้แก่การจัดการด้านบุคลากร อาคารสถานที่ อุปกรณ์การสอน งบประมาณ เป็นต้น ประการที่สองได้แก่ปัจจัยเกี่ยวกับกระบวนการ (Process) ได้แก่ กิจกรรมการเรียนการสอน การให้แรงจูงใจแก่ผู้เรียน เทคนิคการใช้สื่อ เป็นต้น และประการสุดท้ายเป็นส่วนของผลผลิต (Product) ได้แก่ สมรรถนะทางสมอง ความรู้สึกสำนึกทางศีลธรรมจริยธรรม กระทั่งทักษะในการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่น เป็นต้น

๓. หมายถึงศาสตร์สาขาหนึ่ง ซึ่งมีทฤษฎี หลักการ แนวคิดและการประยุกต์ใช้ทฤษฎีหรือหลักการต่าง ๆ เพื่อจัดการศึกษา สร้าง และพัฒนาหลักสูตร

กรณีของเอกวิทย์ ณ ถลาง (๒๕๑๑ : ๑๐๘) เห็นว่า หลักสูตรหมายถึงมวลงประสพการณ์ที่จัดให้กับผู้เรียน ได้แก่ เนื้อหาวิชา ทักษะ ทักษะคิด แบบพฤติกรรม กิจวัตร สิ่งแวดล้อมต่าง ๆ และอื่น ๆ ซึ่งเมื่อสิ่งเหล่านี้ประมวลกันเข้าแล้ว ก็จะกลายเป็นประสพการณ์ที่ผ่านเข้าไปในการรับรู้ ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้

สำหรับภิญญา สาร (๒๕๑๖ : ๒๗๐ - ๒๘๔) ระบุว่าหลักสูตรหมายถึง โครงการการศึกษาที่กำหนดให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และพัฒนาตนเอง ตามแผนการศึกษาหรือโครงการการศึกษาที่สถานศึกษาปฏิบัติอยู่ เพื่อให้บรรลุผลทางการศึกษาตามแผนการศึกษา ทั้งยังกล่าวว่า หลักสูตรคือ โครงการเตรียมผู้สอนหรือเยาวชนของชาติ ให้เป็นสมาชิกที่มีประสิทธิภาพของสังคม โดยที่สังคมแต่ละสังคมไม่จำเป็นจะต้องการหรือมีความจำเป็นที่เหมือนกัน สังคมไทยย่อมแตกต่างจากสังคมอื่น ๆ หลักสูตรของไทยจึงต้องอาศัยกฎเกณฑ์ ที่ได้ศึกษาสรุปมาจากสภาพความต้องการและความจำเป็นของสังคมไทย

ชวาล แพร์ตันกุล (๒๕๑๘ : ๑๖) กล่าวว่า หลักสูตรคือ ผู้กำหนดขนาด ระดับ ทิศทางของการศึกษา มีครูผู้สอนเป็นผู้ดำเนินการ มีความสำคัญเหมือนเป็นคัมภีร์ของการเรียนการสอน การปรับปรุง และทุกกรณีของการศึกษา

ไพฑูรย์ สิ้นลาวัฒน์ (๒๕๒๑ : ๔๓) กล่าวว่า ในทางปฏิบัติแล้ว การให้นิยามและความหมายจะแตกต่างกันตามระดับของการศึกษา เพราะขอบเขตและภาระหน้าที่ของการศึกษาในแต่ละระดับชั้นนั้นมีความแตกต่างกัน ในวงการประถมศึกษาการให้ความหมายของหลักสูตร มักจะครอบคลุมประสพการณ์ทั้งหมดและทุกอย่างที่โรงเรียนจัดขึ้น เพราะเด็กอยู่ในสายตาและการดำเนินการของครูอยู่ตลอดเวลา สูงขึ้นมาในระดับมัธยมศึกษา การทำความเข้าใจในเรื่องหลักสูตรเปลี่ยนไปบ้างเล็กน้อย โดยหลักสูตรจะหันมาเน้นเรื่องเนื้อหาและกิจกรรมในห้องเรียนมากขึ้น และมีการแยกกิจกรรมมากขึ้น มีการแยกกิจกรรมนอกห้องเรียนออกมาเป็นกิจกรรมนอกหลักสูตร หรือเสริมหลักสูตรต่าง ๆ ที่เข้าใจกันอยู่ในปัจจุบัน แต่เมื่อถึงระดับอุดมศึกษานั้น หลักสูตรจะหันมาเน้นพิเศษในเรื่องของเนื้อหาและองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับเนื้อหา รวมทั้งกิจกรรมที่ดำเนินไปเพื่อเนื้อหาดังกล่าว ทั้งนี้เพราะชีวิตนอกห้องเรียน นอกจากเนื้อหาแล้ว ผู้สอนหรืออาจารย์จะมีบทบาทน้อย ผู้เรียนมีกิจกรรมที่จะรับและเลือกโดยเสรี

วิชัย วงศ์ใหญ่ (๒๕๒๑ : ๒) ระบุว่า หลักสูตรมีความหมายเป็น ๔ ประการ คือ

- รายการที่ทางสถานศึกษากำหนดสอน รวมทั้งวัสดุหลักสูตรอื่น ๆ
- รายวิชาที่สอนให้กับผู้เรียน
- รายวิชาที่ทางสถานศึกษาเปิดสอน

- การวางแผนจัดประสบการณ์ การเรียนรู้ ซึ่งทางสถานศึกษาจัดเสนอขึ้นไว้

ในคู่มือการใช้หลักสูตรประถมศึกษาของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ ประจำปีพุทธศักราช ๒๕๒๑ (๒๕๒๑ : ๑) ระบุไว้ว่า โดยทั่วไปหลักสูตรจะมีความหมายได้ ๒ ลักษณะ คือ เป็นอย่างกว้างและอย่างแคบ

ตามความหมายอย่างแคบ หลักสูตรจะหมายถึง วิชาและเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้เรียนในแต่ละชั้นเรียน

ส่วนกรณีความหมายอย่างกว้าง หลักสูตรมีความหมายถึง มวลประสบการณ์ที่เรียน ที่จัดให้กับผู้เรียนทั้งในและนอกห้องเรียน เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ ทักษะ ความคิด และทัศนคติที่ดี อันจำเป็นต่อการดำรงชีวิต

นอกจากนี้ สัจด์ อุทรานันท์ (๒๕๓๐ : ๑๖๔) ยังให้ความหมายหลักสูตรไว้ว่า คือ เอกสารที่เขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ เพื่อระบุถึงแนวทางในการจัดการศึกษาของโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษา

ส่วน ปทีป เมธาคุณวุฒิ (๒๕๓๒ : ๑) กล่าวว่า หลักสูตรมีความหมายและขอบเขตเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ ทั้งนี้เป็นไปตามปรัชญาการศึกษาของแต่ละยุคสมัย และสถาบันการศึกษาแต่ละแห่ง ในความหมายกว้าง ๆ หลักสูตรหมายถึง แผนการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วยจุดมุ่งหมายทางการศึกษา และวิธีการเพื่อการบรรลุจุดมุ่งหมายนั้น

บุญชม ศรีสะอาด (๒๕๔๖ : ๗) เห็นว่า หลักสูตรนั้นมีความหมายหลายอย่าง แต่สามารถจัดเป็นกลุ่มใหญ่ ๆ ได้ ๓ กลุ่มคือ กลุ่มที่มองว่า หลักสูตรเป็นสิ่งที่คาดหวัง กลุ่มที่มองว่า หลักสูตรเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจริง และกลุ่มที่มองว่าหลักสูตรมีความหมายครอบคลุมทั้งสองกลุ่มข้างต้นที่กล่าวมา

ทั้งนี้ กลุ่มที่มองว่าหลักสูตรเป็นสิ่งที่คาดหวัง ได้แก่การมองเห็นว่า หลักสูตรคือวิชาและเนื้อหาวิชา เป็นโปรแกรมการศึกษา เป็นเอกสาร และเป็นหลักสูตรแม่บท ส่วนกลุ่มที่มองว่าหลักสูตรเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจริง ได้แก่กลุ่มที่มองเห็นว่า หลักสูตรคือประสบการณ์ต่าง ๆ ของผู้เรียน ที่ได้รับจากโปรแกรมการศึกษา ซึ่งสถานศึกษาได้วางแผนไว้

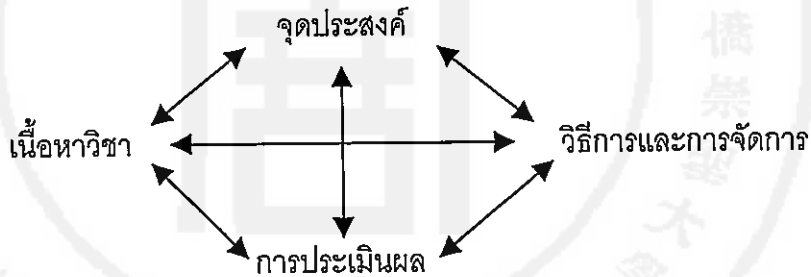
และสุนีย์ ภูพันธ์ (๒๕๔๖ : ๖) ก็ให้ความหมายหลักสูตรว่า หมายถึงเส้นทางแห่งการแข่งขันท้าความสำเร็จทางการศึกษา ทั้งนี้โดยอ้างจากรากศัพท์ภาษาละตินว่า Currere ว่าหมายถึง Running Course หรือเส้นทางที่ใช้วิ่งแข่ง ซึ่งเป็นการอธิบายตามอย่างที่เดวิด จี. อาร์มสตรอง (David G.Armstrong) ได้ระบุเอาไว้ (Armstrong 1989 : 2)

จากความหมายที่มีผู้นิยามต่อหลักสูตรมากมายหลายประการดังกล่าวมานี้ นับเป็นการสร้างความยุ่งยากและซับซ้อนไม่น้อย จึงมีผู้เสนอว่า วิธีที่ดีที่สุดจึงควรหลีกเลี่ยงการนิยามที่ค่อนข้างจำกัดเฉพาะมากเกินไป (Kelly 1977 : 10) ซึ่งในการวิจัยประเมินหลักสูตรคราวนี้ ผู้วิจัยเห็นว่านิยามต่าง ๆ ล้วนมีจุดร่วมกันอยู่ ในความหลากหลายไม่มีลักษณะที่ขัดแย้งกัน หากแต่มุ่งเสริมกันให้สมบูรณ์ขึ้นเท่านั้น และผู้วิจัยจึงได้หยิบยกนิยามในลักษณะทั่วไปของหลักสูตร ที่ปรากฏใน Webster's New World Dictionary มากล่าวอ้าง เพื่อประโยชน์นำทางการศึกษาประเมินหลักสูตรที่ระบุให้หลักสูตร หมายถึง เอกสารชุดการเรียน อันประกอบด้วยรายวิชาต่าง ๆ ที่สถานศึกษากำหนดไว้เป็นการแน่นอน ให้ต้องเรียน เพื่อผู้เรียนผู้สำเร็จการศึกษาจะได้มีคุณสมบัติพร้อมตามที่คาดหมายไว้ในแขนงวิชานั้น ๆ (Neufeldt 1977 : 340)

องค์ประกอบของหลักสูตร

ไทเลอร์ (Tyler 1950 : 1) เป็นผู้กล่าวว่า หลักสูตรใด ๆ ก็ตามจะประกอบด้วย ๔ องค์ประกอบได้แก่ จุดประสงค์ เนื้อหาสาระ วิธีการจัดการเนื้อหาสาระและการประเมินผล

จากแนวคิดดังกล่าวของไทเลอร์ ได้มีการนำเสนอเป็นแผนภูมิแสดงความสัมพันธ์ระหว่าง ๔ องค์ประกอบนั้น ดังนี้ (Hervick and Tyler 1962 : 424)



แนวคิดเรื่ององค์ประกอบของหลักสูตร ยังมีผู้คิดเห็นไปต่าง ๆ อีกหลายคนแต่ทั้งหมดล้วนขยายความคิดไปจากกรอบความคิดของไทเลอร์ทั้งสิ้น ทั้งนี้ต่างระบุว่า ส่วนประกอบสำคัญที่ขาดไม่ได้ของหลักสูตร ได้แก่ จุดประสงค์หรือจุดมุ่งหมาย (เฉพาะและทั่วไป) เนื้อหาสาระหรือประสบการณ์การเรียนรู้ การประเมินผล และแนวทางการนำหลักสูตรไปใช้สอน (Taba 1962 : 422) โดยจะพบว่า การประเมินผลจัดเป็นองค์ประกอบสำคัญเสมอในทุกความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทั้งหลาย ทั้งนี้ทาบเห็นว่า การประเมินผลจะทำให้ทราบว่าหลักสูตรนั้นประสบความสำเร็จมากน้อยเพียงใด ซึ่งมักจะพิจารณาจากผลการใช้หลักสูตร เช่น ผู้เรียนมีการเปลี่ยนแปลงไปตามจุด

ประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ เนื้อหาวิชาและกระบวนการเรียนการสอนเหมาะสมแล้วเพียงใด ในขณะที่ตัวจุดประสงค์เองอาจมีระดับที่แตกต่างกันได้หลายระดับ ทั้งนี้กำหนดตามโครงข่าย โครงสร้างสังคมที่ส่งผ่านแรงกดดันต่อผู้สอนและผู้จัดการเกี่ยวกับหลักสูตร (Wiseman and Pidgeon, 1972 : 12)

ในความคิดของเซเลอร์และอเล็กซานเดอร์ (Saylor and Alexander 1959 : 22) หากมองหลักสูตรเป็นระบบ องค์ประกอบของหลักสูตรจะมีตั้งแต่การเกิดขึ้น (Input) ระยะเวลาการดำเนินไปหรือนำไปใช้ (Process) และผลผลิตที่ได้รับในขั้นสุดท้าย (Output) หรือบางกรณีใช้ว่าเป็น Presage Factor, Process Factor, และ Product Factor (Clarke 1971 : 119 – 152)

และด้วยเหตุที่หลักสูตรมีความหมายได้หลายระดับ จึงทำให้องค์ประกอบของหลักสูตรมีความแตกต่างกันไปตามความหมายแต่ละกรณีด้วย ซึ่งอาจพิจารณาองค์ประกอบของหลักสูตรได้ตามมุมมองของผู้สอน และมุมมองของผู้บริหารจัดการศึกษา

ในแง่การสอนหรือในมุมมองของผู้สอน จะมองหลักสูตรเป็นรายวิชาต่าง ๆ องค์ประกอบของหลักสูตรในแง่นี้ จะมองในทิศทางที่เอื้อประโยชน์ต่องานสอนเป็นสำคัญ ดังเช่นที่ทาบาระบุไว้ข้างต้น ซึ่งก็ทำนองเดียวกับโบแชมปี (Beauchamp 1968 : 108) ที่เห็นว่าหลักสูตรประกอบด้วยระบบเนื้อหา ระบบการสอน และระบบการประเมินผล

แต่หากมองในมุมมองของผู้บริหารจัดการศึกษา จะเห็นว่าองค์ประกอบของหลักสูตรประกอบด้วย จุดประสงค์หรือจุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร เนื้อหาหลักสูตร วัสดุประกอบหลักสูตร กระบวนการเรียนการสอนให้เป็นไปตามหลักสูตร (ก่อ สวัสดิพิพาณิชย์ ๒๕๑๔ : ๒๐)

ขณะที่ปีทีป เมธาคุณวุฒิ (๒๕๓๒ : ๑) ระบุว่า องค์ประกอบของหลักสูตรมี ๔ ส่วน ได้แก่

๑. การศึกษาทั่วไป (General Education)
๒. การศึกษาวิชาเฉพาะ (Specialized Education)
๓. การศึกษาเพื่อความสนใจนอกเหนือวิชาเฉพาะทางวิชาชีพ (Exploratory Education)
๔. การศึกษาที่ช่วยสร้างเสริมประสบการณ์อื่น ๆ แก่ผู้เรียน (Enrichment Education)

อันเป็นกิจกรรมต่าง ๆ ชมรม ชุมนุม

ทั้งนี้องค์ประกอบที่ ๓ และ ๔ มักจัดออกมาเป็นวิชาเลือกเสรี ขณะที่ทั้ง ๔ องค์ประกอบจะมีบางส่วนซ้อนเหลื่อมกันและบางส่วนแยกออกจากกัน

สำหรับวิชัย วงษ์ใหญ่ (๒๕๓๗ : ๕ - ๗) เห็นว่า องค์ประกอบของหลักสูตรมีความสำคัญในฐานะที่ถูกนำมาใช้เป็นแกนในการปรับปรุงหลักสูตรว่าจะปรับปรุงในองค์ประกอบใดหรือทั้งหมด ทั้งนี้ย่อมขึ้นอยู่กับข้อมูลที่ได้ศึกษามาแต่ละด้านคือ จุดประสงค์ของหลักสูตร เนื้อหาวิชา วิธีการสอนและจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การประเมินผล ทั้งนี้จะมีการพิจารณาว่า

๑. ความหมายของหลักสูตรที่จะประเมินเพื่อปรับปรุงนั้น มีความกว้างหรือแคบเพียงใด
๒. สภาพปัญหาของการจัดการศึกษา ต้องการพัฒนาในระดับใด โดยพิจารณาตามข้อกำหนดในปรัชญาของหลักสูตร

๓. สภาพปัญหาและความต้องการของสังคมไทยบ่งชี้เรื่องใดไว้ อันประสงค์จะให้ผู้เรียนได้รับความรู้เรื่องใดมากน้อย

๔. มองความคาดหวังการเปลี่ยนแปลงด้านใดเป็นสำคัญ อาทิ ความรู้ เจตคติ หรือพฤติกรรมปฏิบัติ

ทั้งหมดนี้จะมีส่วนสัมพันธ์กับการจัดสัดส่วนแต่ละองค์ประกอบของหลักสูตรที่หวังจะให้ผลผลิตเป็นเลิศด้านใดใน ๓ ด้านนี้คือ

ความเป็นเลิศทางความคิดวิชาการ (Excellence with Ideas)

ความเป็นเลิศทางมนุษยสัมพันธ์ (Excellence with People)

ความเป็นเลิศทางทักษะปฏิบัติการ (Excellence with Things)

หากด้านใดถูกจัดสัดส่วนเป็นเลิศ อีก ๒ ด้านที่เหลือก็จะมีสัดส่วนเป็นส่วนสร้างเสริมบัณฑิต เป็นต้น (อ้างถึง Patricia K. Cross ใน ปทีป เมธาคุณวุฒิ ๒๕๓๒ : ๓ - ๔) ซึ่งการจัดสัดส่วนต่าง ๆ เหล่านี้มีผลต่อเนื่องไปสู่เรื่องของรายวิชาบังคับ วิชาเลือก ระยะเวลาของการเรียนของหลักสูตร โดยพิจารณาตามแนวอุดมคติก็คือ ด้วยพื้นฐานของการมีทรัพยากรอันจำกัด จะทำอย่างไรจึงจะลดระยะเวลาเรียนและค่าใช้จ่ายให้เหลือน้อยที่สุด แต่ได้ผลตอบแทนมากที่สุด ซึ่งต้องอาศัยการมีแผนการดำเนินงานและวิธีการที่ชัดเจน (วิชัย วงษ์ใหญ่ ๒๕๓๗ : ๗)

รูปแบบของหลักสูตร

ตามทฤษฎีของสมิธ สแตนเลย์ และชอร์ส (Smith, Stanley, and Shores 1957 : 376-531) ระบุว่า หลักสูตรมี ๓ รูปแบบ คือ

๑. หลักสูตรรายวิชา (Subject Curriculum)
๒. หลักสูตรกิจกรรม (Activity Curriculum)
๓. หลักสูตรวิชาแกน (Core Curriculum)

ในทฤษฎีของทาบ่า (Taba, 1962 : 382-412) เห็นว่าหลักสูตรอาจจำแนกออกได้เป็น ๕ รูปแบบ ได้แก่

๑. หลักสูตรรายวิชา (Subject Curriculum)
๒. หลักสูตรหมวดวิชา (Broad – Field Curriculum)
๓. หลักสูตรเน้นกระบวนการทางสังคมและภารกิจในชีวิตประจำวัน (Curriculum Based on Social Processes and Life Function)

หากกล่าวตามนิกลีย์และอีแวนส์ (Neagley and Evans 1967 : 3 – 4) ได้จำแนกหลักสูตรเป็น ๓ รูปแบบใหญ่ ได้แก่

๑. หลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา (Curriculum Designs Emphasizing Subjects)
๒. หลักสูตรที่เน้นผู้เรียน (Curriculum Designs Emphasizing the Child)
๓. หลักสูตรที่เน้นสังคม (Curriculum Designs Emphasizing Society)

รูปแบบหลักสูตรในทฤษฎีของไซส์ (Zais 1976 : 397 – 429) กำหนดไว้เป็น ๓ รูปแบบหลักได้แก่

๑. หลักสูตรยึดวิชาเป็นศูนย์กลาง (Subject – Centered Designs)
๒. หลักสูตรยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-Centered Designs)
๓. หลักสูตรยึดเอาปัญหาเป็นศูนย์กลาง (Problem – Centered Designs)

รูปแบบหลักสูตรในทฤษฎีของแม็กนีล (McNeil 1981 : 3 – 74) ได้จำแนกหลักสูตรออกเป็น ๔ รูปแบบ ได้แก่

๑. หลักสูตรมนุษยนิยม (Humanistic Curriculum)
๒. หลักสูตรนักปฏิรูปสังคม (Social Reconstructionist Curriculum)
๓. หลักสูตรเน้นเทคโนโลยี (Technological Curriculum)
๔. หลักสูตรเน้นวิชาการ (Academic Subject Curriculum)

รูปแบบหลักสูตรตามทฤษฎีของเซเลอร์และคณะ (Saylor, Alexander, and Lewis 1981 : 204 – 249) แบ่งได้เป็น ๕ รูปแบบ ได้แก่

๑. หลักสูตรเนื้อหาวิชา (Design Focused on Subject Matter or Discipline)
๒. หลักสูตรเทคโนโลยีหรือความชำนาญเฉพาะทาง (Design Focused on Technology on Specific Competencies)
๓. หลักสูตรกระบวนการสร้างความเป็นมนุษย์ (Design Focused on Human – Traits Processes)

๔. หลักสูตรภาระหน้าที่หรือกิจกรรมในสังคม (Design Focused on Social Function or Activities)

๕. หลักสูตรเน้นกิจกรรมตามความสนใจของผู้เรียน (Design Focused on Individual Needs and Interest or Activities)

และกรณีของเบอร์กควิสต์และคณะ (H.W. Bergquist and Others) (อ้างใน ปีที่ปี
เมธาคุณวุฒิ ๒๕๓๒ : ๗ - ๘) ได้จำแนกหลักสูตรอุดมศึกษาออกเป็น ๘ รูปแบบ ดังนี้

๑. หลักสูตรเน้นการถ่ายทอดเจตนารมณ์ (Heritage Based) เพื่อความเข้าใจโลกและสังคมตามภูมิปัญญาของบรรพชน

๒. หลักสูตรเน้นเรียนรู้แก้ปัญหาต่าง ๆ (Thematic Based)

๓. หลักสูตรฝึกฝนทักษะและสมรรถนะ (Competency Based)

๔. หลักสูตรเตรียมอาชีพ (Career Based)

๕. หลักสูตรสร้างเสริมประสบการณ์โดยสัมพันธ์กับทฤษฎีและความรู้ที่ได้เรียนรู้จากชั้นเรียน (Experienced Based)

๖. หลักสูตรเน้นความต้องการและความสนใจของผู้เรียนเป็นสำคัญ (Student Based)

๗. หลักสูตรปลูกฝังเจตคติอันพึงประสงค์แก่ผู้เรียน (Value Based) และ

๘. หลักสูตรให้รู้จักสร้างอนาคตที่เหมาะสมแก่ตนเองและสังคม (Future Based)

หลักและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตร

การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญในด้านการศึกษาระหว่างหลายทศวรรษที่ผ่านมาคือเรื่องหลักสูตร มีการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร (Gagne' 1970 : 19)

เมื่อปี ค.ศ.1949 ไทเลอร์เสนอว่า การพัฒนาหลักสูตรควรจะต้องตอบคำถาม ๔ ประการ ดังนี้ (Tyler 1949 : 17)

๑. อะไรคือจุดหมายการศึกษาของสถานศึกษา

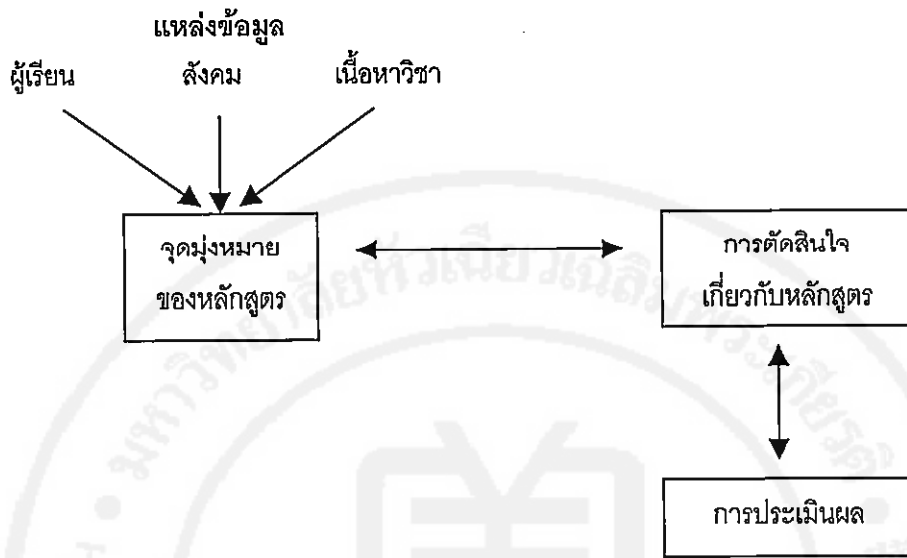
๒. เพื่อบรรลุจุดหมายดังกล่าว จะต้องสร้างประสบการณ์ทางการศึกษาอย่างไรบ้าง

๓. จะทำให้เกิดประสบการณ์ทางการศึกษาเช่นนั้นได้อย่างไร

๔. จะมีวิธีประเมินคุณภาพของหลักสูตรอย่างไร จึงจะได้ข้อสรุปว่าจุดหมายการศึกษานั้นได้บรรลุถึงแล้ว

คำถามทั้ง ๔ ประการดังกล่าว กลายเป็นองค์ประกอบสำคัญของกรวางแผนพัฒนาหลักสูตร ได้แก่ ตั้งเป้าหมาย เลือกเนื้อหาวิชา จัดกระบวนการเรียนการสอนและประเมินผล กลายเป็นแนวคิดพัฒนาหลักสูตรที่ใช้กระบวนการ Means-Ends Approach

กระทั่งปี ค.ศ. 1971 จอห์น เอฟ. เคอร์รี่ (John F. Kerr) (1971 : 178 – 206) นำเสนอตัวแบบเชิงปฏิบัติการของการพัฒนาหลักสูตร ดังนี้



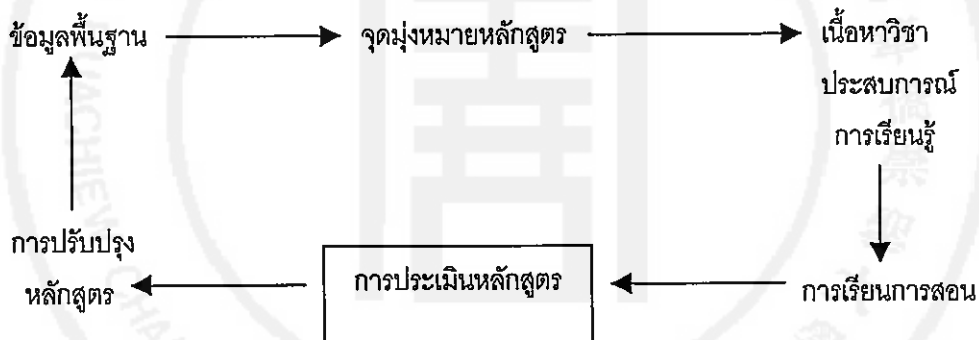
ทั้งนี้มี ๓ แหล่งข้อมูลที่สำคัญ ได้แก่ ความต้องการหรือความสนใจของผู้เรียน สภาพและความต้องการจำเป็นของสังคม และธรรมชาติของวิชาและเนื้อหาวิชา อันมีผลต่อการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ซึ่งจุดมุ่งหมายนี้จะเป็นแนวทางในการจัดดำเนินการเกี่ยวกับหลักสูตรในแง่ของการเรียนการสอน กระทั่งขั้นตอนสุดท้ายคือมีการประเมินผล เพื่อนำผลที่ได้กลับสู่กระบวนการตัดสินใจดำเนินการเกี่ยวกับหลักสูตรต่อไป

ในทางทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรของเซเลอร์และอเล็กซานเดอร์ (Saylor and Alexander 1974 : 8) ก็ระบุหลักทฤษฎีบนพื้นฐานความคิดว่าหลักสูตรคือวิชาและเนื้อหาวิชาต่าง ๆ สำหรับการเรียนการสอน การพัฒนาหลักสูตรจึงระบุให้

๑. อาศัยความรู้จากผู้รู้ นักการศึกษา เพื่อกำหนดเป็นแนวทางว่าจะสอนอะไร อย่างไร
๒. ผู้สอนเป็นผู้กำหนดกฎเกณฑ์การเลือกเนื้อหาวิชาที่จะใช้สอนอาจจะพิจารณาถึง ความยากง่าย ขอบเขตเนื้อหา เป็นต้น
๓. วางแผนวิธีการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียน

กล่าวสำหรับวิชย ดิสสระ (๒๕๓๕ : ๓๐) เห็นว่า หลักและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรมีอยู่หลายกระแส อันเป็นผลมาจากทฤษฎีต่างกันที่มองต่อขอบเขตความหมายของหลักสูตร ตลอดจนการให้ความสำคัญกับแต่ละองค์ประกอบของหลักสูตรไม่เหมือนกัน เช่นในสมัยก่อนหลักคิดของการพัฒนาหลักสูตรจะให้ความสำคัญกับจุดมุ่งหมายที่ผู้สอนคาดหวังให้บังเกิดแก่ผู้เรียน โดยไม่คำนึงถึงความรู้สึกต้องการของผู้เรียน แต่เมื่อปรัชญาการศึกษาเปลี่ยนไป มีการเน้นการเรียนโดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมากขึ้น จึงมีการคำนึงถึงตัวตนของผู้เรียนมากขึ้น ผู้เรียนมีบทบาทว่าเก่ามาก บทบาทของผู้เรียนกลับกลายเป็นองค์ประกอบสำคัญมากสำหรับการพัฒนาหลักสูตร

เช่นเดียวกับบุญชม ศรีสะอาด (๒๕๔๖ : ๖๔) ที่เห็นว่าเงื่อนไขของทฤษฎีและมุมมองที่มีต่อความหมายและขอบเขตของหลักสูตรกว้างหรือแคบ ย่อมมีผลต่อหลักและทฤษฎีการพัฒนาหลักสูตรแตกต่างกันออกไป แต่ไม่ว่าจะอย่างไร หนึ่งในหลาย ๆ จุดร่วมสำคัญที่ทุกรูปแบบของการพัฒนาหลักสูตรจะต้องมีและกระทำอย่างเป็นระบบก็คือ มีการวิจัยประเมินผลเพื่อการพัฒนาที่ต่อเนื่อง (วิชย ดิสสระ, ๒๕๓๕ : ๓๔) ปรากฏเป็นแผนภูมิสรุปความสัมพันธ์ของกระบวนการพัฒนาหลักสูตรได้ดังนี้



การประเมินหลักสูตร

การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร และเป็นที่ยึดถือกันเช่นนี้มานานแล้ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโลกตะวันตก ที่พยายามทำอะไรให้เป็นวิทยาศาสตร์

กล่าวไปแล้ว การประเมินมิใช่เรื่องใหม่ การประเมินเป็นส่วนสำคัญที่มีอยู่ในชีวิตประจำวัน คนเราพยายามทำให้ตนเองประสบความสำเร็จซ้ำ ๆ แต่หลีกเลี่ยงความล้มเหลว จึงมีการประเมินสิ่งที่ตนได้ตัดสินใจและกระทำลงไป เช่นเดียวกันกับการประเมินก็มิได้เป็นเรื่องใหม่สำหรับแวดวงการศึกษา ครูผู้สอนเองก็มักจะทำการประเมินผู้เรียนของตนอยู่แล้ว ด้วยวัตถุประสงค์เพื่อการ

วินิจฉัยอะไรต่างๆ หลายต่อหลายอย่าง และด้วยการประเมินนี้เองที่ทำให้ได้รู้ว่ามี การเปลี่ยนแปลงอะไรเกิดขึ้นบ้าง และการเปลี่ยนแปลงนั้นก่อผลกระทบอะไรตามมา ผู้สอนและผู้บริหารการศึกษาจะรู้ว่า หลักสูตรที่ใช้อยู่มีความเหมาะสมหรือไม่ประการใด ก็อยู่ที่การประเมิน ข้อมูลที่ได้รับจากการประเมินจะเป็นพื้นฐานของการปรับปรุงเอกสารหลักสูตรต่อไป ข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้จากการประเมินยังบอกถึง แหล่งทรัพยากรที่ผู้สอนจะเข้าถึงได้ ยุทธศาสตร์ที่ผู้สอนจะใช้สอนและจัดกระทำต่อผู้เรียน ในเงื่อนไขและเวลาใดที่ทรัพยากรในการสอนยังไม่เหมาะสม เป้าประสงค์จำเป็นอันใดที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง เป็นต้น ซึ่งในเบื้องต้นแล้วการประเมินจะให้ความสำคัญกับการทำให้หลักสูตรใหม่ประสบความสำเร็จ

การประเมินเป็นองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการทางการศึกษา สามารถรองรับเป้าประสงค์ได้หลายอย่าง ไม่ว่าจะเป็นความสำเร็จของผู้เรียน การปรับปรุงหลักสูตรให้ดีขึ้น ความก้าวหน้าทางวิชาชีพ การพัฒนาของครูผู้สอน และการสร้างความโปร่งใสแก่สาธารณะ

ที่มาของการประเมิน

นักคิดแบบปัจเจกนิยมแห่งศตวรรษที่ ๑๙ ประกาศว่า "ปล่อยให้ผู้ซึ่งระวังดูแลตัวเอง" ทั้งนี้ด้วยความเชื่อว่า บุคคลควรรับผิดชอบต่อการตัดสินใจเลือก หรือไม่เลือกที่จะทำอะไรต่าง ๆ ทั้งในเรื่องเกี่ยวกับบ้านเมืองและในตลาดเศรษฐกิจ (Stake 1970 : 1)

ในช่วงสามทศวรรษหลังของศตวรรษที่ ๒๐ ตลาดเศรษฐกิจกลายเป็นแหล่งจัดสอน บัณฑิตยังชีพ ความสะดวกรสบาย เวลาว่าง การมีชีวิตยืนยาวให้แก่ผู้คน พร้อมกับมีสินค้าผลิตภัณฑ์นานาชนิดไว้รองรับต่อการศึกษานิตที่ไม่มียวันสิ้นสุดสำหรับบรรดาผู้ใฝ่รู้ทั้งหลาย หลักสูตรใหม่ ๆ ได้เกิดขึ้น และเกิดคำถามว่า ควรให้ผู้บริโภคระวังตัวตัวเองหรือไม่ ผู้บริโภคระวังตัวเองได้แค่ไหน มีการจัดเตรียมหน่วยงานใดไว้ประเมินผลผลิตและโครงการในการจัดการศึกษาเหล่านี้หรือไม่ ความรู้ความเข้าใจที่มีต่อระบบการศึกษาที่มีอยู่แต่เดิมนั้นน้อยนิด แล้วจะเข้าใจการศึกษาระบบใหม่อย่างไรได้

กว่าศตวรรษที่ผ่านมา ได้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างมากมา เป็นการเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่เรียกร้องให้สังคมช่วยเหลือดูแลต่อปัจเจกบุคคลให้มากขึ้น เพื่อตัดสินใจอะไรต่าง ๆ ได้ อย่างรอบรอบขึ้น กระทั่งปัจจุบันนี้คนส่วนมากเชื่อว่า เป็นหน้าที่ของรัฐที่จะต้องไม่เพียงแต่คุ้มครองปกป้องมิให้ผู้คนประพฤติดัวผิดกฎหมายเท่านั้น หากยังต้องให้การรับรองและสร้างมาตรฐานแก่ผลผลิตและสินค้าจากธุรกิจต่าง ๆ อันชอบด้วยกฎหมายด้วย ในส่วนของหน่วยงานที่มีไซของรัฐ

เช่น องค์การเพื่อผู้บริโภคต่าง ๆ สมาคมวิชาชีพ ตลอดจนบรรดาผู้ประกอบการที่มีวินัยความรับผิดชอบ เป็นต้น ต่างก็ได้ผลักดันระบบข่าวสารข้อมูล เพื่อช่วยให้ผู้บริโภคมีทางเลือกในการตัดสินใจเพิ่มขึ้น

สำหรับกรณีของผู้บริโภคด้านการศึกษา เป็นที่ปรากฏว่ายังไม่ค่อยได้รับรู้ข่าวสารข้อมูลอะไรนัก ผลผลิตและโครงการต่าง ๆ มีผลอย่างไรบ้าง ข้อมูลยังเป็นที่รู้กันน้อยมาก เรารู้แต่เพียงว่าหากต้องการให้การศึกษาที่มีคุณภาพ จะต้องมียุทธศาสตร์ ตำราและผู้สอนที่มีคุณภาพ ทว่าก็ยังไม่รู้ว่าจะวัดคุณภาพอย่างไรจึงจะเหมาะสม น่าเชื่อถือ อย่างน้อย ๆ ควรจะมีการควบคุมคุณภาพของบัณฑิตที่จะสำเร็จการศึกษาออกไป เพราะการศึกษาจะเป็นเครื่องกำหนดอนาคตของชาติ ฉะนั้น การประเมินทางการศึกษาจึงเป็นเรื่องจำเป็น

แนวคิดเรื่องความสามารถตรวจสอบอธิบายได้ (Accountability)

คำว่า "Accountability" จัดเป็นศัพท์ที่ใหม่มากในทางการศึกษา แต่ความสำคัญของคำนี้มีมากอย่างไม่ต้องสงสัย ความคิดพื้นฐานที่มาพร้อมกับศัพท์คำนี้ก็คือ การมองว่าสถานศึกษา และระบบสถานศึกษา หรือเหล่านักการศึกษาที่ปฏิบัติหน้าที่อยู่ตามสถานศึกษาหรือระบบสถานศึกษาต่าง ๆ ควรจะต้องมีความรับผิดชอบต่อผลผลิตทางการศึกษา หรืออีกนัยหนึ่งก็คือสิ่งที่ผู้เรียนได้เรียนรู้ไป

หากสามารถบรรลุถึงเจตนาของแนวคิดนี้เป็นที่เชื่อกันว่า ความเปลี่ยนแปลงอันพึงปรารถนาจักบังเกิดขึ้น การศึกษาจะประสบสัมฤทธิ์ผล ทักษะคติของผู้เรียนจะได้รับการยกระดับ ผลลัพธ์ด้านอื่น ๆ ทั่วไปทางการศึกษาจะดีขึ้น นั่นก็หมายความว่า มีแนวคิดสำคัญ ๆ ต่อเรื่องนี้ อยู่ ๔ ประการ (Barro 1974 : 34-48) กล่าวคือ

๑. เน้นการประเมินระบบสถานศึกษาและหลักสูตรต่าง ๆ ที่มีอยู่
๒. มีแนวโน้มจะมองเห็นการศึกษาเป็นไปในรูปของต้นทุนที่จ่ายไปกับประสิทธิผลที่จะได้รับ
๓. เน้นความสำคัญของการศึกษาเพื่อผู้ขาดโอกาสยิ่งขึ้น โดยมองว่าเป็นความรับผิดชอบที่สถานศึกษาต้องตระหนักถึง
๔. แสดงถึงการเคลื่อนไหวที่จะทำให้ระบบสถานศึกษามีความรับผิดชอบโดยตรงต่อกลุ่มผู้เรียนและชุมชนมากยิ่งขึ้น ไม่โดยการกระจายอำนาจควบคุมสถานศึกษาก็เป็นการสร้างหลักสูตรเพิ่มทางเลือกให้มากขึ้น

ศูนย์บรรณสารสนเทศ

มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

เหตุใดจึงต้องประเมินหลักสูตร

คำตอบในเชิงวิชาชีพก็คือ ต้องการปรับปรุงการเรียนรู้ของผู้เรียน หรือกล่าวให้กว้างออกไปคือ ปรับปรุงคุณภาพทางการศึกษา มองในแง่นี้การประเมินจะเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพ การประเมินทางการศึกษาจะต้องเป็นอะไรที่มากกว่าการเลือกเทคนิควิธีที่เหมาะสมถูกต้องมาใช้ประเมิน แต่มันยังรวมเข้าไว้ด้วยภาวะกดดันจากสาธารณะ ให้ต้องนำเสนอข้อมูลเพื่อยืนยันให้เห็นถึงคุณภาพของการศึกษาในสถาบันการศึกษานั้น ถึงแม้ว่าคุณภาพจะฟังดูคลุมเครืออยู่ก็ตาม นี่เองจึงปรากฏคำว่า "Accountability" หรือโปร่งใสตรวจสอบได้กับแวดวงการให้การ ศึกษา ไม่ว่าจะสถานศึกษานั้นๆ จะประเมินตนเอง หรือถูกประเมินจากภายนอกก็ตามที่ ช่วงทศวรรษ ๑๙๙๐ แนวคิดเรื่องการประเมินทางการศึกษาจึงมักผูกพันอยู่กับแนวคิดที่ว่าด้วยความโปร่งใส ตรวจสอบได้ จนยากจะแยกออกจากกัน

อย่างไรก็ตาม แม้คำว่าการประเมินกับคำว่าความโปร่งใสตรวจสอบได้จะมีความเกี่ยว ข้องกันอย่างยิ่ง ก็มีได้หมายความว่า สองคำนี้จะมีความหมายซ้อนทับกันสนิทเป็นหนึ่งเดียว (Symmetrical) ความโปร่งใสตรวจสอบได้ต้องการการประเมิน แต่ทว่าการประเมินใด ๆ ก็ไม่ว่าจะ สะท้อนถึงความโปร่งใสไปเสียทั้งหมด (ศึกษาเพิ่มเติมได้จาก Elliott 1981 ; และ Becher 1979)

ความต้องการและเรียกร้องให้มีการวินิจฉัยได้ กลายเป็นความคิดแห่งศตวรรษใหม่ และเป็นปัจจัยหนึ่งให้เกิดแนวคิดเรื่องความโปร่งใสตรวจสอบได้ในแวดวงการศึกษา

อันที่จริง นั้นเป็นเพียงหนึ่งในหลาย ๆ ปัจจัยที่มีอยู่อย่างซับซ้อน ไม่ว่าจะเป็นปัจจัยกดดัน ทางด้านการเมือง เศรษฐกิจ และสังคม ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ละเล็กละน้อยใน บรรยากาศโดยรอบของสังคมตะวันตกขณะนั้น

กล่าวกันว่า ความเรียกร้องต้องการนี้สะท้อนถึงความเสื่อมศรัทธา หรือการมีความเชื่อมั่น ที่ลดลงในหมู่ประชาชนที่มีต่อสถาบันต่าง ๆ ในสังคมขณะนั้น และสังคมก็ได้หันไปให้ความสำคัญ กับสิทธิของผู้บริโภคมากขึ้น

สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่ต้องคำนึงถึงก็คือ เมื่อแนวคิดเรื่องความโปร่งใสตรวจสอบได้ ซึมแทรกเข้าสู่แวดวงการศึกษาก็ได้กลายเป็นปรากฏการณ์ที่แพร่หลายไปทั่วมิใช่จำกัดเฉพาะ ท้องถิ่นใดเท่านั้น ในการกำหนดนโยบายทางการศึกษา ผู้กำหนดนโยบายจึงมักหิบบิบบและ ดัดแปลงโครงสร้างและขั้นตอนที่เห็นแล้วว่าใช้ได้ผลในที่อื่น ๆ มาใช้ด้วย มากกว่าจะสร้างขึ้นมา ใหม่ด้วยเหตุนี้เราจึงพบว่า ประสิทธิภาพทางการศึกษาของทีหนึ่งย่อมเกี่ยวพันกับที่อื่น ๆ

ภายหลังการเติบโตอย่างขนานใหญ่ทางเศรษฐกิจในทศวรรษ ๑๙๖๐ การขยายตัวของ อุตสาหกรรมประสบภาวะชะงักงันไปตลอดทั้งสองฝั่งแอตแลนติก ปรากฏการณ์นี้ส่งผลกระทบต่อ

ภาวะถดถอยของเศรษฐกิจโลกซึ่งเกิดขึ้นภายหลังวิกฤตน้ำมันในปี ๑๙๗๔ ถึงแม้ว่าอีกด้านหนึ่งมีปัจจัยบวกทำให้เกิดการพัฒนาเทคโนโลยีใหม่ ๆ ขึ้นอย่างรวดเร็วก็ตาม

ผลสะท้อนทางเศรษฐกิจตกกระทบถึงแวดวงการศึกษาด้วย มีการมองว่าการศึกษามีได้ตอบสนองต่อความเป็นสังคมอุตสาหกรรมอันทันสมัย แม้ว่าในสหรัฐอเมริกามีความพยายามนำการศึกษาไปแก้ไขปัญหามาแต่ปัญหาของชาติอยู่อย่างสม่ำเสมอ แต่สำหรับในอังกฤษ การศึกษายังคงถูกกล่าวหาว่ารับใช้แต่เฉพาะปัจเจกบุคคลบางคนบางกลุ่มเท่านั้น (Taylor 1978 : 200-205)

การคำนึงถึงความโปร่งใสตรวจสอบได้ ทำให้ค่านิยมด้านการศึกษาในประเทศมหาอำนาจอย่างอังกฤษและสหรัฐอเมริกาเกิดความใกล้เคียงกันยิ่งขึ้น การที่หน่วยงานด้านความโปร่งใสตรวจสอบได้ของอังกฤษยอมรับทฤษฎีความคิดแบบอเมริกัน ย่อมแสดงว่า มีการปรับเปลี่ยนท่าทีค่านิยมแบบปัจเจกบุคคล มาสู่การให้ความสำคัญกับสังคมมากขึ้น มีการวางเป้าหมายไว้ที่สังคมมากกว่าที่ปัจเจกบุคคล จากการเป็นอิสระของใครของมันก็กลายเป็นของรัฐบาลซึ่งต้องรับผิดชอบในการดำเนินการ ความยึดถือเก่า ๆ มีแต่ถูกยกเลิกไป เกิดประเด็นใหม่ ๆ เรื่องธรรมาภิบาลด้านการศึกษา มีการผลักดันให้การศึกษาเป็นเครื่องมือของนโยบายแห่งรัฐมากกว่าที่ผ่านมา (Taylor 1978 : 207) กล่าวกันว่า การนำแนวคิดเรื่องความโปร่งใสตรวจสอบได้มาใช้ในอังกฤษ แสดงให้เห็นอะไรบางอย่างเกี่ยวกับธรรมชาติการแกว่งของลูกตุ้ม คือย้อนกลับมาให้ความสำคัญกันใหม่กับเรื่องความจำเป็นของสังคม มีการระบุว่าเป็นความสำคัญที่สถาบันการศึกษาจะพึงระลึกไว้เสมอว่า การเตรียมให้คนมีความพร้อมออกไปใช้ชีวิตในโลกของการทำงาน คือหน้าที่หลัก ภาวะกดดันทางเศรษฐกิจของยุคสมัย การต้องแข่งขันกันนานาชาติ บีบบังคับให้สหรัฐอเมริกา อังกฤษ และนานาประเทศ ต้องมีกำลังแรงงานที่พร้อมด้วยทักษะ ทักษะคิด ความรู้ความเข้าใจ และการรู้จักปรับตัวเองให้เข้ากับโลกแห่งความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี ด้วยเหตุนี้ หลักสูตรการศึกษาจึงต้องปรับเปลี่ยนให้ทันกาลอยู่ตลอดเวลา

อาจกล่าวได้ว่า ในประวัติศาสตร์ทางการศึกษา ข้อวิพากษ์วิจารณ์ต่องานบริการด้านการศึกษา ว่าไม่สามารถตอบสนองความต้องการจำเป็นของเศรษฐกิจอุตสาหกรรมที่ก้าวหน้าได้นั้น เป็นหัวข้อวิพากษ์วิจารณ์ที่เชื่อมโยงอยู่กับความเชื่อว่า มาตรฐานการศึกษาโดยทั่วไปได้ตกต่ำลง

ในหลาย ๆ ประเทศได้ปรากฏหลักฐานยืนยันว่า ผลคะแนนจากแบบทดสอบวัดความถนัดมีแนวโน้มต่ำลงอย่างเห็นได้ชัด แสดงถึงมาตรฐานที่ต่ำมาก เป็นสัญญาณเตือนให้หน่วยงานระดับชาติของหลายประเทศต้องสำรวจวิจัยหาเหตุผลที่แท้จริงของมาตรฐานที่ต่ำลงดังกล่าว ซึ่งในหลายแห่งปรากฏผลวิจัยระบุถึงหลายปัจจัยมาเกี่ยวข้องกับอาทิ การขาดการสนับสนุนจากครอบครัว

อิทธิพลของสื่อโทรทัศน์ การให้ความสำคัญต่อการศึกษายเป็นทางการน้อยลงว่าจะสร้างรายได้ดีให้แก่ชีวิตได้ คุณภาพหลักสูตรและการจัดการศึกษาด้วยคุณภาพลง เป็นต้น

ในอังกฤษ ประเด็นเรื่องของมาตรฐานได้รับการใส่ใจอย่างเป็นทางการ มีข้อเสนอให้พิจารณาถึงมาตรฐานการศึกษาที่ตกต่ำลง บ้างกล่าวว่าแนวโน้มของความตกต่ำลงนี้มีส่วนเกี่ยวข้องกับ การนำการศึกษารูปแบบใหม่ ๆ มาใช้ การถกเถียงกันถึงเรื่องของมาตรฐานต่าง ๆ มีส่วนอย่างยิ่งที่ได้รับแรงกระตุ้นจากประสบการณ์ในอดีต ซึ่งอดีตถูกยึดถือเป็นมาตรฐานวัดอุดมคติไปแล้ว (MacDonald 1978 : 30)

หลายความเห็นมองมายังการศึกษาของประเทศ เพราะปัจจุบันเป็นยุคสมัยแห่งการศึกษา มีการขยายการศึกษาออกไปอย่างกว้างขวาง ที่สำคัญก็คือ ผู้คนต่างมีความคาดหวังมากขึ้นต่อผลิตภาพที่ควรจะได้รับตอบแทนกลับมาจาก การเพิ่มทั้งงบประมาณและทรัพยากรด้านต่าง ๆ อย่างมากมาย นิสเบต (Nisbet 1979 : 27) เห็นว่า ความคาดหวังเหล่านี้เป็นผลพวงของการศึกษาแนวใหม่ ทั้งนี้เพราะการศึกษาแนวใหม่สร้างวิธีเรียน วิธีสอนที่ล้วนส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดเพื่อตัวเองเสียเป็นส่วนมาก และที่น่าสังเกตอีกประการหนึ่งก็คือ คนตะวันตกโดยเฉพาะอังกฤษและสหรัฐอเมริกาค่อนข้างมีความเชื่อมั่นศรัทธาต่อนักธุรกิจมากกว่านักวิชาชีพอื่น จึงมักยอมรับแนวคิดวิธีการจัดการเชิงเศรษฐกิจเช่น การวิเคราะห์ต้นทุนกำไร การบริหารจัดการตามวัตถุประสงค์ เป็นต้น ด้วยความเชื่อว่า สมรรถนะและคุณภาพจะพัฒนาได้ด้วยกันกับความก้าวหน้าของธุรกิจเอกชน และความเชื่อนี้กำลังเกิดขึ้นเช่นเดียวกันกับกรณีของการอุดมศึกษา ว่าจะสามารถนำมาซึ่งศักยภาพและความสำเร็จได้ตามวัตถุประสงค์ การประเมินหลักสูตรจึงถูกมองว่า เป็นขั้นตอนของการสร้างและแสดงออกถึงความโปร่งใส รับผิดชอบ เพื่อมุ่งขจัดปัญหาข้ออุปสรรคในกระบวนการเรียนการสอน และบังเกิดการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นของหลักสูตรที่มีคุณภาพเป็นอันดับแรก เพราะมองว่านั่นคือก้าวที่จะนำไปสู่ความมีคุณภาพและความสำเร็จตามที่สังคมคาดหวังไว้ (Becher et al 1981 : 22-26) หลักสูตรจึงมิใช่อะไรที่หยุดนิ่งตายตัว แต่มีลักษณะพลวัตคือ ต้องเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา ให้สามารถใช้งานได้อย่างเหมาะสม หลักสูตรจึงจำเป็นต้องได้รับการประเมินเพื่อที่ประโยชน์ทั้งปวงจะสร้างคุณภาพการต่อสังคมโดยรวม (สมบุญณี ชิตพงศ์ และคณะ ๒๕๒๗ : ๔๖-๔๗)

นิยามของการประเมินและการประเมินหลักสูตร

ราฟ ไทเลอร์ (Tyler 1950 : 60) เป็นคนแรกที่นิยามการประเมินว่า หมายถึงการพิจารณาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิบัติกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดและเขียนเป็นสมการ

ทางคณิตศาสตร์ไว้ว่า

$$E \equiv (P \cong O)$$

เมื่อ E หมายถึง การประเมินผล (Evaluation)

P หมายถึง การปฏิบัติการ (Performance)

และ O หมายถึง วัตถุประสงค์ที่กำหนด (Objective)

(ส่วนเครื่องหมาย \cong หมายถึง สัมพันธ์กัน)

ในเวลาต่อมา บลูม (Bloom 1956 : 185) ระบุว่า การประเมินหมายถึง การวินิจฉัยถึงคุณค่าในบางด้านของความคิด การทำงาน การแก้ไขปัญหา เป็นต้น การประเมินถูกมองว่าเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการใช้เกณฑ์หรือมาตรฐาน เพื่อที่จะวินิจฉัยว่าสิ่งนั้นมีความถูกต้อง มีประสิทธิผล สมค่า หรือน่าพึงพอใจเพียงใด โดยการวินิจฉัยดังกล่าวอาจกระทำได้ทั้งในรูปแบบเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพ และยังอาจเป็นการวินิจฉัยคุณค่าเชิงวิชาชีพ ด้วยการประเมินจากประสบการณ์และความเชี่ยวชาญของผู้เชี่ยวชาญทั้งหลายและเขียนเป็นสมการเชิงคณิตศาสตร์ได้ดังนี้

$$E \equiv PJ$$

เมื่อ E หมายถึง การประเมินผล (Evaluation)

PJ หมายถึง การวินิจฉัยคุณค่าเชิงวิชาชีพ (Professional Judgement)

(เครื่องหมาย \equiv หมายถึง เหมือนกัน, หรือเป็นอย่างเดียวกัน)

นियามการประเมินผลนับตั้งแต่ปี ค.ศ. ๑๙๒๐ - ๑๙๓๐ เรื่อยมา มีการนิยามการประเมินผลว่าคือ การวัดผล นียามนี้มีการใช้กันมาจนกระทั่งปี ค.ศ. ๑๙๗๐ ก็ยังปรากฏมีผู้ใช้กันอยู่ (Thronkide and Hagen 1961 : 27) (Ebel 1965 : 450) โดยเขียนเป็นสมการทางคณิตศาสตร์ของนิยามนี้ได้ว่า

$$E \equiv M$$

เมื่อ E หมายถึง การประเมินผล (Evaluation)

M หมายถึง การวัดผล (Measurement)

ซึ่งจะเห็นได้ว่าการให้ความหมายต่อการประเมินตั้งแต่ต้นมา ต่างมีนัยแฝงภายในของคำสองคำคือ การวินิจฉัย (Judgment) กับการให้คุณค่า (Valuing) ปรากฏอยู่ด้วยเสมอ

ในทฤษฎีของโบล่า (Bhola 1979 : 2) การประเมินเป็นการตรวจสอบ ตัดสิน ในคุณค่า คุณภาพ ความสำคัญ ขนาด ตลอดจนสถานะของสิ่งต่าง ๆ และว่า การประเมินจะไม่มีประโยชน์ หากไม่มีข้อมูลมาช่วยในการตัดสินใจ ข้อมูลจะช่วยให้ตัดสินใจได้อย่างมั่นใจ และทำให้เกิดเกณฑ์มาตรฐานสำหรับเป็นแนวทางในการปฏิบัติใด ๆ

สำหรับแวดวงการศึกษาของไทย สำนักทดสอบทางการศึกษา กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (๒๕๓๔ : ๑) ระบุว่า การประเมินหมายถึง กระบวนการตรวจสอบการทำงาน ทั้งในช่วงขณะที่กำลังทำและในเวลาทำงานเสร็จสิ้นลงแล้ว เพื่อหาข้อสรุปว่างานที่ทำนั้นได้รับความสำเร็จตามความคาดหวังหรือไม่ มีปัญหาหรืออุปสรรคใดเกิดขึ้นอันเป็นผลให้งานไม่สำเร็จตามความคาดหวัง และจะมีแนวทางแก้ไขอย่างไรเพื่อให้การทำงานเกิดความสำเร็จตามความคาดหวัง หรือใกล้ความคาดหวังมากที่สุด

กล่าวโดยสรุปแล้ว คำว่าการประเมินเป็นคำที่พูดแล้วในแวดวงการศึกษาจะให้ความสนใจอย่างมาก แต่ด้วยเหตุที่มีหลากหลายความหมายหลายทิศทาง ความสับสนในความคิดจึงอาจเป็นช่องนำไปสู่ความสับสนในการปฏิบัติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของการประเมินหลักสูตร

สเตค (Stake 1970 : 4-5) ก็ระบุว่า ลำพังแต่เฉพาะเรื่องของหลักสูตรก็มีความหมายที่หลากหลาย ประกอบด้วยหลายองค์ประกอบ เป็นผลให้การประเมินหลักสูตรค่อนข้างซับซ้อน เพราะลักษณะแต่ละด้านของหลักสูตรก็ต้องการความสนใจเฉพาะพิเศษลงไป การประเมินหลักสูตรต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลผล และการตีความข้อมูลที่เกี่ยวข้อง การประเมินที่สมบูรณ์จะต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูล ๒ ชนิด ได้แก่ (๑) คำอธิบายที่มุ่งผลให้บังเกิดความเข้าใจต่อเป้าหมาย สภาวะแวดล้อม บุคลากร กรรมวิธีต่าง ๆ เนื้อหาสาระและผลลัพธ์ที่ได้รับ และ (๒) ข้อวินิจฉัยส่วนบุคคลต่อคุณภาพและความเหมาะสมของบรรดาเป้าหมาย สภาวะแวดล้อม เป็นต้น

สเตค จึงเห็นว่า ผู้ประเมินหลักสูตรต้องมีภารกิจต่าง ๆ หลายประการ เช่น ชั่งน้ำหนักเปรียบเทียบผลลัพธ์ที่ได้กับวัตถุประสงค์ที่ระบุไว้ก่อนหน้า รวบรวมข้อวินิจฉัยต่าง ๆ ของสังคมที่วิเคราะห์ถึงเป้าหมายต่าง ๆ ที่มี และระบุถึงทักษะหรือความรู้อันจำเป็นที่ผู้เรียนต้องมีเป็นพื้นฐานเพื่อก้าวสู่ความสำเร็จตามจุดมุ่งหมาย โดยเชื่อว่า ความพยายามต่าง ๆ จะโน้มนำไปสู่การวินิจฉัยตัดสินใจ การเลือก การใช้ และการพัฒนาให้หลักสูตรนั้นมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

การประเมินหลักสูตรมิใช่เรื่องใหม่ มีความพยายามมากมายหลายประการแต่ครั้งอดีตที่จะทำการประเมินผลการจัดการเรียนการสอน ในระดับสากลอย่างเช่น อังกฤษ รัฐพยายามสร้างหลักประกันและดำเนินการหลายอย่าง เพื่อให้เยาวชนมีความรู้อันพึงประสงค์มาแต่ตั้งแต่กลางศตวรรษที่ ๑๙ ให้มีการดำเนินการเพื่อสร้างหลักประกันว่า ผู้เรียนจะมีความรู้ตามที่ตั้งไว้ในวัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนการสอน มีการมองเห็นหลักสูตรเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งที่ใช้ทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ของนโยบาย ด้วยเหตุนี้ เพื่อจะประเมินว่านโยบายนั้นเป็นอย่างไรจึงต้องประเมินเครื่องมือ ซึ่งก็คือหลักสูตร ที่จะนำไปสู่จุดหมายที่กำหนดไว้ั้น การวัดที่อยู่ใน

ประเมินหลักสูตร มิใช่การสอบภาคปฏิบัติของนักศึกษา ถึงแม้ว่าถึงที่สุดแล้ว การประเมินผลสัมฤทธิ์ต้องดูเป็นเบื้องต้นว่า ผู้เรียนได้เรียนรู้อะไรไปบ้าง ตรงตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ก็ตาม แต่การประเมินยังต้องเกี่ยวข้องกับปัจจัยอื่น ๆ อีกหลายปัจจัย ที่นอกเหนือจากการทดสอบความรู้ของผู้เรียน ปัจจัยอื่นๆ ดังกล่าวอาจส่งผลกระทบต่อผลการเรียนของผู้เรียนด้วย เช่น สภาพเงื่อนไขต่าง ๆ ของห้องเรียน การจัดสรรวัสดุ อุปกรณ์การเรียนการสอนที่เหมาะสม รวมทั้งทัศนคติของตัวผู้เรียนและผู้สอน (Wiseman and Pidgeon 1976 : 18-27)

ทั้งนี้ทุกส่วนที่เกี่ยวข้องกับการประเมินต่างล้วนคาดหมายว่า การประเมินจะสามารถให้คำตอบต่าง ๆ แก่ตนได้ เป็นต้นว่า ผู้คนต้องการเห็นความโปร่งใส ผู้ทำการตัดสินใจพยายามหาตัวเลือกในคำตอบเกี่ยวกับหลักสูตร นักพัฒนาจำเป็นต้องรู้ทิศทางและวิธีการปรับปรุงผลผลิตจากหลักสูตร กระทั่งผู้สอนซึ่งสร้างโอกาสการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนของตน เป็นต้น

ในปริบทของการประเมินเต็มไปด้วยความแตกต่างแห่งนานาพรรณนะ ไม่ว่าจะเป็นของวัตถุประสงค์การประเมินและวิธีการประเมิน บรรดานักคิดมนุษยนิยมจะอ้างว่า ผลลัพธ์ที่ได้มีโอกาสเป็นพื้นฐานที่เพียงพอในอันที่จะบ่งบอกถึงคุณภาพของการเรียนรู้ นักคิดเหล่านี้ต่างเชื่อว่า เป็นเรื่องค่อนข้างจะง่ายเกินไปที่จะวัดภาวะทางจิตในระดับที่สูงขึ้นไป หรือวัดความรู้เกี่ยวกับตัวตนของตนเอง กระทั่งผลอันจะตามมาตลอดช่วงชีวิตของบุคคล เพียงแค่พิจารณาจากข้อมูลเฉพาะที่สุดท้ายของการอยู่ในสถานศึกษา ในความคิดคำนึงของนักมนุษยนิยม ประสบการณ์การเรียนรู้ นั้น โดยตัวมันเองก็คือปรากฏการณ์หรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเดี๋ยวนั้น ไม่ต้องรอการปฏิบัติในอนาคตแล้วจึงค่อยมาวินิจฉัยก็ได้ ตรงกันข้าม บรรดานักเทคโนโลยีจะมองว่า การประเมินเป็นเหมือนแนวทางซึ่งนำการปฏิบัติ ซึ่งคนทำงานเกี่ยวกับหลักสูตรจะต้องดำเนินการตามนี้ เพื่อให้การตัดสินใจใด ๆ เกี่ยวกับหลักและวิธีการสอน เป็นไปอย่างมีมาตรฐานหรือหลักประกันรองรับ (Mcneil 1977 : 133-134)

ในสหรัฐอเมริกา คำว่า Evaluation กับ Assessment เป็นคำที่มีความหมายพ้องกันแต่อย่างไรก็ตาม ก็มีการใช้ Evaluation กับการประเมินหลักสูตร แต่ใช้ Assessment กับการประเมินตัวผู้เรียน การประเมินหลักสูตรจะเกี่ยวข้องกับคำถามว่าควรจะสอนอะไร และมีปรากฏการณ์ใดเกิดขึ้นบ้างในการเรียนการสอน แต่เนื่องจากหลักสูตรมีทั้งชนิดที่ชัดเจนเปิดเผย (Actual Curriculum) กับชนิดแอบแฝง (Hidden Curriculum) ฉะนั้น ชั้นเรียนที่หลักสูตรต้องเกี่ยวข้องด้วย จึงกว้างขวางกว่าแค่ห้องเรียนปกติ กล่าวคือ ย่อมหมายถึงทุกส่วนในสถาบันนั้นที่เกี่ยวข้องกับตัวหลักสูตรที่ใช้นั้นทีเดียว (McCormick and James 1983 : 1 – 2)

ครอนบาค (Cronbach 1963 : 67 – 675) เห็นว่า การประเมินหลักสูตรหมายถึง การรวบรวมข้อมูล และการจัดกระทำข้อมูล เพื่อการตัดสินใจในเรื่องของโปรแกรมหลักสูตรการศึกษา การประเมินหลักสูตรควรมีประโยชน์ต่อการพัฒนาทุกรายวิชามากกว่าเป็นเพียงแค่การทดสอบเป็นรายวิชาไปเท่านั้น

สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) และคณะ ก็ระบุว่า การประเมินหลักสูตรคือ กระบวนการในการหาข้อมูล เก็บข้อมูล เพื่อที่จะนำมาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจหาทางเลือกที่ดีกว่าเดิม (อ้างใน ทศนา เขมมณี ๒๕๒๐ : ๒๗๘)

เสนีย์ พิทักษ์อรณพ (๒๕๒๔ : ๔๒) เห็นว่า การประเมินหลักสูตรคือกระบวนการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศ ตลอดจนกิจกรรมต่าง ๆ ของหลักสูตร เพื่อนำมาวิเคราะห์สรุปผล สำหรับให้ผู้บริหารหรือผู้วินิจฉัย ได้สั่งการดำเนินงานให้เหมาะสม

ในความคิดของสันต์ ธรรมบำรุง (๒๕๒๕ : ๔๒) เห็นว่า การประเมินหลักสูตรหมายถึง การพิจารณาคูณค่าของหลักสูตร โดยอาศัยการรวบรวมข้อมูล ใช้ข้อมูลจากการวัดในแง่ต่าง ๆ ของสิ่งที่ประเมิน เพื่อนำมาพิจารณาร่วมกันและสรุปว่า หลักสูตรที่สร้างขึ้นมานั้นมีคุณค่าอย่างไร มีคุณภาพดีหรือไม่เพียงใด ได้รับผลตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้หรือมีส่วนใดจะต้องปรับปรุงแก้ไขต่อไป เพื่อนำเสนอให้ผู้บริหารวินิจฉัยสั่งการต่อไป หรือคือกระบวนการในการศึกษาส่วนประกอบต่าง ๆ ของหลักสูตร ได้แก่ จุดมุ่งหมาย โครงสร้าง จุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหา กิจกรรม สื่อ การเรียนการสอน วิธีสอน และการวัดผลว่ามีความสัมพันธ์กันหรือไม่

สำหรับ ปทีป เมธาคุณวุฒิ (๒๕๓๒ : ๑๐) เห็นว่า การประเมินหลักสูตร ก็คือการให้ค่า การตัดสินใจค่า เกี่ยวกับจุดแข็งและจุดอ่อนของหลักสูตร ซึ่งส่วนสำคัญของการประเมินก็คือ ต้องใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เหมาะสม ข้อมูลที่รวบรวมได้ต้องสอดคล้องกับความเป็นจริง มีความถูกต้อง เชื่อถือได้ ทันสมัย และสามารถสร้างความสนใจได้

และบุญชม ศรีสะอาด (๒๕๔๖ : ๖๕) ที่มองการประเมินหลักสูตรเป็นกิจกรรมหนึ่งในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ช่วยให้หลักสูตรมีการพัฒนาไปอย่างมีประสิทธิภาพเป็นการพิจารณาเปรียบเทียบ และตัดสินใจเกี่ยวกับองค์ประกอบต่าง ๆ ในระบบหลักสูตร ว่ามีความสัมพันธ์กันอย่างไร มีความสอดคล้องกันระหว่างมาตรฐาน ความมุ่งหวัง และการปฏิบัติจริง มากน้อยเพียงใด หลักสูตรมีประสิทธิภาพเพียงใด เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาใช้ในการปรับปรุงหลักสูตรให้ดีขึ้น การพัฒนาหลักสูตรจึงขาดการประเมินหลักสูตรไม่ได้เลย

แนวคิดพื้นฐานและวัตถุประสงค์ของการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นหนทางแสดงออกถึง ความรับผิดชอบหรือความสามารถให้ตรวจสอบได้ (Accountability) ซึ่งถือเป็นแนวคิดพื้นฐานที่สุดของการประเมินหลักสูตร นอกเหนือจากนี้ก็เป็นผลพวงต่อยอดคือ ส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาความเป็นมืออาชีพในบุคคลผู้รับผิดชอบ การปรับปรุงผลผลิตให้มีคุณภาพ และยกระดับสถาบันให้ดีขึ้น โดยที่การประเมินจะมุ่งเน้นการได้มาและการจัดกระทำข้อมูล เพื่อมอบให้ผู้เกี่ยวข้องกระทำการตัดสินใจ ด้วยเหตุนี้ เรื่องของคุณค่าจึงเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่มีบทบาทอย่างสำคัญยิ่งในการประเมินหลักสูตรอย่างน้อย ๒ กรณี (Payne 1974 : 8)

๑. กรณีที่ต้องมีการยืนยันว่าควรประเมินอะไร ก่อนหรือหลัง

๒. เมื่อต้องมีการวินิจฉัยหากผลการปฏิบัติไม่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

เกี่ยวกับเรื่องนี้ ดับเบิลยู เอ. บราวเนลล์ (Brownell 1965 : 5 – 7) พยายามอธิบายว่าการวินิจฉัยจะเข้ามาเกี่ยวข้องกับจุดต่าง ๆ ในการประเมิน อันที่จริง การตัดสินใจว่าจะศึกษาโดยตัวมันเองก็คือ การวินิจฉัยคุณค่าในแบบหนึ่งแล้ว นอกจากนี้ยังมีการวินิจฉัยในกรณีอื่น ๆ อีกมากมาย ซึ่งขึ้นอยู่กับปริมาณข้อมูลที่ได้รับมาเพื่อทำการตัดสินใจ

ส่วนแมกนีล (McNeil 1977 : 134) ก็มีความเห็นพ้องว่า การตัดสินใจคุณค่าเป็นนัยแฝงเร้นตลอดการประเมินหลักสูตร ในความคิดของเขา เป้าหมายแรกของการประเมินหลักสูตรก็คือ การวินิจฉัยคุณค่าของการปฏิบัติหรือแทรกแซงต่อหลักสูตร (Curricular Intervention) ซึ่งจะดูผลที่เกิดขึ้นจากการใช้หลักสูตรเป็นระยะ ๆ ต่อเนื่องไปตลอด กับอีกเป้าหมายหนึ่งของการประเมินคือ การวินิจฉัยคุณค่าของกระบวนการหลักสูตรในช่วงยาว โดยดูจากผลผลิตที่ได้รับในบั้นปลาย เมื่อครบช่วงการใช้หลักสูตรตามแผนที่กำหนด ก็จะเก็บข้อมูลจากตัวแทนกลุ่มหนึ่งของผู้เรียนเกี่ยวกับทรรษะที่มีต่อหลักสูตรนั้น ประกอบกับข้อมูลที่ได้จากแหล่งอื่น ข้อมูลจะถูกนำไปใช้ปรับปรุงตัวหลักสูตรในภาพรวม (Flanagan 1975 : 13 -16)

ฉะนั้น เมื่อการประเมินเกี่ยวข้องกับเรื่องของความรับผิดชอบและการวินิจฉัยคุณค่า จึงต้องอาศัยข้อมูลรอบด้านหลายประเด็น ต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่าย มิใช่เป็นกิจกรรมที่แยกออกมาดำเนินการตามลำพังฝ่ายเดียว อีกทั้งยังเป็นส่วนหนึ่งของวงจรการวางแผนอีกด้วย (ปทีป เมธาคุณวุฒิ ๒๕๓๒ : ๑๑ - ๑๓) การประเมินจึงต้องพยายามหาจุดที่สมดุลระหว่างหลักสูตรที่คาดหวัง (คือเอกสารหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมาจากการวิจัย และการสังเคราะห์รวบรวมข้อมูลต่าง ๆ มาจัดทำขึ้นให้เกิดความสมบูรณ์) กับหลักสูตรที่เป็นจริง (คือผลจากกระบวนการเรียนการสอนและมวลประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจริงแก่ผู้เรียน) อันจะทำให้สามารถมองเห็นช่องว่างที่

เกิดขึ้นระหว่างการคาดหมายกับปฏิบัติการจริง (วิชัย วงษ์ใหญ่ ๒๕๓๗ : ๒๔๘) จะอย่างไรก็ตาม โรบิน บาร์โรว (Barrow 1984 : 8) ก็ได้ตอกย้ำว่า การประเมินหลักสูตรมิได้มีวัตถุประสงค์ในการประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนเปรียบเทียบกับที่กำหนดไว้ในหลักสูตร หากแต่เป็นการมุ่งประเมินว่า หลักสูตรนี้บรรลุวัตถุประสงค์หรือไม่ หรือมีความคุ้มค่าหรือไม่ แต่บาร์โรวก็ยอมรับว่า ยังปรากฏมีความสับสนอยู่พอสมควร เพราะหนึ่งในกรรมวิธีการประเมินหลักสูตรก็คือ การประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนอยู่ด้วย

ลักษณะและรูปแบบของการประเมินหลักสูตร

เมื่อพูดถึงการประเมินหลักสูตร จะประเมินด้วยลักษณะใดย่อมขึ้นอยู่กับความหมายที่ให้แก่หลักสูตร สิ่งที่เรานำมาทางประเมินจะแตกต่างกันออกไปถ้าหากมีแนวคิดเกี่ยวกับหลักสูตรไม่เหมือนกัน ในประเด็นเรื่องของเนื้อหาที่กำหนดมาในหลักสูตร หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือผลผลิตสุดท้ายจากกระบวนการเรียนการสอน

ขณะเดียวกัน การประเมินนั้นจะมีนัยภายในเป็น ๒ กรณี คือ การประเมินลักษณะการนำเสนอหลักสูตร กับการประเมินตัวหลักสูตร

หากเป็นเรื่องของการนำเสนอ จะต้องประเมินถึงความชัดเจน ความสามารถนำไปใช้ได้ง่าย ความน่าสนใจต่อผู้จะใช้หลักสูตรนั้น

หากเป็นเรื่องราวของตัวหลักสูตร จะต้องคำนึงถึงคุณค่าทางการศึกษา ความสอดคล้อง เชื่อมโยงเป็นเอกภาพ และประโยชน์หรือความเป็นจริงในทางปฏิบัติ

อีกทั้งยังต้องตระหนักถึงประโยชน์ของการประเมินด้วยว่า ตั้งใจจะประเมินไปทำอะไร จะประเมินเพื่อช่วยให้ง่ายต่อการตัดสินใจหรือช่วยในการบริหารจัดการทางใดทางหนึ่งหรือ ประเมินว่าอะไรที่ผู้เรียนจะได้รับไปจากหลักสูตร หรือดูว่ามีความยุ่งยากหรือง่ายเพียงใดที่จะรับหลักสูตรนั้นไปใช้ในสถานศึกษา

ความแตกต่างที่สำคัญอีกประการหนึ่งก็คือ การประเมินคุณค่ากับการประเมินประสิทธิผลของหลักสูตร หรืออีกนัยหนึ่งคือ การประเมินคุณค่าของหลักสูตรโดยรวม กับการประเมินขอขบขำการบรรลุวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรกำหนดไว้เอง หลักสูตรหนึ่ง ๆ อาจมีการนำไปใช้ได้ดีจนกระทั่งสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่กำหนดไว้ แต่อาจจะด้อยคุณค่าเชิงการศึกษา ก็เป็นได้ หรืออาจจะในทำนองกลับกันก็มี (Barrow 1984 : 238-239)

ในการประเมินคุณค่าของหลักสูตร จะขึ้นอยู่กับทำให้เหตุผลและการวินิจฉัยในบางระดับว่าสนองตอบจุดหมายที่กำหนดหรือไม่ ซึ่งจุดหมายดังกล่าวไม่จำเป็นว่าจะต้องเป็นผู้ออกแบบหลักสูตร แต่อาจกำหนดโดยสังคมหรือผู้เกี่ยวข้องในสวนอื่น ๆ

ประสิทธิผลของแบบหลักสูตร ส่วนหนึ่งเป็นเรื่องของความสอดคล้องระหว่างข้อเสนอหลักสูตรกับจุดหมายที่กำหนดไว้ แต่คุณค่าของหลักสูตรจะอยู่ที่ว่าหลักสูตรประสบผลตามที่ต้องการหรือไม่ และไม่จำเป็นว่าจะต้องเป็นจุดหมายที่ตั้งใจให้เป็นเท่านั้น และพึงตระหนักว่าแม้ในทางปฏิบัติ หลักสูตรไม่บรรลุจุดหมายที่ปรารถนา ก็อาจเพียงแต่ต้องเปลี่ยนแปลงวิธีการสอนของผู้สอนเท่านั้น หรือมิฉะนั้นก็ในการปฏิบัติบางระดับ แต่ไม่จำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงเนื้อหาหลักสูตรทั้งหมด

เราไม่สามารถสังเกต วัด หรือทดสอบเชิงประจักษ์ ถึงคุณค่าของหลักสูตรได้โดยตรง การพิจารณาประเมินหลักสูตรจึงไม่อาจปล่อยให้ตกอยู่ในมือของผู้ที่เพียงรู้เชิงเทคนิคการประเมินเท่านั้น แต่ผู้ประเมินจะต้องรู้แนวคิดของการศึกษาด้วยอย่างดี จึงจะทำให้การประเมินหลักสูตรนั้นน่าเชื่อถือ

แผนหรือแบบหลักสูตรที่ดี จะพิจารณาตามรูปลักษณะการนำเสนอ ซึ่งอาจจะไม่สัมพันธ์กับคุณภาพหรือคุณค่าของหลักสูตรที่เสนอนั้น เพราะแผนที่ดีอาจนำไปสู่อาชญากรรมอันน่ากลัวก็มี

การเป็นแผนหรือแบบที่ดี จะต้องสามารถทำให้ปฏิบัติตามที่แผนนั้นเรียกร้องต้องการได้ ซึ่งนอกจากการสังเกตแล้ว ก็อาจต้องอาศัยการให้เหตุผลประกอบด้วย โดยที่แผนที่ดีจะต้องมีความชัดเจน คุ่มค่า และเข้าใจได้ง่าย ทั้งยังสามารถปฏิบัติตามได้ง่ายด้วย ซึ่งจะต้องอาศัยการวินิจฉัยด้วยในบางส่วนประกอบกับความเชี่ยวชาญด้านแนวคิด ดังนั้นเราจึงจำเป็นต้องตรวจสอบแผนในภาวะนามธรรม และคอยสังเกตดูว่ามีอะไรเกิดขึ้นเมื่อถูกนำไปใช้ ถึงแม้ว่าสิ่งที่เกิดขึ้นอาจทำให้เกิดความสับสนระหว่างความบกพร่องอันอาจมาจากแบบหลักสูตร กับความบกพร่องของการดำเนินการ แบบหลักสูตรอาจดูไม่เข้าที่เพราะผู้สอนไม่มีความสามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างเป็นผลสำเร็จ แต่กรณีนั้นต้องยอมรับว่าเป็นจุดอ่อนที่ผู้สอนด้วย

มิติของการสังเกตตรวจสอบต่อคุณค่า ประสิทธิผลของหลักสูตรที่มีหลากหลายและสลับซับซ้อนดังกล่าว จึงทำให้การประเมินมีหลาย ๆ ลักษณะแตกต่างกันไป ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับอาศัยอะไรเป็นเกณฑ์ในการอธิบาย ซึ่งอาจพิจารณาได้ดังนี้

๑. การจำแนกลักษณะตามช่วงเวลาของการประเมินผล อาศัยตามเกณฑ์นี้ การประเมินหลักสูตรอาจแบ่งได้ ๓ ลักษณะ กล่าวคือ

๑.๑ การประเมินก่อนนำหลักสูตรไปใช้ (Curriculum Analysis)

จะมีลักษณะของการพิจารณาวิเคราะห์ความสมเหตุสมผลของประเด็นที่กำหนดไว้ในหลักสูตร เป็นการดำเนินการกับหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นแล้วแต่ยังไม่ได้นำไปใช้ ว่ามีความน่าจะเป็นที่สอดคล้องกับความเป็นจริงอย่างไรหรือไม่ ในกรณีเช่นนี้จะอาศัยผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาและการพัฒนาหลักสูตร

๑.๒ การประเมินระหว่างดำเนินการ (Formative Evaluation)

กระทำการประเมินระหว่างการนำหลักสูตรไปใช้ นักการศึกษาบางคนนำเอาการประเมินช่วงก่อนนำหลักสูตรไปใช้ มารวมเข้าไว้เป็นระหว่างดำเนินการด้วย การประเมินช่วงระยะนี้ จะดูว่าองค์ประกอบต่าง ๆ ในหลักสูตรที่ใช้อยู่เป็นอย่างไรบ้าง มีอุปสรรคปัญหาอะไร เป็นประการใดให้ต้องพัฒนาแก้ไข เปรียบเหมือนการติดตามความก้าวหน้า เป็นการติดตามตลอดเวลา หากขั้นตอนไหนผิดอย่างไร ก็จะสามารรู้ได้ทันทั้งที่ การประเมินลักษณะนี้เป็นการช่วยยกระดับคุณภาพของกระบวนการทางการศึกษาแต่ละขั้นตอน ฉะนั้น กุญแจดอกสำคัญของการประเมินลักษณะนี้ จึงอยู่ที่ผลตอบกลับ (Feedback) จากตัวผู้เรียนและผู้สอน และเพื่อบรรลุจุดหมายของการประเมินผลแบบนี้ เราอาจไม่จำเป็นต้องถามผู้เรียนและผู้สอนทุกคนด้วยคำถามเดียวกัน แต่อาจใช้คำถามแต่ละคำถามกับตัวอย่างต่างกลุ่มกันก็ได้ (McNeil 1977 : 135)

๑.๓ การประเมินภายหลังการดำเนินการ (Summative Evaluation)

เป็นการประเมินภายหลังจากที่ได้นำหลักสูตรมาใช้เป็นระยะเวลาานพอสมควรแล้ว ปกติทั่วไปมักกระทำตามระยะของแผนพัฒนาฯ อื่น ๆ อาจจะทำทุกระยะ ๕ ปี หรืออย่างอื่น การประเมินลักษณะนี้มีเป้าหมายหลายอย่าง แต่ที่สำคัญคือดูว่าแผนหลักสูตรไหนควรยกเลิกหรือดำเนินการต่อไป จึงเป็นการพิจารณาผลลัพธ์ของการดำเนินการหลักสูตรว่ามีความสอดคล้องหรือไม่กับแผนหลักสูตรที่ประกาศไว้ การประเมินลักษณะนี้เข้าข่ายประเมินทั้งระบบหลักสูตรเพื่อดูว่าที่ดำเนินการไปแล้ว สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรกำหนดไว้ได้อย่างไร ซึ่งการประเมินโดยมีวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเป็นแนวทาง จะทำให้การประเมินมีความเป็นวิทยาศาสตร์มากขึ้น มิใช่ประเมินอย่างสะเปะสะปะเรื่อยเปื่อย (เอกวิทย์ ณ ถกลาง ๒๕๒๕ : ๓ - ๔)

อย่างไรก็ตาม มีข้อพึงระลึกถึงว่า การประเมินเพื่อวินิจฉัยค่าของหลักสูตรสุดท้าย เป็นเรื่องของการวินิจฉัยที่แฝงค่านิยมอันค่อนข้างซับซ้อน ไม่มี การประเมินผลหลักสูตรใดจะบอกว่าหลักสูตรนั้นถูกต้องหรือดีที่สุดหรือไม่ เพราะเรื่องของความถูกต้องและดีที่สุด ในสายตาของแต่ละฝ่าย จะแตกต่างกันไปตามเหตุปัจจัยของผู้นั้น ว่ามีหลักคิด ปรัชญา ความกดดัน ภูมิหลังแตกต่างกันหรือไม่เพียงใด ซึ่งสลับซับซ้อนเกินกว่าที่จะระบุออกมาว่าหลักสูตรไหนดีหรือไม่ดี

แนวคิดดีหรือไม่ดี เหมาะหรือไม่ สำหรับเรื่องของหลักสูตรแล้ว จึงค่อนข้างให้ภาพคลุมเครือและเลือนลางอย่างยิ่ง อย่างน้อยที่สุด แต่ละหลักสูตรก็บรรจุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ เพียงแต่อาจบรรจุวัตถุประสงค์ที่ไม่ตรงกันเท่านั้น การใช้และการประเมินหลักสูตร จึงควรดำเนินการไปตามจุดยืน ความต้องการ หลักคิด ปรัชญาเฉพาะของตนเองเป็นสำคัญ (Wiseman et al. 1976 : 89 – 90)

๒. การจำแนกตามจุดมุ่งหมายที่ต้องการประเมินผล อาจแบ่งได้เป็น ๓ ลักษณะได้แก่

๒.๑ การประเมินผลผลิต

เป็นการประเมินต่อสิ่งที่ได้รับภายหลังการดำเนินการต่าง ๆ ทั้งนี้เพื่อดูว่า ผลลัพธ์ที่ได้มีความสอดคล้องตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ตามแผนหลักสูตรหรือไม่ ลักษณะการประเมินนี้อาจกระทำได้เป็น ๒ รูปแบบ ดังนี้

๒.๑.๑ รูปแบบการวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน (Student Achievement Model) โดยใช้แบบทดสอบอิงเกณฑ์หรืออิงกลุ่มก็ได้ การประเมินในรูปแบบนี้มองหลักสูตรหมายถึงประมวลการสอนของรายวิชา จึงพิจารณาผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการเรียนการสอนแต่ละรายวิชานั้น ๆ ทั้งนี้จะรายงานผลด้วยค่าเฉลี่ยคะแนนของผู้เรียนทั้งหมด หรือสัดส่วนของผู้เรียนที่มีคะแนนสูงกว่ามัธยฐาน (Median) ของกลุ่มคะแนนปกติ

๒.๑.๒ รูปแบบของไทเลอร์หรือรูปแบบที่อิงอาศัยวัตถุประสงค์ (Goal-Based Description Model) ทั้งนี้เป็นไปตามแนวคิดของไทเลอร์ (Tyler 1942 : 492 – 501) ที่พัฒนาต่อจากรูปแบบวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยที่ไทเลอร์ต้องการตรวจสอบว่า ผลสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนนั้นเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ ซึ่งวิธีการที่ใช้ในการประเมินผล อาจเป็นการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียน การทดสอบดูผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การสัมภาษณ์ การให้ตอบแบบสอบถาม เป็นต้น

แต่รูปแบบของไทเลอร์แม้ยังนิยมใช้กันอยู่ ก็ถูกวิจารณ์อยู่มากกว่าเป็นรูปแบบการประเมินที่มองข้ามความสำคัญของกระบวนการดำเนินการ เรื่องของภาวะแห่งปัจจุบันนำเข้าหรือปัจจุบันก่อนการประเมินผล เช่น บรรดาวัตถุประสงค์หลักสูตร คู่มือครู สื่อการเรียนการสอน เป็นต้น

๒.๑.๓ รูปแบบแห่งความสัมพันธ์และสอดคล้องของสเตค (The Stake Congruence – Contingency Model) (Stake 1969) เป็นรูปแบบที่เสริมตรงจุดอ่อนที่รูปแบบของไทเลอร์มองข้ามไป โดยชี้ให้เห็นว่า การประเมินผลต้องพิจารณาองค์ประกอบสำคัญใน ๓ ด้านได้แก่ ปัจจัยก่อนดำเนินการ (Antecedents) กระบวนการดำเนินการ (Transactions) และผลที่ได้รับ (Outcomes)

ทั้งนี้ปัจจัยก่อนดำเนินการ ได้แก่ คุณลักษณะของผู้เรียนและผู้สอน เนื้อหาสาระของหลักสูตร สื่อการเรียนการสอน อุปกรณ์และเครื่องมือเครื่องใช้ อาคารสถานที่ โครงสร้างการบริหารงานของสถานศึกษา สภาพของชุมชนและสังคม

ปัจจัยด้านกระบวนการหรือปัจจัยระหว่างดำเนินการ ได้แก่ ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่าง ๆ อาทิ ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ผู้เรียนด้วยกัน ผู้สอนกับผู้ปกครอง เป็นต้น รวมทั้งตารางเวลาของการเรียนการสอน บรรยากาศในชั้นเรียน และสถานศึกษา

ส่วนผลที่ได้รับ ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้เรียน เจตคติของผู้เรียน ทักษะของผู้เรียน ผลกระทบต่อสถาบันและชุมชน

ทั้งนี้สเตคให้หลักในการประเมินผลไว้ว่า

๑. จะต้องประเมินทั้งสามองค์ประกอบ คือ ปัจจัยนำเข้า ปัจจัยระหว่างดำเนินการ และผลที่ได้รับว่าสัมพันธ์กันหรือไม่อย่างไร

๒. จะต้องรวบรวมข้อมูลจากหลายฝ่าย อาทิ ผู้เชี่ยวชาญชุมชนหรือสังคม ผู้เรียน และผู้สอน

๓. พิจารณาเปรียบเทียบผลกับจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ก่อนการประเมินว่า สอดคล้องกันเพียงใด

๒.๑.๔ รูปแบบการประเมินความคลาดเคลื่อนของไพรวัส (Provus Discrepancy Evaluation Model) (Provus 1971) เป็นรูปแบบที่พิจารณาว่า การดำเนินการตามหลักสูตรให้ผลสอดคล้องหรือคลาดเคลื่อนไปจากมาตรฐานที่กำหนดไว้หรือไม่ ต่างจากไทเลอร์ตรงที่ รูปแบบนี้จะประเมินเมื่อใดก็ได้ ไม่จำเป็นต้องประเมินผลรวมเหมือนของไทเลอร์

รูปแบบนี้แตกต่างจากรูปแบบของสเตคตรงที่ สเตคทำการเปรียบเทียบผลที่ได้รับกับปัจจัยเดิมก่อนดำเนินการ ว่ามีความสอดคล้องและสัมพันธ์กันหรือไม่อย่างไร แต่กรณีของไพรวัสใช้การเปรียบเทียบผลที่ได้รับกับมาตรฐานที่กำหนดไว้ และการเปรียบเทียบนี้ไม่จำเป็นต้องรวมผล

สุดท้ายเพียงอย่างเดียว แต่เป็นผลที่ได้รับในช่วงใดของการดำเนินการก็ได้ หากปรากฏความไม่สอดคล้องกับมาตรฐานที่มี อาจต้องค้นหาข้อบกพร่องและนำไปสู่การปรับปรุง แก่ไขหลักสูตรนั้น

๒.๒ การประเมินคุณค่าของหลักสูตร

๒.๒.๑ รูปแบบของสคริปเวเน (Scriven Goal – Free Description Model) (Scriven, 1967) โดยที่รูปแบบนี้ไม่เน้นความสอดคล้องหรือไม่กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร แต่จะตรวจสอบวิธีการและผลที่ได้รับทันที เพื่อดูว่าหลักสูตรน่าจะมีความคุ้มค่าแก่การปฏิบัติหรือไม่ ซึ่งแนวคิดของสคริปเวเนยังผลให้เกิดการประเมินผล ๒ ลักษณะขึ้นมาได้แก่ การประเมินผลย่อยกับการประเมินผลรวม อันเน้นการประเมินผลได้ทุกระยะเวลา

๒.๒.๒ รูปแบบสร้างประสบการณ์แทน (Surrogate Experience Model) (Kemmis and McDonald 1976) ซึ่งอาศัยการสังเกตพฤติกรรมของผู้สอนและผู้เรียน เป็นการเน้นเกี่ยวกับกระบวนการที่ดำเนินการมากกว่าการให้ความสำคัญกับปัจจัยนำเข้าและผลผลิตสุดท้ายที่ได้รับ

๒.๓ การประเมินเพื่อการตัดสินใจ

การประเมินในลักษณะนี้มีรูปแบบที่เด่นที่สุดได้แก่ รูปแบบของสตัฟเฟิลบีม (The Stufflebeam Model) (Stufflebeam 1970) ในรูปแบบนี้จะต้องประเมิน ๔ มิติ ได้แก่ บริบท ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิตที่ได้รับ ดังนี้

๑. การประเมินบริบท (Context Evaluation)

เป็นการวิเคราะห์ดูสภาวะแวดล้อม ปัญหา สภาพความต้องการต่าง ๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลไปใช้กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร โดยใช้เทคนิคหลายอย่างได้แก่ การวิเคราะห์ระบบ (System Analysis) การตรวจสอบทบทวน (Review Technique) การสำรวจ (Survey Technique) และการประชุมผู้เชี่ยวชาญ (Expert Conference)

๒. การประเมินปัจจัยนำเข้า (Input Evaluation)

มุ่งจะพิจารณาว่า จะใช้ทรัพยากรอย่างไรให้ถึงจุดหมาย ผู้รับผิดชอบมีความเหมาะสมเพียงใด จะใช้วิธีการใดให้บรรลุผล คุณภาพและปริมาณของเครื่องมือและอุปกรณ์ต่าง ๆ มีเพียงพอหรือไม่อย่างไร เป็นต้น

๓. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation)

เป็นขั้นตอนของการหาจุดอ่อน จุดแข็งของการนำหลักสูตรไปใช้จริงว่ามีปฏิบัติการปรากฏออกมาอย่างไร อันส่งผลต่อการบรรลุจุดมุ่งหมายหรือวัตถุประสงค์ของหลักสูตร โดยการพิจารณาความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างฝ่ายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างผู้

สอนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้เรียน หรือผู้สอนด้วยกัน กิจกรรมต่าง ๆ การจัดประสบการณ์แก่ผู้เรียน เป็นต้น

๔. การประเมินผลผลิตที่ได้รับ (Product Evaluation)

เป็นการตรวจสอบดูว่า ผลที่ได้รับเป็นไปตามจุดมุ่งหมายหรือไม่ ทั้งนี้ข้อมูลที่ได้จะเป็นประโยชน์ในการตัดสินใจว่า จะดำเนินการหลักสูตรต่อไปหรือไม่อย่างไร หรือจะต้องปรับปรุงแก้ไข เปลี่ยนแปลง อย่างไรบ้าง

การที่รูปแบบของสตัฟเฟิลบีม มีการประเมินใน ๔ มิติดังกล่าว จึงมีการเรียกชื่อรูปแบบนี้ในอีกชื่อหนึ่งว่า CIPP Model การประเมินทั้ง ๔ มิติดังกล่าวสามารถให้ข้อมูลเพื่อประโยชน์ในการตัดสินใจวางแผนเกี่ยวกับหลักสูตรได้ต่อไป

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

รายงานการวิจัยต่างประเทศ

ในงานวิจัยระบุว่า การพัฒนาหลักสูตรเป็นส่วนสำคัญของระบบการศึกษา ที่มีการอธิบายและตีความไปต่าง ๆ (Lauridsen 2003) หลักสูตรอาจมองได้ว่าเป็นลำดับของรายวิชา ภายใต้ขอบเขตเนื้อหาที่เน้นไว้เป็นการเฉพาะ การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่อาศัยความคิดเชิงคุณค่ามาวินิจฉัยว่า ควรเสนออะไรในสถานศึกษา ปราบกฏม็ือทธิพลทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม ตลอดจนสภาวะแวดล้อมอย่างไรต่อกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ทรรศนะของผู้สอนต่อเรื่องเหล่านี้ได้ถูกถ่ายทอดออกมาผ่านการสัมภาษณ์ การสังเกตอย่างมีส่วนร่วม และการวิเคราะห์ตัวหลักสูตร

ผลการศึกษาพบว่า ครูผู้สอนมีการรับรู้ต่อกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ๒ มิติคือ ในมิติทางเทคนิค และในมิติของความนึกคิด

มองในมิติทางเทคนิค ผู้สอนมีทรรศนะว่า

- การพัฒนาหลักสูตรได้รับอิทธิพลจากปัจจัยทั้งภายในและภายนอก
- มองว่ากระบวนการพัฒนาหลักสูตรประกอบด้วย ส่วนที่เป็นการพินิจพิจารณาที่ตรึงตรอง และมีทั้งเรื่องของการต่อรอง ทั้งยังได้รับอิทธิพลจากเงื่อนไขด้านเวลา
- กระบวนการพัฒนาหลักสูตรมีหลายขั้นตอน ซึ่งขั้นตอนเหล่านี้ไม่จำเป็นต้องเป็นไปตามลำดับหรือเป็นเส้นตรง

หากมองในแง่ของความนึกคิด ผลการศึกษาพบว่า

- ครูผู้สอนรู้สึกว่ ขนาดของกลุ่มมีผลต่อกระบวนการพัฒนาหลักสูตร
- ผู้สอนมักมองว่าตนเองเป็นสะพานเชื่อมระหว่างผู้สอน คนอื่น กับมาตรฐานกลาง

- ผู้สอนจะเห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่ไม่อาจประสบผลสำเร็จได้หากปราศจากพลวัตกลุ่ม
- การเข้าไปมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร จะสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของ และร่วมลงทุนลงแรงไปในการพัฒนานั้นด้วย

เวดต์ แคลร์ รอสเซอร์ (Rosser 2003) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร ในฐานะที่เป็นจุดหมายปลายทางแห่งการสร้างสรรค์เอกลักษณ์ประจำชาติในอินเดีย ปากีสถานและบังคลาเทศ พบว่าการเมือง สังคม และศาสนาต่างมีอิทธิพลต่อนโยบายหลักสูตรและการสร้างตำราทางสังคมศาสตร์ ในงานวิจัยได้ระบุถึง ปัจจัยด้านภูมิ-ประวัติศาสตร์อันส่งผลกระทบต่อโครงสร้างและส่งผ่านอุดมการณ์ของชาติ ซึ่งแสดงถึงอิทธิพลของบริบทภาวะแวดล้อมที่มีต่อการกำหนดหลักสูตรต่างๆ อย่างเห็นได้ชัด

การวิจัยมุ่งศึกษาใน ๓ ชาติบนคาบสมุทรอินเดียคือ อินเดีย ปากีสถาน และบังคลาเทศ ซึ่งมีประวัติศาสตร์ร่วมกันมานับเป็นพัน ๆ ปี แต่หลังปี ค.ศ. ๑๙๔๗ ก็แตกออกจากกันและมีวิถีทัศน์ตรงข้ามกันต่างไปจากอดีตโดยสิ้นเชิง

จากการศึกษาพบว่า เมื่อประวัติศาสตร์ถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือหล่อหลอมเยาวชนของชาติผ่านทางหลักสูตรต่าง ๆ ที่พัฒนาขึ้นมา จะมีผลต่อโลกทัศน์ของพลเมืองแต่ละชาติอย่างมาก หลักสูตรถูกสร้างขึ้นอย่างสอดคล้องกับบรรยากาศและอุดมการณ์ของชาติ กรณี ๓ ประเทศตัวอย่างนี้พบว่า การตีความเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์มักกระทำไปในลักษณะตอบสนองของเหตุการณ์ปัจจุบัน วีรบุรุษของชาติหนึ่งจะกลายเป็นผู้ชั่วช้าสามานย์ไปทันที หากมองด้วยสายตาของคนในอีกพรมแดนหนึ่ง ที่ถูกหล่อหลอมด้วยการเรียนการสอนตามหลักสูตรที่แต่ละชาติสร้างขึ้น

เดียนนา หลุยส์ บินเดอร์ (Binder 2002) ได้ศึกษาวิจัยพบว่า แต่เดิมนั้น หลักสูตรมักสร้างขึ้นภายในขอบเขตของประเทศ แต่กระบวนการโลกาภิวัตน์ได้ทำให้เกิดการส่งผ่านแนวคิดและกระบวนการจัดหลักสูตร จากบริบทวัฒนธรรมหนึ่งไปยังบริบทอื่น ๆ

ในการวิจัยของบินเดอร์พบว่า โครงการการศึกษาด้านโอลิมปิกแห่งชาติ ซึ่งมีกรอบการพัฒนาขึ้นมาในระหว่างการจัดประชุมนานาชาติที่กรีซ ได้สร้างเงื่อนไขโอกาสให้มีการสร้างหลักสูตรข้ามวัฒนธรรมขึ้น อิทธิพลจากโอลิมปิกในเรื่องการแข่งขันอย่างยุติธรรม การมีส่วนร่วมในกิจกรรมเสริมกำลังกาย และความหลากหลายทางวัฒนธรรม อาจเป็นสาระสำคัญที่เข้าไปมีผลต่อการเรียนรู้ค่านิยมของท้องถิ่นได้ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นเด่นชัดถึงสภาวะแวดล้อมอันมีผลต่อการกำหนดวัตถุประสงค์และเนื้อหาสาระของหลักสูตร

ฟาร์ซี เบบูฟาร์ซัน (Bufarsan 2002) ได้ศึกษาวิเคราะห์หลักสูตรในประเทศคูเวต โดยเน้นเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวกับผู้สอน พบว่า การเตรียมผู้สอนให้มีคุณภาพ เป็นประเด็นที่อภิปรายกันมาอย่างต่อเนื่องในหลาย ๆ ประเทศ ทั้งนี้ก็ด้วยเหตุผลว่า คุณภาพของผู้สอนย่อมมีผลต่อการเรียนการสอนและสถานศึกษา

งานวิจัยชิ้นนี้ได้พูดถึง โครงการจัดเตรียมผู้สอนที่มีคุณภาพในคูเวต ข้อมูลต่าง ๆ ถูกนำไปใช้ทำให้เกิดประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอน ในการวิจัยได้มีการประเมินตัวหลักสูตร โดยเฉพาะการรับรู้ของผู้สอนต่อหลักสูตร ความรู้ ทักษะ ทศนคติ ทั้งของนักศึกษา ครู ครูใหม่ และครูเก่า พร้อมทั้งวิเคราะห์เอกสารหลักสูตรและเอกสารอื่นที่เกี่ยวข้อง และได้ข้อสรุปว่า การศึกษาพัฒนาครูผู้สอนควรได้รับการเน้นให้ความสำคัญอย่างต่อเนื่องในทุกด้าน อันจะส่งผลให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และผู้เรียนประสบสัมฤทธิ์ผลตามจุดมุ่งหมายที่ระบุไว้ในหลักสูตร ทั้งพบว่าแผนหลักสูตรที่ดีแต่หากขาดครูผู้สอนที่มีคุณภาพ ก็ยากที่หลักสูตรนั้นจะประสบความสำเร็จได้

ออลโรรา ดาวเน ดอคเคิน (Dokken 2002) ได้ทำการศึกษาวิจัยองค์ประกอบที่สำคัญของหลักสูตรระยะสั้น การฝึกอบรมเชิงทฤษฎี หรือหลักสูตรวิชาครูด้านเปียโน แก่ผู้เรียนของ The Ferenc Liszt Academy ว่ามีองค์ประกอบใดที่ทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จตามเป้าหมายของหลักสูตรที่กำหนดไว้

ทั้งนี้ ได้มีการพิจารณาองค์ประกอบด้านต่าง ๆ อาทิ โครงสร้างหลักสูตรวิชาครูเปียโน การลงทะเลียนเรียนของหลักสูตร คุณสมบัติของผู้เข้าศึกษาตามที่กำหนดในหลักสูตร หัวข้อสำคัญที่บรรจุไว้ในเนื้อหาสำหรับใช้สอนในชั้นเรียน สภาพบรรยากาศการเรียนการสอน เทคนิค และวิธีการสอน การประเมินและจัดระดับความรู้ความสามารถของผู้เรียน

ผลการศึกษาพบว่า

- องค์ประกอบสำคัญอันมีผลต่อความสำเร็จของผู้เรียนตามเป้าหมายได้แก่ โครงสร้างอันเป็นทางการของตัวหลักสูตร ซึ่งกำหนดว่าผู้เรียนจะถูกเน้นให้มีความรู้และทักษะทางเปียโนอย่างไร
- กระบวนการจัดการให้หลักสูตรบรรลุเป้าหมายที่กำหนด
- ครูผู้สอนแต่ละคนที่ต้องมีบทบาทหน้าที่สอดคล้องกับกระบวนการต่างๆ ของหลักสูตร
- บุคคลในอุดมคติทั้งของครูผู้สอนและตัวผู้เรียน ที่ถูกนำมาเป็นต้นแบบในฐานะปูชนียบุคคลทางด้านเปียโน และอาจมาเป็นครูพิเศษด้วยในขณะเดียวกัน
- การมีโปรแกรมหรือหลักสูตรระยะสั้นในการฝึกอบรมและพัฒนาครูผู้สอนให้มีสมรรถนะใน

การจัดการเรียนการสอน ก็เป็นอีกองค์ประกอบหนึ่งที่มีความสำคัญมาโดยตลอด และเป็นจุดสำคัญอันมีความหมายของตัวหลักสูตร

งานวิจัยอีกชิ้นหนึ่ง ที่สะท้อนถึงความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษากับภาคอุตสาหกรรม (Mthumzi 2001) ป่งบอกถึงการที่สถานศึกษาพยายามสร้างหลักสูตรให้มีผลผลิตออกไปสู่แวดวงงานอาชีพทางอุตสาหกรรม จัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เข้าใจถึงคุณสมบัติผู้ประกอบการอุตสาหกรรม คุณสมบัติอันเป็นที่ต้องการของผู้ประกอบการอุตสาหกรรม เป็นต้น

ผลจากการศึกษาวิจัยพบว่า สถานศึกษาได้พยายามทุกทางให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะและทัศนคติ อันพึงประสงค์ของโลกการทำงาน แม้ว่าจะยังมีหลายอย่างไม่สอดคล้องต้องตรงกันนักก็ตามระหว่างความคิดของฝ่ายผู้ประกอบการกับผู้สอน แสดงถึงบริบทสถานะแวดล้อมที่มีอิทธิพลผลักดันให้มีหลักสูตรปรากฏออกไปในทิศทางที่ต้องการ กรณีเช่นนี้คุณค่าของหลักสูตรจึงอาจประเมินได้จากความสามารถผลิตบุคลากรออกไป ตามที่สภาวะแวดล้อมในโลกการทำงานต้องการได้มากน้อยเท่านั้น

มินท์ เทียน (Thein 2001) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ข้อเสนอของตัวแบบการประเมินหลักสูตรแบบใหม่ ที่ออกแบบมาให้มีลักษณะหลากหลายมิติและดีกว่าตัวแบบอื่น ๆ ที่เคยมีมา

ตัวแบบใหม่ประกอบด้วย การประเมินใน ๓ มิติใหญ่ ๆ คือ

๑. Curriculum Phase เป็นส่วนที่เกี่ยวกับเจตนารมณ์ของหลักสูตร และการมุ่งผลสัมฤทธิ์

๒. Curriculum Area เกี่ยวกับวัตถุประสงค์ เนื้อหาสาระ วิธีการ การประเมิน และการจัดการ

๓. Curriculum Function อาศัยหลักเกณฑ์ภายนอกและภายใน ตัวแบบนี้ถูกกำหนดขึ้นมาจากองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เชื่อมโยงกัน โดยเน้นถึงความสมานสอดคล้อง ความคงเส้นคงวา และดุลยภาพ

ทั้งนี้องค์ประกอบทุกส่วนประกอบกันขึ้นภายใต้หลักการประเมิน ๖ ประการคือ มุมมอง ระเบียบวิธี การมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์เป็นทางการ บรรยายภาค และเวลา

ได้มีการนำตัวแบบใหม่ไปใช้กับหลักสูตรใหม่ ๑ หลักสูตร จากนั้นมีการประเมินเป็น ๒ ระยะ คือ

ระยะแรก ดูความสำเร็จของการนำตัวแบบไปใช้ ตัดสินด้วย ๒ อย่างคือ ความสำเร็จโดยมองที่ประสิทธิผลของเครื่องมือ และกระบวนการวิเคราะห์

ระยะที่สอง วิจัยด้วยว่าตัวแบบประเมินนี้ประกอบกันขึ้นมาอย่างไร โดยตีความด้วย ๒ กรณี คือ ความคงเส้นคงวาของแนวคิดในตัวแบบ กับนัยสำคัญของหลักการประเมิน ซึ่งการประเมินเหล่านี้ทั้งหมดจะนำไปสู่ข้อสรุปถึงคุณค่าของตัวแบบ

การวิจัยของ เพเนโลป แอนน์ วอง (Wong 2001) ได้ทำการพิจารณาถึงมิติของผู้มีส่วนได้เสียกับหลักสูตร (ได้แก่ ครูผู้สอน ผู้เรียน องค์กร ชุมชนเป็นต้น) ว่ามีความคิดและมุมมองในการจัดการเรียนรู้อย่างไร ทั้งนี้งานวิจัยได้พิจารณาเฉพาะลงไปในเรื่องของ

- แนวคิดและความเข้าใจของผู้มีส่วนได้เสียกับการจัดการเรียนการสอน
- สาระสำคัญและแบบแผนความคิดการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอน
- หลักสูตรการเรียนการสอนที่มีผลต่อการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้เสียเหล่านั้น

ในการวิจัยนี้มีการใช้วิธีการเชิงคุณลักษณะเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ทั้งยังมีการสำรวจ สัมภาษณ์ สังเกตการ รวมทั้งใช้เอกสารสถาบันประกอบ

ผลจากการวิเคราะห์ที่ได้พบว่า การจัดการเรียนการสอนเป็นปรากฏการณ์ที่มีความซับซ้อน การจัดการเรียนการสอนด้านต่าง ๆ ตามหลักสูตร เป็นตัวสร้างประสบการณ์หลากหลายให้กับผู้มีส่วนได้เสียในหลักสูตรนั้น และว่ากรอบของหลักสูตรได้ให้วิธีการวิเคราะห์ที่มีประโยชน์ต่อการตรวจสอบตัวหลักสูตร และการจัดการเรียนการสอน

เลนนี่ – แมรี พิคเกนส์ ทอลลิเวอร์ ได้ทำการศึกษาวิจัยหลักสูตรที่มีการเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติหรือการทดลอง (Tolliver 1979) งานวิจัยเน้นให้เห็นความสำคัญที่หลักสูตรต่าง ๆ พยายามสร้างการเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติหรือทดลองในกระบวนการเรียนการสอนระดับต่าง ๆ และพบว่าตัวหลักสูตรเองมีทั้งก่อผลกระทบและได้รับผลกระทบเชื่อมโยงกับทิศทางและปัญหาในการศึกษาและปฏิบัติการทางการศึกษา

ถือได้ว่างานวิจัยนี้เป็นอีกหนึ่งความพยายาม ในอันที่ต้องการสร้างองค์ความรู้ในแขนงวิชาการศึกษาและการฝึกปฏิบัติ ด้วยการนำผลการประเมินการดำเนินการของหลักสูตรเชิงปฏิบัติการมาใช้ประโยชน์ ทั้งนี้ได้มีการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างการพัฒนาตนเองในเชิงวิชาชีพและปฏิบัติการจริงเชิงวิชาชีพของผู้จบการศึกษาทางสังคมสงเคราะห์ทั้งระดับปริญญาตรีและปริญญาโท

รายงานการวิจัยในประเทศ

สุวรรณณี มงคลรุ่งเรือง (๒๕๔๐) ได้ดำเนินการวิจัยประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ บัณฑิต พุทธศักราช ๒๕๓๓ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ด้วยรูปแบบซีบีบี (CIPP Model) พบว่าในกรณีบริบทของหลักสูตร หลักสูตรมีวัตถุประสงค์ของหลักสูตรชัดเจน แสดงถึง ลักษณะความเป็นวิชาชีพ และสอดคล้องกับความต้องการของสังคม แต่ควรมีข้อความเน้นให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปช่วยเหลือตนเองและสังคมที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในส่วนโครงสร้างหลักสูตรผลประเมินระบุว่า หลักสูตรมีจำนวนหน่วยกิตรวมที่เหมาะสม สัดส่วน จำนวนหน่วยกิตในแต่ละกลุ่มวิชาและหมวดวิชาที่มีความเหมาะสม แต่ควรเพิ่มหน่วยกิตรายวิชา ด้านการวิจัย และปรับปรุงกรณีบางรายวิชาที่ค่อนข้างจะมีความซ้ำซ้อน ทั้งนี้ผลประเมินเห็นว่า ส่วนใหญ่แล้วเนื้อหาวิชาที่มีความทันสมัยสอดคล้องตรงตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และเอื้ออำนวยต่อการพัฒนาความรู้ ทักษะและทักษะของผู้เรียนที่จะออกไปเป็นนักสังคมสงเคราะห์ วิชาชีพ

กรณีของปัจจัยเบื้องต้น พบว่าสื่อการสอนของหลักสูตรมีความทันสมัย มีความสะดวก ในการใช้บริการ สำหรับอุปกรณ์โสตทัศนูปกรณ์ทั้งหลายที่มีอยู่ก็ค่อนข้างเหมาะสมกับจำนวน นักศึกษา แต่ควรมีบุคลากรเฉพาะคอยดูแลอำนวยความสะดวกแก่การใช้ในกระบวนการเรียน การสอนให้มากขึ้น วัสดุศึกษาที่มีก็มีความทันสมัย สอดคล้องกับเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ในหลักสูตร มีจำนวนเหมาะสม แต่ก็ยังต้องเพิ่มจำนวนวารสารทางสังคมสงเคราะห์ให้มากขึ้น ส่วนด้าน สถานที่เรียนมีขนาดเหมาะสมกับจำนวนนักศึกษา บรรยากาศใช้ได้ แต่ควรควบคุมระบบแสงและ เสียงให้มีประสิทธิภาพขึ้น ในแง่คุณสมบัติของผู้สอบคัดเลือกเข้ามาเป็นนักศึกษาของหลักสูตร มี คะแนนเฉลี่ยโดยรวมอยู่ในเกณฑ์ปานกลาง แต่กรณีของคณาจารย์มีศักยภาพและความพร้อม มาก พื้นฐานความรู้ระดับต่ำสุดคือปริญญาโท และมีพฤติกรรมการสอนในเกณฑ์ที่เหมาะสมมาก ส่วนของกระบวนการเรียนการสอน หลักสูตรนี้มีการจัดการเรียนการสอน การส่งเสริม ความรู้ ทักษะ ทักษะ ทัดคนคติ ทั้งในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียนในเกณฑ์ที่ดี และควรเพิ่มกิจกรรมนอก หลักสูตรแก่นักศึกษาให้มากขึ้น ไม่มีปัญหาเรื่องการวัดและการประเมินผลการเรียนแต่ละรายวิชา นอกจากปรับปรุงให้มีเกณฑ์ไปในทิศทางเดียวกันทั้งหลักสูตร

ด้านผลผลิตของหลักสูตร บัณฑิตสำเร็จการศึกษาด้วยผลการเรียนเฉลี่ยในระดับดี มีความรู้พื้นฐานและความรู้ทางวิชาชีพตลอดทั้งทักษะวิชาชีพในระดับที่เหมาะสมน่าพอใจ เนื่องจากหลักสูตรเน้นการปฏิบัติทางวิชาชีพสังคมสงเคราะห์อย่างมาก เป็นผลให้บัณฑิตมีจุดเด่นตรง

ทักษะเชิงปฏิบัติค่อนข้างน่าพอใจ และมีวุฒิภาวะในระดับปานกลาง บุคลิกภาพของความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพปรากฏผลน่าพอใจ มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพสอดคล้องตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

ประไพพรรณ ชัยพันธ์เศรษฐี (๒๕๔๗) ทำการประเมินหลักสูตรบริหารธุรกิจบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการโรงแรม วิทยาลัยดุสิตธานี โดยใช้รูปแบบการประเมินซีพี (CIPP Model) ประเมินใน ๔ ด้าน คือ ด้านบริบท ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิต เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลเป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า ๕ ระดับ ผลการวิจัยพบว่า

๑. ด้านบริบท มีความเห็นจากกลุ่มเป้าหมายว่าวัตถุประสงค์ของหลักสูตรมีความเหมาะสมมาก

๒. ด้านปัจจัยเบื้องต้น พิจารณาโครงสร้างของหลักสูตรโดยเปรียบเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรีของทบวงมหาวิทยาลัย พบว่า มีจำนวนหน่วยกิตรวมได้ตามเกณฑ์มาตรฐาน กลุ่มเป้าหมายคือ อาจารย์ นักศึกษาและบัณฑิต ต่างเห็นว่า โครงสร้างของหลักสูตรมีความเหมาะสมมาก เนื้อหาหลักสูตร คุณลักษณะของอาจารย์ และคุณสมบัติของผู้เข้าศึกษา มีความเหมาะสมมาก สำหรับอุปกรณ์การเรียนการสอน ตำราเรียน สถานที่เรียนนั้น กลุ่มเป้าหมายเห็นว่ามีความเหมาะสมในระดับปานกลาง

๓. ด้านกระบวนการ กลุ่มเป้าหมายต่างเห็นว่า กระบวนการเรียนการสอนมีความเหมาะสมมาก การวัดและประเมินผลก็เช่นเดียวกันคือ อาจารย์และบัณฑิตเห็นว่ามี ความเหมาะสมมาก แต่นักศึกษาให้ความเหมาะสมในระดับปานกลาง ส่วนการบริหารหลักสูตรทั้งหมดต่างเห็นว่ามีความเหมาะสมปานกลาง

๔. ด้านผลผลิต เป็นการสอบถามจากผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต ซึ่งมีความเห็นว่าบัณฑิตจากสถาบันมีความรู้ ทักษะ เจตคติและการปฏิบัติงานเหมาะสมมาก

ทั้งนี้อาจารย์ บัณฑิตและนักศึกษา มีข้อเสนอแนะว่า ควรจัดให้มีอุปกรณ์การเรียนการสอน ตำราเรียน และห้องเรียนให้เพียงพอกับความต้องการของผู้เรียนและผู้สอน ควรพัฒนาระบบการลงทะเบียนเรียนให้รวดเร็ว สำหรับผู้บังคับบัญชาบัณฑิตนั้นเสนอว่า ควรเน้นความรู้ และทักษะการสื่อสารด้านภาษาอังกฤษแก่นักศึกษาให้มากขึ้น และควรเน้นการฝึกปฏิบัติให้มาก เพื่อสร้างทักษะและประสบการณ์การปฏิบัติงาน

จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช (๒๕๔๕) ทำการวิจัยประเมินหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต (หลักสูตรปรับปรุง พุทธศักราช ๒๕๓๘) สาขามัธยมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างเป็นผลผลิตของหลักสูตรรุ่นที่ ๒ ซึ่งสำเร็จการศึกษาในปีการศึกษา ๒๕๔๒ จำนวน ๑๕๔ คน ให้ข้อมูลเป็น ๒ ระยะคือ ขณะเป็นนิสิตปีที่ ๔ ภายหลังจากเรียนครบหลักสูตร และขณะที่เป็นบัณฑิตแล้ว ๑ ปี เครื่องมือการวิจัยเป็นแบบสอบถาม ๗ ฉบับ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าร้อยละ มัชฌิมเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งผลการประเมินได้พบว่า

๑. หลักสูตรมีความเหมาะสมในด้านโครงสร้างของหลักสูตร จำนวนหน่วยกิตรวมของหลักสูตรและของหมวดวิชาต่าง ๆ มีความเหมาะสม ส่วนที่ต้องปรับปรุงคือ หลักสูตรควรกำหนดหน่วยกิตของวิชาเลือกเสรีเพิ่มขึ้น ควรเน้นภาคปฏิบัติมากขึ้น โดยเฉพาะในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป ในขณะที่การเน้นภาคทฤษฎีมีความเหมาะสมแล้ว

๒. ด้านกิจกรรมการเรียนการสอนและประสบการณ์ที่จัดให้นิสิตนั้นมีความเหมาะสม นิสิตได้รับการพัฒนาคุณลักษณะต่าง ๆ อย่างครบถ้วน รวมทั้งมีความเหมาะสมในด้านการดำเนินงานของคณะครุศาสตร์ที่ส่งเสริมวิชาการให้นิสิต

๓. จากการติดตามผลผลิตของหลักสูตร ไม่พบว่าบัณฑิตว่างงาน บัณฑิตวิชาเอกวิทยาศาสตร์ - คณิตศาสตร์ ส่วนใหญ่ประกอบอาชีพทางการศึกษา บัณฑิตกลุ่มศิลปศาสตร์ศึกษาต่อและประกอบอาชีพในปริมาณใกล้เคียงกัน ในขณะที่บัณฑิตวิชาเอกภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศส ส่วนใหญ่ประกอบอาชีพอื่นที่ไม่เกี่ยวกับวิชาชีพครู

๔. ในด้านการนำความรู้ไปใช้พบว่า บัณฑิตส่วนใหญ่ไม่มีปัญหาการนำความรู้ไปใช้ในการศึกษาต่อ แต่มีปัญหาความรู้วิชาเอกไปประกอบอาชีพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวิชาเอกภาษาฝรั่งเศสที่เห็นว่า สามารถนำทักษะที่เรียนไปใช้ในชีวิตประจำวันและงานน้อยมาก ยกเว้นทักษะการพูดที่ใช้มาก

วรารัตน์ ตราชู (๒๕๔๒) ทำการวิจัยประเมินหลักสูตรวิศวกรรมศาสตรบัณฑิต สาขาวิศวกรรมอุตสาหการ (หลักสูตรปรับปรุงใหม่) พุทธศักราช ๒๕๓๗ ของมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี โดยใช้รูปแบบการประเมินชิปปี กระทำการประเมินใน ๔ ด้าน กลุ่มเป้าหมายได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญหลักสูตร อาจารย์ นักศึกษา บัณฑิตและผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย แบบวิเคราะห์เอกสาร แบบสัมภาษณ์ และแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า ๕ ระดับ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ค่าร้อยละ ค่ามัชฌิมเลขคณิต และความเบี่ยงเบนมาตรฐาน รวมทั้งการทดสอบค่าที (t - test) เกณฑ์ความ

สอดคล้องในการวิเคราะห์เอกสารหลักสูตร พิจารณาจากความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญหลักสูตร ที่สอดคล้องกัน ๓ ใน ๕ คน และเกณฑ์ค่าเฉลี่ยความเหมาะสมในแบบสอบถามมากกว่า ๓.๐๐ โดยใช้การทดสอบค่าที่ (t - test) เปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยความเหมาะสมกับเกณฑ์ ปรากฏผลการศึกษา ดังนี้

๑. ด้านบริบท ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรมีความเห็นว่า วัตถุประสงค์ของหลักสูตร สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายทางการศึกษาของบลูม (Bloom) ๓ ด้าน ได้แก่ ด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย และสอดคล้องกับปรัชญาการศึกษาทางวิศวกรรมศาสตร์ สาขาวิชาวิศวกรรมอุตสาหการ ทั้งอาจารย์ นักศึกษาและบัณฑิต ต่างก็เห็นว่าวัตถุประสงค์ของหลักสูตรมีความเหมาะสมมาก

๒. ด้านปัจจัยเบื้องต้น เมื่อเปรียบเทียบโครงสร้างหลักสูตรกับเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตร ทบวงมหาวิทยาลัย ทั้งอาจารย์ นักศึกษาและบัณฑิต ต่างมีความเห็นว่า โครงสร้างของหลักสูตร เนื้อหาของหลักสูตร คุณลักษณะของอาจารย์ คุณสมบัติของผู้เข้าศึกษาอยู่ในระดับเหมาะสมมาก วัสดุการศึกษา ตำราเรียน และสถานที่เรียน ในความเห็นของอาจารย์และบัณฑิตว่าเหมาะสมมาก แต่นักศึกษาคิดว่าอยู่ในระดับปานกลาง

๓. ด้านกระบวนการ กลุ่มเป้าหมายต่างเห็นตรงกันว่า กระบวนการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล มีความเหมาะสมมาก ขณะที่การบริหารหลักสูตรต่างเห็นว่าเหมาะสมปานกลาง

๔ ด้านผลผลิต ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตต่างเห็นว่าบัณฑิตมีความรู้ ทักษะ และการปฏิบัติงาน เหมาะสมปานกลาง แต่เจตคติมีความเหมาะสมมาก

วสันต์ รัตนกร (๒๕๔๑) ทำการวิจัยประเมินหลักสูตรบริหารธุรกิจบัณฑิต วิชาเอกระบบสารสนเทศ ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม ของสถาบันเทคโนโลยีราชมงคล พุทธศักราช ๒๕๓๔ โดยใช้รูปแบบประเมินชิปป์ ทั้งนี้ได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลและแบบสอบถาม และวิเคราะห์เชิงสถิติหาค่ามัชฌิมเลขคณิต และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ปรากฏผลสรุปดังนี้

๑. ด้านบริบท ทั้งอาจารย์ ผู้เชี่ยวชาญ และผู้บริหาร มีความคิดเห็นว่า ความมุ่งหมายของหลักสูตรมีความเหมาะสมปานกลาง โครงสร้างของหลักสูตรและเนื้อหาวิชามีความเหมาะสมมาก โดยพบว่า ความมุ่งหมายของหลักสูตร ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความชำนาญเฉพาะด้าน มีความเหมาะสมกับสภาพสังคมปัจจุบัน แต่การส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามัคคี รู้จักรับผิดชอบร่วมกัน มีระเบียบวินัย และความซื่อสัตย์สุจริตยังมีความเหมาะสมน้อย ส่วนโครงสร้างของ

หลักสูตรควรปรับปรุงเพิ่มจำนวนหน่วยกิตภาคปฏิบัติ และจำนวนหน่วยกิตหมวดวิชาเลือกเสรี สำหรับด้านเนื้อหาวิชาพบว่า ยังมีความซ้ำซ้อนระหว่างวิชา การลำดับเนื้อหาในการเรียนและการ ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีบุคลิกภาพ ยังไม่มีความเหมาะสมเพียงพอ

๒. ด้านปัจจัยเบื้องต้น ทั้งอาจารย์ นักศึกษา และผู้บริหาร มีความเห็นว่า ทรัพยากรที่ใช้ดำเนินการตามหลักสูตรมีความเหมาะสมปานกลาง ห้องสมุดมีหนังสือด้านระบบสารสนเทศ และคอมพิวเตอร์สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนในระดับน้อย และยังไม่เพียงพอต่อการ ค้นคว้าของผู้เรียน

๓. ด้านกระบวนการ อาจารย์และนักศึกษาเห็นว่า กระบวนการเรียนการสอนมีความเหมาะสมปานกลาง การวัดและประเมินผลมีความเหมาะสมมาก โดยในกระบวนการเรียนการสอนนั้น พบว่า ระบบฝึกกิจกรรมและงานประกอบการเรียนการสอนมีความเหมาะสมมากที่สุด แต่การจัดกิจกรรมส่งเสริมความรู้และทักษะนอกชั้นเรียนยังน้อยเกินไป ในการวัดและประเมินผล พบว่า มุ่งส่งเสริมความชำนาญมากที่สุด แต่การส่งเสริมความจำ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม ในการวางหลักเกณฑ์การประเมินผล และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ประเมินตนเองมีความเหมาะสม น้อยที่สุด

๔. ด้านผลผลิต ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตมีความเห็นว่า บัณฑิตมีประสิทธิภาพเหมาะสมมาก ยกเว้นกรณีความรู้ภาษาอังกฤษที่เหมาะสมน้อย

๕. ผลกระทบ บัณฑิตมีความเห็นว่าได้รับผลกระทบระดับกลาง ที่ได้รับผลมากก็คือรายได้พิเศษเพิ่มเติมจากงานคอมพิวเตอร์

พรประเสริฐ พันธุ์สวัสดิ์ (๒๕๓๒) ได้ประเมินหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต แขนงวิชา บริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช โดยใช้รูปแบบการประเมินซิปป์เป็นแนวทาง ในการประเมินหลักสูตรนี้ ซึ่งผลการประเมินพบว่า

๑. ด้านบริบท พบว่า วัตถุประสงค์ของหลักสูตรมีความชัดเจนมากถึงมากที่สุด และ หลักสูตรนี้เหมาะสมแก่การนำไปใช้ปฏิบัติงานมากถึงมากที่สุด

๒. ด้านปัจจัยเบื้องต้น พบว่า โครงสร้างของหลักสูตร อันประกอบด้วยชุดวิชาที่เรียน ตลอดหลักสูตร ชุดวิชาเฉพาะ ชุดวิชาเลือก และสัดส่วนของชุดวิชาในภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ของหลักสูตร มีความเหมาะสมมากถึงมากที่สุด

๓. เนื้อหาชุดวิชา พบว่า มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรปานกลางถึง มากที่สุด เนื้อหาของชุดวิชาทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติมีความทันสมัยปานกลางถึงมาก เนื้อ

หาของชุดวิชาที่มีความสอดคล้องกับความต้องการและความสนใจของผู้เรียนมาก เนื้อหาของชุดวิชาสมดุลง่ายมากกับเวลาที่กำหนดให้เรียน และเนื้อหาของชุดวิชาที่มีความเหมาะสมปานกลางถึงมากที่สุด

๔. ด้านวัสดุการศึกษา สื่อสิ่งพิมพ์ สื่อโสตทัศนอุปกรณ์ มีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพมาก การประชาสัมพันธ์ การให้บริการ ให้บริการปรึกษาของศูนย์บริการการศึกษามีความเหมาะสมปานกลางถึงมากที่สุด

๕. ด้านกระบวนการ ปรากฏผลว่า กระบวนการเรียนการสอนมีการจัดการเรียนการสอนสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรปานกลางถึงมากที่สุด รูปแบบการจัด ประสบการณ์ วิชาที่พบบริหารการศึกษากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ความเหมาะสมมาก เช่นเดียวกับกิจกรรมการเรียนการสอนเสริมมีความเหมาะสมปานกลางถึงมาก ในการประเมินผลการศึกษามีมาตรฐานชัดเจน สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และส่งเสริมความสามารถในเชิงบริหารการศึกษได้อย่างเหมาะสมมากถึงมากที่สุด ส่วนการบริหารหลักสูตรนั้นพบว่า ปัจจัยด้านการบริหารและดำเนินการ การนำหลักสูตรไปใช้ วัสดุอุปกรณ์ในการบริหารและปฏิบัติงาน การวางแผนการบริหาร การจัดองค์การการบริหารของแขนงวิชา การจัดระบบข้อมูลของแขนงวิชา จะมีความเหมาะสมตั้งแต่ระดับปานกลางถึงมาก

๖. ด้านผลผลิต บัณฑิตมีความถึงพร้อมด้านพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย มากถึงมากที่สุด

สุพัฒน์ สุกมลสันต์ และคณะ (๒๕๒๙) ทำการประเมินผลหลักสูตรภาษาอังกฤษพื้นฐานของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อาศัยรูปแบบผสมระหว่าง CIPP Model Stake's Model, และ Puissance Technique อันรวมเรียกว่า CIPP/SP Model แต่อาศัยกรอบแนวคิดของ CIPP Model ช่วยในการประเมิน ทั้งนี้ได้แบ่งวัตถุประสงค์ออกเป็นคำถามเชิงประเมินจำนวนหนึ่งครอบคลุมสิ่งที่มุ่งประเมิน กำหนดกรอบในการหาข้อมูล แหล่งข้อมูล และลักษณะข้อมูลที่คาดหวังเอาไว้ล่วงหน้า กำหนดเกณฑ์ในการประเมินล่วงหน้า จากนั้นจึงเปรียบเทียบข้อมูลที่ได้กับเกณฑ์นั้น โดยอาศัยหลักทางสถิติใช้ Stake's Model ในการประเมินความสอดคล้องและความสัมพันธ์ของข้อมูลในมิติต่าง ๆ แล้วใช้ Puissance Technique ในการคำนวณหาระดับคุณภาพของเนื้อหาหลักสูตร ผลการศึกษาพบว่า

๑. หลักสูตรมีความสอดคล้องสนองความต้องการของสังคม คณะวิชาและผู้เรียนเป็นอย่างดี ที่เน้นการอ่านและเขียน

๒. หลักสูตรมีความสอดคล้องกับแนวโน้มใหม่ด้านการเรียนการสอนภาษาเป็นอย่างดี เหมาะสมกับพื้นฐานด้านภาษาของผู้เรียนเป็นอย่างดี ทั้งนี้เน้นหนักด้านการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

๓. วัตถุประสงค์ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของหลักสูตร มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันเป็นอย่างดี

๔. เนื้อหาของหลักสูตรมีคุณภาพและความเหมาะสมกับผู้เรียนในระดับปานกลาง แต่การเรียนเนื้อหายังขาดความเป็นระบบ การเรียนการสอนยังไม่เหมาะสมกับหลักสูตรที่เน้นการสื่อความหมายเป็นสำคัญเท่าใดนัก

๕. ผลผลิตของหลักสูตรมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนในระดับปานกลาง โดยมากมีสัมฤทธิ์ผลในการอ่าน แต่ยังต้องปรับปรุงในด้านการเขียน

แต่ทั้งหมดก็ต้องอาศัยผู้สอนที่มีคุณภาพ จึงควรมีการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการให้อาจารย์มีความรู้ ความเข้าใจการเรียนการสอนแนวโน้ม และมีความสามารถในการใช้ภาษามากขึ้น อันจะเอื้อผลต่อผลผลิตที่มีสัมฤทธิ์ผลตามที่กำหนดไว้

สุทัศน์ีย์ วิวัฒน์ปฐพี (๒๕๒๖) ศึกษาประเมินหลักสูตรกายภาพบำบัด คณะแพทยศาสตร์ ศิริราช มหาวิทยาลัยมหิดล โดยใช้แบบจำลองของชิปปี้ ปรากฏผลการศึกษาว่า

๑. ด้านบริบท จุดมุ่งหมายของหลักสูตรเป็นจุดมุ่งหมายระดับทั่วไป ระบุให้ผู้เรียนได้พัฒนาสติปัญญา ความสามารถ ทักษะคิดในการประกอบวิชาชีพพร้อมทั้งทักษะความชำนาญส่วนตัวโครงสร้างของหลักสูตรเน้นไปทางทฤษฎีมากกว่าปฏิบัติ

๒. ด้านปัจจัยเบื้องต้น ปัจจัยสนับสนุนการนำหลักสูตรไปใช้ยังไม่มี ความเหมาะสมเท่าที่ควร สัดส่วนคุณวุฒิของอาจารย์ประจำต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐานของทบวงมหาวิทยาลัย แต่ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนก็ยังคงอยู่ในระดับดี

๓. ด้านกระบวนการ มีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเหมาะสม ปฏิบัติหน้าที่เต็มความสามารถ แต่กิจกรรมการเรียนการสอนบางอย่างผู้เรียนเห็นว่าควรแก้ไข

๔. ด้านผลผลิต พบว่าบัณฑิตมีความรู้ความสามารถ และทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพ มีทักษะความชำนาญตรงตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

ทั้งนี้การพัฒนาหลักสูตร ควรเริ่มที่การปรับโครงสร้างของหลักสูตร ผู้สอนจะต้องมีการศึกษาหลักสูตร และปฏิบัติตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ นอกจากนี้ยังควรเพิ่มการสอนภาคปฏิบัติมากขึ้น ปรับปรุงเนื้อหาในสอดคล้อง เหมาะสมกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ผู้สอนต้องปรับปรุงตัวเองด้านวุฒิการศึกษา และภาระงานให้มากขึ้น ต้องมีอุปกรณ์การเรียนการสอนเพียงพอ

จำนวนนักศึกษา จัดอบรมผู้สอนให้มีการพัฒนาด้านการเรียนการสอน พร้อมทั้งคอยติดตามผลการปฏิบัติงานของนักศึกษา

กรอบแนวคิดในการวิจัย

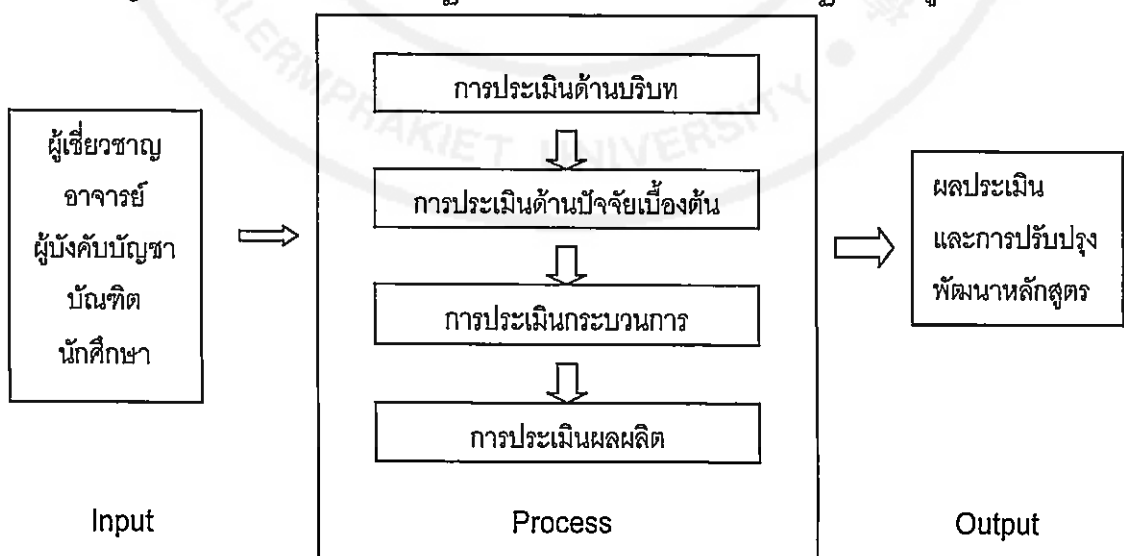
การวิจัยประเมินผลนี้อาศัยรูปแบบการประเมินแบบชิปปี้ (CIPP Model) เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษา โดยที่รูปแบบชิปปี้ดังกล่าวเสนอการประเมินใน ๔ ด้าน ได้แก่

ด้านบริบท ทำการประเมินความชัดเจนของปรัชญาและวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ความสอดคล้องของปรัชญาหลักสูตรกับความต้องการทางสังคมในปัจจุบัน ความสอดคล้องของปรัชญากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ความชัดเจนอันแสดงถึงความเป็นวิชาชีพของวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ความเหมาะสมของโครงสร้างหลักสูตรในแง่ของจำนวนหน่วยกิตตลอดหลักสูตร และในแต่ละหมวดวิชาของหลักสูตร สัดส่วนของหน่วยกิตแต่ละหมวดวิชา ลักษณะรายวิชา ความทันสมัยของเนื้อหาวิชา

ด้านปัจจัยเบื้องต้นหรือปัจจัยนำเข้า เป็นการประเมินปัจจัยที่ส่งผลการดำเนินโครงการหรือหลักสูตร อาทิ คุณภาพของผู้สอนและผู้เรียนในหลักสูตร ความเหมาะสมของสื่อการเรียนการสอน วัสดุการศึกษา สถานที่เรียน งบประมาณ

ด้านกระบวนการ จะประเมินถึงพฤติกรรมการสอนของผู้สอน การจัดการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน กิจกรรมเสริมความรู้ ความเหมาะสมในกระบวนการวัดและประเมินผลการเรียน

ด้านผลผลิต ทำการประเมินความสามารถหรือประโยชน์ที่หลักสูตรมีต่อการปฏิบัติงานวิชาชีพ หรือเอื้ออำนวยต่อความสำเร็จในการประกอบวิชาชีพ ตรวจสอบดูความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตที่มีต่อการปฏิบัติงานและตัวบัณฑิต ดังปรากฏในแผนภูมิต่อไปนี้



บทที่ ๓

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต ฉบับปรับปรุง ปีพุทธศักราช ๒๕๔๒ ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรตินี้ เป็นการวิจัยที่อาศัยทั้งลักษณะเชิงคุณภาพ และเชิงปริมาณ ให้ข้อมูลในลักษณะพรรณนา เพื่อสร้างความเข้าใจในสถานะและประสิทธิผลของหลักสูตร ด้วยขั้นตอนการประเมินตามแบบจำลองชิปดิงที่ระบุไว้ข้างต้น

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรและตัวอย่างในการวิจัยประเมินหลักสูตรครั้งนี้ ประกอบด้วย

๑. คณะผู้เชี่ยวชาญด้านวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ จำนวน ๓ คน ซึ่งให้ข้อมูลเชิงวิเคราะห์ต่อหลักสูตรผ่านกระบวนการสนทนากลุ่ม (Focus Group)
๒. คณาจารย์ผู้สอนประจำหลักสูตร จำนวน ๑๒ คน
๓. นักศึกษาชั้นปีที่ ๔ ในหลักสูตร ซึ่งอาสาเข้าร่วมสนทนากลุ่มให้ข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตร ที่ใช้อยู่ เป็นจำนวน ๑๐ คน
๔. บัณฑิตรุ่นแรกของหลักสูตรฉบับปรับปรุง ปีพุทธศักราช ๒๕๔๒ จำนวน ๑๑๙ คน
๕. บัณฑิตปัญหาของบัณฑิตรุ่นแรกดังกล่าว ซึ่งตอบแบบประเมินกลับคืนมาจำนวน ๔๙ คน อันคิดเป็นร้อยละ ๔๑.๑๘ ของประชากร

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิจัยประเมินหลักสูตรนี้ นอกจากจะทำการสนทนากลุ่มแบบกำหนดโครงสร้างหรือกรอบการสนทนาตามแบบหลักสูตรที่ใช้และการดำเนินการหลักสูตรแล้ว ยังมีการสำรวจด้วยแบบสอบถามที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณอีกด้วย

โดยที่แบบสอบถามดังกล่าว อาศัยการปรับปรุงตัดทอนเอาจากต้นแบบของ สุวรรณี มงคลรุ่งเรือง ที่สร้างไว้เพื่อการประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติเป็นครั้งแรก (๒๕๔๐) ฉะนั้นแบบประเมินใหม่นี้จึงมีเค้าโครงแบบสอบถามเหมือนกัน ต่างกันแต่เฉพาะรายวิชาที่ปรับปรุงเปลี่ยนไปบ้างจากของหลักสูตรเดิม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

๑. กรณีข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญด้านวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ อาศัยการรวบรวมข้อมูลเชิงพรรณนา ที่ได้จากการสนทนากลุ่มแบบเจาะลึก ต่อองค์ประกอบต่าง ๆ ของหลักสูตร

๒. ข้อมูลในส่วนของคณาจารย์ อาศัยการสนทนากลุ่มแบบเจาะลึก ทั้งนี้เป็นการสนทนาไปตามกรอบแห่งองค์ประกอบของหลักสูตรที่ใช้กันอยู่ วิเคราะห์จุดอ่อน จุดแข็ง ปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ในการใช้หลักสูตร ข้อมูลในส่วนนี้จึงเป็นข้อมูลเชิงพรรณนาเช่นเดียวกัน

๓. ข้อมูลในส่วนของนักศึกษา เช่นเดียวกับสองแบบแรก ที่ได้รับข้อมูลจากการสนทนากลุ่มนักศึกษาแบบเจาะลึกถึงองค์ประกอบของหลักสูตร ผลที่นักศึกษาได้รับจากการใช้หลักสูตร ข้อคิดเห็นเสนอแนะต่าง ๆ จึงมีลักษณะเชิงพรรณนาทั้งหมด

๔. ข้อมูลในส่วนของบัณฑิต เนื่องจากสำเร็จการศึกษาไปแล้ว ยากแก่การนัดหมายและสนทนากลุ่ม จึงใช้วิธีการสำรวจความคิดเห็นด้วยการให้ตอบแบบสอบถาม ในวันที่บัณฑิตกลับเข้าซ่อมรับปริญญาบัตร ข้อมูลส่วนนี้จะเป็นเชิงปริมาณที่บัณฑิตได้ประเมินบริบทต่าง ๆ ของหลักสูตร

๕. ข้อมูลด้านภาวะการมีงานทำ ประโยชน์ของหลักสูตรในการนำไปใช้ในชีวิตการทำงาน วิชาชีพ เป็นการสอบถามจากบัณฑิตภายหลังจากสำเร็จการศึกษาออกไปแล้วตั้งแต่ช่วงระยะ ๖ เดือนถึง ๑ ปี กับอีกส่วนหนึ่งคือข้อมูลของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตที่บัณฑิตไปทำงานด้วยนั้น ผู้วิจัยประเมินหลักสูตรนี้มิได้เก็บรวบรวมข้อมูลเหล่านี้เองโดยตรง แต่อาศัยสรุปผลข้อมูลในส่วนสำคัญเอามาจากรายงานวิจัยที่มีผู้วิจัยทำการศึกษาและได้ประเมินไว้เป็นการเฉพาะต่างหาก (พรรณปพร ๒๕๔๗) ซึ่งข้อมูลส่วนนี้จะนำมาใช้พรรณนาและวิเคราะห์ตอบการประเมินด้านผลผลิตของหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิตอีกชั้นหนึ่ง ตามวัตถุประสงค์หนึ่งของการประเมินหลักสูตรครั้งนี้

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูล จะพิจารณาผลจากสถิติเชิงพรรณนาได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย หรือมัชฌิมเลขคณิต (\bar{X}) ทั้งนี้ มีการพิจารณาค่าวิเคราะห์และแปลผลเป็นรายชื่อและในภาพรวมของแต่ละองค์ประกอบในการประเมินหลักสูตร โดยมีเกณฑ์ประเมินเพื่อแปลผลค่าเฉลี่ยดังนี้

ค่าเฉลี่ยระหว่าง 4.2 – 5.0	หมายถึง	ระดับมากที่สุด
ค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.4 – 4.1	หมายถึง	ระดับมาก
ค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.6 – 3.3	หมายถึง	ระดับปานกลาง
ค่าเฉลี่ยระหว่าง 1.8 – 2.5	หมายถึง	ระดับน้อย

ค่าเฉลี่ยระหว่าง 1.0 – 1.7 หมายถึง ระดับน้อยที่สุด
ซึ่งเกณฑ์ดังกล่าวข้างต้น มาจากการจำแนกตามค่าคะแนนสูงสุด (5) ค่าคะแนนต่ำสุด (1) และ
การแจกแจงความถี่เป็น 5 ช่วงชั้น



บทที่ ๔

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต ฉบับปรับปรุง ปี พุทธศักราช ๒๕๔๒ ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรตินี้ จะเสนอผลการประมวลแยกออกเป็น ๔ ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ ๑ ผลการประเมินด้านบริบท จะพิจารณาถึงอิทธิพลของสภาวะแวดล้อมทางสังคมที่มีต่อการสร้างหลักสูตร โดยพิจารณาว่าหลักสูตรมีวัตถุประสงค์สอดคล้องกับความเป็นไปของสังคมเพียงใด ความชัดเจนในวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ความเหมาะสมและสอดคล้องของเนื้อหาวิชาในหลักสูตรกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

ส่วนที่ ๒ ผลการประเมินด้านปัจจัยนำเข้า แสดงผลวิเคราะห์เรื่องคุณสมบัติของผู้สอนและผู้เรียน ความเหมาะสมด้านวัสดุการศึกษา สื่อการเรียนการสอนและสถานที่เรียน

ส่วนที่ ๓ ผลการประเมินด้านกระบวนการ แสดงผลการจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลการเรียนการสอน

ส่วนที่ ๔ ผลการประเมินด้านผลผลิต แสดงความเห็นของบัณฑิตว่า ตนเองมีความรู้ด้านต่าง ๆ มากน้อยเพียงใด ความเห็นของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตที่มีต่อผู้ได้บังคับบัญชาซึ่งเป็นบัณฑิตจากคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์

ส่วนที่ ๑ ผลการประเมินด้านบริบท

๑.๑ มุมมองของผู้เชี่ยวชาญ

เห็นว่าปรัชญาของหลักสูตรยาวเกินไป ช่วงต้นของปรัชญาค่อนข้างจะเป็นการเจาะจงเฉพาะส่วน (Micro) มากเกินไป ยังไม่ตอบสนองต่อวิชาชีพยุคปัจจุบัน ซึ่งเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ที่ควรคงไว้ก็คือ เรื่องของการมีความรู้ (Knowledge) การเสริมสร้างทัศนคติต่อวิชาชีพ (Attitude) การพัฒนาทักษะการทำงานวิชาชีพ (Skill) ซึ่งเหล่านี้จะยังคงเป็นประเด็นสำคัญยิ่งที่อยู่ในปรัชญาของหลักสูตรตลอดไป ทั้งนี้เพราะต่างเห็นว่ามีค่ามากที่สุด ในอันที่จะทำให้บัณฑิตของหลักสูตรมีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพ มีจิตใจให้บริการสวัสดิการ เพียบพร้อมด้วยจรรยาบรรณวิชาชีพ ด้วยสำนึกตระหนักในสิทธิมนุษยชน เข้าถึงคุณค่าความเป็นมนุษย์ และมีทักษะในการบูรณาการอย่างฉลาด โดยที่ปรัชญาจะกลายเป็นรากฐานต่อการกำหนดจุด

มุ่งหมายหรือวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ซึ่งต้องให้รู้ทั้งระดับเฉพาะและระดับกว้าง อันจะนำไปสู่ การเรียนรู้ที่จะพัฒนาตนเอง และบูรณาการสู่การพัฒนาสังคมได้ในที่สุด

ในด้านวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ต่างเห็นว่า หลักสูตรควรเน้นการผลิตบัณฑิตให้มีความสามารถคิดวิเคราะห์ สามารถปฏิบัติงานสวัสดิการสังคมในระดับต่าง ๆ ได้ มีทักษะความรู้ ในการปฏิบัติงานให้บริการ และสามารถวิจัยพัฒนานโยบายได้

ในส่วนเป้าหมายทางการศึกษาของหลักสูตร แทนที่จะระบุว่า จะรับผู้เรียนเท่าไรใน แต่ละปี ควรจะต้องปรับให้เป็นการระบุว่า จะผลิตนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพปีละเท่าไรมากกว่า คือ เป็นการคาดคะเนเป้าหมายว่าจะสำเร็จการศึกษาปีละเท่าไร

แนวทางในการผลิตบัณฑิต จะต้องพิจารณาความต้องการของตลาดและความพร้อม ของสถาบันการศึกษา เช่น การแบ่งกลุ่มวิชาสังคมสงเคราะห์เป็นแต่ละด้าน จะต้องพิจารณาให้ดี โดยอ้างอิงตามบรรทัดฐานการเปลี่ยนแปลงทางสังคมว่าเป็นอย่างไรด้วย เช่น กรณีของการเรียน การสอนในกลุ่มวิชาสาธารณสุข ทั้งนี้จะต้องติดตามอย่างใกล้ชิดด้วยว่า นักศึกษาที่สำเร็จการ ศึกษาออกไป ได้ทำงานตรงกับที่เรียนไปหรือไม่ เพื่อเป็นข้อมูลประกอบการตัดสินใจเชิงนโยบาย ต่อการพัฒนาหลักสูตรต่อไป

ผู้เชี่ยวชาญบางส่วนเห็นว่า หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ในระดับปริญญาตรี ควร ต้องมีลักษณะเป็นสังคมสงเคราะห์ทั่วไป (Generic Social Work) แล้วมีวิชาโทเป็นด้านต่าง ๆ เช่น วิชาโทด้านสาธารณสุข ยุติธรรม การแพทย์ อุตุสาหกรรม เป็นต้น เพื่อจัดให้แก่นักศึกษาที่ ต้องการเสริมความรู้นอกเหนือไปจากเนื้อหาสังคมสงเคราะห์ทั่วไปที่ศึกษาอยู่

ทั้งนี้ ผู้เชี่ยวชาญส่วนนั้นได้เสริมว่า หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ที่เป็นอยู่ นำเอา สังคมสงเคราะห์ทั่วไปไปเป็นกลุ่มวิชาเลือกหนึ่ง ซึ่งก็ไม่ทำให้ผู้เรียนมีความรู้ที่เป็นเฉพาะด้าน อย่างเป็นรูปธรรมขึ้นมาอย่างชนิดที่แตกต่างออกไปจากพื้นวิชาแกนที่ได้ศึกษาไป ในขณะที่ หลักสูตรสาขาวิชาเดียวกันนี้ของมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์จะมีลักษณะเป็นแบบทั่วไป (Generic) และมีวิชาโท (เป็นด้านการแพทย์ ยุติธรรม เป็นต้น) เมื่อผู้เรียนสำเร็จการศึกษาออกไป ตลาด งานจะมีมากกว่า เพราะมีทั้งวิชาทั่วไปเป็นฐาน และมีวิชาโทประกอบ

ฉะนั้น หากประสงค์จะให้ตลาดรองรับบัณฑิตที่สำเร็จการศึกษาออกไป หลักสูตรนี้ต้อง ปรับและขยายเพิ่มใหม่

ด้านโครงสร้างหลักสูตร อันเนื่องมาจากการพิจารณาถึงความเปลี่ยนแปลงไปของ สภาพแวดล้อมทางเศรษฐกิจ สังคม การเมือง หลักสูตรจึงควรตระหนักในเรื่องนี้อย่างหลีกเลี่ยง ไม่ได้ ในปัจจุบันนี้ นอกจากประเด็นทางด้านเศรษฐกิจแล้ว ยังมีเนื้อหาอีกหลายส่วนที่ส่งผล

กระทบต่อหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์อย่างชัดเจน ซึ่งบรรดาผู้เชี่ยวชาญที่มาร่วมให้ความคิดเห็น ต่างร่วมกันสะท้อนถึงอิทธิพลของสภาวะแวดล้อมต่าง ๆ ต่อเนื้อหาแต่ละรายวิชาที่เกี่ยวข้อง โดยชี้เฉพาะเจาะจงถึงรายวิชานั้น ๆ ดังต่อไปนี้

ในกลุ่มวิชาสังคมสงเคราะห์ทั่วไป ยังหาเอกลักษณ์ของกลุ่มวิชาไม่ได้ชัดเจน แต่อย่างไรก็ตามควรเน้นเรื่องของ สิทธิ ให้มากขึ้น อาทิ กระบวนการพิทักษ์สิทธิสิทธิชุมชน สิทธิบุคคล อันนำไปสู่ความเป็นธรรมทางสังคม (Social Justice)

นอกจากนี้ ในสภาพปัจจุบันที่มี อบต. อบจ. เข้ามามีบทบาทในการบริหารการปกครองส่วนท้องถิ่น เนื้อหาที่ละเอียดไม่ได้จึงต้องเป็นเรื่องของการมีส่วนร่วม รวมถึง การสร้างพลังชุมชน (Community Empowerment) โดยมองว่า สวัสดิการสังคมจะตอบสนอง สนับสนุน การมีส่วนร่วมและเสริมสร้างพลังชุมชนได้อย่างไร

ควบคู่กันมากับเรื่องการเสริมสร้างพลังชุมชน คือ ประเด็นทางด้านเครือข่ายทางสังคม (Social Network) ต้องมาเป็นตัวหลักสืบเนื่องจากระบบเครือข่าย เพราะฉะนั้นงานสังคมสงเคราะห์จึงต้องเน้นเนื้อหา งานกลุ่ม (Group Work) ให้มากขึ้น กลายเป็นประเด็นท้าทายทางวิชาชีพ ที่นักสังคมสงเคราะห์ต้องเสริมบทบาทตนเองในความเป็นผู้ก่อกระทำ (Activist) พร้อมกับภาระงานเชิงรุก เพื่อเข้าไปปลุกจิตสำนึกให้เกิดพลัง (Empowerment) ในบุคคล การมีส่วนร่วมจึงจะเกิดขึ้น และยิ่งผลให้ระบบเครือข่ายทางสังคมมีความเป็นไปได้อย่างเข้มแข็งขึ้น

เป็นที่น่าสังเกตว่า กลุ่มวิชาสังคมสงเคราะห์ทั่วไป เน้นในเรื่องของครอบครัวและเด็กมาก แต่ควรจัดให้มีความบูรณาการยิ่งกว่านี้ ยกตัวอย่างเช่นอาจสร้างบูรณาการของครอบครัว โรงเรียน และสื่อ ในฐานะที่เป็นระบบฐานของการพัฒนา ซึ่งการนี้จะเป็นการผลักดันให้นักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ สามารถก้าวเข้าไปอยู่ในฐานะของการป้องกัน พิณฟู และพัฒนา

ในกลุ่มวิชาสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม ต้องเปลี่ยนทัศนคติของผู้เรียนให้หันมารู้จักและเข้าใจโลกธุรกิจให้มากขึ้น ให้รู้และเข้าใจถึงโครงการเชิงธุรกิจ และการพัฒนามนุษย์ในฐานะที่เป็นทรัพยากร อันมีประเด็นเรื่องของความคุ้มค่า คุ้มทุนต่าง ๆ เหล่านี้เข้ามาให้นักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพยุคใหม่ต้องตระหนักและคำนึงถึงมากขึ้น

เป็นที่น่าสังเกตว่า ผู้เชี่ยวชาญมีความโน้มเอียงจะเห็นตรงกันกับข้อเสนอจากบางส่วนที่ว่าสังคมสงเคราะห์ทั่วไป น่าจะเป็นวิชาแกนสำคัญ หรือประเด็นเป็นแขนงวิชาเอก ข้อพิจารณา

ส่วนใหญ่จึงเป็นการวิเคราะห์ตรงไปที่กลุ่มวิชาสังคมสงเคราะห์ทั่วไปและรายวิชาต่าง ๆ ในกลุ่มวิชาแกน กล่าวคือ

วิชา SW 1033 พื้นฐานระบบและกลไกภายในสังคม

เป็นรายวิชาที่นำไปสู่ความเข้าใจในอีกสองรายวิชาคือ SW 2083 สังคมไทยกับการพัฒนาสังคม และ SW 2243 สภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจ สังคม และการเมือง ที่มีอิทธิพลต่องานสังคมสงเคราะห์ ผู้เชี่ยวชาญจึงนำเสนอข้อคิดเห็นเลยไปถึงกระบวนการจัดการดำเนินการเรียนการสอน ที่ผู้รับผิดชอบสามารถรายวิชานี้ควรต้องมีการมาหารือกัน เพื่อความสัมพันธ์เชื่อมโยงและต่อเนื่องเนื้อหาอย่างบูรณาการ

วิชา SW 2043 พัฒนาการและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมมนุษย์ในสังคม

มีข้อเสนอให้ใช้ชื่อวิชาให้มีความชัดเจนและสื่อความตรงตามที่ควรจะเป็น โดยเฉพาะในชื่อวิชาเป็นภาษาอังกฤษที่น่าจะเป็น (Human Growth and Development in Society) โดยมองว่าพฤติกรรมของมนุษย์มีการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตลอดเวลาตามการเติบโตของมนุษย์ในแต่ละช่วงวงจรชีวิต

วิชา SW 2063 จริยธรรมทางวิชาชีพในงานสังคมสงเคราะห์

เพื่อให้การซึมซับของผู้เรียนต่อจริยธรรมทางวิชาชีพเป็นไปได้อย่างขึ้น ควรจะมีการฟื้นฟูวิชาทางด้านปรัชญาและจิตวิทยาให้ผู้เรียนได้ศึกษาก่อนเป็นพื้นฐาน เพื่อเข้าใจถึงรากฐานที่มาและความสัมพันธ์อันต่อเนื่อง

วิชา SW 2073 กฎหมายสวัสดิการสังคม

ด้วยเหตุที่ปัจจุบันนี้ นักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพจะต้องทำงานที่มีการใช้ประมวลกฎหมายวิธีพิจารณาความอาญา ผู้เรียนจึงควรได้รู้ลึกลงไปกฎหมายนี้ด้วยเป็นสำคัญ เพื่อเตรียมพร้อมต่อการใช้งานในอนาคต

วิชา SW 2223 แนวคิดทางสังคมสงเคราะห์กับสังคมไทย

มีข้อสังเกตที่น่าจะผนวกความคิดเกี่ยวเนื่องกับสิ่งแวดล้อมเข้าไปเชื่อมโยงในรายวิชานี้ด้วย เพราะมีความคิดกันว่า ปัญหาต่าง ๆ เกิดจากผู้คนละเลยหรือมีมุมมองต่อสิ่งแวดล้อมไม่

เหมาะสมด้วยหรือไม่ เป็นเหตุให้ปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมไม่ได้ ขณะเดียวกันกลับกลายเป็นตัวทำลายสิ่งแวดล้อมไปอีกด้วย

วิชา SW 2233 โครงสร้างทางการเมืองกับระบบสวัสดิการสังคม

เนื้อหาของรายวิชานี้จะต้องไม่มองข้ามผลกระทบที่มาจากโครงสร้างทางเศรษฐกิจ ที่ควรนำมาเชื่อมโยงกับโครงสร้างทางการเมือง ก่อนที่จะวิเคราะห์ความสัมพันธ์ไปสู่ระบบสวัสดิการสังคม

วิชา SW 3423 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ป่วยด้วยโรคร้ายแรงทางสังคม

ในยุคสมัยใหม่ที่สภาพสังคมและสภาพงานสังคมสงเคราะห์ได้เปลี่ยนแปลงไปมากแล้วนี้ ชื่อวิชาควรได้รับการแก้ไขเสียใหม่ เพราะคงจะมีไม่เพียงการสงเคราะห์ แต่เป็นรูปแบบของการพิทักษ์สิทธิ์ ซึ่งผู้เชี่ยวชาญนำเสนอว่า ควรเปลี่ยนชื่อวิชาเสียใหม่เป็น เทคนิคการจัดสวัสดิการสังคมแก่ผู้ป่วยด้วยโรคร้ายแรงทางสังคม คำว่า "สงเคราะห์" ควรเปลี่ยนเป็น "การจัดสวัสดิการ"

วิชา SW 3483 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้สูงอายุ

เช่นเดียวกับรายวิชาข้างต้น ที่ควรเปลี่ยนชื่อวิชาเป็น เทคนิคการจัดสวัสดิการแก่ผู้สูงอายุ

วิชา SW 3493 เทคนิคการสงเคราะห์บุคคลพิการและทุพพลภาพ

ควรเปลี่ยนชื่อวิชาเป็น เทคนิคการจัดสวัสดิการและฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ ทั้งนี้ คำว่า "ทุพพลภาพ" ก็ไม่ควรใช้เช่นกัน ด้วยเหตุที่จะเป็นการตอกย้ำมากจนเกินไป ทำให้บุคคลนั้นรู้สึกว่าตนเองไร้ความสามารถใด ๆ โดยสิ้นเชิง ซึ่งกล่าวกันว่าไม่เหมาะสมกับงานสังคมสงเคราะห์ในปัจจุบัน ที่มีเจตนารมณ์ให้บุคคลตระหนักในคุณค่าที่ตนเองมีอยู่ และมีพลังกำลังใจในอันที่จะดูแลตนเองด้วยทางหนึ่ง

วิชา SW 4883 เสถียรภาพของสถาบันครอบครัวในสังคมไทย

เนื้อหาวิชาควรเน้นทักษะการเป็นพ่อแม่ พร้อมกับเทคนิคการทำงานกับคนกลุ่มนี้ด้วย

สำหรับในวิชาที่เป็นการฝึกปฏิบัติ และที่มีความเกี่ยวเนื่องกับวิชาการฝึกปฏิบัติ 'ได้มีข้อเสนอแนะดังนี้

SW 2241 การดูงานและสัมมนา

ตามคำอธิบายรายวิชา ยังไม่มีความชัดเจนว่าดูแล้วได้อะไร ควรจะมีการกำหนดเป้าหมายร่วมกันว่า ดูแล้วได้อะไร และนำความรู้ไปใช้อย่างไร

ซึ่งในรายวิชานี้ หากมีการวางแผนร่วมกันอย่างดีแล้ว ไม่ควรจะเป็น ๑ หน่วยกิต แต่ควรเป็น ๓ หน่วยกิต โดยให้มีการนำผลการดูงานมาวิเคราะห์ร่วมกัน จะทำให้เป็นการปูพื้นฐานสำหรับการฝึกภาคปฏิบัติด้วย

รายวิชาที่เป็นการฝึกภาคปฏิบัติ ๓ รายวิชา

ควรเน้นให้ผู้เรียนรู้จักที่จะปรับตัวเป็นสำคัญ เพื่อทำงานร่วมกับผู้อื่นทั้งในวิชาชีพเดียวกันและต่างอาชีพ ได้อย่างเหมาะสมและมีความสุข

รายวิชาการอภิปรายผลจากการฝึกภาคปฏิบัติ ๒ รายวิชา

ไม่ควรระบุในชื่อวิชาว่าอภิปราย "ปัญหา" เพราะในการนำผลจากการฝึกภาคปฏิบัติแต่ละครั้งมาอภิปรายร่วมกันนั้น คงมีข้ออภิปรายแต่เพียง "ปัญหา" เท่านั้น แต่เป็นเรื่องอื่น ๆ ด้วย โดยที่ "ปัญหา" จะเป็นเนื้อหาเพียงส่วนเดียวในเนื้อหาอื่น

๑.๒ มุมมองของผู้สอน

ในส่วนของผู้สอนมีความเห็นตรงกับผู้เชี่ยวชาญในหลายเรื่อง โดยมีความเห็นว่าควรระบุปรัชญาให้สั้นกระชับมากขึ้น เนื้อหาในปรัชญาเดิมนั้นยังเหมาะสมอยู่แต่ควรเพิ่มประเด็นใหม่เข้าไปด้วยให้ทันสมัย เช่น การมีส่วนร่วม การสร้างเครือข่ายในการทำงาน แม้กระทั่งในการเรียนการสอนกับส่วนภายนอกองค์การทั้งที่เป็นองค์การภาครัฐและเอกชน ซึ่งผู้สอนต่างเห็นด้วยว่า ปรัชญาจะเป็นพื้นฐานของวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ซึ่งจะต้องสอดคล้องกัน ทั้งนี้โดยไม่มองข้ามอิทธิพลของสังคมแวดล้อมที่หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ดำเนินการให้อยู่

ผู้สอนยังมีข้อเสนอให้พิจารณากันอย่างถี่ถ้วนเรื่องความซ้ำซ้อนหรือความใกล้เคียงกันมากของแต่ละรายวิชาบางรายวิชา ว่าควรจะบูรณาการเป็นรายวิชาเดียวหรือแยกเป็นคนละรายวิชาเหมือนเดิม กรณีที่แยกเป็นคนละรายวิชาดังเดิม ประเด็นของความซ้ำซ้อนเป็นปัญหาจริง

ที่ต้องปรับเนื้อหาวิชาที่ใหม่ หรือเป็นเพราะความจำกัดที่มีในตัวผู้สอนเองเป็นการเฉพาะ อันทำให้ไม่อาจถ่ายทอดให้เอกลักษณ์ของแต่ละวิชาโดดเด่นออกมา

กรณีของจำนวนหน่วยกิตในโครงสร้างหลักสูตร ต่างก็เห็นพ้องกันว่า หากจำกัดจำนวนหน่วยกิตลงได้ก็ควรทำ เพราะอาจเป็นส่วนหนึ่งที่ดึงดูดใจให้ผู้เรียนตัดสินใจเลือกเรียนมากขึ้นด้วย ในลักษณะที่ค่าใช้จ่ายรวมตลอดหลักสูตรอาจน้อยลงบ้าง แต่อย่างไรก็ตาม ก็ยังคงให้คำนึงถึงคุณภาพความครอบคลุมเนื้อหาทางวิชาชีพ เพื่อที่บัณฑิตจะสามารถออกไปปฏิบัติงานอาชีพได้อย่างเตรียมพร้อม ที่สำคัญคือคงต้องให้อยู่ในเกณฑ์กำหนดตามระเบียบมาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรีของกระทรวงศึกษาธิการ

ในโครงสร้างรายวิชาที่หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ กำหนดเป็นกลุ่มวิชาต่าง ๆ เฉพาะด้าน ผู้สอนส่วนใหญ่ยังเห็นว่าควรให้คงไว้ในโครงสร้างเดิม แต่เน้นปรับปรุงวิชาแกนบ้าง ส่วนในกลุ่มวิชาสังคมสงเคราะห์ทั่วไป ก็ควรปรับให้มีเอกลักษณ์ของกลุ่มมากขึ้น และหาชื่อใหม่แทนชื่อสังคมสงเคราะห์ทั่วไปอันให้อยู่เดิม ซึ่งได้รับเสียงวิพากษ์วิจารณ์ว่าในชื่อเดิมยังไม่อาจสะท้อนความแตกต่างอันเป็นเฉพาะของกลุ่มวิชาได้เท่าใดนัก

สำหรับเนื้อหาของรายวิชาต่าง ๆ บรรดาผู้สอนเห็นสมควรให้มีการปรับเพิ่มเนื้อหาวิชาให้ทันสมัยและเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมทางสังคมที่เปลี่ยนไปให้มากขึ้น

๑.๓ มุมมองของผู้เรียน

เป็นมุมมองจากการสนทนากลุ่มผู้เรียนชั้นปีที่ ๔ จำนวน ๑๐ คน ดังนี้
จำนวนหน่วยกิต ผู้เรียนต่างเห็นว่ามีเหมาะสมแล้ว หากจะเปลี่ยนแปลงน่าจะเพิ่มขึ้นมากกว่าลดลง ผู้เรียนต่างระบุตรงกันว่า เมื่อแรกที่เลือกเข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัย ไม่เคยนำประเด็นเรื่องจำนวนหน่วยกิตมาพิจารณาแต่อย่างใด อย่างไรก็ตาม กรณีของความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตตลอดหลักสูตร ผู้เรียนยังเห็นว่าเป็นเรื่องที่แล้วแต่แต่ละคนจะพิจารณา ซึ่งอาจจะเห็นไม่ตรงกันก็เป็นได้ เพียงแต่ในกลุ่มสนทนาที่โน้มเอียงไปในทางให้เพิ่มจำนวนหน่วยกิตมากกว่าตรงกันข้าม

เนื้อหาวิชา

(๑) ภาพรวมทั่วไป

ผู้เรียนเสนอให้เน้นทักษะเชิงปฏิบัติให้มากขึ้น การกระจายเนื้อหาวิชาที่มีความไม่เหมาะสม ช่วงปี ๓ - ๔ มีวิชาเรียนน้อย ควรจะมีการกระจายวิชาเรียนใน ๒ ปีแรกไปอยู่ที่ชั้นปีหลังบ้าง ส่วนเรื่องของเนื้อหา โดยส่วนใหญ่เนื้อหาจะกว้างแต่ผู้เรียนไม่ได้ความรู้ใน

เชิงลึก 'ไม่แน่ใจว่าจะอยู่ที่วิธีการสอนหรือไม่' เมื่อเนื้อหาที่เรียนในกลุ่มวิชาเป็นไปแบบกว้าง แต่ไม่ลงลึกในลักษณะเห็นทางนำไปใช้ได้ จึงยังไม่ค่อยรู้สึกว่าจะเอาไปทำอะไรได้มากนัก

(๒) หมวดการศึกษาทั่วไป

ในกลุ่มวิชามนุษยศาสตร์ เนื้อหาของวิชา GE 2083 สุนทรียศาสตร์เบื้องต้น ค่อนข้างจะซ้ำซ้อนกับในวิชา GE 1003 โลกทรรศน์กับการดำเนินชีวิต แต่เนื้อหาวิชาหลังค่อนข้างจะแน่นกว่า ครอบคลุมกว่า จะควรตัดวิชา GE 2083 ออกไป แล้วเลือกวิชาอื่นในกลุ่มนี้มาแทน แต่เมื่อดูตัวหลักสูตรในกลุ่มนี้มีวิชาเลือกน้อย พบว่ามีอีกเพียงวิชาเดียวให้เลือกมาแทน GE 2083 ได้ ก็คือวิชา GE 2113 วัฒนธรรมไทย เท่านั้น ซึ่งเนื้อหาวิชา GE 2113 ก็จะไปใกล้เคียงกับ SW 1022 มานุษยวิทยาพื้นฐานในหมวดวิชาเฉพาะพื้นฐานวิชาชีพ

ในกลุ่มวิชาสังคมศาสตร์ มีรายวิชา EC 1023 เศรษฐศาสตร์เบื้องต้น ซึ่งน่าจะเรียนเพราะสามารถนำความรู้ไปใช้ในวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ได้ แต่ติดอยู่ตรงที่เป็นวิชาเลือกมิใช่ตัวบังคับ ในขณะที่วิชา GE 2123 จิตวิทยากับชีวิต ก็มีความสำคัญมากเช่นกัน

ในกลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์ มีข้อวิจารณ์ต่อวิชา GE 1032 วิทยาศาสตร์กับสังคม อันเป็นวิชาบังคับของกลุ่มนี้ว่า ผู้สอนให้เนื้อหาที่ยากเกินกว่าในคำอธิบายรายวิชา เช่น เขียนสูตรเคมีเต็มไปหมด ผู้เรียนที่ไม่มีพื้นฐานในระดับมัธยมมาก่อน จะประสบปัญหาความยุ่งยากลำบากมากในการเรียนให้เข้าใจได้

สำหรับรายวิชา CS 1033 หลักคอมพิวเตอร์ นั้น มีเนื้อหาเยอะมากเช่นเดียวกัน ไม่แน่ใจว่าจะเป็นปัญหาอะไรกันแน่ ระหว่างการระบุคำอธิบายรายวิชาผิดพลาด หรือผู้สอนสอนไม่ตรงตามที่ควรจะเป็น เนื้อหาในวิชานี้ คล้ายกับการนำเอาวิชาพื้นฐานของสาขาด้านวิทยาศาสตร์มาอัดเยียดให้ผู้เรียนทางสังคมศาสตร์ต้องเรียน ทำให้ดูประหนึ่งว่า เพื่อให้ผู้เรียนในสาขาด้านวิทยาศาสตร์นำไปต่อยอดวิชาเฉพาะของหลักสูตรตนเอง มากกว่าจะให้ประโยชน์กับผู้เรียนจากหลากหลายสาขาวิชาดังวัตถุประสงค์ของหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป

ส่วนวิชาสถิติ ผู้เรียนเห็นว่ายังจำเป็นต้องเรียน เพราะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนในวิชาการวิจัยทางสังคมศาสตร์ เพียงแต่ในหลักสูตรจะมีวิชาสถิติรหัสอื่น บรรจุอยู่ในหมวดพื้นฐานวิชาชีพแล้ว และสำหรับกลุ่มวิชาด้านภาษานั้น ควรบังคับเรียนภาษาจีนให้ทันยุคสมัย ๑ รายวิชาด้วย

(๓) หมวดวิชาเฉพาะ

๓.๑ วิชาพื้นฐานวิชาชีพ

ไม่พบว่ามีเนื้อหาวิชาอะไรที่ซ้ำซ้อนกัน แต่ควรปรับหน่วยกิตให้เป็น ๓ หน่วยกิตทั้งหมด

๓.๒ วิชาชีพ

ในเบื้องต้นผู้เรียนพบว่า เนื้อหาที่ได้รับจากการเรียนการสอนในรายวิชาต่อไปนี้มีความซ้ำซ้อนกัน กล่าวคือ วิชา SW 2083 สังคมไทยกับการพัฒนาสังคม ซ้ำซ้อนกับ SW 2093 การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและระบบสวัสดิการสังคม และ SW 2203 ปัญหาสังคมและมาตรการทางสังคม ขณะเดียวกันวิชา SW 2103 สภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจสังคม และการเมือง ที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ก็ซ้ำซ้อนกับ SW 2093

ทั้งนี้ผู้เรียนรู้สึกว่ สิ่งที่ได้จากห้องบรรยายในรายวิชาดังกล่าวมีความซ้ำซ้อนกัน แม้กระทั่งข้อสอบก็ซ้ำซ้อนกัน

แต่ขณะเดียวกัน ผู้เรียนก็ตั้งข้อสังเกตว่า หากดูตามคำอธิบายรายวิชาแล้วพบว่า วิชาต่าง ๆ ดังระบุข้างต้นไม่มีความซ้ำซ้อนกัน แต่กลับพบว่าไม่มีความแตกต่างกันเมื่อได้ฟังจากการสอนในห้องบรรยาย

ผู้สนทนาบางรายเห็นว่า น่าจะรวมเป็นวิชาเดียวกัน แต่ในกลุ่มสนทนาเองเห็นว่าคงเป็นไปได้ยาก เพราะเนื้อหาวิชาจะมากเกินไป

๓.๓ วิชาเฉพาะด้าน

ผู้เรียนเสนอให้เพิ่มเป็น ๕ รายวิชาในแต่ละกลุ่มวิชา ซึ่งหากเห็นไป ได้ควรเปลี่ยนวิชาการศึกษาศิระให้เป็นวิชาอื่น ซึ่งอาจเป็นวิชาชีพที่ผู้เรียนทุกคนจำเป็นต้องมีความรู้เรื่องนั้น ๆ เพิ่มเติม

(๔) การแยกกลุ่มวิชา

ต่อประเด็นคำถามว่า ผู้เรียนเห็นว่าควรเรียนแยกตามกลุ่มวิชาหรือเรียนเหมือนกันหมด พบว่า ผู้เรียนเห็นว่า การเรียนกลุ่มวิชาเฉพาะด้านอาจมีผลอยู่บ้าง ตรงที่สามารถสมัครงานเฉพาะทางได้มากกว่า และควรพิจารณาอย่างรอบคอบว่า กลุ่มวิชาเฉพาะด้านนั้นควรแยกเป็นแบบไหนจึงจะมีประโยชน์ต่อนักศึกษา ระหว่างการแยกตามวิธีปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ กับการแยกตามลักษณะกลุ่มเป้าหมาย แต่ไม่ว่าจะแยกกลุ่มวิชาอย่างไร หลักสูตรก็ควรได้รับการปรับปรุงรายวิชาให้ทันสมัยอยู่เสมอ บางรายวิชาควรถูกจัดวางเสียใหม่ เช่น วิชาการระดมทรัพยากร ควรเป็นรายวิชาในวิชาแกนที่ทุกคนต้องเรียนมากกว่าให้มาอยู่ในกลุ่มวิชาเฉพาะด้าน

๑.๔ มุมมองของบัณฑิต

ด้านวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

(๑) ความชัดเจนของภาษาที่ใช้อธิบายวัตถุประสงค์ของ

หลักสูตร

บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่า ภาษาที่ใช้มีความชัดเจนดีมาก สื่อให้เห็นเป้าหมายของการผลิตนักสังคมสงเคราะห์ได้อย่างชัดเจน มีเพียงส่วนน้อยที่ให้ความเห็นเพิ่มเติมว่า ภาษาค่อนข้างเป็นทางการอ่านแล้วเข้าใจได้ยาก

(๒) ความชัดเจนของการแสดงออกถึงความเป็นวิชาชีพ

ส่วนใหญ่เห็นว่า มีความชัดเจนดีแล้ว อย่างไรก็ตามเพื่อเพิ่มความชัดเจนให้มากยิ่งขึ้น ควรกล่าวถึงลักษณะการทำงานให้ละเอียดขึ้น

(๓) ความสอดคล้องกับความต้องการของสังคมในปัจจุบัน

ส่วนใหญ่เห็นว่า เนื้อหาในวัตถุประสงค์มีความสอดคล้องกับความต้องการของสังคมในปัจจุบันมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งการทำงานร่วมกันกับวิชาชีพอื่นในลักษณะสหวิชาชีพ ดังนั้นสิ่งที่ควรเสริมในการเรียนก็คือ เรื่องการบริหารการจัดการ ซึ่งนักสังคมสงเคราะห์ยังขาดเรื่องนี้อยู่มาก ทั้งนี้ดังปรากฏผลประเมินในตารางที่ ๑

ตารางที่ ๑ ความเห็นของบัณฑิตต่อวัตถุประสงค์ของหลักสูตรจำแนกตามระดับความชัดเจนของภาษาในวัตถุประสงค์ ความชัดเจนของการแสดงออกถึงความเป็นวิชาชีพ และความสอดคล้องกับความต้องการของสังคมในปัจจุบัน

วัตถุประสงค์ของหลักสูตร	ระดับความชัดเจน				ระดับความสอดคล้อง	
	ภาษาในวัตถุประสงค์		การแสดงความเป็นวิชาชีพ			
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1.ผลิตนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพระดับปฏิบัติการที่มีคุณภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน	4.01	มาก	3.94	มาก	3.83	มาก
2.ผลิตนักสังคมสงเคราะห์ปฏิบัติงานร่วมกับนักวิชาการและนักวิชาชีพสาขาอื่นๆ	4.10	มาก	3.99	มาก	3.96	มาก
รวม	4.05	มาก	3.97	มาก	3.89	มาก

ด้านโครงสร้างของหลักสูตร

บัณฑิตได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับจำนวนหน่วยกิตของหลักสูตร นับตั้งแต่จำนวนหน่วยกิตตลอดหลักสูตร จำนวนหน่วยกิตในแต่ละหมวดวิชาและกลุ่มวิชา สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาต่าง ๆ ลักษณะรายวิชาในโครงสร้างหลักสูตร ความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตของแต่ละรายวิชา ความสอดคล้องของรายวิชาต่อวัตถุประสงค์ของหลักสูตร การที่รายวิชาต่าง ๆ มีส่วนช่วยพัฒนาความรู้ ทักษะและทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์ ตลอดจนความทันสมัยและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ดังปรากฏในตารางที่ ๒

ตารางที่ ๒ ความเห็นของบัณฑิตต่อโครงสร้างของหลักสูตร

โครงสร้างของหลักสูตร	ระดับความเหมาะสม	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1. จำนวนหน่วยกิตตลอดหลักสูตร (145 หน่วยกิต)	4.30	มากที่สุด
2. จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป (30 หน่วยกิต)	3.89	มาก
3. จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเฉพาะ (106 หน่วยกิต)	3.98	มาก
4. จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเลือกเสรี (9 หน่วยกิต)	3.70	มาก
5. จำนวนหน่วยกิตแต่ละกลุ่มวิชา		
5.1 กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์ (6 หน่วยกิต)	3.82	มาก
5.2 กลุ่มวิชาสังคมศาสตร์ (6 หน่วยกิต)	3.81	มาก
5.3 กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ (7 หน่วยกิต)	3.41	มาก
5.4 กลุ่มวิชาภาษา (9 หน่วยกิต)	3.54	มาก
5.5 กลุ่มวิชาพลานามัย (2 หน่วยกิต)	3.48	มาก
5.6 กลุ่มวิชาพื้นฐานวิชาชีพ (21 หน่วยกิต)	3.90	มาก
5.7 กลุ่มวิชาบังคับภาคทฤษฎี (48 หน่วยกิต)	4.06	มาก
5.8 กลุ่มวิชาบังคับภาคปฏิบัติ (22 หน่วยกิต)	4.05	มาก
5.9 กลุ่มวิชาเฉพาะด้าน (15 หน่วยกิต)	3.83	มาก
6. สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป (30 หน่วยกิต) กับจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเฉพาะ (106 หน่วยกิต)	3.77	มาก
7. สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาบังคับภาคทฤษฎี(48 หน่วยกิต) กับจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาบังคับภาคปฏิบัติ (22 หน่วยกิต)	3.80	มาก
รวม	3.57	มาก

จากตารางที่ ๒ บัณฑิตมีความเห็นต่อโครงสร้างหลักสูตรในประเด็นต่อไปนี้

(๑) จำนวนหน่วยกิตของหลักสูตร

บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่า เหมาะสมดีแล้ว ขณะเดียวกันก็มีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมที่สำคัญคือ เพื่อเพิ่มความสามารถในการปฏิบัติงาน ควรเพิ่มหน่วยกิตในกลุ่มพื้นฐานวิชาชีพ การฝึกภาคปฏิบัติ แล้วลดหน่วยกิตในวิชาพื้นฐานทั่วไป (รายวิชาขึ้นต้นด้วย GE) ที่ไม่สำคัญ ยกเว้น วิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ภาษาอังกฤษและคอมพิวเตอร์ ที่ยังคงต้องให้ความสำคัญ เพราะต้องนำไปใช้ในการปฏิบัติงาน

(๒) สัดส่วนของหน่วยกิตในหมวดวิชา

ต่างคิดเห็นว่ามีเหมาะสมดีแล้ว และมีบางหมวดที่ควรเพิ่ม ได้แก่ หมวดวิชาเฉพาะ ที่เป็นรายวิชาบังคับภาคปฏิบัติ เช่น วิชาการศึกษาดูงาน วิชาการฝึกภาคปฏิบัติ และรายวิชาเฉพาะด้านของกลุ่มวิชาต่าง ๆ

(๓) ลักษณะรายวิชาในโครงสร้างของหลักสูตร

ประเด็นนี้เป็นการแสดงความเห็นในคำถามปลายเปิด ซึ่งไม่ปรากฏตัวเลขแสดงไว้ในตารางข้างต้น โดยที่บัณฑิตต่างเห็นว่ามีเหมาะสมดีแล้ว ยกเว้นกรณีเดียวก็คือ รายวิชาต่าง ๆ ในหลักสูตรบังคับ Prerequisite มากเกินไป บัณฑิตเห็นว่า ควรบังคับเฉพาะรายวิชาที่มีความจำเป็นจริง ๆ นอกจากนี้ ยังมีบางส่วนเห็นว่า ควรเพิ่มรายวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสารเบื้องต้น และการใช้คอมพิวเตอร์

สำหรับในตารางที่ ๓ - ๑๒ เป็นการแสดงผลประเมินหรือความเห็นของบัณฑิตที่มีต่อโครงสร้างของหลักสูตรอย่างแจ่มแจ้งลงในแต่ละและหมวดวิชา และกลุ่มวิชา ซึ่งในโครงสร้างของหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ฉบับปรับปรุงปีการศึกษา ๒๕๔๒ ได้จำแนกโครงสร้าง ดังนี้

๑. หมวดวิชาการศึกษาทั่วไป

๒. หมวดวิชาเฉพาะ

๒.๑ วิชาพื้นฐานวิชาชีพ

๒.๒ วิชาชีพ

๒.๒.๑ วิชาบังคับภาคทฤษฎี

๒.๒.๒ วิชาบังคับภาคปฏิบัติ

๒.๓ วิชาเฉพาะด้าน

๒.๓.๑ กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป

- ๒.๓.๒ กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์
 ๒.๓.๓ กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข
 ๒.๓.๔ กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม
 ๒.๓.๕ กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์กระบวนการ
 ยุติธรรม

๓. หมวดวิชาเลือกเสรี

ตารางที่ ๓ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ คติแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในหมวดการศึกษาทั่วไป	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วนพัฒนา	
	จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด		ความสอดคล้องกับหลักสูตรฯ		ความรู้ ทักษะ คติฯ	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1.1 กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์						
GE 1003 โลกทัศน์กับการดำเนินชีวิต	3.96	มาก	3.85	มาก	3.90	มาก
GE 2083 สุนทรียศาสตร์เบื้องต้น	3.79	มาก	3.57	มาก	3.57	มาก
1.2 กลุ่มวิชาสังคมศาสตร์						
GE 1013 สังคมไทยในโลกปัจจุบัน	4.21	มากที่สุด	4.18	มาก	4.16	มาก
GE 2123 จิตวิทยากับชีวิต	4.32	มากที่สุด	4.43	มากที่สุด	4.51	มากที่สุด
1.3 กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์และ คณิตศาสตร์						
GE 1022 เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อ การสืบค้น	3.52	มาก	3.67	มาก	3.65	มาก
GE 1032 วิทยาศาสตร์กับสังคม	3.57	มาก	3.70	มาก	3.60	มาก
CS 1033 หลักคอมพิวเตอร์	3.67	มาก	3.78	มาก	3.76	มาก
1.4 กลุ่มวิชาภาษา						
GE 1043 ภาษาไทยกับการสื่อสาร	4.09	มาก	4.05	มาก	4.18	มาก
GE 1053 ภาษาอังกฤษเพื่อการ สื่อสาร 1	4.01	มาก	4.07	มาก	4.20	มากที่สุด
GE 1063 ภาษาอังกฤษเพื่อการ สื่อสาร 2	3.97	มาก	4.05	มาก	4.17	มาก
1.5 กลุ่มวิชาพลานามัย						
GE 1072 พลศึกษากับการพัฒนา คุณภาพชีวิต	3.53	มาก	3.53	มาก	3.43	มาก
รวม	3.88	มาก	3.90	มาก	3.92	มาก

จากตารางที่ ๓ และต่อไปในตารางที่ ๔ และตาราง ๕ บัณฑิตต่างให้ความเห็นว่า รายวิชาต่าง ๆ ในหมวดการศึกษาทั่วไป ในหมวดวิชาเฉพาะทั้งที่เป็นพื้นฐานวิชาชีพ ในหมวดวิชาเฉพาะที่เป็นวิชาชีพบังคับภาคทฤษฎี จำนวนหน่วยกิตที่เหมาะสมมากถึงมากที่สุดต่างล้วนสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรมากถึงมากที่สุด และรายวิชาเหล่านี้มีส่วนช่วยในการพัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพได้มากถึงมากที่สุด เช่นเดียวกัน

ตารางที่ ๔ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาพื้นฐานวิชาชีพ)
จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชา กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาพื้นฐานวิชาชีพ)	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วนพัฒนา	
	จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด		ความสอดคล้องกับ หลักสูตรฯ		ความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 1012 ตรรกวิทยา	3.52	มาก	3.42	มาก	3.51	มาก
SW 1022 มานุษยวิทยาพื้นฐาน	3.80	มาก	4.11	มาก	4.11	มาก
SW 1033 พื้นฐานระบบและกลไกภายในสังคม	4.09	มาก	4.21	มากที่สุด	4.18	มาก
ST 2023 สถิติสำหรับสังคมศาสตร์	3.75	มาก	3.74	มาก	3.72	มาก
SW 2043 พัฒนาการและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมมนุษย์ในสังคม	4.23	มากที่สุด	4.45	มากที่สุด	4.47	มากที่สุด
SW 2052 ภาษาอังกฤษสำหรับวิชาชีพสังคมสงเคราะห์	3.78	มาก	3.99	มาก	3.96	มาก
SW 2063 จริยธรรมทางวิชาชีพในงานสังคมสงเคราะห์	4.09	มาก	4.21	มากที่สุด	4.27	มากที่สุด
SW 2073 กฎหมายสวัสดิการสังคม	4.23	มากที่สุด	4.46	มากที่สุด	4.51	มากที่สุด
รวม	3.93	มาก	4.07	มาก	4.09	มาก

ตารางที่ ๕ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพบังคับภาคทฤษฎี) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ แห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพบังคับภาคทฤษฎี)	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร			
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 2083 สังคมไทยกับการพัฒนาสังคม	4.16	มาก	4.12	มาก	4.22	มากที่สุด
SW 2093 การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและระบบสวัสดิการสังคม	4.18	มาก	4.23	มากที่สุด	4.26	มากที่สุด
SW 2103 ปัญหาสังคมและมาตรการทางสังคม	4.25	มากที่สุด	4.28	มากที่สุด	4.40	มากที่สุด
SW 2223 แนวคิดทางสังคมสงเคราะห์กับสังคมไทย	4.24	มากที่สุด	4.39	มากที่สุด	4.36	มากที่สุด
SW 2213 สังคมสงเคราะห์เบื้องต้น	4.36	มากที่สุด	4.61	มากที่สุด	4.69	มากที่สุด
SW 2233 โครงสร้างทางการเมืองกับระบบสวัสดิการสังคม	4.07	มาก	4.11	มาก	4.10	มาก
SW 2243 สภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจสังคมและการเมืองที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์	4.04	มาก	4.05	มาก	4.13	มาก
SW 2253 หลักและวิธีการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์	4.24	มากที่สุด	4.46	มากที่สุด	4.57	มากที่สุด
SW 2263 การให้บริการปรึกษาในงานสังคมสงเคราะห์	4.28	มากที่สุด	4.49	มากที่สุด	4.68	มากที่สุด
SW 3173 หลักและวิธีการสังคมสงเคราะห์ชุมชน	4.18	มาก	4.41	มากที่สุด	4.49	มากที่สุด
SW 3183 การวิจัยทางสังคมสงเคราะห์	4.24	มากที่สุด	4.35	มากที่สุด	4.37	มากที่สุด
SW 4193 การบริหารงานสังคมสงเคราะห์	4.11	มาก	4.12	มาก	4.18	มาก
SW 4203 การมีส่วนร่วมในการวางนโยบายและแผนสวัสดิการสังคมของนักสังคมสงเคราะห์	4.08	มาก	4.08	มาก	3.99	มาก
SW 3953 การเขียน วิเคราะห์และเสนอโครงการในงานสังคมสงเคราะห์	4.13	มาก	4.22	มากที่สุด	4.22	มากที่สุด

รายวิชา ในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพบังคับภาคทฤษฎี)	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร			
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 3963 การอภิปรายปัญหาการ ปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ I	3.86	มาก	3.82	มาก	3.91	มาก
SW 4233 การอภิปรายปัญหาการ ปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ II	3.87	มาก	3.79	มาก	3.95	มาก
รวม	4.14	มาก	4.22	มากที่สุด	4.28	มากที่สุด

ตารางที่ ๖ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพบังคับภาคปฏิบัติ)
จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของ
รายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนา
ความรู้ ทักษะ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาชีพบังคับภาคปฏิบัติ)	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร			
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 2241 การดูงานและสัมมนา	3.17	ปานกลาง	3.96	มาก	4.10	มาก
SW 2256 การฝึกปฏิบัติงานสังคม สงเคราะห์เฉพาะรายและกลุ่มชน	4.50	มากที่สุด	4.61	มากที่สุด	4.69	มากที่สุด
SW 3266 การฝึกปฏิบัติงานสังคม สงเคราะห์ชุมชน	4.47	มากที่สุด	4.51	มากที่สุด	4.62	มากที่สุด
SW 4279 การฝึกปฏิบัติงานสังคม สงเคราะห์ตามความสนใจเฉพาะทาง	4.63	มากที่สุด	4.66	มากที่สุด	4.81	มากที่สุด
รวม	4.19	มากที่สุด	4.44	มากที่สุด	4.55	มากที่สุด

ในส่วนความเห็นของบัณฑิตที่มีต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะอันเป็นวิชาชีพบังคับภาค
ปฏิบัติ ดังปรากฏในตารางที่ ๖ นั้น ทุกรายวิชาที่มีจำนวนหน่วยกิตที่เหมาะสมมากที่สุด ยกเว้น
วิชาเดียวคือ SW 2241 การดูงานและสัมมนา ที่บัณฑิตประเมินว่าหน่วยกิตเหมาะสมเพียงระดับ
ปานกลาง ที่เป็นดังนี้เพราะวิชาดังกล่าวมีจำนวนหน่วยกิตเพียง ๑ หน่วยกิตเท่านั้น

สำหรับความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรและการที่รายวิชามีส่วนในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะแห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ บัณฑิตต่างเห็นว่ามี ความเหมาะสมมากถึงระดับมากที่สุดทั้งสิ้น

ตารางที่ ๗ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชา เสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป) จำแนกตามความเหมาะสมของ จำนวนหน่วยกิตที่กำหนดความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของ หลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ แห่ง ความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงาน สังคมสงเคราะห์ทั่วไป	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร		ค่าเฉลี่ย	ระดับ
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ		
SW 3283 กระบวนการพิทักษ์สิทธิ	4.00	มาก	4.29	มากที่สุด	4.29	มากที่สุด
SW 3293 การมีส่วนร่วมของระบบผู้ รับบริการ	4.13	มาก	4.25	มากที่สุด	4.75	มากที่สุด
SW 3303 การใช้ข้อมูลเพื่อการพัฒนา งานสังคมสงเคราะห์และนโยบาย สังคม	4.32	มากที่สุด	4.16	มาก	4.26	มากที่สุด
SW 3313 เทคนิคการทำงานกับผู้ใช้ บริการ	4.00	มาก	4.27	มากที่สุด	4.55	มากที่สุด
SW 3323 การวิจัยและประเมินผลใน งานสังคมสงเคราะห์	4.14	มาก	4.29	มากที่สุด	4.57	มากที่สุด
SW 3333 สวัสดิการครอบครัวและเด็ก	4.00	มาก	4.00	มาก	4.25	มากที่สุด
SW 3343 กลุ่มเสี่ยงในงานสังคม สงเคราะห์	4.17	มาก	4.17	มาก	4.33	มากที่สุด
SW 3353 การพัฒนาบุคลิกภาพนัก สังคมสงเคราะห์	4.21	มากที่สุด	4.29	มากที่สุด	4.46	มากที่สุด
SW 3363 สังคมสงเคราะห์ทางการ ศึกษา	4.17	มาก	4.21	มากที่สุด	4.21	มากที่สุด
SW 3373 เทคนิคการสงเคราะห์เด็ก และเยาวชน	4.18	มาก	4.36	มากที่สุด	4.45	มากที่สุด
SW 3383 การศึกษาอิสระ	4.08	มาก	4.00	มาก	3.96	มาก
รวม	4.13	มาก	4.21	มากที่สุด	4.37	มากที่สุด

ข้อมูลในตารางที่ ๗ และตารางที่ ๘ แสดงถึงความคิดเห็นของบัณฑิตที่มีความพอใจมาก ถึงมากที่สุดต่อรายวิชาต่าง ๆ ในหมวดวิชาเฉพาะ ทั้งที่เป็นวิชาเฉพาะด้านในกลุ่มวิชาเสริมการ ปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป และวิชาเฉพาะด้านในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ การแพทย์

ตารางที่ ๘ ความคิดเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชา เสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์) จำแนกตามความเหมาะสมของ จำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของ หลักสูตรและศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ แห่ง ความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงาน สังคมสงเคราะห์การแพทย์	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่ กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร		พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 3393 ระบบสาธารณสุขไทย	4.16	มาก	4.18	มาก	4.16	มาก
SW 3403 การสังคมสงเคราะห์การแพทย์	4.45	มากที่สุด	4.34	มากที่สุด	4.39	มากที่สุด
SW 3413 วิทยาการระบาดทางสังคม	4.21	มากที่สุด	3.89	มาก	4.05	มาก
SW 3423 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ป่วย ด้วยโรคเรื้อรังทางสังคม	4.26	มากที่สุด	4.06	มาก	4.17	มาก
SW 3433 สุขภาพจิต	3.75	มาก	3.50	มาก	3.63	มาก
SW 3443 ประชากรกับการวางแผน ครอบครัว	3.78	มาก	3.78	มาก	4.11	มาก
SW 3453 เพศศึกษากับการครองเรือน	4.14	มาก	3.79	มาก	4.07	มาก
SW 3463 การให้บริการปรึกษากับคู่ สมรส	3.71	มาก	3.43	มาก	3.86	มาก
SW 3473 การให้บริการปรึกษา ครอบครัว	4.00	มาก	3.86	มาก	3.86	มาก
SW 3483 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้สูงอายุ	3.57	มาก	3.29	ปานกลาง	3.57	มาก
SW 3493 เทคนิคการสงเคราะห์บุคคล พิการและทุพพลภาพ	3.57	มาก	3.29	ปานกลาง	3.43	มาก
SW 3503 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ถูก ข่มขืน	3.57	มาก	3.43	มาก	3.71	มาก
SW 3513 การศึกษาอิสระ	4.11	มาก	4.11	มาก	4.26	มากที่สุด
รวม	3.94	มาก	3.76	มาก	3.94	มาก

มีก็แต่รายวิชา SW 3483 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้สูงอายุ กับ SW 3493 เทคนิคการสงเคราะห์บุคคลพิการและทุพพลภาพ ดังปรากฏในตารางที่ ๘ เท่านั้น ที่บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่าจะมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเพียงระดับปานกลาง นอกเหนือจากสองรายวิชานี้ ต่างได้รับการประเมินในระดับมากถึงมากที่สุดทั้งหมด

ตารางที่ ๘ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข) จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ แห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงาน สังคมสงเคราะห์สาธารณสุข	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่ กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร		พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 3523 สาธารณภัยเบื้องต้น	4.77	มากที่สุด	4.46	มากที่สุด	4.69	มากที่สุด
SW 3533 การสงเคราะห์ผู้ประสบปัญหา วิกฤต	5.00	มากที่สุด	4.60	มากที่สุด	4.80	มากที่สุด
SW 3543 การรณรงค์เพื่อชุมชน	5.00	มากที่สุด	4.50	มากที่สุด	4.75	มากที่สุด
SW 3553 การปฏิบัติการเพื่อสังคม	5.00	มากที่สุด	5.00	มากที่สุด	5.00	มากที่สุด
SW 3563 การระดมทรัพยากร	4.54	มากที่สุด	4.62	มากที่สุด	4.46	มากที่สุด
SW 3573 การประสานงานในระบบ สวัสดิการสังคม	4.69	มากที่สุด	4.38	มากที่สุด	4.69	มากที่สุด
SW 3583 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ประสบ สาธารณภัย	4.89	มากที่สุด	4.40	มากที่สุด	4.80	มากที่สุด
SW 3593 การจัดการในงานสาธารณสุข	4.80	มากที่สุด	4.40	มากที่สุด	4.80	มากที่สุด
SW 3603 การศึกษาอิสระ	4.15	มาก	3.92	มาก	3.85	มาก
รวม	4.75	มากที่สุด	4.48	มากที่สุด	4.65	มากที่สุด

เป็นที่น่าสังเกตว่าบัณฑิตประเมินรายวิชาในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข ดังรายละเอียดในตารางที่ ๘ ในระดับมากที่สุดเป็นส่วนใหญ่ในทุกกรณี ไม่ว่าจะ เป็นจำนวนหน่วยกิตที่เหมาะสม ความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร กระทั่งประโยชน์ของรายวิชาในการเสริมสร้างความรู้ ทักษะ และทักษะของการเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

ตารางที่ ๑๐ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชา
เสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม) จำแนกตามความเหมาะสม
ของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับวัตถุประสงค์ของ
หลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ แห่ง
ความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงาน สังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่ กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร		ค่าเฉลี่ย	ระดับ
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ		
SW 3613 การสังคมสงเคราะห์ใน อุตสาหกรรม	4.58	มากที่สุด	4.58	มากที่สุด	4.67	มากที่สุด
SW 3623 ระบบความมั่นคงทางสังคม	4.58	มากที่สุด	4.58	มากที่สุด	4.58	มากที่สุด
SW 3633 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ประสบ อันตรายจากการทำงาน	4.42	มากที่สุด	4.17	มาก	4.58	มากที่สุด
SW 3643 ปัญหาแรงงานและมาตรการทาง กฎหมาย	4.00	มาก	4.50	มากที่สุด	4.50	มากที่สุด
SW 3653 สถิติการสำหรับผู้ใช้แรงงาน	4.00	มาก	4.00	มาก	4.00	มาก
SW 3663 ปัญหาคนงานในภาค อุตสาหกรรม	4.00	มาก	4.00	มาก	4.00	มาก
SW 3673 การพัฒนาแรงงานในฝ่าย อุตสาหกรรม	4.00	มาก	3.00	ปานกลาง	4.00	มาก
SW 3683 องค์กรและขบวนการแรงงาน	4.45	มากที่สุด	4.64	มากที่สุด	4.73	มากที่สุด
SW 3693 ทรัพยากรมนุษย์	4.00	มาก	4.00	มาก	4.00	มาก
SW 3703 การฝึกอบรมในงานสังคม สงเคราะห์อุตสาหกรรม	4.00	มาก	2.00	น้อย	3.00	ปานกลาง
SW 3713 การศึกษาอิสระ	4.33	มากที่สุด	4.33	มากที่สุด	4.33	มากที่สุด
รวม	4.22	มากที่สุด	3.98	มาก	4.22	มากที่สุด

ในตารางที่ ๑๐ มีรายวิชาที่ได้รับการประเมินระดับปานกลางอยู่สองรายวิชา กล่าวคือ
SW 3673 การพัฒนาแรงงานในฝ่ายอุตสาหกรรม ซึ่งบัณฑิตเห็นว่ามี ความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์
ของหลักสูตรเพียงระดับปานกลาง

กับกรณีของ SW 3703 การฝึกอบรมในงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม ที่ผู้เรียน
ประเมินไว้ปานกลาง ในการที่ช่วยพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ ของความเป็นนักสังคม
สงเคราะห์วิชาชีพ

ตารางที่ ๑๑ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเฉพาะ (วิชาเฉพาะด้านกลุ่มวิชา
เสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม) จำแนกตามความ
เหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชากับ
วัตถุประสงค์ของหลักสูตร และศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้
ทัศนคติ ทักษะ แห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงาน สังคมสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทัศนคติ และทักษะวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่ กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร		ค่าเฉลี่ย	ระดับ
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ		
SW 3723 ระบบการบริหารงานกระบวนการยุติธรรม	4.30	มากที่สุด	4.59	มากที่สุด	4.59	มากที่สุด
SW 3733 การสังคมสงเคราะห์กับกระบวนการยุติธรรม	4.23	มากที่สุด	4.58	มากที่สุด	4.81	มากที่สุด
SW 3743 อาชญาวิทยาและทัณฑวิทยา	4.19	มากที่สุด	4.42	มากที่สุด	4.46	มากที่สุด
SW 3753 การคุมประพฤติ การอภัยโทษ การพักการลงโทษ และการสงเคราะห์หลังการปลดปล่อย	4.00	มาก	4.33	มากที่สุด	4.33	มากที่สุด
SW 3763 เทคนิคการอบรมแก้ไขผู้กระทำผิด	4.00	มาก	4.00	มาก	4.00	มาก
SW 3773 การป้องกันอาชญากรรมและการปฏิบัติต่อผู้กระทำผิด	4.50	มากที่สุด	4.50	มากที่สุด	4.50	มากที่สุด
SW 3783 การสร้างฐานชุมชนในงานอาชญากรรม	4.00	มาก	3.00	ปานกลาง	3.00	ปานกลาง
SW 3793 การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนกับกระบวนการยุติธรรม	4.17	มาก	4.50	มากที่สุด	4.58	มากที่สุด
SW 3803 ความรุนแรงในครอบครัวกับอาชญากรรม	3.00	ปานกลาง	4.00	มาก	3.00	ปานกลาง
SW 3973 การปฏิบัติต่อผู้กระทำผิดเฉพาะกลุ่ม	4.00	มาก	4.25	มากที่สุด	4.50	มากที่สุด
SW 3983 การศึกษาอิสระ	4.07	มาก	4.41	มากที่สุด	4.59	มากที่สุด
รวม	4.04	มาก	4.23	มากที่สุด	4.22	มากที่สุด

จากตารางที่ ๑๑ วิชา SW 3803 ความรุนแรงในครอบครัวกับอาชญากรรม ถูกประเมินความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตเพียงระดับปานกลาง วิชา SW 3783 การสร้างฐานชุมชนใน

งานอาชญากรรม ได้รับการประเมินว่าสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรระดับปานกลาง และที่มีส่วนพัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติ และทักษะในระดับปานกลางมีสองรายวิชาคือ SW 3783 กับ SW 3803 อันเป็นสองรายวิชาเดียวกันในแต่ละกรณีของการประเมิน

ตารางที่ ๑๒ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายวิชาในหมวดวิชาเลือกเสรี จำแนกตามความเหมาะสมของจำนวนหน่วยกิตที่กำหนด ความสอดคล้องของรายวิชา กับ วัตถุประสงค์ของหลักสูตรและศักยภาพของรายวิชาในการพัฒนาความรู้ ทักษะ ทัศนคติ ทักษะ แห่งความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

รายวิชา ในหมวดวิชาเลือกเสรี	ความเหมาะสมด้าน				รายวิชามีส่วน พัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติวิชาชีพ	
	จำนวนหน่วยกิตที่ กำหนด		ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร			
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
SW 4833 พลวัตกลุ่ม	4.06	มาก	4.06	มาก	4.15	มาก
SW 4843 การให้กลุ่มในการแก้ไขและ บำบัด	3.83	มาก	4.17	มาก	4.33	มากที่สุด
SW 4853 การประชาสัมพันธ์	4.00	มาก	3.22	ปานกลาง	3.44	มาก
SW 4873 ผู้นำกลุ่ม	4.10	มาก	4.00	มาก	4.50	มากที่สุด
SW 4883 เสถียรภาพของสถาบัน ครอบครัวในสังคมไทย	4.14	มาก	4.07	มาก	4.31	มากที่สุด
รวม	4.03	มาก	3.90	มาก	4.15	มาก

จากตารางที่ ๑๒ วิชา SW 4853 การประชาสัมพันธ์ ได้รับการประเมินว่า มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรในระดับปานกลาง ขณะที่รายวิชาอื่นในหมวดวิชาเลือกเสรีได้รับการประเมินระดับมากถึงมากที่สุด

และเมื่อบัณฑิตพิจารณารายละเอียดรายวิชาต่างๆ ก็มีข้อเสนอเพิ่มเติมในประเด็นสำคัญต่อไปนี้ด้วย

๑. ความทันสมัยของรายวิชา

บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่ารายวิชามีความทันสมัย แต่ขณะเดียวกันก็มีบางส่วนที่เห็นว่ารายวิชาสังคมสงเคราะห์เบื้องต้น การบริหารงานสังคมสงเคราะห์ หลักการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ๑ และ ๒ และกฎหมายสังคมสงเคราะห์ ยังมีความล้าสมัยสมควรได้รับการปรับปรุง

๒. ความสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

ส่วนใหญ่เห็นว่าสอดคล้องดี สามารถนำไปใช้ในการปฏิบัติงานได้จริง อย่างไรก็ตามบัณฑิตระบุว่ายังมีรายวิชาในคู่มือนักศึกษาอีกหลายรายวิชาที่ต้องการจะเรียน แต่คณะฯ มิได้เปิดเรียนในวิชาดังกล่าว ทำให้นักศึกษาขาดโอกาสในการเลือกเรียนรายวิชาเหล่านั้น

๓. รายวิชามีส่วนพัฒนาความรู้ ทักษะ ทักษะ ตลอดจนบุคลิกภาพความเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ

บัณฑิตเห็นว่าทุกรายวิชามีความเหมาะสมในกรณีนี้ดีแล้ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งวิชาการฝึกภาคปฏิบัติต่าง ๆ ที่ทำให้ได้เรียนรู้ทั้งเนื้อหาทฤษฎี และการปฏิบัติงานจริงร่วมกับบุคคลอื่น

ส่วนที่ ๒ ผลการประเมินด้านปัจจัยนำเข้าหรือปัจจัยเบื้องต้น

๒.๑ มุมมองของผู้เชี่ยวชาญ

ในด้านคุณสมบัติของผู้สอนและผู้เรียน ผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นพ้องตรงกันว่า ในแง่วุฒิการศึกษาของบรรดาผู้สอนในหลักสูตรที่ประเมินนี้ มิได้เป็นจุดอ่อนแต่อย่างใด อย่างน้อยผู้สอนจบการศึกษามาในระดับปริญญาโท มีผู้สอนวุฒิปริญญาเอกไม่น้อย เป็นสัดส่วนที่เหมาะสมแล้วกับจำนวนนักศึกษา ในคุณสมบัติส่วนตัวอื่น ๆ ผู้สอนส่วนใหญ่เป็นผู้มีอายุยังน้อย ความกระตือรือร้นยังอยู่ในระดับที่สูง อันจะสามารถพัฒนาตนและพัฒนางานให้ลุล่วงก้าวหน้าไปด้วยดี แต่หลักสูตรนี้ยังมีจุดอ่อนอยู่บ้างก็ตรงที่ เปิดดำเนินการในสถาบันการศึกษาเอกชน ที่อาจจะทำให้ผู้มาเรียนต้องใช้จ่ายในอัตราสูงขึ้น ซึ่งชื่อเสียงของมหาวิทยาลัยอาจยังอยู่ในระดับต้น เหล่านี้เป็นปัจจัยดึงดูดผู้เรียนที่เรียนดีมาได้น้อย เว้นเสียแต่ว่าผู้เรียนรายนั้นมีความสนใจเรียนหลักสูตรนี้เป็นปฐม คุณสมบัติของผู้เรียนในมุมมองของผู้เชี่ยวชาญจึงอาจเป็นสภาวะที่ต้องมีกระบวนการจัดการที่เข้มข้นมากขึ้น ผลสัมฤทธิ์ที่คาดหวังของหลักสูตรจึงจะเป็นไปได้

ด้านสถานที่เรียน สื่อการเรียนการสอน และวัสดุศึกษา ผลสำรวจพบว่า ผู้เชี่ยวชาญมองสถานที่เรียนเป็นปัจจัยบวก สถานที่โอ่อ่าสวยงาม บรรยากาศดี สื่อการเรียนการสอนค่อนข้างทันสมัยและสะดวกในการใช้งาน เพียงแต่วัสดุศึกษาจำพวกหนังสือ ตำราเรียนวารสารทางวิชาการ ควรมีจำนวนหลากหลายและเพิ่มมากขึ้น เพื่อรองรับการค้นคว้าตามปริมาณของผู้เรียน โดยเฉพาะหนังสือและตำราเรียนภาคภาษาไทยในเนื้อหาของหลักสูตรนั้น ยังมีปริมาณน้อยและค่อนข้างจะเป็นสัดส่วนที่ไม่เหมาะสมกับผู้เรียน

๒.๒ มุมมองของผู้สอน

ด้านคุณสมบัติของผู้สอนและผู้เรียน ผู้สอนมีความเห็นในประเด็นนี้ในลักษณะที่เห็นด้วยว่า ปัจจัยด้านผู้สอนมีผลอย่างมากต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ผู้สอนส่วนใหญ่เห็นความสำคัญของการพัฒนาตนเองในด้านองค์ความรู้ในรายวิชาของหลักสูตร ตลอดจนความจำเป็นที่จะต้องเข้าใจกรรมวิธีการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตามการสังเกตเห็นความสำคัญดังกล่าวยังปรากฏระดับที่แตกต่างกันไปของผู้สอนแต่ละราย

กรณีของผู้เรียนในหลักสูตร ผู้สอนมีความเห็นสอดคล้องกับความเห็นของบรรดาผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งได้อธิบายไว้ก่อนหน้านี้ การสอนในหลักสูตรนี้หลายกรณีจึงมักเปรียบเทียบว่าเสมือนการปั้นดินให้เป็นดาว ทำให้ผู้เรียนที่ส่วนใหญ่ยังขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ยังมองหาตนเองไม่พบ ได้กลายเป็นนักวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ผู้มีความพร้อมในการทำงาน

ด้านสถานที่เรียน สื่อการเรียนการสอนและวัสดุการศึกษา ผู้สอนเห็นว่าบรรยากาศทั่วไปของสถานศึกษามีความเหมาะสมดี แต่อาจมีปัญหาเรื่องห้องเรียนยังมีจำนวนจำกัด สื่อการเรียนการสอนมีจำนวนและการให้บริการเหมาะสม แต่คุณภาพของสื่อที่ใช้ยังต้องปรับปรุงอยู่บ้าง อาทิ เครื่องเสียง จอภาพ เครื่องคอมพิวเตอร์ ส่วนวัสดุการศึกษาต้องสรรหาเพิ่มเติมให้มากขึ้น เพื่อสะดวกแก่การค้นคว้าทั้งของผู้สอนและผู้เรียน

๒.๓ มุมมองของผู้เรียน

ด้านคุณสมบัติของผู้สอนและผู้เรียน ผู้เรียนเห็นว่าส่วนใหญ่แล้ว ผู้สอนมีความรับผิดชอบและกระตือรือร้นในการสอน แต่อาจมีผู้สอนบางรายที่ยังขาดทักษะในการถ่ายทอดความรู้ให้ผู้เรียนเข้าใจได้ บุคลิกภาพของความเป็นครูมีความเหมาะสมเป็นส่วนมาก

ผู้เรียนมองตนเองว่ามีหลากหลายระดับความสนใจ ความกระตือรือร้น หลากหลายภูมิหลัง แต่อย่างหนึ่งที่คล้ายกันคือ ต้องการสำเร็จการศึกษาออกไปประกอบวิชาชีพอย่างประสบความสำเร็จในอนาคต แม้หลายคนมีจุดอ่อนด้านการเรียนแต่ก็ยังมีจิตใจต่อสู้และเอาชนะ

ด้านสถานที่เรียน สื่อการเรียนการสอน และวัสดุศึกษา ผู้เรียนพอใจในบรรยากาศและความสวยงามของอาคารเรียน แต่ติติงในเรื่องของบรรยากาศวิชาการยังน้อยอยู่ค่อนข้างเงียบไม่คึกคักเท่าที่ควร แต่เห็นว่าสื่อการเรียนการสอนมีความน่าพอใจในแง่ความทันสมัย แต่ปริมาณยังต้องปรับปรุง ยังต้องการการบริการที่สะดวกกว่าที่เป็นอยู่ หนังสือ วารสารในห้องสมุดจะต้องมีมากกว่าที่เป็นอยู่ เพราะบ่อยครั้งจะค้นหาข้อมูลประกอบการเขียนรายงานในรายวิชาต่าง ๆ ได้ลำบาก หาได้ยาก

๒.๔ มุมมองของบัณฑิต

ส่วนของคุณสมบัติผู้สอน บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่า ผู้สอนมีคุณสมบัติที่เหมาะสมดีแล้ว แต่มีข้อเสนอแนะในบางเรื่อง เช่น ควรมีการเข้มงวดเรื่องระเบียบวินัยในชั้นเรียน เพราะมีผลถึงการเรียนของทุกคน ถ้าผู้สอนปล่อยปละละเลย ห้องเรียนไม่มีความเป็นระเบียบ มีความวุ่นวาย จะเสียบรรยากาศในการเรียน แต่อย่างไรก็ตามผู้สอนก็ไม่ควรเคร่งเครียดจนเกินไป ควรมีอารมณ์ขันบ้างในระหว่างการเรียนการสอน พฤติกรรมที่ผู้สอนบางคนต้องปรับปรุงอย่างมากก็คือ การมาสอนไม่ตรงเวลา ขาดการเตรียมตัวมาสอน เลือกปฏิบัติกับนักศึกษาหรือบางกรณีผู้สอนบางคนแสดงมารยาทไม่เหมาะสมให้ผู้เรียนได้รู้เห็น อันเป็นความไม่เหมาะสมอย่างยิ่ง

ด้านสถานที่เรียน

(๑) ขนาดของห้องเรียน บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่า ห้องเรียนภาคทฤษฎียังมีขนาดไม่เหมาะสม โดยเฉพาะห้องเรียนชั้นล่างที่เล็ก แคบและลึก ไม่มีพื้นเป็นชั้นบันได ขณะที่ผู้เรียนนั่งเรียนเป็นจำนวนมาก ทำให้บรรยากาศอึดอัดไม่น่าเรียน แต่ขนาดของห้องเรียนภาคปฏิบัติ เช่น ห้องเรียนคอมพิวเตอร์ มีความเหมาะสมดี

(๒) บรรยากาศของห้องเรียน บัณฑิตมองว่าเป็นปัญหาทางกายภาพที่เกี่ยวข้องกับขนาดของห้องเรียน ทำให้การฟังการบรรยายไม่ชัดเจน มองกระดานไม่ชัด อ่านไม่ออก ส่งผลให้ผู้เรียนหันเหความสนใจไปคุยกันเอง เกิดเสียงคุยกันดังยิ่งเสียบรรยากาศมากขึ้นไปอีก ดังนั้นเพื่อให้บรรยากาศของห้องเรียนดี จะต้องเริ่มจากการมีขนาดห้องเรียนที่เหมาะสมก่อนอื่นคือให้พอเหมาะกับจำนวนผู้เรียน

(๓) ความเหมาะสมของสถานที่ฝึกปฏิบัติภาคสนาม ผู้ตอบส่วนใหญ่เห็นว่ามีความเหมาะสมดีแล้ว แต่มีข้อเสนอว่า ควรคำนึงถึงความปลอดภัยให้มาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งกรณีการฝึกภาคปฏิบัติ ๒ ที่ต้องออกต่างจังหวัดไปอยู่ในหมู่บ้าน จึงควรให้ความสำคัญกับการเตรียมพื้นที่ก่อนการฝึกปฏิบัติ

ด้านสื่อการเรียนการสอน

(๑) ความทันสมัยของอุปกรณ์การเรียนการสอน บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่าเป็นความทันสมัย อย่างไรก็ตาม ยังมีส่วนที่ต้องปรับปรุงก็คือ คอมพิวเตอร์ ที่ควรต้องเพิ่มทั้งปริมาณและคุณภาพ นักศึกษามีมากไม่พอใช้ บางวิชาผู้สอนใช้แผ่นใสข้อมูลเก่า สีจาง อ่านได้ไม่ชัดเจน ที่สำคัญคือ ควรให้ผู้เรียนมีโอกาสเสนอรายงานด้วย Power Point ได้ เพื่อเพิ่มทักษะการใช้คอมพิวเตอร์มากขึ้น

(๒) ความสะดวกในการใช้อุปกรณ์การเรียนการสอน ส่วนใหญ่เห็นว่า มีความสะดวกดี อาจมีปัญหาบ้างในเรื่องจำนวนที่ไม่พอเหมาะกับผู้เรียน หรือในกรณีที่ผู้เรียนเอง

ไม่มีความชำนาญในการใช้

(๓) สัดส่วนของอุปกรณ์การเรียนการสอนกับจำนวนผู้เรียน มีความเห็นว่ายังมีสัดส่วนไม่เหมาะสมกับจำนวนนักศึกษา

ด้านวัสดุการศึกษา

(๑) ด้านจำนวน ส่วนใหญ่เห็นว่า จำนวนไม่เพียงพอ ควรจัดหาตำรา หนังสือวารสาร ที่เกี่ยวเนื่องกับการเรียนการสอน เพิ่มขึ้นกว่าที่เป็นอยู่

(๒) ความทันสมัย บัณฑิตเห็นว่า ส่วนใหญ่ตำรา หนังสือ วารสารต้องทันสมัยมากขึ้น

(๓) ความสอดคล้องกับโครงสร้างหลักสูตร วัตถุประสงค์และเนื้อหารายวิชา บัณฑิตเห็นว่า ส่วนใหญ่จะมีความสอดคล้องดี แต่ควรพัฒนาให้มากขึ้นไปอีก

(๔) ความสะดวกในการใช้บริการวัสดุการศึกษา ผลประเมินระบุว่า ยังไม่มีความสะดวกเท่าที่ควร อันมีสาเหตุสำคัญมากจากการมีจำนวนไม่เหมาะสมกับจำนวนนักศึกษา หนังสือถูกจัดวางอย่างขาดความเป็นระบบระเบียบ ค้นหาได้ยาก

ทั้งนี้ ผลการประเมินด้านปัจจัยเบื้องต้นหรือปัจจัยนำเข้าในมุมมองเฉพาะของบัณฑิต ปรากฏดังรายละเอียดในตารางที่ ๑๓ - ๑๖ ตารางที่ ๑๓ ความเห็นของบัณฑิตต่อพฤติกรรมของผู้สอน

พฤติกรรมผู้สอน	ระดับพฤติกรรมผู้สอน	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1. มีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้	4.19	มากที่สุด
2. มีความกระตือรือร้นในการสอน	4.00	มาก
3. ใช้วิธีการสอนหลายแบบ	3.53	มาก
4. มีความรับผิดชอบในการสอน	4.15	มาก
5. มีความคิดสร้างสรรค์	3.76	มาก
6. มีความเป็นกันเองกับผู้เรียน	4.31	มากที่สุด
7. ให้เกียรติผู้เรียน	4.22	มากที่สุด
8. มีการเตรียมการสอน	4.19	มาก
9. มีการสอนตามลำดับของเนื้อหา	3.97	มาก
10. มีความรู้ในเรื่องที่สอน	4.34	มากที่สุด
11. มีความสามารถให้คำแนะนำคำปรึกษากับผู้เรียน	4.31	มากที่สุด
12. มีบุคลิกภาพในความเป็นครู	4.41	มากที่สุด
รวม	4.12	มาก

จากข้อมูลในตารางที่ ๑๓ แสดงว่าผู้สอนมีพฤติกรรมการสอนที่มีความเหมาะสมอยู่มาก ทั้งในรายพฤติกรรมและในภาพรวม

ตารางที่ ๑๔ ความเห็นของบัณฑิตต่อสถานที่เรียน จำแนกตามความเหมาะสมต่อจำนวน นักศึกษาและความเหมาะสมด้านบรรยากาศของสถานที่เรียน

สถานที่เรียน	ความเหมาะสม ต่อจำนวนนักศึกษา		ความเหมาะสมด้าน บรรยากาศสถานที่เรียน	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1. สถานที่เรียนภาคทฤษฎี	3.83	มาก	3.75	มาก
2. สถานที่เรียนภาคปฏิบัติ	3.96	มาก	3.89	มาก
3. สถานที่ฝึกปฏิบัติภาคสนาม	4.07	มาก	3.96	มาก
รวม	3.96	มาก	3.87	มาก

บัณฑิตมองว่า สถานที่เรียนทั้งในภาคทฤษฎี ภาคปฏิบัติ และการฝึกปฏิบัติภาคสนาม ล้วนมีความเหมาะสมทั้งในสัดส่วนต่อจำนวนนักศึกษา และความเหมาะสมด้านบรรยากาศที่ ส่งเสริมการเรียนการสอน ทั้งหมดได้รับการประเมินความเหมาะสมในระดับมาก ดังตารางที่ ๑๔

ตารางที่ ๑๕ ความเห็นของบัณฑิตต่อสื่อการเรียนการสอน

ลักษณะของสื่อการเรียนการสอน	ระดับความเหมาะสม	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1. ความทันสมัยของอุปกรณ์การเรียนการสอนภาคทฤษฎี	3.67	มาก
2. ความทันสมัยของอุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติ	3.54	มาก
3. ความสะดวกในการใช้อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคทฤษฎี	3.59	มาก
4. ความสะดวกในการใช้อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติ	3.51	มาก
5. อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคทฤษฎีเพียงพอกับจำนวนนักศึกษา	3.40	มาก
6. อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติเพียงพอกับจำนวนนักศึกษา	3.35	ปานกลาง
รวม	3.51	มาก

จากตาราง ๑๕ พบว่าในบรรดาสื่อการเรียนการสอนต่าง ๆ บัณฑิตประเมินให้ความ
เพียงพอกของอุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติไว้ในระดับปานกลางเท่านั้น

ตารางที่ ๑๖ ความเห็นของบัณฑิตต่อรายการวัสดุศึกษา จำแนกตามความเหมาะสม ความ
ทันสมัย ความสอดคล้อง และความสะดวกในการใช้บริการ

รายการวัสดุการศึกษา	ความเหมาะสม ด้านจำนวน		ความทันสมัยของ วัสดุศึกษา		ความสอดคล้องกับ จุดประสงค์รายวิชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๑. ตำราเรียนภาษาไทย	3.42	มาก	3.41	มาก	3.88	มาก
๒. ตำราเรียนภาษาต่างประเทศ	3.03	ปานกลาง	3.12	ปานกลาง	3.50	มาก
๓. เอกสารประกอบการเรียนการสอน	3.53	มาก	3.34	มาก	3.90	มาก
๔. วารสารที่เกี่ยวข้องกับงานสังคม สงเคราะห์	2.91	ปานกลาง	3.17	ปานกลาง	3.51	มาก
รวม	3.22	ปานกลาง	3.31	ปานกลาง	3.70	มาก

รายการวัสดุการศึกษา	ความสอดคล้องกับ เนื้อหาวิชา		ความสอดคล้องกับ โครงสร้างหลักสูตร		ความสะดวกในการยืม คืนวัสดุการศึกษา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๑. ตำราเรียนภาษาไทย	3.86	มาก	3.86	มาก	3.31	ปานกลาง
๒. ตำราเรียนภาษาต่างประเทศ	3.52	มาก	3.34	ปานกลาง	3.10	ปานกลาง
๓. เอกสารประกอบการเรียนการสอน	3.96	มาก	3.88	มาก	3.51	มาก
๔. วารสารที่เกี่ยวข้องกับงานสังคม สงเคราะห์	3.58	มาก	3.52	มาก	3.18	ปานกลาง
รวม	3.73	มาก	3.65	มาก	3.27	ปานกลาง

จากตารางที่ ๑๖ บัณฑิตเห็นว่ารายการวัสดุศึกษาต่าง ๆ มีความเหมาะสมด้านจำนวน
ความทันสมัย และความสะดวกในการใช้บริการ ในระดับปานกลาง แต่มีความสอดคล้องกับ
โครงสร้างของหลักสูตร วัตถุประสงค์รายวิชา และเนื้อหาวิชา ในระดับมาก

ส่วนที่ ๓ ผลการประเมินด้านกระบวนการ

๓.๑ มุมมองของผู้เชี่ยวชาญ

ในด้านการจัดการเรียนการสอน ผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่เคยเป็นกรรมการอยู่ในคณะกรรมการสอบไล่ภายนอกประจำหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต ต่อเนื่องมาเป็นเวลาหลายปี ได้มีความใกล้ชิดกับการเรียนการสอน การออกข้อสอบ และการประเมินผลคะแนนความรู้ของนักศึกษา ที่อาจารย์ประจำของหลักสูตรดำเนินการอยู่มาโดยตลอด และมีการให้ความเห็นมาสม่ำเสมอถึงการจัดการเรียนการสอนของหลักสูตร ว่ามีความเหมาะสม มีการจัดการเรียนการสอนโดยส่วนใหญ่อย่างมีคุณภาพ เป็นไปตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร พฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของผู้สอนโดยมากจะอยู่ในระดับน่าพอใจมาก

การวัดและประเมินผลการเรียนการสอน ผู้เชี่ยวชาญเห็นว่า การวัดและการประเมินผลการเรียนการสอนของผู้สอนโดยส่วนใหญ่อยู่ในเกณฑ์ดี น่าเชื่อถือ มีมาตรฐานเป็นที่อธิบายให้ยอมรับได้ ซึ่งการเคร่งครัดเข้มงวดในเรื่องเหล่านี้ น่าจะมีผลกระทบต่อคุณภาพของบัณฑิตในที่สุด

๓.๒ มุมมองของผู้สอน

ด้านการจัดการเรียนการสอน จากการทำหลักสูตรที่ประเมิน มีคณะกรรมการรายวิชา และคณะกรรมการประจำหลักสูตร อันมีผู้สอนของหลักสูตรเป็นกรรมการประจำดำเนินการอยู่ การสะท้อนความคิดมุมมองของกันและกันให้เห็นภาพของแต่ละบุคคล ที่ร่วมประสานดำเนินการด้วยกัน ทำให้ได้ข้อมูลว่า ผู้สอนส่วนใหญ่มีความเอาใจใส่ต่อการจัดการเรียนการสอน มีความพยายามค้นคว้าหาความรู้ใหม่ ๆ มาถ่ายทอดแก่ผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง พยายามอย่างยิ่งในการทำให้กระบวนการเรียนการสอนในรายวิชาที่เป็นไปได้ มีกระบวนการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลางมากขึ้น ผู้สอนแต่ละคนต่างเน้นการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน ทั้งนี้เพื่อเพิ่มศักยภาพให้แก่ผู้เรียนเป็นสำคัญ

ด้านการวัดประเมินผล ผู้สอนต่างพยายามสร้างมาตรฐานคุณภาพในกระบวนการวัดและประเมินผลคะแนนของผู้เรียนรายวิชาต่าง ๆ อันเป็นความรับผิดชอบของผู้สอนแต่ละราย เกณฑ์และวิธีการวัดและประเมินผลถูกกำหนดให้พยายามใช้มาตรฐานเดียวกันกับทุกรายวิชา กรณีมีรายวิชาใดกำหนดเกณฑ์และวิธีการวัดและประเมินผลพิเศษแตกต่างออกไป ก็จะต้องสามารถอธิบายเหตุผลความจำเป็นนั้นได้ ที่สำคัญอย่างยิ่งก็คือ มีการทำงานร่วมกันในบรรดาผู้สอน โดยดำเนินการในรูปของคณะกรรมการสองคณะดังที่ระบุไว้ข้างต้น เพื่อช่วยกันให้ข้อวิพากษ์วิจารณ์และเสนอแนะที่วางติงต่อกัน

๓.๓ มุมมองของผู้เรียน

ด้านการจัดการเรียนการสอน ผู้เรียนได้สะท้อนภาพให้เห็นว่าผู้สอนส่วนใหญ่ยังถนัดสอนในระดับกว้าง แต่มักไม่มีลักษณะวิเคราะห์ลงไปเชิงลึกเท่าใดนัก ผู้สอนหลายคนสอนแต่หัวข้อว่ามีอะไรบ้าง ขาดลักษณะเชิงวิเคราะห์ แม้การเรียนวิชาเฉพาะจะแยกเฉพาะด้านไปตามกลุ่มวิชาแล้วก็ตาม แต่ผู้เรียนได้พบว่า เนื้อหาที่ได้เรียนในแต่ละกลุ่มวิชายังเป็นแบบกว้างไม่วิเคราะห์เจาะลึกแต่อย่างใด ที่จะให้เห็นประโยชน์ในลักษณะการนำไปใช้ได้

ผู้เรียนยังให้ความเห็นเป็นข้อมูลเพิ่มเติมว่า หากพิจารณาตามคำอธิบายรายวิชาแล้ว ในทางปฏิบัติกลับพบว่า มีผู้สอนเป็นจำนวนมากมิได้สอนตามคำอธิบายรายวิชาเช่น บางรายวิชาในหมวดการศึกษาทั่วไป ผู้สอนบางรายวิชาสอนเนื้อหาเน้นเฉพาะทางไปในบางสาขาวิชา โดยไม่คำนึงถึงผู้เรียนว่ามีมาจากต่างสาขาวิชา และเป็นวิชาในหมวดการศึกษาทั่วไป จึงไม่เห็นว่าจะสามารถนำความรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างไรบ้างตามที่กล่าวอ้าง

นอกจากนี้ จากการที่ผู้สอนบางรายสอนได้แต่เนื้อหาในระดับกว้างไม่ลึก ทำให้ผู้เรียนขาดความเชื่อมั่นในตัวผู้สอนว่าจะมีความรู้จริงในเรื่องนั้น ผลที่ติดตามมากก็คือ ได้พบว่าเนื้อหาวิชาหลายวิชามีความซ้ำซ้อน ทับซ้อนกันไปมา จนหาขอบเขตของวิชานั้น ๆ ไม่พบ แม้จะพิจารณาจากคำอธิบายรายวิชาว่ามีขอบเขต เนื้อหาวิชา ที่แตกต่างกันอยู่ก็ตาม

ผู้เรียนได้ยกตัวอย่างที่ประสบของการได้เรียนเนื้อหาที่ซ้ำซ้อนกันของรายวิชา SW 2213 สังคมสงเคราะห์เบื้องต้น กับ SW 2253 หลักและวิธีการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ โดยรู้สึกว่าการเรียนหลายอย่างในวิชา SW 2253 เคยเรียนมาแล้วในรายวิชา SW 2213 ทำให้คิดว่าวิชา SW 2253 มิได้ให้อะไรใหม่เป็นการเฉพาะที่จะนำไปใช้ในการปฏิบัติของการฝึกภาคปฏิบัติ ๑ แต่อย่างใด ทั้งที่ระบุไว้ในโครงสร้างหลักสูตรว่า วิชา SW 2253 เป็นวิชาบังคับเรียนก่อน (Prerequisite) ของวิชาการฝึกภาคปฏิบัติ ทำให้ผู้เรียนคิดว่า วิชานี้น่าจะมีวิทยากรพิเศษจากหน่วยงานมาบรรยายด้วยก็คงจะช่วยให้ได้มาก เพราะอาจทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์มากขึ้น รู้จักหน่วยงานต่าง ๆ กลุ่มเป้าหมายต่างกลุ่ม เป็นต้น

กรณีรายวิชา SW 4203 การมีส่วนร่วมในการวางแผนนโยบายและแผนสวัสดิการสังคมของนักสังคมสงเคราะห์ ก็มีการสอนอย่างกว้าง ๆ แต่เนื้อหาไม่ลึก ผู้เรียนเสนอว่า ควรกำหนดให้ชัดเจนเลยว่าจะให้วิจัยหรือทำอะไร ตามความเห็นของผู้เรียนเองนั้น ถ้าจะให้ทำวิจัยกันจริงจังแล้ว ก็ดูจะไม่เหมาะสมกับเวลาในวิชานี้เท่าใดนัก อาจจะทำให้ไม่ได้ทั้งคุณภาพ ขาดทั้งปริมาณ เพราะเมื่อผู้เรียนเก็บข้อมูลอะไรมาแล้ว จะมีการสรุปงานธรรมดา ๆ โดยผู้สอนมิได้ชี้ให้เห็นเลยว่า

จะเชื่อมโยงเข้าสู่เนื้อหาวิชาอย่างไร จะเกี่ยวข้องและนำไปใช้วางนโยบายและแผนสวัสดิการสังคมอย่างไรบ้าง

วิชา SW 4193 การบริหารงานสังคมสงเคราะห์ ผู้สอนสอนเนื้อหาที่เหมือนการบริหารทั่วไป ควรบังคับเข้าสู่ลักษณะการบริหารเฉพาะงานสังคมสงเคราะห์ให้มากขึ้น

สำหรับประเด็นอื่นเรื่องการแยกกลุ่มวิชาแล้วกำหนดวิชาเรียนของแต่ละกลุ่มวิชา ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมเสนอด้วยว่า ในแต่ละภาคเรียนควรมีรายวิชาใดให้เรียนบ้าง เพื่อผู้เรียนจะมีโอกาสได้เรียนวิชาเฉพาะด้านที่ตนสนใจอยากเรียนมากขึ้น

ด้านการวัดและประเมินผล ผู้เรียนเห็นว่าค่อนข้างเหมาะสมอยู่แล้ว แต่ควรจะมีการกระจายคะแนนสอบปลายภาคไปอยู่ในกิจกรรมการวัดและประเมินผลอื่น ๆ ด้วย อันอาจจะเป็นการลดความเสี่ยงของการสอบตกในรายวิชานั้น ๆ ได้มากขึ้น

๓.๔ มุมมองของบัณฑิต

ด้านการจัดการเรียนการสอน บัณฑิตส่วนใหญ่เห็นว่าการจัดการเรียนการสอนมีความเหมาะสม สอดคล้องกับจุดประสงค์ของหลักสูตร ช่วยส่งเสริมความรู้และทักษะวิชาชีพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งวิชาการศึกษาอิสระ การวิจัย ช่วยให้ผู้รู้จักค้นคว้าหาข้อมูลความรู้ได้ดี และการที่หลักสูตรจัดกระบวนการเรียนการสอนการฝึกภาคปฏิบัติถึง ๓ ครั้ง สามารถช่วยนักศึกษาให้รู้จักสภาพความเป็นจริงในโลกแห่งการทำงานวิชาชีพ สะสมทักษะและเพิ่มพูนความรู้ได้อย่างมาก ดังรายละเอียดในตารางที่ ๑๗

ตารางที่ ๑๗ ความเห็นของบัณฑิตต่อการจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอน	ระดับความเหมาะสม	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสอดคล้องกับ		
1.1 จุดมุ่งหมายรายวิชา	4.08	มาก
1.2 เนื้อหาวิชา	4.02	มาก
1.3 จุดประสงค์ของหลักสูตร	4.06	มาก
2. ความเหมาะสมของการใช้สื่อประกอบการเรียนการสอน	3.86	มาก
3. การเปิดโอกาสให้นักศึกษามีส่วนร่วมในการเรียนการสอน	4.12	มาก
4. มีการจัดเนื้อหาใหม่ ๆ ที่น่าสนใจและเกี่ยวข้องเพิ่มเติมจากที่หลักสูตรระบุไว้	3.74	มาก
5. มีการปรับปรุงเนื้อหาให้เหมาะสมกับสภาพสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีในปัจจุบัน	3.76	มาก
6. มีการส่งเสริมให้นักศึกษามีโอกาสค้นคว้าความรู้เพิ่มเติม	4.03	มาก
7. การจัดการเรียนการสอนเน้นให้นักศึกษา		
7.1 นำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริง	3.96	มาก
7.2 มีความริเริ่มสร้างสรรค์	3.85	มาก

การจัดการเรียนการสอน	ระดับความเหมาะสม	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
7.3 กล้าตัดสินใจ	3.93	มาก
7.4 มีความรับผิดชอบ	4.18	มาก
7.5 พัฒนางานของตนเองให้ทันต่อสภาพการเปลี่ยนแปลงของสังคม	4.09	มาก
รวม	3.97	มาก

ตารางที่ ๑๘ ความเห็นของบัณฑิตต่อการวัดและการประเมินผลการเรียน

การวัดและประเมินผลการเรียน	ระดับความเหมาะสม	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1. ความชัดเจนของเกณฑ์ในการวัดและประเมินผล		
1.1 การเรียนภาคทฤษฎี	4.19	มาก
1.2 การเรียนภาคปฏิบัติ	4.05	มาก
2. ความยุติธรรม	3.91	มาก
3. ความสอดคล้องของการวัดและประเมินผลการเรียนกับ		
3.1 จุดประสงค์ของหลักสูตร	4.06	มาก
3.2 เนื้อหารายวิชา	4.10	มาก
3.3 ลักษณะการเรียนการสอน	3.99	มาก
4. มีการประเมินผลหลายรูปแบบ	3.74	มาก
5. มีการทดสอบความรู้ผู้เรียนก่อนดำเนินการเรียนการสอน	3.69	มาก
6. มีการประเมินผลการเรียนเมื่อจบบทเรียนในแต่ละบท	3.61	มาก
7. มีการประเมินผลในกลางภาคและปลายภาค	4.19	มากที่สุด
8. มีการประเมินผลแบบอิงเกณฑ์เหมาะสมกับเนื้อหาวิชา	3.97	มาก
9. มีการแจ้งผลการวัดและประเมินผลการเรียนให้ผู้เรียนทราบทุกครั้ง	3.91	มาก
10. มีการนำผลการวัดและประเมินผลการเรียนมาปรับปรุงการเรียนของผู้เรียน	3.76	มาก
รวม	3.94	มาก

บัณฑิตมีความเห็นว่า การวัดและการประเมินผลการเรียนของผู้สอน มีความเหมาะสมดีแล้ว การกำหนดเหตุการณ์และเกณฑ์รวมทั้งรูปแบบการวัดและประเมินผลล้วนเป็นที่พอใจ รูปแบบการวัดและประเมินผลการเรียนอาจต้องเปลี่ยนให้มีความหลากหลายขึ้นบ้างเท่านั้น แต่ที่ผ่านมาก็เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมด้วยดี อีกทั้งการวัดและการประเมินผลการเรียนมีความสอดคล้องกับหลักสูตรเป็นอย่างดีเช่นกัน

ส่วนที่ ๔ ผลการประเมินด้านผลผลิต

ในการประเมินด้านผลผลิตของหลักสูตร ส่วนหนึ่งเป็นการให้บัณฑิตได้แสดงความเห็นเองต่อสิ่งที่ตนได้รับไปจากการเรียนหลักสูตรนี้ โดยบอกความรู้สึกว่า ความรู้ที่ได้รับ ประสบการณ์ที่สั่งสมไปในด้านต่าง ๆ สามารถก่อประโยชน์ที่นำไปใช้ประโยชน์ได้มากถึงมากที่สุด มีแต่เพียงความรู้ด้านคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ที่รู้สึกว่าเอาไปใช้ได้แค่ปานกลาง ดังปรากฏในตารางที่ ๑๙

ตารางที่ ๑๙ ความเห็นของบัณฑิตต่อประโยชน์ที่ได้รับจากความรู้ที่เรียนจากหลักสูตร

ประเด็นความรู้	ประโยชน์ต่อการนำไปใช้ในการทำงาน	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
ผู้สำเร็จการศึกษามีความรู้ความเข้าใจในเรื่อง		
1. ความรู้เกี่ยวกับมนุษย์ สังคมและจิตวิทยา	4.25	มากที่สุด
2. การปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์ในด้าน		
2.1 แนวคิดและทฤษฎีทางสังคมสงเคราะห์	4.05	มาก
2.2 หลักการทางสังคมสงเคราะห์	4.13	มาก
2.3 วิธีการทางสังคมสงเคราะห์	4.20	มากที่สุด
2.4 กระบวนการปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์	4.24	มากที่สุด
2.5 บทบาทและหน้าที่ของนักสังคมสงเคราะห์	4.21	มากที่สุด
2.6 เทคนิคการปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์	4.02	มาก
3. ความรู้ด้านภาษา	3.48	มาก
4. ความรู้ด้านคอมพิวเตอร์	3.46	มาก
5. ความรู้ด้านคณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์	3.27	ปานกลาง
รวม	3.93	มาก

ในอีกส่วนหนึ่ง จะเป็นการสอบถามความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตที่มีต่อตัวบัณฑิต ผู้บังคับบัญชาที่ให้ข้อมูลส่วนใหญ่ (ร้อยละ 71.8) เพิ่งได้บัณฑิตมาดูแลอยู่ภายใต้บังคับบัญชาไม่เกิน ๑ ปี ที่เหลือ (ร้อยละ 28.2) มีระยะเวลาบังคับบัญชามา ๑ - ๒ ปี เป็นผู้บังคับบัญชาที่เป็นผู้หญิงถึงร้อยละ ๙๙.๖ ส่วนใหญ่อายุระหว่าง ๓๕ - ๔๔ ปี (ร้อยละ 39.6)

กรณีของบัณฑิต ส่วนใหญ่ได้ทำงานเป็นนักสังคมสงเคราะห์ (ร้อยละ 47.5) และบรรจเป็นลูกจ้างประจำ (ร้อยละ 43.6) ลูกจ้างชั่วคราว (ร้อยละ 23.1)

ผลจากการสำรวจพบว่า ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต มีความพึงพอใจต่อคุณลักษณะและความสามารถของบัณฑิต ในระดับมากถึงมากที่สุด ทั้งนี้ภาพรวมเฉลี่ยของความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก (คือ 3.96) โดยพึงพอใจต่อบุคลิกภาพมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.23) ปรากฏข้อมูลภาพรวมของความพึงพอใจในตารางที่ ๒๐

ตารางที่ ๒๐ ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อคุณลักษณะและความสามารถในการปฏิบัติงานของบัณฑิต

คุณลักษณะและความสามารถของบัณฑิต	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
ด้านการปฏิบัติงานภายในหน่วยงาน	3.88	มาก
ด้านทักษะทางวิชาชีพ	3.80	มาก
ด้านทัศนคติต่อวิชาชีพ	4.08	มาก
ด้านบุคลิกภาพ	4.23	มากที่สุด
รวม	3.96	มาก

ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตในแต่ละด้านที่ระบุในตารางที่ ๒๐ ยังจำแนกเป็นข้อมูลรายละเอียดของแต่ละด้านให้พิจารณาได้อีกเป็นตารางที่ ๒๑ - ๒๔ ตามลำดับ

ตารางที่ ๒๑ ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อการปฏิบัติงานของบัณฑิตในหน่วยงาน

ลักษณะการปฏิบัติงานของบัณฑิตในหน่วยงาน	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๑. มีความตั้งใจและสนใจในงานที่ทำ	4.35	มากที่สุด
๒. ปฏิบัติตามกฎระเบียบของหน่วยงาน	4.08	มาก
๓. มีความรับผิดชอบต่อนหน้าที่	4.30	มากที่สุด
๔. การทำงานที่ได้รับมอบหมาย	4.16	มาก
๕. ความสามารถในการใช้คอมพิวเตอร์	3.73	มาก
๖. ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ	3.06	ปานกลาง
๗. ความสามารถในการบันทึกและรายงาน	3.63	มาก
๘. ความสามารถในการใช้ภาษาไทย	3.88	มาก

ลักษณะการปฏิบัติงานของบัณฑิตในหน่วยงาน	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๙. ภาวะการเป็นผู้นำ	3.52	มาก
๑๐. ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์	3.65	มาก
๑๑. การทำงานร่วมกับผู้อื่น	4.08	มาก
๑๒. การอุทิศตนในการทำงาน	4.02	มาก
รวม	3.88	มาก

จากตารางที่ ๒๑ ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อการปฏิบัติงานของบัณฑิตในหน่วยงานโดยรวม พบว่า พึงพอใจมาก (ค่าเฉลี่ย 3.88)

ผู้บังคับบัญชาพึงพอใจบัณฑิตมากที่สุดในด้านความตั้งใจและความสนใจในการทำงาน (ค่าเฉลี่ย 4.35) และการมีความรับผิดชอบต่อภาระหน้าที่ (ค่าเฉลี่ย 4.30) นอกจากนี้ก็ล้วนแต่เป็นความพึงพอใจบัณฑิตในระดับมากทุกด้าน ยกเว้นความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ ที่ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตมีความพึงพอใจแค่ปานกลาง

ตารางที่ ๒๒ ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อทักษะทางวิชาชีพของบัณฑิต

ทักษะทางวิชาชีพของบัณฑิต	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๑. การประยุกต์ทฤษฎีในการปฏิบัติงาน	3.78	มาก
๒. ความเข้าใจงานหน้าที่	3.90	มาก
๓. การเก็บรวบรวมข้อมูลการทำงาน	3.88	มาก
๔. การวิเคราะห์ปัญหาและความต้องการของผู้รับบริการ	3.69	มาก
๕. การวางแผนงานที่เหมาะสม	3.73	มาก
๖. การปฏิบัติงานตามแผนงานที่กำหนดไว้	3.96	มาก
๗. การปรับปรุง แก้ไขข้อบกพร่องในการทำงาน	4.02	มาก
๘. การประสานทรัพยากร	3.77	มาก
๙. การเสนอข้อคิดเห็นแก้ปัญหา	3.59	มาก
๑๐. การตัดสินใจแก้ปัญหาเฉพาะหน้า	3.67	มาก
รวม	3.80	มาก

จากตารางที่ ๒๒ จะเห็นได้ว่าต่อเรื่องทักษะทางวิชาชีพของบัณฑิต เหล่าผู้บังคับบัญชา มีความพึงพอใจในระดับมากทั้งในภาพรวม และในทักษะแต่ละด้านทุก ๆ ด้าน

ตารางที่ ๒๓ ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อดัชนีชี้ทัศนคติทางวิชาชีพ

ตัวบ่งชี้ทัศนคติทางวิชาชีพ	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๑. รักและใส่ใจต่องานที่ได้รับมอบหมาย	4.31	มากที่สุด
๒. ใส่ใจต่อผู้รับบริการ	4.16	มาก
๓. เข้าร่วมกิจกรรมพัฒนานาวิชาชีพ	4.06	มาก
๔. ศึกษาหาความรู้อยู่เสมอ	3.92	มาก
๕. ยึดมั่นจรรยาบรรณแห่งวิชาชีพ	4.04	มาก
รวม	4.08	มาก

พบว่าความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตต่อดัชนีชี้ทัศนคติทางวิชาชีพโดยรวม และแต่ละตัวบ่งชี้ในระดับมาก แต่จะพึงพอใจมากที่สุดในการมีใจรักและใส่ใจในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย (ค่าเฉลี่ย 4.31)

ตารางที่ ๒๔ ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาต่อบุคลิกภาพของบัณฑิต

บุคลิกภาพต่าง ๆ ของบัณฑิต	ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชา	
	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
๑. ความมีมารยาทเหมาะสมกับกาลเทศะ	4.38	มากที่สุด
๒. ความเชื่อมั่นในตัวเอง	4.00	มาก
๓. ยิ้มแย้มแจ่มใสเป็นมิตรกับทุกคน	4.39	มากที่สุด
๔. แต่งกายสะอาดเรียบร้อย	4.41	มากที่สุด
๕. ความมีระเบียบวินัยในการทำงาน	4.20	มากที่สุด
๖. ความละเอียดรอบคอบในการทำงาน	3.78	มาก
๗. การยอมรับฟังคำแนะนำตักเตือนด้วยดี	4.33	มากที่สุด
รวม	4.23	มากที่สุด

โดยรวมแล้วผู้บังคับบัญชาพึงพอใจมากที่สุดต่อบุคลิกภาพของบัณฑิต (ค่าเฉลี่ย 4.23) นอกจากนี้บัณฑิตยังได้รับความพึงพอใจมากที่สุดจากผู้บังคับบัญชาในด้านความมีมารยาทเหมาะสมกับกาลเทศะ ความยิ้มแย้มแจ่มใสเป็นมิตร แต่งกายสะอาดเรียบร้อย ความมีระเบียบเรียบร้อย และรับฟังคำแนะนำตักเตือนด้วยดี

สำหรับข้อเสนอแนะอื่น ๆ ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตได้ระบุความเห็นและข้อเสนอแนะไว้ด้วย ดังนี้

บัณฑิตควรสำเร็จการศึกษาโดยได้รับการพัฒนาในด้านทักษะการใช้ภาษาอังกฤษและคอมพิวเตอร์ การรู้จักคิดและวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ การมีวุฒิภาวะทางอารมณ์ ความเป็นผู้นำ กล้าคิดกล้าแสดงออก รู้จักการวางตัวที่เหมาะสม มีความรู้ด้านกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ และความรู้ทางจิตวิทยามากขึ้น

อย่างไรก็ตามลักษณะโดดเด่นที่บัณฑิตมีอยู่ และเป็นที่น่าสนใจก็คือ ความอดทนและรู้จักปรับตัวได้เร็ว ซึ่งเป็นจุดแข็งอย่างหนึ่งที่ควรมีอยู่ต่อไป

บทที่ ๕

การอภิปราย สรุป และข้อเสนอแนะ

ประเด็นคุณภาพของผลผลิตจากหลักสูตร

จากการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ทำให้ทราบว่า ผลตอบรับที่ตลาดงานหรือหน่วยงานอาชีพที่มีบัณฑิตของหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต เป็นผลตอบรับทางบวกที่น่าพึงพอใจ บัณฑิตของหลักสูตรช่วงระยะที่ผ่านมาประสบความสำเร็จด้วยดี มีงานทำเป็นหลักเป็นฐาน จากการสำรวจภายในระยะ ๑ ปีแรกที่สำเร็จการศึกษาออกไป พบว่า หากเปรียบเทียบข้อมูลตัวเลขภาวะการมีงานทำของบัณฑิต รุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๕ อันเป็นรุ่นแรกของหลักสูตรฉบับปรับปรุง ปีการศึกษา ๒๕๔๒ กับบัณฑิตที่สำเร็จการศึกษารุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๓ และ ๒๕๔๔ พบว่า บัณฑิตมีงานทำเพิ่มขึ้น กล่าวคือเป็นร้อยละ 79.0 81.3 และร้อยละ 83.3 เป็นลำดับ อย่างไรก็ตาม พบว่า ภาวะการได้งานทำเป็นครั้งแรกในวิชาชีพสังคมสงเคราะห์กลับลดลง คือ จากร้อยละ 53.1 เป็นร้อยละ 51.11 และร้อยละ 43.1 ตามลำดับ สิ่งที่น่าสังเกตประการต่อมาก็คือ ตัวเลขคำตอบที่บ่งบอกว่า บัณฑิตที่ได้งานทำเปรียบเทียบกันระหว่างสามปีดังกล่าว มีความรู้สึกพอใจกับงานที่ทำอยู่เพิ่มขึ้นเป็นลำดับคือ ร้อยละ 57.1 เป็นร้อยละ 64.4 และร้อยละ 76.3 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่า บัณฑิตระยะต่อ ๆ มา อาจจะไม่ค่อยให้ความสำคัญนักว่าจะได้ประกอบวิชาชีพสังคมสงเคราะห์หรือไม่ แต่อาจเป็นงานนอกวิชาชีพก็สามารถทำให้พอใจได้ เพียงแต่ได้มีโอกาสทำงานมีรายได้ของตนเอง ภายหลังจากที่ต้องพึ่งพาครอบครัวมานานก็ดูเหมือนว่า จะรู้สึกพอใจได้แล้ว (ศิริพร เกื้อกุลนุรักษ์ ๒๕๔๕ ; เสาวนิช นิจอพันธ์ชัย และคณะ ๒๕๔๖ ; และพรรณปพร ลีวิโรจน์ ๒๕๔๗) อนึ่ง ข้อมูลตัวเลขที่แสดงไว้ข้างต้น ทำให้รู้ว่าบัณฑิตได้ปฏิบัติตามข้อเสนอแนะของผู้สอน ที่เสนอแนะว่า บัณฑิตทั้งหลายที่สำเร็จการศึกษาแล้ว อย่าเลือกงานการได้งานทำก่อนแม้ยังไม่ตรงตามวิชาชีพ ก็อย่าปล่อยโอกาสนั้นไป ควรช่วงชิงโอกาสนั้นดีกว่าปล่อยให้ตนเองว่างงาน เพราะการได้ทำงานใด ๆ ก็ตาม สามารถสร้างสรรคโลกทรรศน์ ทักษะคิด และทักษะแก่คนทำงานนั้นได้มากกว่าคนที่ว่างงานอยู่อย่างเนิ่นอน ส่วนกรณีที่จะเปลี่ยนกลับไปสู่สายวิชาชีพที่ศึกษามานั้น ยังสามารถพิจารณาและชวนชวนเขาได้ภายหลัง หากยังมีความมุ่งมั่นอยู่ ซึ่งแน่นอนว่าการเปลี่ยนงานในภายหลังยังเป็นโอกาสมากกว่าความเสี่ยง เพราะอย่างน้อยตนเองก็มีหลักประกันอยู่คือ มีงานทำอยู่แล้วนั่นเอง

ได้มีการพูดคุยกันอยู่เสมอในหมู่ผู้สอนของหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิตว่า ในภาวะปัจจุบันที่รัฐกำลังพยายามยึดหลักการบริหารจัดการแบบ "จิวแต่แจ้ว" คุ่มค่าและประหยัด

ปรับโครงสร้างระบบราชการอันใหญ่โต เทอะทะ ให้เล็กแต่มีประสิทธิภพนั้น ทำให้อัตราการบรรจข้าราชการ หรือต่อไปอาจเรียกว่าพนักงานราชการ ต้องลดลง ทุกสายวิชาการและหลักสูตร โดยเฉพาะอย่างยิ่งทางสังคมศาสตร์ ควรอบรมแนะนำบัณฑิตให้รู้จักปรับตัว ศึกษาหลักสูตรต่างๆ เพื่อให้ได้แก่นของสาขาวิชานั้น อันสามารถนำความรู้ดังกล่าวติดตัวไปประกอบอาชีพได้ก็ตาม ให้ประสบความสำเร็จได้ ซึ่งอาจจะไม่จำเป็นต้องตรงสาขาวิชาชีพที่เรียนโดยตรงก็ได้ ในหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ก็เช่นเดียวกัน เพียงแต่หลักสูตรนี้ยังค่อนข้างจะมีโอกาสได้งานในสาขาวิชาชีพของตนเองมากกว่าสายสังคมศาสตร์อื่นอีกด้วยซ้ำไป ฉะนั้นในช่วงระยะเวลาตลอดหลักสูตรการศึกษา บัณฑิตจึงถูกคาดหวังให้ได้รับแก่นความรู้คุณธรรมติดตัวไปเป็นสำคัญ ไม่ควรเข้าใจว่าความรู้ ทักษะและทักษะทางวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ จะใช้ได้แต่เฉพาะกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพนี้เท่านั้น หากสามารถใช้ได้กับทุกวงการอาชีพที่ยังต้องปฏิสัมพันธ์กับมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นผู้บังคับบัญชา ผู้ใต้บังคับบัญชา เพื่อนร่วมงาน กระทั่งผู้ใช้บริการแต่และแขนงก็ตาม ยุทธศาสตร์หลักสูตรเช่นนี้ค่อนข้างบรรลุผลน่าพึงพอใจ เพราะผลก็คือ ผู้บังคับบัญชาของบัณฑิตมีความพึงพอใจต่อคุณลักษณะและความสามารถของบัณฑิตโดยภาพรวม ทั้งด้านการปฏิบัติงานภายในหน่วยงาน ด้านทักษะวิชาชีพ ทักษะชีวิตต่อวิชาชีพ ในระดับมาก และโดยเฉพาะอย่างยิ่งต่างพึงพอใจในบุคลิกภาพของบัณฑิตที่รับเข้ามาร่วมงานในระดับมากที่สุด (พรรณปพร ลีวิโรจน์ ๒๕๔๗ : ๔๗) และหากพิจารณารายละเอียดของคุณลักษณะแต่ละด้าน ตัวเลขก็แสดงความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาในระดับมากถึงมากที่สุดในแต่ละรายละเอียดเช่นกัน ยกเว้นกรณีเดียวที่ "ได้รับการประเมินว่าพึงพอใจระดับปานกลาง" ก็คือ ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (พรรณปพร ลีวิโรจน์ ๒๕๔๗ : ๔๘ - ๕๑) ซึ่งเป็นผลสะท้อนให้หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนต่อผู้เรียนในหลักสูตรต้องนำไปพิจารณาหาทางพัฒนาต่อไป จากจุดนี้จึงเป็นคำตอบให้กับวัตถุประสงค์ของการวิจัยในประการหนึ่งได้ว่า คุณภาพของผลผลิตจากหลักสูตรเป็นที่ยอมรับในตลาดงานมากทีเดียว ไม่ว่าจะตลาดงานนั้นจะเป็นหน่วยงานในสายวิชาชีพสังคมสงเคราะห์โดยตรง หรือกระทั่งตลาดงานนอกสายอาชีพก็ตาม ผลตอบรับปรากฏเป็นที่น่าพอใจสอดคล้องกัน กล่าวได้ว่าหลักสูตรที่ประเมินสามารถตอบสนองวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรต้องการได้

ประเด็นความเหมาะสมและสอดคล้องขององค์ประกอบหลักสูตร

๑. ด้านบริบท

๑.๑ ปรัชญาและวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ได้รับข้อวิจารณ์เชิงเสนอแนะจากคณะผู้เชี่ยวชาญว่า ปรัชญาของหลักสูตรเขียนไว้ยืดเยื้อเกินไป มีความเฉพาะส่วนมาก เก่งว่า

จะไม่ยึดหยุ่นตามสภาพการณ์ของโลกที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ในส่วนของวัตถุประสงค์ควรเน้นความสามารถเชิงคิดวิเคราะห์ วิจัย เพื่อต่อยอดในการพัฒนาเชิงนโยบายได้ด้วย

ความเห็นของผู้สอดคล้องกับผู้เชี่ยวชาญหลายกรณี เบื้องต้นคือ ภาษาที่ใช้ในการเขียนปรัชญามีความยาวและไม่ชัดเจน ควรปรับปรุงใหม่ให้กระชับรัด ชัดเจน เข้าใจง่ายขึ้น ทั้งปรัชญาและวัตถุประสงค์ก็ควรให้ทันสมัยของกระแสโลกด้วย

ในมุมมองของผู้เรียน ค่อนข้างจะไม่ให้ความสำคัญกับประเด็นนี้ จึงไม่มีข้อเสนอใดในส่วนที่เห็นว่ายังไม่เหมาะสม

แต่กรณีของบัณฑิตกลับเห็นว่า วัตถุประสงค์ของหลักสูตรชัดเจนดีมาก สื่อเป้าหมายได้ตรงไปตรงมา แสดงถึงตัวตนแห่งวิชาชีพ และสอดคล้องดีแล้วกับความต้องการของสังคมปัจจุบันที่ยังต้องพึ่งพานักสังคมสงเคราะห์ช่วยบรรเทาปัญหาให้กับผู้คนในสังคมมากขึ้น ดัดขัดตรงระบบคิดของรัฐที่จำกัดขนาดของระบบราชการอย่างทั่วด้าน จึงทำให้อัตราตำแหน่งงานของวิชาชีพน้อยลง กรณีนี้เป็นการสวนกระแสปัญหาของสังคมที่เพิ่มมากขึ้น อันเนื่องมาจากความเปลี่ยนแปลงของสภาวะในโลกที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว

ความคิดเห็นของบัณฑิตผู้เป็นผลผลิตของหลักสูตร ซึ่งสำเร็จการศึกษาแล้วมีภาวะงานทำสูงมาก ดังปรากฏในตารางข้อมูลข้างต้น แสดงว่าบัณฑิตเห็นผลจากวัตถุประสงค์ดังกล่าว อันส่งผลทางบวกต่อตนซึ่งเป็นผลผลิตของหลักสูตร จึงมองวัตถุประสงค์ในเชิงบวกค่อนข้างมาก แสดงว่าปรัชญาและวัตถุประสงค์ดังกล่าวน่าจะกำหนดไว้ถูกทิศทางแล้ว เป็นการกำหนดสาระที่สอดคล้องและให้ความสำคัญกับสภาวะแวดล้อมและความต้องการของสังคมที่เป็นอยู่ ซึ่งเป็นไปตามหลักการกำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ดังที่มีผู้รู้ทางการศึกษาได้โดยระบุไว้มากมายว่า จะทำให้ผลผลิตของหลักสูตรเป็นที่ต้องการและยอมรับ (Saylor and Alexander 1974 : 84-86)

๑.๒ โครงสร้างของหลักสูตร โดยหลักการแล้วโครงสร้างของหลักสูตรจะสัมพันธ์ต่อเนื่อง เป็นลำดับมาจากปรัชญาและวัตถุประสงค์ของหลักสูตร หากปรัชญาและวัตถุประสงค์กำหนดไว้เหมาะสมและสอดคล้องกับความเป็นไปของความต้องการของสังคม โครงสร้างหลักสูตรไม่ว่าจะเป็นจำนวนหน่วยกิต เนื้อหารายวิชาต่าง ๆ ก็ย่อมจะสอดคล้องกันด้วย

จะเห็นได้ว่าในความคิดของบรรดาผู้เชี่ยวชาญจากการสนทนากลุ่มแบบเจาะลึก ต่างกล่าวสอดคล้องกับเฮย์เลอร์ และอเล็กซานเดอร์ ที่ให้กำหนดปรัชญา วัตถุประสงค์ และโครงสร้างหลักสูตรโดยคำนึงถึงสถานการณ์แวดล้อมที่เป็นจริงของสังคมเป็นสำคัญ แม้ในความเห็นของผู้สอนก็เป็นไปเช่นเดียวกัน

ในทางปฏิบัติจริงพบว่า บัณฑิตเป็นผู้ประเมินผลสัมฤทธิ์ต่อประเด็นนี้ไว้อย่างชัดเจน จากตารางที่ ๒ บัณฑิตประเมินภาพรวมของโครงสร้างหลักสูตรว่า มีความเหมาะสมในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 3.57) ส่วนเนื้อหารายวิชาในโครงสร้างหลักสูตรก็ได้รับการประเมินว่า มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ในภาพรวมด้วยค่าในระดับมากถึงมากที่สุดทุกหมวดวิชา ทั้งหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป หมวดวิชาเฉพาะด้านพื้นฐานวิชาชีพ กระทั่งหมวดวิชาชีพด้านทฤษฎีและด้านปฏิบัติ หมวดวิชาเฉพาะด้านของกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ทั่วไป หมวดวิชาเฉพาะด้านของกลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์ อุตสาหกรรม สาธารณภัย และกระบวนการยุติธรรม รวมตลอดถึงหมวดวิชาเลือกเสรี หากจะมีข้อบกพร่องเป็นที่น่าสังเกตอยู่บ้างก็ตรงที่ บางรายวิชาของบางหมวดวิชาเฉพาะด้านจะได้รับค่าประเมินในระดับปานกลาง ได้แก่รายวิชาต่อไปนี้

- SW 3483 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้สูงอายุ
- SW 3493 เทคนิคการสงเคราะห์บุคคลพิการและทุพพลภาพ
- SW 3673 การพัฒนาแรงงานในฝ่ายอุตสาหกรรม
- SW 3703 การฝึกอบรมในงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม
- SW 3783 การสร้างฐานชุมชนในงานอาชญากรรม
- SW 3803 ความรุนแรงในครอบครัวกับอาชญากรรม
- SW 4853 การประชาสัมพันธ์

ทั้งนี้เป็นที่น่าสังเกตว่า รายวิชาที่ระบุข้างต้น ส่วนใหญ่ไม่ได้เปิดการเรียนการสอนให้แก่บัณฑิตในรุ่นนี้ บางรายวิชาที่เปิดทำการเรียนการสอน แต่ได้รับผลประเมินปานกลางและน้อยว่าไม่ค่อยสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ทำให้ต้องกลับมาทบทวนรายละเอียดเนื้อหาวิชาดังกล่าว รวมทั้งการจัดการเรียนการสอนที่ดำเนินไปด้วยดีว่าเป็นอย่างไร เช่น วิชาการประชาสัมพันธ์ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม โดยภาพรวมของเนื้อหาวิชาหมวดต่าง ๆ ของหลักสูตร ยังสะท้อนภาพในเชิงบวกของการมีคุณภาพต่อการผลิตบัณฑิต

๒. ด้านปัจจัยเบื้องต้นหรือปัจจัยนำเข้า

๒.๑ ด้านผู้สอน ทั้งผู้เชี่ยวชาญ ผู้สอน ผู้เรียน ต่างเห็นตรงกันในคุณวุฒิความพร้อมโดยรวมของผู้สอน แต่อาจมีผู้สอนบางรายที่ผู้เรียนสะท้อนว่า ยังอาจมีความไม่พร้อมอย่างน่าพอใจนักในการจัดการเรียนการสอน แต่พิจารณาโดยทั้งหมดด้านองค์ความรู้และบุคลิกภาพ

ถือว่าเป็นที่ยอมรับได้อยู่มาก ซึ่งก็สอดคล้องกับความเห็นของบัณฑิตที่ให้คุณสมบัติของผู้สอนมีความเหมาะสมในระดับดี แต่ให้ผู้สอนบางรายมีความเคร่งครัด และเอาจริงเอาจังมากขึ้นต่อการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน รวมทั้งการเป็นแบบอย่างพฤติกรรมที่ดี ระเบียบวินัยที่เคร่งครัดตรงต่อเวลา ให้แก่ผู้เรียน (ตารางที่ ๑๓)

๒.๒ ด้านผู้เรียน ในขณะที่ผู้เชี่ยวชาญและผู้สอนเห็นตรงกันว่า ผู้เรียนอาจมีจุดอ่อนตรงความรู้พื้นฐาน และความตั้งใจมุ่งมั่นในการเรียน แต่ก็ถือว่า เป็นการท้าทายความสามารถในการอบรมบ่มเพาะให้กลายเป็นผลผลิตที่มีคุณภาพในอนาคต ขณะที่ผู้เรียนมองกันเองว่า ผู้เข้ามาเรียนในหลักสูตรนี้มีความหลากหลายมากทั้งความรู้พื้นฐาน ความสนใจใฝ่รู้ และความกระตือรือร้นรับผิดชอบ ที่อาจกลายเป็นจุดอ่อนในการเรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ทั้งแก่ตนเองและของหลักสูตร องค์กรประกอบด้านนี้หากไม่ได้รับการจัดการเรียนการสอน ดูแลให้คำแนะนำปรึกษาที่เหมาะสม อาจกลายเป็นปัจจัยที่ทำให้หลักสูตรมีผลลัพธ์ที่ด้อยคุณภาพและมาตรฐานได้ในระยะยาว จึงกลายเป็นภาระหน้าที่ของผู้สอนที่จะต้องบ่มเพาะและผลักดันให้ผู้เรียนหลาย ๆ ระดับ ได้ประสบความสำเร็จตามเงื่อนไขเร็วช้าที่อาจต่างกันบ้างต่อไป

๒.๓ ด้านสถานที่เรียน สื่อการเรียนการสอน และวัสดุศึกษา ได้รับการประเมินจากบัณฑิต (ตารางที่ ๑๔, ๑๕ และ ๑๖) ว่ามีความเหมาะสมมากในภาพรวมของสถานที่เรียน และสื่อการเรียนการสอน แต่ด้านสื่อการเรียนการสอนภาคปฏิบัติยังมีข้อติดค้างอยู่บ้างในเรื่องความเพียงพอกับจำนวนผู้เรียน

สำหรับกรณีวัสดุศึกษา บัณฑิตมีข้อเสนอให้ปรับปรุงในเรื่องของจำนวนหนังสือ วารสาร และตำราเรียน รวมทั้งความทันสมัย และความสะดวกในการใช้บริการยืม คืน ซึ่งเหล่านี้ล้วนเป็นประเด็นที่ส่งผลกระทบต่อผู้เรียนโดยตรงทั้งสิ้น แต่มองภาพรวมแล้วก็ยังคงอยู่ระดับปานกลางที่ค่อนข้างไปทางเหมาะสมมาก

ภาพรวมของปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนการสอน จึงค่อนข้างมีความโน้มเอียงไปทางบวกอยู่ สอดคล้องกับมุมมองของผู้เชี่ยวชาญ ผู้สอน และผู้เรียนอื่น ๆ ปัจจัยบวกด้านนี้จึงเอื้ออำนวยให้หลักสูตรผลิตบัณฑิตได้บรรลุเป้าหมายตามที่กำหนดไว้ได้ กล่าวคือ เมื่อทรัพยากรและศักยภาพที่มีอยู่สามารถผลักดันให้การดำเนินการดำเนินไปได้ ผลผลิตก็เป็นที่ยอมรับได้ ทั้งนี้ย่อมเป็นไปตามสัมฤทธิ์ผลที่ต้องเกิดขึ้น เมื่อมีหลักสูตรที่ดี มีความพร้อมด้านปัจจัยนำเข้า ดังที่สุเนียร์ ภูพันธ์ ระบุอธิบายไว้ (๒๕๔๖ : ๑๙ - ๒๐)

๓. ด้านกระบวนการ อันหมายถึง กระบวนการจัดการเรียนการสอนและการวัด ประเมินผลการเรียน ทั้งผู้เชี่ยวชาญ และผู้เรียน ส่วนใหญ่ยังพอใจต่อการจัดการเรียนการสอน โดยภาพรวม แต่มีข้อที่แนะนำให้พิจารณาปรับปรุงก็คือ ผู้สอนยังสอนได้ไม่ลึกซึ่งในเนื้อหาความรู้ เรื่องนั้น ๆ เสียเป็นส่วนใหญ่ อาจเพราะขาดการค้นคว้า จึงมีอาจเข้าใจและสอนให้วิเคราะห์ได้ อย่างเป็นระบบในเชิงลึก ส่งผลให้เนื้อหารายวิชาที่มีความต่อเนื่องกัน ต้องกลายเป็นมีความซ้ำซ้อนกัน เพราะไม่มีการวิเคราะห์เชิงลึกที่เป็นความแตกต่างอันเฉพาะออกไป เกิดเป็นข้อร้องเรียน จากผู้เรียนอยู่เสมอว่า เรียนไปแล้วเนื้อหาหลายวิชามีความซ้ำซ้อนกัน ซึ่งหากไม่พิจารณาคำอธิบายรายวิชาให้ถี่ถ้วน อาจทำให้เข้าใจไปว่าคำอธิบายรายวิชามีจุดบกพร่องที่ระบุไว้ซ้ำซ้อนกัน ทั้งที่ในความเป็นจริงประเด็นปัญหานั้นจะอยู่ที่กระบวนการเรียนการสอนที่มีปัญหาจากผู้สอนเป็นสำคัญกว่ามาก

อย่างไรก็ตาม ในภาพกว้างทั่ว ๆ ไปที่ไม่เกี่ยวกับความเข้มข้นและความตรงของเนื้อหา วิชา ต่างก็เห็นคล้ายกับความเห็นของบัณฑิตที่ยังมีความเหมาะสมอยู่มาก แต่ก็เป็นที่น่าสนใจได้ว่า หากผู้สอนสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสมมีประสิทธิภาพมากขึ้น ผลผลิตจาก หลักสูตรจะยิ่งถึงพร้อมด้วยคุณภาพและประสิทธิภาพขึ้นอีกมาก

มีข้อสังเกตอยู่บ้างเกี่ยวกับการประเมินของบัณฑิตต่อเรื่องการจัดการเรียนการสอน และการวัดประเมินผลการเรียน บัณฑิตซึ่งสำเร็จการศึกษาไปแล้ว อาจมองหลายอย่างเป็นเชิงบวกและประนีประนอมมากกว่าผู้กำลังเรียนอยู่ จึงทำให้ข้อมูลจากผู้เรียนในเรื่องกระบวนการเรียนการสอน มีลักษณะชัดเจน แหลวมคม ตรงไปตรงมา และเป็นทรศนะเชิงวิพากษ์กว่ามุมมองของบัณฑิตอยู่พอสมควรทีเดียว (ดูตารางที่ ๑๘ ประกอบ) แต่ด้วยความพยายามและความใส่ใจของผู้สอนโดยส่วนใหญ่ จุดอ่อนที่เกิดจากผู้สอนเฉพาะส่วนจึงยังแสดงผลลบต่อผลผลิตได้ไม่ชัดเจนนัก แต่หากไม่รีบแก้ไขผู้สอนเฉพาะส่วนนั้น อาจส่งผลต่อมาตรฐานและคุณภาพผลผลิตของหลักสูตรนี้ได้ในระยะยาว ซึ่งกรณีนี้เมื่อหลักสูตรได้เปลี่ยนแปลงจากการตรวจสอบคุณภาพจากคณะกรรมการสอบภายนอก มาเป็นคณะกรรมการภายในของคณะวิชาเอง จึงเป็นความสะดวกรวดในด้านหนึ่ง แต่อาจเป็นช่องทางที่เสี่ยงต่อการเสื่อมคุณภาพในการเรียนการสอนได้ หากคณะกรรมการภายในคณะวิชาไม่หนักแน่นเอาจริงเอจัง เข้าข่ายลูบหน้าปะจมูก หรืออาจมีความเกรงอกเกรงใจกันเป็นส่วนตัว จะทำให้คุณภาพการเรียนการสอน การผลิตบัณฑิต ต้อยลงได้ในอนาคต

๔. ด้านผลผลิต ได้แสดงลักษณะผลผลิตคือ บัณฑิตรุ่นแรกของหลักสูตรปรับปรุงฉบับนี้ ไว้แล้วในตอนต้นของบทนี้ บัณฑิตเองมีความพอใจกับประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียนหลักสูตรนี้อย่างมาก ว่าสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้มากทั้งในงานที่ตรงวิชาชีพตามวัตถุประสงค์หลักของหลักสูตร และงานอื่น ๆ นอกเหนือจากวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ รวมทั้งบรรดาผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต ส่วนใหญ่มีความพึงพอใจต่อคุณลักษณะและความสามารถของบัณฑิตอยู่มาก (ตารางที่ ๑๙ - ๒๔) จึงกล่าวได้ว่าองค์ประกอบด้านนี้มีความสอดคล้องกับองค์ประกอบอื่น ๆ อันเหมาะสมก่อนหน้าอย่างดีที่สุดทีเดียว จึงสามารถสร้างบัณฑิตอันเป็นที่ยอมรับของตลาดงานและสังคมได้ด้วยดี

อย่างไรก็ตาม การพิจารณาเฉพาะด้านผลผลิตคือ ตัวบัณฑิตอันเป็นผลลัพธ์สุดท้ายของกระบวนการด้านหลักสูตร อาจจะเป็นการประเมินที่แคบและจำกัดต่อการพัฒนาหลักสูตรต่อไป (บุญชม ศรีสะอาด ๒๕๔๖ : ๙๖) จึงต้องวิเคราะห์และติดตามผลประเมินในองค์ประกอบอื่น ๆ ด้วยในรายละเอียดดังกล่าวแล้ว จะทำให้จุดอ่อนในกระบวนการหลักสูตรได้ถูกนำมาศึกษาปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้นต่อไปได้ ซึ่งคาดหมายว่าผลจากการได้ข้อมูลเชิงลึกด้านคุณภาพ จากการสนทนาเจาะลึกกลุ่มที่เกี่ยวข้อง จะเปิดทางให้เข้าถึงการแก้ไขปรับปรุงหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ให้ดียิ่งขึ้นได้ตามเจตนารมณ์อันเป็นที่สุดของการประเมินหลักสูตร

ข้อเสนอแนะต่อการบริหารและการดำเนินการหลักสูตร

ผลจากการประเมินหลักสูตรครั้งนี้ พบว่ามีประเด็นให้ผู้บริหารหลักสูตรต้องคำนึงถึงหลายประการ กล่าวคือ

๑. การกำหนดปรัชญาและวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ควรจะต้องให้เหมาะสมสอดคล้องกับสภาพการณ์ความต้องการของสังคมและทิศทางการพัฒนาของสังคมอย่างแท้จริง ควบคู่กับการคำนึงถึงสังคมดังกล่าว ก็ต้องไม่ลืมที่จะพิจารณาด้วยว่า ภาพของหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ในสายตาและความเข้าใจของสังคมทั่วไปที่นอกวงการศึกษาที่พัวพันนั้นเป็นอย่างไรด้วย เพราะนั่นย่อมหมายถึง การเข้าใจต่อวิชาชีพนี้ อันจะส่งผลต่อการสนับสนุนหรือไม่ให้ผู้เรียนเลือกศึกษาต่อในสาขาวิชานี้ด้วย หากความเข้าใจของสังคมทั่วไปต่อวิชาชีพนี้มีมากขึ้นคาดหมายว่า หลักสูตรนี้ต่อไปน่าจะมีผู้เรียนระดับคุณภาพ และเปี่ยมความสนใจแท้จริง เลือกเข้าศึกษาต่อกันมากขึ้น อันจะส่งผลต่อคุณภาพของผลผลิตที่ดีได้ทางหนึ่งด้วย

๒. คุณสมบัติ ความรับผิดชอบของผู้สอน และกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่พร้อมอย่างมีประสิทธิภาพ ควรได้รับความใส่ใจจากผู้บริหารหลักสูตรมากขึ้น และติดตามอย่างเกาะ

ติดได้ยิ่งขึ้น เพราะเป็นปัจจัยพลวัตอันส่งผลอย่างยิ่งต่อการทำให้ปรัชญา วัตถุประสงค์ และ โครงสร้างของหลักสูตร ที่เป็นเพียงลายลักษณ์อักษรได้เคลื่อนไหวเป็นความจริงที่ทรงประสิทธิภาพ มากหรือน้อยได้อย่างสำคัญยิ่ง

๓. ผู้บริหารหลักสูตรควรตรวจตรา ไม่ปล่อยปละละเลยทรัพยากรส่วนสนับสนุนอื่น ๆ ต่อ การดำเนินหลักสูตรให้ต้องอยู่ในสภาพทรุดโทรม ขาดแคลน ไม่ทันสมัยหรือไม่สะดวกต่อการ ใช้ บริการ เพราะอาจมีผลให้ผู้เรียนประสบอุปสรรคทำให้การเรียนชะงักงันได้ พอ ๆ กับที่อาจเป็น ปัจจัยหนึ่ง ทำให้ผู้สอนบางส่วนที่อ่อนล้าอยู่เป็นปฐม อาศัยเป็นจังหวะละเลยการจัดการเรียน การสอนให้ดีขึ้น ทั้งที่มีโอกาสจะทำได้

ในส่วนของผู้สอน ซึ่งสำคัญไม่น้อยต่อการทำให้หลักสูตรประสบความสำเร็จหรือไม่ มากหรือน้อย ผู้สอนคงต้องเรียกร้องตนเองให้มีความใส่ใจรับผิดชอบร่วมกันมากขึ้น ดังปรากฏว่าผู้ เรียนมีข้อติติงหลายประการต่อคุณสมบัติและบุคลิกภาพของผู้สอน ซึ่งหากเริ่มต้นที่ตัวผู้สอนเอง ก่อนแล้ว ก็ย่อมทำให้ผู้สอนเกิดความรู้สึกมีส่วนร่วม ใส่ใจที่จะสร้างหลักสูตร ปรับปรุงหลักสูตร ให้ดีขึ้นอย่างแท้จริง ใส่ใจทำความเข้าใจต่อทุกองค์ประกอบของหลักสูตร และร่วมกันผลักดัน การดำเนินการหลักสูตรอย่างเอาจริงเอาจังเป็นเอกภาพ ซึ่งคาดหมายได้ว่า หากส่วนนี้มีการปรับ ปรุง แก้ไขก่อนเป็นเบื้องต้น ผลผลิตจากหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยหัวเฉียว เฉลิมพระเกียรติ จะเปี่ยมคุณภาพและเป็นที่ยุ้จักของสังคมมากขึ้นกว่าที่เป็นอยู่หลายเท่าทวีคูณ และนั่นก็คงจะเป็นอนาคตอันยังคงสดใสของนักวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ในสังคมไทยต่อไปได้

ข้อเสนอแนะในการวิจัยประเมินหลักสูตรครั้งต่อไป

๑. ควรกระทำการประเมินผลทั้งสองแบบคือ Formative Evaluation และ Summative Evaluation ซึ่งก็คือ ประเมินในระหว่างการดำเนินการใช้หลักสูตรปรับปรุงใหม่ ในช่วงปีก่อน หลักสูตรจะครบวาระ ๕ ปี กระทำการประเมินอย่างต่อเนื่องด้วยระบบอย่างไร ควรอภิปรายกัน ในบรรดาผู้สอนของหลักสูตรให้ได้ผลสรุปและผลักดันร่วมกันไปในทิศทางเดียวกันอย่างเป็นระบบ เอกภาพ ก่อนจะทำการประเมินผลสุดท้ายเมื่อครบวาระ ๕ ปี มีของหลักสูตรนี้ด้วยอีกคำรบหนึ่ง

๒. การประเมินหลักสูตร ควรให้ความสำคัญกับกรรมวิธีที่จะได้ข้อมูลมาทั้งเชิงคุณภาพ และปริมาณ เพราะด้วยกรรมวิธีเชิงคุณภาพจะช่วยให้ได้ความลึกเชิงวิเคราะห์ของข้อมูลรูปธรรม ทั้งที่เป็นจุดแข็งและจุดอ่อน ให้สามารถนำมาใช้ประโยชน์ในการพิจารณาแก้ไข ปรับปรุง และ พัฒนาระบบการหลักสูตรต่อไปในอนาคต

๓. ในกรรมวิธีเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ ควรคำนึงถึงความเที่ยงตรง แต่ไม่ควรให้กลายเป็นจุดบ่งทอนกระบวนการวิจัยทั้งหมดในภาพรวม เพราะการประเมินตามความนึกคิดย่อมอ่อนไหวได้ด้วยหลายตัวแปรเสมอ

๔. พี่จะรู้สึกว่า การประเมินเชิงปริมาณมุ่งสร้างความเข้าใจทั่วไป ในขณะที่การประเมินเชิงคุณภาพหรือเชิงคุณลักษณะจะมุ่งสร้างความเข้าใจในเฉพาะส่วน ไม่ว่าจะเป็นเฉพาะส่วนของบุคคล สภาวะแวดล้อม หรือหลักสูตร รวมทั้งลักษณะที่ผู้ประเมินมองว่า มันน่าจะมีความหมายที่น่าสนใจ และค้นหาความหมายต่าง ๆ ที่ซ่อนแฝงอยู่ภายในสิ่งเฉพาะเหล่านั้น เช่น เหตุใดผู้เรียนจึงประพฤติไม่เหมาะสมในโอกาสขณะนั้น การสังเกตอย่างรอบคอบพิถีพิถัน จะช่วยให้ครูและพ่อแม่มีความเข้าใจผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น ส่วนจะเข้าใจได้ถ่องแท้เพียงใด ขึ้นอยู่กับความลุ่มลึกและทักษะของผู้ประเมินเอง

๕. พี่จะมัดระวังผู้เรียนและบัณฑิต หรือแม้กระทั่งผู้สอนเองก็ตามที่มักประเมินอย่างหยาบ ๆ ผ่านแบบสอบถามการประเมินเชิงปริมาณ อาจขาดความพิถีพิถันรีบเร่งประเมินให้เสร็จสิ้นไป โดยขาดความตระหนักในความสำคัญของสิ่งที่กำลังประเมิน อาจทำให้ภาพของหลักสูตรดีหรือบกพร่องไปกว่าความเป็นจริง จุดนี้จึงต้องอาศัยกรรมวิธีเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพประกอบด้วยเท่าที่จะเป็นไปได้

บรรณานุกรม

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (๒๕๒๑). คู่มือการใช้หลักสูตรประโยคประถมศึกษา
พุทธศักราช ๒๕๒๑. กรุงเทพมหานคร : จงเจริญการพิมพ์.

ก่อ สวัสดิพานิชย์. (๒๕๑๔). หลักสูตรมัธยมศึกษา. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัย
รามคำแหง.

จันทร์เพ็ญ เชื้อพานิช. (๒๕๔๕). การประเมินหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต (หลักสูตร
ปรับปรุง พุทธศักราช ๒๕๓๘). สำนักมัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย

ชวาล แพรัตนกุล. (๒๕๑๘). เทคนิคการวัดผล. กรุงเทพฯ : วัฒนาพานิช.

ทัศนา เข้มมณี. (๒๕๒๐). หลักสูตรประถมศึกษา ๒๕๒๐ : ทฤษฎีและแนวปฏิบัติ.
กรุงเทพฯ : สารมวลชน

บุญชม ศรีสะอาด. (๒๕๔๖). การพัฒนาหลักสูตรและการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร. กรุงเทพฯ :
สุวีริยาสาส์น.

ปทีป เมธาคณวุฒิ. (๒๕๓๒). หลักสูตรอุดมศึกษา : การประเมินและพัฒนา. กรุงเทพฯ :
โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประไพพรรณ ชัยพันธ์เศรษฐ์. (๒๕๔๗). การประเมินหลักสูตรบริหารธุรกิจบัณฑิต สาขา
วิชาการจัดการโรงแรม วิทยาลัยดุสิตธานี. ปรินูญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต
สาขาวิชาการอุดมศึกษา. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

พรประเสริฐ พันธุ์สวัสดิ์. (๒๕๓๓). การประเมินหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต แขนงวิชา
บริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. ปรินูญานิพนธ์หลักสูตรปริญญา
การศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการอุดมศึกษา. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

พรรณปพร สีวีโรจน์. (๒๕๔๗). รายงานการวิจัยการศึกษาภาวะการปฏิบัติงานของบัณฑิต
และความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต รุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๕. คณะ
สังคมศาสตร์และสวัสดิการสังคม. มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ.

ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (๒๕๒๑). "หลักสูตรอุดมศึกษา". วารสารครุศาสตร์. ปีที่ ๘ ฉบับที่ ๖
พฤศจิกายน – ธันวาคม.

ภิญโญ สาร. (๒๕๑๖). หลักบริหารการศึกษา. พระนคร : วัฒนาพานิช.

วราภรณ์ ตราชู. (๒๕๔๒). การประเมินหลักสูตรวิศวกรรมศาสตรบัณฑิต สาขาวิชา
วิศวกรรมอุตสาหการ (หลักสูตรปรับปรุงใหม่) พุทธศักราช ๒๕๓๗ ของ
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี. ปรินญาณิพนธ์หลักสูตรปริญญาการ
ศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการอุดมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

วสันต์ รัตนกร. (๒๕๔๑). การประเมินหลักสูตรบริหารธุรกิจ วิชาเอกระบบสารสนเทศ
ฉบับแก้ไขเพิ่มเติม ของสถาบันเทคโนโลยีราชมงคล พุทธศักราช ๒๕๓๔.
ปรินญาณิพนธ์หลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต. วิชาเอกการวัดผลการศึกษา.
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

วิชัย ดิสสระ. (๒๕๓๕). การพัฒนาหลักสูตรและการสอน. กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.

วิชัย วงษ์ใหญ่. (๒๕๒๑). พัฒนาหลักสูตรและการสอนมิติใหม่. กรุงเทพมหานคร :
รุ่งเรืองธรรม.

วิชัย วงษ์ใหญ่. (๒๕๓๗). กระบวนการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอนภาคปฏิบัติ.
กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.

ศิริพร เกื้อกุลนุรักษ์. (๒๕๔๕). รายงานการวิจัยการศึกษาภาวะการมีงานทำของบัณฑิต
และความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต รุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๓. คณะ
สังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม. มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ.

สงัด อุทรานันท์. (๒๕๓๐). ทฤษฎีหลักสูตร. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มิตรสยาม.

สันต์ ธรรมบำรุง. (๒๕๒๕). หลักสูตรและการบริหารหลักสูตร. กรุงเทพฯ : เกรียงศักดิ์การพิมพ์

เสนีย์ พิทักษ์อรณพ. (๒๕๒๔). "การประเมินผลโครงการ". สารพัฒนาหลักสูตร. อันดับที่ ๑
ตุลาคม.

- สุทัศน์ีย์ วิวัฒน์ปฐพี. (๒๕๒๖). การประเมินหลักสูตรกายภาพบำบัด : คณะแพทยศาสตร์
ศิริราช มหาวิทยาลัยมหิดล. ปริญญาานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต ภาควิชาการอุดม
ศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สุนีย์ ภูพันธ์. (๒๕๔๖). แนวคิดพื้นฐานการสร้างและการพัฒนาหลักสูตร. เชียงใหม่ :
เชียงใหม่โรงพิมพ์แสงศิลป์.
- สุพัฒน์ สุขมลสันต์ และคณะ. (๒๕๒๙). การประเมินผลหลักสูตรภาษาอังกฤษพื้นฐาน :
รายงานการวิจัย. กรุงเทพฯ : สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สุวรรณณี มงคลรุ่งเรือง. (๒๕๔๐). การประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต
พุทธศักราช ๒๕๓๓ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ. ปริญญาานิพนธ์
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทร
วิโรฒ.
- สมบูรณ์ ชิตพงศ์ และคณะ. (๒๕๒๗). "รูปแบบและวิธีการประเมินหลักสูตร". รายงานการ
ประชุมสัมมนาเรื่อง แนวทางการประเมินและพัฒนาหลักสูตรอุดมศึกษา
(๑๕ - ๑๖ กันยายน ๒๕๒๖). กองวิชาการ ทบวงมหาวิทยาลัย.
- สำนักงานทดสอบทางการศึกษา. กรมวิชาการ. กระทรวงศึกษาธิการ. (๒๕๓๔). คู่มือประเมิน
การใช้หลักสูตรด้วยตนเองของโรงเรียน. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- เสาวนิจ นิจอพันธ์ชัย และคณะ. (๒๕๔๖). การศึกษาภาวะการมีงานทำของบัณฑิต และ
ความพึงพอใจของผู้บังคับบัญชาของบัณฑิต รุ่นปีการศึกษา ๒๕๔๔ คณะสังคม
สงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม. มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ.
- อารี เพชรผุด. (๒๕๓๗). จิตวิทยาอุตสาหกรรม. กรุงเทพฯ : บริษัทเนติกุลการพิมพ์.
- เอกวิทย์ ณ ถลาง. (๒๕๑๑). คู่มือนิเทศการศึกษา. พระนคร : วิทยาลัยครูสวนสุนันทา.
- Armstrong, David G. (1989). Developing and Documenting the Curriculum. Boston :
Allyn and Bacon.

- Armstrong, David G. (2003). Curriculum Today. New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Barnes, D. (1969). Language, Learner, and the School. New York : Penguin.
- Barro, Stephen M. (1974). "Accountability : Rationale and a Methodology." In Curriculum Evaluation. Edited by David A. Payne. Lexington, Mass. : D.C. Heath.
- Barrow, Robin. (1984). Giving Teaching Back to Teachers : A Critical Introduction to Curriculum Theory. New York : The Athouse Press.
- Beauchamp, George A. (1968). Curriculum Theory. Illinois : The Kagg Press.
- Beauchamp, George A. (1975). 3rd ed. Curriculum Theory. Illinois : The Kagg Press.
- Becher, A. (1979). "Self – accounting, Evaluation, and Accountability," In Accountability and Educational Analysis. Edited by L. Stenhouse. London : Hutchison.
- Becher, T., Eraut, M., and Knight, J. (1981). Policies for Educational Accountability. London : Heinemann Educational.
- Beck, C. (1993). Postmodern, Pedagogy, and Philosophy of Education. Champaign, IL : University of Chicago at Urbana – Champaign, Philosophy of Education Society.
- Bell, C (1961). Art. New York : Arrow Books.
- Bhola, H.S. (1979). Evaluating Functional Literacy. Tehran : Hulton Educational Publications.
- Binder, Deanna Louise. (2002). Curriculum Odyssey : Facilitating an International Olympic Education Project. University of Atberta (Canada).
- Bloom, B.S. (1956). (ed.) Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals, Handbook 1 : Cognitive Domain. New York : Mckay.

Bobbitt, Franklin. (1918). *The Curriculum*. Boston : Houghton Mifflin.

Brownell, W.A. (1965). "The Evaluation of Learning under Different Systems of Instruction," *Educational Psychologist*, 3, pp. 5 – 7.

Bufarsan, Fawzi A. (2002). *Curriculum Analysis in Teacher Preparation Programs at the College of Basic Education In Kuwait*. University of North Texas.

Caswell, Hollis L., and Campbell, Doak S. (1935). *Curriculum Development*. New York : American Book.

Clarke, S.C.T. (1971). *Design for Program of Teacher Education : A Symposium*. N.J. : Prentice – Hall.

Cleverly, J. (1985). *The Schooling of China : Tradition and Modernity in Chinese Education*. Sydney, Australia : Allen & Unwin.

Copi, I. (1972). *Introduction to Logic*. New York : Macmillan.

Cronbach, L.J. (1963). "Course Improvement through Evaluation," *Teacher College Record*. 64(8), 672 – 683.

Dokken, Aurora D. (2002). *A Qualitative Program Evaluation of the Ferenc Liszt Academy Piano Pedagogy Program*. Texas A & M University – Commerce.

Doll, R.C. (1986). *Curriculum Improvement : Decision Making and Process*. 6th ed., Boston : Allyn and Bacon.

Education in 17th Century Europe. (1999).

<http://www.britannica.com/bcom/eb/article/4/0,5716,108334+4+105951,00.html>.

Elliott, J. (1981). "Education Accountability and the Evaluation of Teaching." In *Evaluation Roles in Education*. Edited by A. Lewy, and D. Nero. London : Gordon and Breach.

- Flanagam, John C. (1975). "Education's Contribution to the Quality of Life of a Sample of 30 Year-Olds," *Education Researcher*. 4, no.6 (June).
- Gagne', Robert M. (1970). "Curriculum Research and the Promotion of Learning." In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Edited by B. Othanol Smith. 4th ed. Chicago : Rand McNally & Company.
- Good, Carter V. (1973). *Dictionary of Education*. New York : McGraw – Hill Book.
- Gordon, Peter, and Lawton, Denis. (1979). *Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. New York : Holmes and Meier.
- Hirst, Paul H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. New York : Routledge & Kegan Paul.
- Inkeles, Alex. (1965). *What is Sociology? : An Introduction to the Discipline and Profession*. New Delhi : Prentice – Hall of India.
- Jacobson, D.A. (1999). *Philosophy in Classroom Teaching : Bridging the Gap*. Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall.
- Kelly, A.V. (1977). *The Curriculum : Theory and Practice*. London : Harper & Row.
- Kerr, John F. (1971). "The Problem of Curriculum Reform," In *The Curriculum : Context, Design, and Development*. Edited by Richard Hooper. Edinburgh : Oliver & Boyd.
- Kliebard, H.M. (1972). "Metaphorical Roots of Roots of Curriculum Design." *Teachers College Record*. 72 (3), 403-404.
- Krug, Edward A. (1957). *Curriculum Planning*. New York : Harper and Row.
- Lauridsen, Dawn A. (2003). *What are Teachers' Perceptions of the Curriculum Development Process ?* The Ohio State University.

- Mackenzie, Gordon N. (1964). "Curriculum Change : Participants, Power, and Process," In *Innovation in Education*. Edited by Matthew B.Miles. New York : Teacher College Press.
- McCormick, Robert, and James, Mary. (1983). *Curriculum Evaluation in Schools*. London : Routledge.
- McNeil, John D. (1977). *Curriculum : A Comprehensive Introduction*. Boston : Little, Brown and Company.
- McNeil, John D. (1981). *Curriculum : A Comprehensive Introduction*. Boston : Little, Brown and Company.
- Meyer, A.E. (1965). *An Education History of the Western World*. New York : McGraw - Hill.
- Miller, J.P., and Seller, W. (1985). *Curriculum Perspectives and Practice*. New York : Longman.
- Monteith, J.B. (1872). *Annual Report No. 98 : Report of the Commissioner of Indian Affairs*. Washington, DC : U.S. Department of the Interior.
- Mthunzi, Colwazi Gabriel. (2001). *Towards a Theory of an Entrepreneurial Curriculum : an Analysis of Curriculum Relevancy in the Light of Botswana's Economic Needs*. University of South Africa.
- Neagley, Ross L., and Dean, Evans N. (1967). *Handbook for Effective Curriculum Development*. New Jersey : Prentice – Hall.
- Newmann, J.H., Cardinal. (1959). *The Ideas of a University*. New York : Doubleday.
- Neufeldt, Victoria. ed. (1994). *Webster's New World Dictionary*. 3rd ed. New York : Prentice – Hall.

- Nicholla, Audrey, and Nicholls, S. Howard. (1972). *Developing a Curriculum : A Practical Guide*. London : George Allen and Unwin.
- P, Harshini. (2003). "Education." *The Hindu*. Saturday, Jan. 11 : 11.
- Payne, David A. (1974). "Toward a Characterization of Curriculum Evaluation." In *Curriculum Evaluation* Edited by David A. Payne. Lexington, Mass : D.C. Heath.
- Plato. (1955). *Republic*. Translate by H.D. Lee. New York ; Penguin.
- Provus, Malcolm. (1971). *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*. Berkeley, California : Mccutchan Publishing.
- Ragan, William B. (1953). *Modern Elementary Curriculum*. New York : The Dryden Press.
- Ragan, William B., and Shepherd, Gene D. (1971). *Modern Elementary Curriculum*. 4th ed. New York : Holt Rinehart and Winston.
- Reagan, Timothy. (2000). *Non-Western Educational Tradition : Alternative Approaches to Educational Thought and Practice*. 2nd. Ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosser, Yvette Claire. (2003). *Curriculum as Destiny : Forging National Identity in India, Pakistan, and Bangladesh*. The University of Texas at Austin.
- Saylor, J. Galen, and Alexander, William M. (1959). *Curriculum Planning for the Better Teaching and Learning*. New York : Rinehart and Company.
- Saylor, J. Galen, and Alexander, William M. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Saylor, J. Galen, Alexander ; William M., and Lewis, Arthur J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th ed. New York : Holt, Rinehart and Winston.

- Scheffler, I. (1965). *The Conditions of Knowledge*. New York : Scott Foresman.
- Schubert, W.H. (1986). *Curriculum : Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York : Macmillan.
- Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally.
- Skager, Rodney, and Dave, R.H. (1977). *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*. Oxford : Pergamon Press.
- Smith, Bannie O., Stanley, William O., and Shores, J. Harlan. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. New York : Harcourt, Brace & World.
- Stake, Robert E. (1969). ed. *Sixty-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- Stake, Robert E. (1970). "Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs." In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Edited by B. Othanel Smith. 4th ed. Chicago : Rand McNally & Company.
- Stufflebeam, D.L., et al. (1970). *Educational Evaluation and Decision – Making*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development : Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace, and World.
- Tanner, D., and Tanner, L. (1980). *Curriculum Development : Theory into Practice*. New York : Macmillan.
- Tanner, D., and Tanner, L. (1995). *Curriculum Development : Theory and Practice*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall.
- Taylor, W. (1978). "Values and Accountability." In *Accountability in Education*. Edited by A. Becher, and S. Maclure. Windsor : NFER Publishing.

- Thein, Myint. (2001). *Revisiting Curriculum Evaluation : Formative Exploration of a New Model*. The Pennsylvania State University.
- Thomas, R.M., and Brubaker, D.L. (2000). *Theses and Dissertations : A Guide to Planning, Research, and Writing*. CT : Bergin & Garvey.
- Tolliver, Lennie – Marie Pickens. (1979). *An Instrument Evaluating Practicum Outcomes in Social Work Education for Bachelors' and Master's Degree Students*. Union Institute & University.
- Trump, J. Lloyd, and Miller, Delmas F. (1968). *Secondary School Curriculum Improvement : Proposals and Procedures*. Boston : Allyn and Bacon.
- Tyler, R.W. (1942). "General Statement on Evaluation". *Journal of Educational Research*, 35 (March), 492-501.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Wheeler, D.K. (1974). *Curriculum Process*. London : University of London Press.
- Wiseman, Stephen, and Pidgeon, Douglas (1972). *Curriculum Evaluation*. London : J.W. Arrowsmith.
- Wiseman, Stephen, and Pidgeon, Douglas (1976). *Curriculum Evaluation*. Sussex : NFER Publishing Company.
- Wong, Penelope Ann. (2001). *Curricular Dimensions of Stakeholder Perceptions in a Service Learning Program : A Case Study*. Northern Arizona University.



ภาคผนวก

หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต
คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม
มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ
ฉบับปรับปรุง ปีการศึกษา ๒๕๕๒

๑. ชื่อหลักสูตร

(ภาษาไทย) หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต

(ภาษาอังกฤษ) Bachelor's Degree Program in Social Work

๒. ชื่อปริญญา

ชื่อเต็ม (ภาษาไทย) : สังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต

ชื่อย่อ (ภาษาไทย) : สส.บ.

ชื่อเต็ม (ภาษาอังกฤษ) : Bachelor of Social Work

ชื่อย่อ (ภาษาอังกฤษ) : B.S.W.

๓. หน่วยงานที่รับผิดชอบ

คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

๔. ปรัชญาของหลักสูตร

มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ มีความเชื่อว่า วิชาชีพสังคมสงเคราะห์มีคุณค่าต่อการพัฒนาเศรษฐกิจ สังคม และประเทศชาติ กล่าวคือ การผลิตบุคลากรที่จะออกไปปฏิบัติงาน เป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ เพื่อทำหน้าที่สำคัญกับกลุ่มเป้าหมายอันได้แก่ บุคคล ครอบครัว กลุ่ม ชุมชน ในการป้องกัน แก้ไข ฟื้นฟูและพัฒนา อันจะให้กลุ่มเป้าหมายเหล่านั้นสามารถ ดำรงชีวิตอยู่ได้อย่างปกติสุข มีคุณค่าสามารถพึ่งตนเองได้ และเป็นกำลังในการพัฒนาเศรษฐกิจ สังคมและประเทศชาติ การจัดการศึกษาสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ต้องการให้นักศึกษามีความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skill) และทัศนคติ (Attitude) มีคุณธรรม จริยธรรมและจรรยาบรรณของการเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ ต้องการให้วิชาการ สังคมสงเคราะห์มีมุ่งสู่คุณลักษณะเฉพาะ ตลอดจนถึงสอดคล้องกับพัฒนาการและความต้องการ คุณลักษณะของนักสังคมสงเคราะห์ในอนาคต ด้วยเหตุนี้หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ จึงประกอบด้วยความรู้หมวดวิชาศึกษาทั่วไปที่มุ่ง

พัฒนานักศึกษาให้มีความรอบรู้อย่างกว้างขวางทันกับกระแสการเปลี่ยนแปลงของสังคม มีโลกทัศน์ที่กว้างไกล มีความเข้าใจธรรมชาติของตนเอง ของผู้อื่นและของสังคม เป็นผู้ใฝ่รู้และสามารถคิดอย่างมีเหตุผล สามารถใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารความหมายได้ดี เป็นพลเมืองที่มีความสมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ มีคุณธรรม ตระหนักในคุณค่าศิลปวัฒนธรรมและขนานานาชาติ สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างดี และหมวดวิชาชีพทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติที่จะสร้างให้นักศึกษามีความรู้ในศาสตร์ทางสังคมสงเคราะห์ จริยศาสตร์และจรรยาบรรณทางวิชาชีพ ความรู้ในวิชาชีพเฉพาะทาง เทคนิคการปฏิบัติงานรวมทั้งศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง ได้พัฒนาทักษะหรือประสบการณ์จากการศึกษา แลกเปลี่ยนความคิดเห็น การประยุกต์หลักวิชาประกอบกับความสามารถในการฝึกภาคปฏิบัติ ที่ให้นักศึกษามีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพสังคมสงเคราะห์และเมื่อสำเร็จการศึกษาแล้ว สามารถนำความรู้จากการศึกษาภาคทฤษฎีไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้กระบวนการเรียนการสอนยังมุ่งให้นักศึกษาได้มีส่วนร่วม ส่งเสริมให้นักศึกษามีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีความเป็นผู้นำและใฝ่หาความรู้อยู่เสมอ

๕. วัตถุประสงค์ของหลักสูตร

เพื่อผลิตนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพระดับปฏิบัติการที่มีคุณภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน สามารถปฏิบัติงานเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ ร่วมกับนักวิชาการและนักวิชาชีพสาขาอื่นในหน่วยงานและองค์การสวัสดิการสังคมและสังคมสงเคราะห์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

๖. แนวทางการผลิตบัณฑิต

มุ่งเน้นการผลิตบัณฑิตออกไปปฏิบัติงานเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพในองค์การสังคมสงเคราะห์และสวัสดิการสังคม โดยกำหนดให้หลักสูตรดังกล่าวเป็นหลักสูตรวิชาเอกสังคมสงเคราะห์และสามารถเลือกเรียนวิชาเฉพาะด้านหรือวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ๕ ลักษณะ อันได้แก่ สังคมสงเคราะห์ทั่วไป (General Social Work), สังคมสงเคราะห์การแพทย์ (Medical Social Work), สังคมสงเคราะห์สาธารณภัย (Disaster Social Work), สังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม (Industrial Social Work), และสังคมสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม (Criminal Justice Social Work)

๗. ระยะเวลาที่ศึกษา

หลักสูตร ๔ ปี ใช้เวลาการศึกษาไม่น้อยกว่า ๖ ภาคการศึกษาปกติ แต่ไม่เกิน ๑๖ ภาคการศึกษาปกติ

๘. การวัดผลและการสำเร็จการศึกษา

เป็นไปตามระเบียบมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ว่าด้วยการศึกษาชั้นปริญญาตรี

พ.ศ. ๒๕๔๑

๙. ทำเลที่ตั้งและอาคารสถานที่

๙.๑ ทำเลและที่ตั้ง

คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม ตั้งอยู่ในมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติบนเนื้อที่ ๑๔๐ ไร่ ริมนนบางนา-ตราด (กิโลเมตรที่ ๑๘) ตำบลบางโจรง อำเภอบางพลี จังหวัดสมุทรปราการ มีรถประจำทางหลายสายผ่านด้านหน้ามหาวิทยาลัย เช่น รถประจำทาง ขสมก. และรถประจำทางที่จะไปยังภูมิภาคตะวันออก

๙.๒ อาคารเรียน

สถานที่ดำเนินการคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม ปัจจุบันใช้อาคาร ๑ และอาคาร ๒ ของมหาวิทยาลัยร่วมกับคณะและสาขาวิชาอื่น อาคารเรียนเป็นอาคารคอนกรีตเสริมเหล็ก ๔ ชั้น ประกอบด้วยห้องบรรยาย ห้องปฏิบัติการภาษา ห้องปฏิบัติการคอมพิวเตอร์ และห้องพักอาจารย์ สำหรับห้องปฏิบัติงานของผู้บริหารและสำนักงานเลขานุการคณะปัจจุบันประจำอยู่ที่ตึกอำนวยการชั้น ๓ มหาวิทยาลัยได้จัดอาคารสถานที่ไว้อย่างเป็นสัดส่วนเหมาะสมและสะดวกสบาย

๙.๓ อุปกรณ์การสอน

มหาวิทยาลัยได้จัดอุปกรณ์การเรียนการสอนอย่างเพียงพอ อาทิเช่น เครื่องคอมพิวเตอร์ เครื่องฉายสไลด์ เครื่องฉายข้ามศีรษะ เครื่องฉายภาพยนตร์ เครื่องเล่นวิดีโอเทป เครื่องขยายเสียง เป็นต้น

๑๐. ห้องสมุด

มหาวิทยาลัยจัดระบบห้องสมุดเป็นแบบหอสมุดกลางที่ให้บริการแก่นักศึกษาและบุคลากรเป็นส่วนรวม อาคารหอสมุดเรียกว่า ศูนย์บรรณสารสนเทศ เป็นอาคาร ๕ ชั้น มีพื้นที่ประมาณ ๘,๐๐๐ ตารางเมตร ทำหน้าที่ในการจัดหาและให้บริการทรัพยากรสารสนเทศ จัดเป็น

ศูนย์การเรียนรู้ด้วยตนเอง ในด้านความรู้ทั่วไป เพื่อเอื้อต่อการพัฒนาบัณฑิตที่มีคุณภาพทางวิชาการ และส่งเสริมบรรยากาศทางวิชาการ นักศึกษา อาจารย์และบุคลากรของมหาวิทยาลัย สามารถสืบค้นทรัพยากรสารสนเทศ วรรณคดี วารสาร การพิมพ์ – คิน ตลอดจนจองหนังสือได้จาก ระบบคอมพิวเตอร์และเครือข่ายภายในศูนย์บรรณสารสนเทศ

๑๑. การดูงานและการฝึกภาคปฏิบัติ

หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิตกำหนดให้นักศึกษาต้องศึกษาทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ การดูงานเป็นกิจกรรมการเรียนการสอนภาคปฏิบัติที่มุ่งให้นักศึกษาได้เรียนรู้สภาพปัญหาและบริการในสังคม ตลอดจนเสริมสร้างแนวคิดและทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพสังคมสงเคราะห์ ส่วนการฝึกภาคปฏิบัติเป็นกิจกรรมการเรียนการสอนภาคปฏิบัติที่ถือเป็นหัวใจสำคัญของการจัดการศึกษาของหลักสูตร เป็นการส่งเสริมทักษะและประสบการณ์ในการนำความรู้จากภาคทฤษฎีไปปรับใช้ในการฝึกปฏิบัติงาน หลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิตของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ กำหนดให้นักศึกษาดูงานและฝึกภาคปฏิบัติ ๒๒ หน่วยกิต จำแนกเป็น

SW 2241 การดูงานและสัมมนา (๑ หน่วยกิต)

SW 2256 การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์เฉพาะรายและกลุ่มชน (๖ หน่วยกิต)

SW 3266 การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ชุมชน (๖ หน่วยกิต)

SW 4279 การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ตามความสนใจเฉพาะทาง (๙ หน่วยกิต)

การดูงานและการฝึกภาคปฏิบัติดำเนินการโดยหัวหน้างานฝึกภาคปฏิบัติ คณะกรรมการฝึกภาคปฏิบัติ อาจารย์นิเทศประจำคณะ และอาจารย์ผู้สอนภาคปฏิบัติภาคสนาม รายชื่อหน่วยงานเพื่อการดูงานและฝึกภาคปฏิบัติ ประกอบด้วย

ภาครัฐ

๑. กระทรวงแรงงานและสวัสดิการสังคม

๑.๑ กรมประชาสงเคราะห์

๑.๑.๑ กองบริการชุมชน ได้แก่ สำนักงานประชาสงเคราะห์เขตต่าง ๆ อาทิเช่น สำนักงานประชาสงเคราะห์เขต ๑ ห้วยขวาง สำนักงานประชาสงเคราะห์เขต ๒ คลองจั่น สำนักงานประชาสงเคราะห์เขต ๓ คลองเตย สำนักงานประชาสงเคราะห์เขต ๔ ดินแดง

๑.๑.๒ กองสงเคราะห์เด็กและบุคคลวัยรุ่น ได้แก่ สถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท สถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถี กองสัมพันธ์อาสาสมัคร ฝ่ายสงเคราะห์และคุ้มครอง

- ๑.๑.๓ กองคุ้มครองสวัสดิภาพเด็ก ได้แก่ สถานแรกรับเด็กหญิงพญาไท
- ๑.๑.๔ กองสงเคราะห์ผู้ประสบภัย
- ๑.๑.๕ กองสวัสดิการสังคมสงเคราะห์ ได้แก่ สถานสงเคราะห์คนชราบ้านบางแค ศูนย์บริการทางสังคมผู้สูงอายุดินแดง
- ๑.๑๖ สำนักงานประชาสงเคราะห์จังหวัดและศูนย์สงเคราะห์ราษฎรประจำหมู่บ้าน อาทิ สำนักงานประชาสงเคราะห์จังหวัดสมุทรปราการ สำนักงานประชาสงเคราะห์จังหวัดนนทบุรี สำนักงานประชาสงเคราะห์จังหวัดปทุมธานี สำนักงานประชาสงเคราะห์จังหวัดฉะเชิงเทรา สำนักงานประชาสงเคราะห์จังหวัดสุพรรณบุรี ศูนย์สงเคราะห์ราษฎรประจำหมู่บ้านลาดปลาเค้า (จังหวัดสุพรรณบุรี) เป็นต้น
- ๑.๒ กรมสวัสดิการและคุ้มครองแรงงาน อาทิ กองแรงงาน
- ๑.๓ สำนักงานประกันสังคม
- ๑.๔ ศูนย์ฟื้นฟูสมรรถภาพแรงงาน
๒. กระทรวงสาธารณสุข ได้แก่ โรงพยาบาลในสังกัดกระทรวงสาธารณสุข สถาบันมะเร็ง ศูนย์สุขวิทยาจิต
๓. กระทรวงมหาดไทย
- ๓.๑ กรมราชทัณฑ์ อาทิ กองสังคมสงเคราะห์ ทัณฑสถานพิเศษกลาง
- ๓.๒ กรมการพัฒนาชุมชน
๔. กระทรวงยุติธรรม ได้แก่ สถานพินิจและคุ้มครองเด็กกกลาง (บ้านปรานี บ้านเมตตา บ้านกรรณา บ้านอุเบกขา)
๕. กรุงเทพมหานคร ได้แก่ โรงพยาบาลและศูนย์บริการสาธารณสุข สังกัดสำนักอนามัย กองสังคมสงเคราะห์ สังกัดสำนักสวัสดิการสังคม
๖. สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ได้แก่ กองเตรียมความพร้อมด้านเศรษฐกิจ
๗. การเคหะแห่งชาติ ได้แก่ สำนักงานพัฒนาชุมชนเมือง
- ภาคเอกชน
๑. องค์การสังคมสงเคราะห์ภาคเอกชน ได้แก่ สหทัยมูลนิธิ บ้านพักฉุกเฉิน ๒ สมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี มูลนิธิสงเคราะห์เด็กสภากาชาดไทย มูลนิธิสำโรงร่วมใจ มูลนิธิเพื่อเด็กพิการ โครงการเข้าถึงเอดส์ (แอคเซส) มูลนิธิเด็กอ่อนในสลัม สมาคมวาย เอ็ม ซี เอ มูลนิธิสร้างสรรค์

เด็ก มูลนิธิเพื่อการพัฒนาชุมชนเมือง สำนักงานพัฒนาชุมชนเมือง มูลนิธิดวงประทีป มูลนิธิ
สงเคราะห์เด็กยากจน ซี.ซี.เอฟ. แห่งประเทศไทยในพระบรมราชูปถัมภ์ มูลนิธิฮั่วเคี้ยวปอเด็ก
เซียงตั้ง เป็นต้น

๒. องค์กรธุรกิจเอกชน ได้แก่ บริษัท สุขสวัสดิ์อินเตอร์เฮาส์ จำกัด (มหาชน) บริษัท ปีโตรเคมี
แห่งชาติ จำกัด (มหาชน) บริษัท สยามสตีลกรุ๊ป จำกัด บริษัท รongเท้าบาจาแห่งประเทศไทย
จำกัด บริษัท พืพัฒนาภิจเท็กซ์ไทล์ จำกัด บริษัท ฟรีเมียร์โปรดักส์ จำกัด บริษัท สยามกลการ
และนิสสัน จำกัด บริษัท ชินวัตรเทเลวิซ จำกัด บริษัท แอดวานซ์อินโฟร์ เซอร์วิส จำกัด (มหาชน)
บริษัท ชินวัตรไดเร็คทอริส จำกัด เป็นต้น

๑๒. รหัสวิชาคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิม
พระเกียรติ

ประกอบด้วย ตัวอักษรโรมัน ๒ ตัว ตามด้วยตัวเลข ๔ หลัก

๑๒.๑ รหัสอักษร มีความหมายดังนี้

SW หมายถึง รายวิชาในสาขาวิชาสังคมสงเคราะห์

๑๒.๒ รหัสตัวเลข

เลขหลักพัน หมายถึง ระดับชั้นปี

เลข 1 หมายถึง รายวิชาชั้นปีที่ ๑

เลข 2 หมายถึง รายวิชาชั้นปีที่ ๒

เลข 3 หมายถึง รายวิชาชั้นปีที่ ๓

เลข 4 หมายถึง รายวิชาชั้นปีที่ ๔

เลขหลักร้อย หมายถึง ลำดับวิชา

เลขหลักสิบ หมายถึง ลำดับวิชา

เลขหลักหน่วย หมายถึง จำนวนหน่วยกิตของรายวิชานั้น ๆ

๑๓. โครงสร้างหลักสูตร

๑๓.๑ จำนวนหน่วยกิตรวม ๑๔๕ หน่วยกิต

๑๓.๒ องค์ประกอบของหลักสูตร

หลักสูตรปริญญาตรีทางสังคมสงเคราะห์ประกอบด้วยลักษณะวิชาต่าง ๆ จำนวน

๑๔๕ หน่วยกิต ได้แก่

๑. หมวดวิชาศึกษาทั่วไป

ไม่น้อยกว่า

๓๐

หน่วยกิต

๑.๑	กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์	๖	หน่วยกิต	
๑.๒	กลุ่มวิชาสังคมศาสตร์	๖	หน่วยกิต	
๑.๓	กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์	๗	หน่วยกิต	
๑.๔	กลุ่มวิชาภาษา	๙	หน่วยกิต	
๑.๕	กลุ่มวิชาพลานามัย	๒	หน่วยกิต	
๒.	หมวดวิชาเฉพาะ	ไม่น้อยกว่า	๑๐๖	หน่วยกิต
๒.๑	วิชาพื้นฐานวิชาชีพ	ไม่น้อยกว่า	๒๑	หน่วยกิต
๒.๒	วิชาชีพ	ไม่น้อยกว่า	๗๐	หน่วยกิต
๒.๒.๑	วิชาบังคับภาคทฤษฎี	ไม่น้อยกว่า	๔๘	หน่วยกิต
๒.๒.๒	วิชาบังคับภาคปฏิบัติ	ไม่น้อยกว่า	๒๒	หน่วยกิต
๒.๓	วิชาเฉพาะด้าน	ไม่น้อยกว่า	๑๕	หน่วยกิต
นักศึกษาจะเลือกเรียนวิชาในกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง ดังต่อไปนี้				
๒.๓.๑	กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป			
๒.๓.๒	กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์			
๒.๓.๓	กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข			
๒.๓.๔	กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม			
๒.๓.๕	กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม			
๓.	หมวดวิชาเลือกเสรี	ไม่น้อยกว่า	๙	หน่วยกิต

รายวิชา

นักศึกษาจะต้องศึกษาและสอบผ่านรายวิชาตามหลักสูตร โดยมีหน่วยกิตสะสมไม่น้อยกว่า ๑๔๕ หน่วยกิต ดังนี้

		หน่วยกิต(บรรยาย-ปฏิบัติทดลอง-ฝึกงาน)		
๑.	หมวดวิชาศึกษาทั่วไป	ไม่น้อยกว่า	๓๐	หน่วยกิต
ก.	กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์		๖	หน่วยกิต
	GE 1003 โลกทัศน์กับการดำเนินชีวิต		๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)	
	GE 2083 สุนทรียศาสตร์เบื้องต้น		๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)	

ข. กลุ่มวิชาสังคมศาสตร์		๖	หน่วยกิต
GE 1013 สังคมไทยในโลกปัจจุบัน		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
GE 2123 จิตวิทยากับชีวิต		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
ค. กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์		๗	หน่วยกิต
GE 1022 เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการสืบค้น		๒	(๒/๒-๐/๐-๐/๐)
GE 1032 วิทยาศาสตร์กับสังคม		๒	(๒/๒-๐/๐-๐/๐)
CS 1033 หลักคอมพิวเตอร์		๓	(๒/๒-๑/๒-๐)
ง. กลุ่มวิชาภาษา		๙	หน่วยกิต
GE 1043 ภาษาไทยกับการสื่อสาร		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
GE 1053 ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ๑		๓	(๒/๒-๑/๒-๐/๐)
GE 1063 ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ๒		๓	(๒/๒-๑/๒-๐/๐)
จ. กลุ่มวิชาพลานามัย		๒	หน่วยกิต
GE 1072 สุขภาพพลานามัยกับการพัฒนาคุณภาพชีวิต		๒	(๑/๑-๑/๒-๐/๐)
๒. หมวดวิชาเฉพาะ	ไม่น้อยกว่า	๑๐๖	หน่วยกิต
๒.๑ วิชาพื้นฐานวิชาชีพ	ไม่น้อยกว่า	๒๐	หน่วยกิต
SW 1012 ตรรกวิทยาเบื้องต้น		๒	(๒/๒-๐/๐-๐/๐)
SW 1022 มานุษยวิทยาพื้นฐาน		๒	(๒/๒-๐/๐-๐/๐)
SW 1033 พื้นฐานระบบและกลไกภายในสังคม		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
ST 2023 สถิติสำหรับสังคมศาสตร์		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2043 พัฒนาการและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมมนุษย์ ในสังคม		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2052 ภาษาอังกฤษสำหรับวิชาชีพสังคมสงเคราะห์		๒	(๒/๒-๐/๐-๐/๐)
SW 2063 จริยธรรมทางวิชาชีพในงานสังคมสงเคราะห์		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2073 กฎหมายสวัสดิการสังคม		๓	(๓/๓-๐/๐-๐/๐)
๒.๒ วิชาชีพ	ไม่น้อยกว่า	๗๐	หน่วยกิต
๒.๒.๑ วิชาบังคับภาคทฤษฎี	ไม่น้อยกว่า	๔๘	หน่วยกิต

SW 2083	สังคมไทยกับการพัฒนาสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2093	การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและระบบสวัสดิการสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2103	ปัญหาสังคมและมาตรการทางสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2213	สังคมสงเคราะห์เบื้องต้น	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2223	แนวคิดทางสังคมสงเคราะห์กับสังคมไทย	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2233	โครงสร้างทางการเมืองกับระบบสวัสดิการสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2243	สภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจ สังคมและการเมือง ที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2253	หลักและวิธีการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2263	การให้บริการปรึกษาในงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3173	หลักและวิธีการสังคมสงเคราะห์ชุมชน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3183	การวิจัยทางสังคมสงเคราะห์	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 3953	การเขียน วิเคราะห์และเสนอโครงการในงานสังคม สงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3963	การอภิปรายปัญหาการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ๑	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 4193	การบริหารงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 4203	การมีส่วนร่วมในการวางนโยบายและแผนสวัสดิการ สังคมของนักสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 4233	การอภิปรายปัญหาการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ๒	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
๒.๒.๒	วิชาบังคับภาคปฏิบัติ	ไม่น้อยกว่า ๒๒ หน่วยกิต
SW 2241	การดูงานและสัมมนา	๑ (๐/๐-๑/๓-๐/๐)
SW 2256	การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์เฉพาะรายและกลุ่มชน	๖ (๐/๐-๐/๐-๖/๒๔)
SW 3266	การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ชุมชน	๖ (๐/๐-๐/๐-๖/๒๔)
SW 4279	การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ตามความสนใจ เฉพาะทาง	๙ (๐/๐-๐/๐-๙/๔๐)
๒.๓	วิชาเฉพาะด้าน	ไม่น้อยกว่า ๑๕ หน่วยกิต
	นักศึกษาสามารถเลือกเรียนวิชากลุ่มใดกลุ่มหนึ่งดังต่อไปนี้	

๑. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป	
SW 3283 กระบวนการพิทักษ์สิทธิ์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3293 การมีส่วนร่วมของระบบผู้รับบริการ	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3303 การใช้ข้อมูลเพื่อการพัฒนางานสังคมสงเคราะห์ และนโยบายสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3313 เทคนิคการทำงานกับผู้ให้บริการ	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3323 การวิจัยและประเมินผลในงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3333 สถิติการครอบครัวและเด็ก	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3343 กลุ่มเสี่ยงในงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3353 การพัฒนาบุคลิกภาพนักสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3363 สังคมสงเคราะห์ทางการศึกษา	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3373 เทคนิคการสงเคราะห์เด็กและเยาวชน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3383 การศึกษาอิสระ	๓ (๐/๐-๓/๙-๐/๐)
๒. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์	
SW 3393 ระบบสาธารณสุขไทย	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3403 การสังคมสงเคราะห์การแพทย์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3413 วิทยาการระบาดทางสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3423 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ป่วยด้วยโรคร้ายแรงทางสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3433 สุขภาพจิต	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3443 ประชากรกับการวางแผนครอบครัว	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3453 เพศศึกษากับการครองเรือน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3463 การให้บริการปรึกษาคู่สมรส	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 3473 การให้บริการปรึกษาครอบครัว	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 3483 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้สูงอายุ	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3493 เทคนิคการสงเคราะห์บุคคลพิการและทุพพลภาพ	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3503 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ถูกข่มขืน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3513 การศึกษาอิสระ	๓ (๐/๐-๓/๙-๐/๐)

๓. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข

SW 3523 สาธารณภัยเบื้องต้น	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3533 การสงเคราะห์ผู้ประสบปัญหาวิกฤต	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3543 การรณรงค์เพื่อชุมชน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3553 การปฏิบัติการเพื่อสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3563 การระดมทรัพยากร	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3573 การประสานงานในระบบสวัสดิการสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3583 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ประสบสาธารณภัย	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3593 การจัดการในงานสาธารณสุข	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3603 การศึกษาอิสระ	๓ (๐/๐-๓/๙-๐/๐)

๔. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม

SW 3613 การสังคมสงเคราะห์ในอุตสาหกรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3623 ระบบความมั่นคงทางสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3633 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ประสบอันตรายจากการทำงาน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3643 ปัญหาแรงงานและมาตรการทางกฎหมาย	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3653 สวัสดิการสำหรับผู้ใช้แรงงาน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3663 ปัญหาคนงานในภาคอุตสาหกรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3673 การพัฒนาแรงงานในฝ่ายอุตสาหกรรม (แรงงาน สิ่งแวดล้อมและสภาพสังคม)	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3683 องค์การและขบวนการแรงงาน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3693 ทรัพยากรมนุษย์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3703 การฝึกอบรมในงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 3713 การศึกษาอิสระ	๓ (๐/๐-๓/๙-๐/๐)

๕. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม

SW 3723 ระบบการบริหารงานกระบวนการยุติธรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3733 การสังคมสงเคราะห์กับกระบวนการยุติธรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3743 อาชญวิทยาและทัณฑวิทยา	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)

SW 3753 การคุมประพฤติ การอภัยโทษ การพักการลงโทษ และการสงเคราะห์หลังปลดปล่อย	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3763 เทคนิคการอบรมแก้ไขผู้กระทำผิด	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3773 การป้องกันอาชญากรรมและการปฏิบัติต่อผู้กระทำผิด	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3783 การสร้างฐานชุมชนในงานอาชญากรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3793 การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนกับกระบวนการ ยุติธรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3803 ความรุนแรงในครอบครัวกับอาชญากรรม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3973 การปฏิบัติต่อผู้กระทำผิดเฉพาะกลุ่ม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3983 การศึกษาอิสระ	๓ (๐/๐-๓/๙-๐/๐)

๓. หมวดวิชาเลือกเสรี ไม่น้อยกว่า ๙ หน่วยกิต
นักศึกษาจะเลือกวิชาใดก็ได้ที่เปิดสอนภายในมหาวิทยาลัยจากวิชาดังต่อไปนี้

๓.๑ วิชาในคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม

SW 4833 พลวัตกลุ่ม	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 4843 การใช้กลุ่มในการแก้ไขและบำบัด	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 4853 การประชาสัมพันธ์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 4863 การฝึกอบรมร่วมรับความรู้สึกร่วม	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 4873 ผู้นำกลุ่ม	๓ (๒/๒-๑/๒-๐/๐)
SW 4883 เสถียรภาพของสถาบันครอบครัวในสังคมไทย	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)

๓.๒ เลือกเรียนรายวิชาใด ๆ ก็ได้ที่เปิดสอนในมหาวิทยาลัย

วิชาโทสำหรับนักศึกษาสาขาวิชาอื่น ๆ (ไม่ใช่ นักศึกษาสังคมสงเคราะห์)

๑. วิชาโทสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ ไม่น้อยกว่า ๑๕ หน่วยกิต

นักศึกษาสาขาวิชาอื่นที่ประสงค์ศึกษาวิชาสังคมสงเคราะห์เป็นวิชาโท ต้องศึกษารายวิชาในหมวดตามเงื่อนไขดังนี้

๑.๑ นักศึกษาต้องศึกษารายวิชาบังคับภาค ไม่น้อยกว่า ๑๕ หน่วยกิต ดังต่อไปนี้

SW 2093 การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและระบบสวัสดิการสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2103 ปัญหาสังคมและมาตรการทางสังคม	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)

SW 2213 สังคมสงเคราะห์เบื้องต้น	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 2253 หลักและวิธีการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)
SW 3173 หลักและวิธีการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ชุมชน	๓ (๓/๓-๐/๐-๐/๐)

๑.๒ นักศึกษาต้องเลือกศึกษารายวิชา SW... อื่น ๆ ที่คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ และสวัสดิการสังคมเปิดสอนจนครบตามจำนวนหน่วยกิตที่สาขาวิชาเอกลำดับกำหนด



(สำหรับผู้สำเร็จการศึกษา)

แบบประเมินหลักสูตรสังคมสงเคราะห์ศาสตร์บัณฑิต
มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ ปี ๒๕๔๒

คำชี้แจงในการตอบแบบประเมิน :

การประเมินความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความชัดเจนของหลักสูตร แบ่งเป็น ๗ ด้านดังนี้

๑. เนื้อหาหลักสูตร
๒. สื่อการเรียนการสอน
๓. วัสดุศึกษา
๔. สถานที่เรียน
๕. กระบวนการเรียนการสอน
๖. การวัดและประเมินผลการเรียน และ
๗. ประสิทธิภาพในการทำงาน

โปรดใส่หมายเลขระดับความคิด หรือเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับความเหมาะสม ความสอดคล้อง และความชัดเจน ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

หมายเลขระดับความคิดเห็น

- ๕ หมายถึง มีความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความชัดเจน มากที่สุด
- ๔ หมายถึง มีความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความชัดเจน มาก
- ๓ หมายถึง มีความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความชัดเจน ปานกลาง
- ๒ หมายถึง มีความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความชัดเจน น้อย
- ๑ หมายถึง มีความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความชัดเจน น้อยที่สุด

ข้อมูลบัณฑิต

ชื่อ สกุล

รหัสประจำตัว (นักศึกษา) กลุ่มวิชา

ที่อยู่ปัจจุบัน

เลขที่ ซอย ถนน

หมู่ ตำบล / แขวง อำเภอ / เขต

จังหวัด รหัสไปรษณีย์

ที่อยู่ทำงาน

ชื่อหน่วยงาน

ที่อยู่

โทรศัพท์

๑. เนื้อหาของหลักสูตร
วัตถุประสงค์ของหลักสูตร

วัตถุประสงค์ของหลักสูตร	ระดับความชัดเจน		ระดับความสอดคล้องกับ ความต้องการของสังคม ปัจจุบัน
	ภาษาใน วัตถุประสงค์	การแสดงความ เป็นวิชาชีพ	
๑.ผลิตนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพระดับ ปฏิบัติการที่มีคุณภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน			
๒.ผลิตนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพที่สามารถ ปฏิบัติงานเป็นนักสังคมสงเคราะห์วิชาชีพ ร่วมกับนักวิชาการ และนักวิชาชีพสาขาอื่น ในหน่วยงานและองค์การสวัสดิการสังคม และสังคมสงเคราะห์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ			

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร

๑) ความชัดเจนของภาษาของวัตถุประสงค์

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

๒) ความสอดคล้องกับความต้องการกับสังคมในปัจจุบัน

.....

.....

.....

.....

.....

๓) ความชัดเจนของการแสดงออกของความเป็นวิชาชีพ

.....

.....

.....

.....

.....

๑. หมวดวิชาศึกษาทั่วไป

ระดับความคิดเห็น	ความเหมาะสมด้าน		รายวิชามีส่วนพัฒนา ความรู้ ทักษะ ทัศนคติ ทักษะความเป็น นักสังคมสงเคราะห์
	จำนวน หน่วยกิตที่ กำหนด	ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร	
เนื้อหาวิชาในหลักสูตร			
๑.๑ กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์			
GE 1003 โลกทัศน์กับการดำเนินชีวิต ๓ หน่วยกิต			
GE 2083 สุนทรียศาสตร์เบื้องต้น ๓ หน่วยกิต			
๑.๒ กลุ่มวิชาสังคมศาสตร์			
GE 1013 สังคมไทยในโลกปัจจุบัน ๓ หน่วยกิต			
GE 2123 จิตวิทยากับชีวิต ๓ หน่วยกิต			
๑.๓ กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์			
GE 1022 เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการสืบค้น ๒ หน่วยกิต			
GE 1032 วิทยาศาสตร์กับสังคม ๒ หน่วยกิต			
CS 1033 หลักคอมพิวเตอร์ ๒ หน่วยกิต			
๑.๔ กลุ่มวิชาภาษา			
GE 1043 ภาษาไทยกับการสื่อสาร ๓ หน่วยกิต			
GE 1053 ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ๑ ๓ หน่วยกิต			
GE 1063 ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ๒ ๓ หน่วยกิต			
๑.๕ กลุ่มวิชาพลานามัย			
GE 1072 พลศึกษากับการพัฒนาคุณภาพชีวิต ๒ หน่วยกิต			
๒.๑ วิชาพื้นฐานวิชาชีพ			
SW 1012 ตรรกวิทยา ๒ หน่วยกิต			
SW 1022 มานุษยวิทยาพื้นฐาน ๒ หน่วยกิต			
SW 1033 พื้นฐานระบบและกลไกภายในสังคม ๓ หน่วยกิต			
ST 2023 สถิติสำหรับสังคมศาสตร์ ๓ หน่วยกิต			
SW 2043 พัฒนาการและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม มนุษย์ในสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 2052 ภาษาอังกฤษสำหรับวิชาชีพสังคม สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 2063 จริยธรรมทางวิชาชีพในงานสังคม สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 2073 กฎหมายสวัสดิการสังคม ๓ หน่วยกิต			
๒.๒ วิชาชีพ			
๒.๒.๑ วิชาบังคับภาคทฤษฎี			
SW 2083 สังคมไทยกับการพัฒนาสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 2093 การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและระบบ สวัสดิการสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 2103 ปัญหาสังคมและมาตรการทางสังคม ๓ หน่วยกิต			

ระดับความคิดเห็น	ความเหมาะสมด้าน		รายวิชามีส่วนพัฒนา ความรู้ ทักษะ ทัศนคติ ทักษะความเป็น นักสังคมสงเคราะห์
	จำนวน หน่วยกิตที่ กำหนด	ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร	
เนื้อหาวิชาในหลักสูตร			
SW 2223 แนวคิดทางสังคมสงเคราะห์กับสังคมไทย ๓ หน่วยกิต			
SW 2213 สังคมสงเคราะห์เบื้องต้น ๓ หน่วยกิต			
SW 2133 โครงสร้างทางการเมืองกับระบบสวัสดิการ สังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 2243 สภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจ สังคม และการเมืองที่มีอิทธิพลต่อการปฏิบัติ งานสังคมสงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 2253 หลักและวิธีการปฏิบัติงานสังคม สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 2263 การให้บริการปรึกษาในงานสังคม สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3173 หลักและวิธีการสังคมสงเคราะห์ชุมชน ๓ หน่วยกิต			
SW 3183 การวิจัยทางสังคมสงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 4193 การบริหารงานสังคมสงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 4203 การมีส่วนร่วมในการวางนโยบายและ แผนสวัสดิการสังคมของนักสังคม สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3953 การเขียน วิเคราะห์และเสนอโครงการ ในงานสังคมสงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3963 การอภิปรายปัญหาการปฏิบัติงานสังคม สงเคราะห์ I ๓ หน่วยกิต			
SW 4233 การอภิปรายปัญหาการปฏิบัติงานสังคม สงเคราะห์ II ๓ หน่วยกิต			
๒.๒.๒ วิชาบังคับภาคปฏิบัติ			
SW 2241 การดูงานและสัมมนา ๑ หน่วยกิต			
SW 2256 การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ เฉพาะรายและกลุ่มชน ๖ หน่วยกิต			
SW 3266 การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ชุมชน ๖ หน่วยกิต			
SW 4279 การฝึกปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ ตามความสนใจเฉพาะทาง ๙ หน่วยกิต			
๒.๓ วิชาเฉพาะด้าน			
๑. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์ทั่วไป			

ระดับความคิดเห็น	ความเหมาะสมด้าน		รายวิชามีส่วนพัฒนา ความรู้ ทักษะ ทักษะความเป็น นักร้องคนสงเคราะห์
	จำนวน หน่วยกิตที่ กำหนด	ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร	
เนื้อหาวิชาในหลักสูตร			
SW 3283 กระบวนการพิทักษ์สิทธิ์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3293 การมีส่วนร่วมของระบบผู้รับบริการ ๓ หน่วยกิต			
SW 3303 การใช้ข้อมูลเพื่อการพัฒนางานสังคม สงเคราะห์และนโยบายสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 3313 เทคนิคการทำงานกับผู้ให้บริการ ๓ หน่วยกิต			
SW 3323 การวิจัยและประเมินผลในงานสังคม สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3333 สวัสดิการครอบครัวและเด็ก ๓ หน่วยกิต			
SW 3343 กลุ่มเสี่ยงในงานสังคมสงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3353 การพัฒนาบุคลิกภาพนักร้องคน สงเคราะห์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3363 สังคมสงเคราะห์ทางการศึกษา ๓ หน่วยกิต			
SW 3373 เทคนิคการสงเคราะห์เด็กและเยาวชน ๓ หน่วยกิต			
SW 3383 การศึกษาอิสระ ๓ หน่วยกิต			
๒. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์การแพทย์			
SW 3393 ระบบสาธารณสุขไทย ๓ หน่วยกิต			
SW 3403 การสังคมสงเคราะห์การแพทย์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3413 วิทยาการระบาดทางสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 3423 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ป่วยด้วย โรคร้ายแรงทางสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 3433 ประชากรกับการวางแผนครอบครัว ๓ หน่วยกิต			
SW 3453 เพศศึกษากับการครองเรือน ๓ หน่วยกิต			
SW 3463 การให้บริการปรึกษาสุสมรส ๓ หน่วยกิต			
SW 3473 การให้บริการปรึกษาคครอบครัว ๓ หน่วยกิต			
SW 3483 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้สูงอายุ ๓ หน่วยกิต			
SW 3493 เทคนิคการสงเคราะห์บุคคลพิการ และทุพพลภาพ ๓ หน่วยกิต			
SW 3503 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ถูกข่มขืน ๓ หน่วยกิต			
SW 3513 การศึกษาอิสระ ๓ หน่วยกิต			
๓. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์สาธารณสุข			
SW 3523 สาธารณสุขเบื้องต้น ๓ หน่วยกิต			
SW 3533 การสงเคราะห์ผู้ประสบปัญหาวิกฤต ๓ หน่วยกิต			

ระดับความคิดเห็น	ความเหมาะสมด้าน		รายวิชามีส่วนพัฒนา ความรู้ ทักษะ ทักษะความเป็น นักสังคมสงเคราะห์
	จำนวน หน่วยกิตที่ กำหนด	ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร	
เนื้อหาวิชาในหลักสูตร			
SW 3543 การรณรงค์เพื่อชุมชน ๓ หน่วยกิต			
SW 3553 การปฏิบัติการเพื่อสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 3563 การระดมทรัพยากร ๓ หน่วยกิต			
SW 3573 การประสานงานในระบบสวัสดิการสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 3583 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ประสบสาธารณภัย ๓ หน่วยกิต			
SW 3593 การจัดการในงานสาธารณภัย ๓ หน่วยกิต			
SW 3603 การศึกษาอิสระ ๓ หน่วยกิต			
๔. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม			
SW 3613 การสังคมสงเคราะห์ในอุตสาหกรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3623 ระบบความมั่นคงทางสังคม ๓ หน่วยกิต			
SW 3633 เทคนิคการสงเคราะห์ผู้ประสบอันตรายจากการทำงาน ๓ หน่วยกิต			
SW 3643 ปัญหาแรงงานและมาตรการทางกฎหมาย ๓ หน่วยกิต			
SW 3653 สวัสดิการสำหรับผู้ใช้แรงงาน ๓ หน่วยกิต			
SW 3663 ปัญหาคนงานในภาคอุตสาหกรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3673 การพัฒนาแรงงานในฝ่ายอุตสาหกรรม (แรงงาน สิ่งแวดล้อมและสภาพสังคม) ๓ หน่วยกิต			
SW 3683 องค์การและขบวนการแรงงาน ๓ หน่วยกิต			
SW 3693 ทรัพยากรมนุษย์ ๓ หน่วยกิต			
SW 3703 การฝึกอบรมในงานสังคมสงเคราะห์อุตสาหกรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3713 การศึกษาอิสระ ๓ หน่วยกิต			
๕. กลุ่มวิชาเสริมการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์กระบวนการยุติธรรม			
SW 3723 ระบบการบริหารงานกระบวนการยุติธรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3733 การสังคมสงเคราะห์กับกระบวนการยุติธรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3743 อาชญวิทยาและทัณฑวิทยา ๓ หน่วยกิต			
SW 3753 การคุมประพฤติ การอภัยโทษ การพักการลงโทษ และการสงเคราะห์หลังปลดปล่อย ๓ หน่วยกิต			
SW 3763 เทคนิคการอบรมแก้ไขผู้กระทำผิด ๓ หน่วยกิต			

ระดับความคิดเห็น	ความเหมาะสมด้าน		รายวิชามีส่วนพัฒนา ความรู้ ทักษะคิด ทักษะความเป็น นักสังคมสงเคราะห์
	จำนวน หน่วยกิตที่ กำหนด	ความสอดคล้องของ รายวิชากับจุดประสงค์ ของหลักสูตร	
เนื้อหาวิชาในหลักสูตร			
SW 3773 การป้องกันอาชญากรรมและการปฏิบัติ ต่อผู้ประทำผิด ๓ หน่วยกิต			
SW 3783 การสร้างฐานชุมชนในงานอุตสาหกรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3793 การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนกับ กระบวนการยุติธรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3803 ความรุนแรงในครอบครัวกับ อาชญากรรม ๓ หน่วยกิต			
SW 3973 การปฏิบัติต่อผู้กระทำผิดเฉพาะกลุ่ม ๓ หน่วยกิต			
SW 3983 การศึกษาอิสระ ๓ หน่วยกิต			
๓.๑ วิชาในคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม			
SW 4833 พลวัตกลุ่ม ๓ หน่วยกิต			
SW 4843 การใช้กลุ่มในการแก้ไขและบำบัด ๓ หน่วยกิต			
SW 4853 การประชาสัมพันธ์ ๓ หน่วยกิต			
SW 4863 การฝึกอบรมร่วมรับความรู้สึก ๓ หน่วยกิต			
SW 4873 ผู้นำกลุ่ม ๓ หน่วยกิต			
SW 4883 เสถียรภาพของสถาบันครอบครัว ในสังคมไทย ๓ หน่วยกิต			

โครงสร้างของหลักสูตร

โครงสร้างของหลักสูตร	ระดับความเหมาะสม				
	๕	๔	๓	๒	๑
๑. จำนวนหน่วยกิตตลอดหลักสูตร (๑๔๕ หน่วยกิต)					
๒. จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป (๓๐ หน่วยกิต)					
๓. จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเฉพาะ (๑๐๖ หน่วยกิต)					
๔. จำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเลือกเสรี (๙ หน่วยกิต)					
๕. จำนวนหน่วยกิตแต่ละกลุ่มวิชา					
๕.๑ กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์ (๖ หน่วยกิต)					
๕.๒ กลุ่มวิชาสังคมศาสตร์ (๖ หน่วยกิต)					
๕.๓ กลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ (๗ หน่วยกิต)					

โครงสร้างของหลักสูตร	ระดับความเหมาะสม				
	๕	๔	๓	๒	๑
๕.๔ กลุ่มวิชาภาษา (๙ หน่วยกิต)					
๕.๕ กลุ่มวิชาพลานามัย (๒ หน่วยกิต)					
๕.๖ กลุ่มวิชาพื้นฐานวิชาชีพ (๒๑ หน่วยกิต)					
๕.๗ กลุ่มวิชาบังคับภาคทฤษฎี (๔๘ หน่วยกิต)					
๕.๘ กลุ่มวิชาบังคับภาคปฏิบัติ (๒๒ หน่วยกิต)					
๕.๙ กลุ่มวิชาเฉพาะด้าน (๑๕ หน่วยกิต)					
๖. สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาการศึกษาทั่วไป (๓๐ หน่วยกิต) กับจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาเฉพาะ (๑๐๖ หน่วยกิต)					
๗. สัดส่วนของจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาบังคับภาคทฤษฎี (๔๘ หน่วยกิต) กับจำนวนหน่วยกิตในหมวดวิชาบังคับภาค ปฏิบัติ (๒๒ หน่วยกิต)					

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับโครงสร้างของหลักสูตร

๑. จำนวนหน่วยกิตของหลักสูตร

.....

.....

๒. รายวิชาในโครงสร้างของหลักสูตร

.....

.....

.....

๓. สัดส่วนของหน่วยกิตในหมวดวิชา

.....

.....

.....

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับเนื้อหาในโครงสร้างของหลักสูตร

๑. ความทันสมัยของเนื้อหา

.....

.....

.....

๒. ความสอดคล้องของเนื้อหาวิชากับความต้องการของผู้เรียน

.....

.....

.....

๓. ความสอดคล้องของเนื้อหาวิชากับความสนใจของผู้เรียน

.....

.....

.....

๔. รายวิชามีส่วนพัฒนาความรู้ ความสามารถ ทักษะคิด ทักษะความเป็นนักสังคมสงเคราะห์

.....

.....

.....

๓. สื่อการเรียนการสอน

อุปกรณ์การเรียนการสอน	ระดับความเหมาะสม				
	๕	๔	๓	๒	๑
๑. ความทันสมัยของอุปกรณ์การเรียนการสอนภาคทฤษฎี					
๒. ความทันสมัยของอุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติ					
๓. ความสะดวกในการใช้อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคทฤษฎี					
๔. ความสะดวกในการใช้อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติ					
๕. อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคทฤษฎีเพียงพอกับจำนวนนักศึกษา					
๖. อุปกรณ์การเรียนการสอนภาคปฏิบัติเพียงพอกับจำนวนนักศึกษา					

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับสื่อการเรียนการสอน

๑. ความทันสมัยของอุปกรณ์การเรียนการสอน

.....

.....

.....

๒. ความสะดวกในการใช้อุปกรณ์การเรียนการสอน

.....

.....

.....

๓. สัดส่วนของอุปกรณ์การเรียนการสอนกับจำนวนนักศึกษา

.....

.....

.....

๓. วัสดุศึกษา

ระดับความคิดเห็น	ความเหมาะสมด้านจำนวน	ความทันสมัยของวัสดุศึกษา	ความสอดคล้องกับจุดประสงค์รายวิชา	ความสอดคล้องกับเนื้อหาวิชา	ความสอดคล้องกับโครงสร้างของหลักสูตร	ความสะดวกในการยืมคืนวัสดุศึกษา
ชนิดของวัสดุศึกษา						
๑. ตำราเรียนภาษาไทย						
๒. ตำราเรียนภาษาอังกฤษ						
๓. เอกสารประกอบการเรียนการสอน						
๔. วารสารที่เกี่ยวข้องกับงานสังคมสงเคราะห์						

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับวัสดุการศึกษา

๑. ด้านจำนวนของวัสดุศึกษา

.....

.....

๒. ด้านความทันสมัยของวัสดุศึกษา

.....

.....

๓. ด้านความสอดคล้องกับจุดประสงค์รายวิชา

.....

.....

๔. ด้านความสอดคล้องกับเนื้อหาวิชา

.....

.....

๕. ด้านความสอดคล้องกับโครงสร้างหลักสูตร

.....

.....

๖. ด้านความสะดวกในการให้บริการของวัสดุศึกษา

.....

.....

๘. สถานที่เรียน

สถานที่เรียน	ความเหมาะสมต่อจำนวนนักศึกษา					ความเหมาะสมด้านบรรยากาศ ทั่วไปของสถานที่เรียน				
	๕	๔	๓	๒	๑	๕	๔	๓	๒	๑
๑. สถานที่เรียนภาคทฤษฎี										
๒. สถานที่เรียนภาคปฏิบัติ										
๓. สถานที่ฝึกปฏิบัติภาคสนาม										

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับสถานที่เรียน

๑. ขนาดของห้องเรียนภาคทฤษฎีกับสัดส่วนของนักศึกษา

.....

.....

๒. บรรยากาศของห้องเรียนภาคทฤษฎี

.....

.....

๓. ขนาดของห้องเรียนภาคปฏิบัติกับสัดส่วนนักศึกษา

.....

.....

๔. บรรยายภาพของสถานที่เรียนภาคปฏิบัติ

.....

.....

.....

๕. ความเหมาะสมของสถานที่ฝึกปฏิบัติภาคสนาม

.....

.....

.....

๕. กระบวนการเรียนการสอน

๕.๑ พฤติกรรมผู้สอน

พฤติกรรมผู้สอน	ระดับพฤติกรรมผู้สอน				
	๕	๔	๓	๒	๑
๑. มีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้					
๒. มีความกระตือรือร้นในการสอน					
๓. ใช้วิธีการสอนหลายแบบ					
๔. มีความรับผิดชอบในการสอน					
๕. มีความคิดสร้างสรรค์					
๖. มีความเป็นกันเองกับผู้เรียน					
๗. ให้เกียรติผู้เรียน					
๘. มีการเตรียมการสอน					
๙. มีการสอนตามลำดับของเนื้อหา					
๑๐. มีความรู้ในเรื่องที่สอน					
๑๑. มีความสามารถให้คำแนะนำคำปรึกษากับผู้เรียน					
๑๒. มีบุคลิกภาพในความเป็นครู					

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับพฤติกรรมการสอนของผู้สอน

.....

.....

.....

.....

๑.๒ การจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอน	ระดับการจัดการเรียนการสอน				
	๕	๔	๓	๒	๑
๑. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสอดคล้องกับ					
๑.๑ จุดมุ่งหมายรายวิชา					
๑.๒ เนื้อหาวิชา					
๑.๓ จุดประสงค์ของหลักสูตร					
๒. ความเหมาะสมของการใช้สื่อประกอบการเรียนการสอน					
๓. การเปิดโอกาสให้นักศึกษามีส่วนร่วมในการเรียนการสอน					
๔. มีการจัดเนื้อหาใหม่ ๆ ที่น่าสนใจและเกี่ยวข้องเพิ่มเติม จากที่หลักสูตรระบุไว้					
๕. มีการปรับปรุงเนื้อหาให้เหมาะสมกับสภาพสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีในปัจจุบัน					
๖. มีการส่งเสริมให้นักศึกษามีโอกาสค้นคว้าความรู้เพิ่มเติม					
๗. การจัดการเรียนการสอนเน้นให้นักศึกษา					
๗.๑ นำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริง					
๗.๒ มีความริเริ่มสร้างสรรค์					
๗.๓ กล้าตัดสินใจ					
๗.๔ มีความรับผิดชอบ					
๗.๕ พัฒนางานของตนเองให้ทันต่อสภาพการ เปลี่ยนแปลงของสังคม					

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

๑. ความสอดคล้องของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนกับจุดประสงค์ของหลักสูตร

.....

.....

.....

๒. การส่งเสริมความรู้และทักษะต่าง ๆ ในกิจกรรมการเรียนการสอน

.....

.....

.....

๓. กระบวนการเรียนการสอนการฝึกภาคสนาม

.....

.....

.....

๖. การวัดและประเมินผลการเรียน

การวัดและประเมินผลการเรียน	ระดับการวัดและประเมินผลการเรียน				
	๕	๔	๓	๒	๑
๑. ความชัดเจนของเกณฑ์ในการวัดและประเมินผล					
๑.๑ การเรียนภาคทฤษฎี					
๑.๒ การเรียนภาคปฏิบัติ					
๒. ความยุติธรรม					
๓. ความสอดคล้องของการวัดและประเมินผลการเรียนกับ					
๓.๑ จุดประสงค์ของหลักสูตร					
๓.๒ เนื้อหารายวิชา					
๓.๓ ลักษณะการเรียนการสอน					
๔. มีการประเมินผลหลายรูปแบบ					
๕. มีการทดสอบความรู้ผู้เรียนก่อนดำเนินการเรียนการสอน					
๖. มีการประเมินผลการเรียนเมื่อจบบทเรียนในแต่ละบท					
๗. มีการประเมินผลในกลางภาคและปลายภาค					
๘. มีการประเมินผลแบบอิงเกณฑ์เหมาะสมกับเนื้อหาวิชา					
๙. มีการแจ้งผลการวัดและประเมินผลการเรียนให้ผู้เรียนทราบทุกครั้ง					
๑๐. มีการนำผลการวัดและประเมินผลการเรียนมาปรับปรุงการเรียนของผู้เรียน					

ข้อเสนอแนะและความคิดเห็นทั่วไปเกี่ยวกับการวัดและการประเมินผลการเรียน

๑. การกำหนดเกณฑ์ในการวัดและประเมินผลการเรียน

.....

.....

.....

๒. ความสอดคล้องระหว่างการวัดและประเมินผลการเรียนกับหลักสูตร

.....

.....

.....

๓. รูปแบบการวัดและประเมินผลการเรียน

.....

.....

.....

๔. การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลการเรียน

.....

.....

.....

๗. ประสิทธิภาพในการทำงาน

ประเด็นความรู้	ประโยชน์ต่อการนำไปใช้ในการทำงาน				
	๕	๔	๓	๒	๑
ผู้สำเร็จการศึกษามีความรู้ความเข้าใจในเรื่อง					
๑. ความรู้เกี่ยวกับมนุษย์ สังคมและจิตวิทยา					
๒. การปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์ในด้าน					
๒.๑ แนวคิดและทฤษฎีทางสังคมสงเคราะห์					
๒.๒ หลักการทางสังคมสงเคราะห์					
๒.๓ วิธีการทางสังคมสงเคราะห์					
๒.๔ กระบวนการปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์					
๒.๕ บทบาทและหน้าที่ของนักสังคมสงเคราะห์					
๒.๖ เทคนิคการปฏิบัติงานทางสังคมสงเคราะห์					
๓. ความรู้ด้านภาษา					
๔. ความรู้ด้านคอมพิวเตอร์					
๕. ความรู้ด้านคณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์					

ขอขอบคุณที่ให้ความร่วมมือ

คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม

ประวัติผู้วิจัย

หัวหน้าโครงการ

ชื่อ – สกุล

ประวัติการศึกษา

สถานที่ติดต่อ

นายไตรพัฒน์ วงศ์ประเสริฐสุข

ศศ.บ. (ศึกษาศาสตร์ – ภาษาอังกฤษ) มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

สศ.ม. (สังคมวิทยา) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม

มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

โทร. ๐ ๒๓๑๒-๖๓๐๐ ต่อ ๑๕๙๕

โทรสาร ๐ ๒๓๑๒-๖๔๑๘

ผู้ร่วมวิจัย

ชื่อ – สกุล

ประวัติการศึกษา

สถานที่ติดต่อ

นางสาวนุชนาฏ ยูอันเงาะ

สส.บ. เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

สศ.ม. (สังคมสงเคราะห์ศาสตร์) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

วุฒิปัฏการให้บริการปรึกษาปัญหาทางเพศ

สถาบันวิจัยวิทยาศาสตร์การแพทย์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม

มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

โทร. ๐ ๒๓๑๒-๖๓๐๐ ต่อ ๑๔๘๓

โทรสาร ๐ ๒๓๑๒-๖๔๑๘

ชื่อ – สกุล

ประวัติการศึกษา

นายสมศักดิ์ นัคลาจารย์

ศศ.บ. (ประวัติศาสตร์) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(วิทยาเขตพิษณุโลก)

สศ.ม. (พัฒนาชุมชน) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Cert. of Geographical Information System (GIS), PC Arc / Info
and Arcview GIS, Environment Research Institute,
Chulalongkorn University.

Cert. of Communication Population and Health Research to
Policymakers, East – West Center, University of Hawaii,
U.S.A.

Cert. of Community Organizing through Participatory Action
Research (CO-PAR), Mindanao Medical School Training
Center, Davao City, The Philippines.

สถานที่ติดต่อ

คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์และสวัสดิการสังคม
มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ
โทร. ๐ ๒๓๑๒-๖๓๐๐ ต่อ ๑๕๙๕
โทรสาร ๐ ๒๓๑๒-๖๔๑๘

ชื่อ – สกุล

ประวัติการศึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์โสภา อ่อนโอภาส
ศศ.บ. (ภาษาศาสตร์) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
สส.ม. (สังคมสงเคราะห์ศาสตร์) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ประกาศนียบัตรหลักสูตร "การพัฒนาผู้บริหารระดับสูงมหาวิทยาลัย
โดยทบวงมหาวิทยาลัย"