

## รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียน

อิสระ กุลวุฒิ<sup>1</sup> / สุรีพร อนุศาสนนันท์<sup>2</sup> / สมพงษ์ ปั่นหุ่น<sup>3</sup>

<sup>1</sup> อาจารย์ ดร.ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาประยุกต์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ชลบุรี

<sup>2,3</sup> ผศ.ดร.วิจัยและจิตวิทยาประยุกต์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ชลบุรี

E-mail: isara\_i1329@hotmail.com

### บทคัดย่อ

หลักการประเมินผลระหว่างเรียน คือ การเก็บรวบรวมข้อมูลของนักเรียนโดยครูผู้มีความหมายสำคัญยิ่งเพื่อแสดงหลักฐานความก้าวหน้าของผู้เรียน การประเมินผลระหว่างเรียนเป็นการตัดสินที่สำคัญสำหรับการยกระดับ หรือเป็นเครื่องมือที่มีศักยภาพด้านการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ถ้าใช้ในชั้นเรียนอย่างเหมาะสม ในบทความนี้ได้นำเสนอรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียน เพื่อเป็นแนวทางในการเพิ่มทักษะด้านการประเมินของครูในศตวรรษที่ 21 เช่น รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Black and Wiliam รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Torrance and Pryor รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Cowie and Bell และรูปแบบการประเมินในชั้นเรียนของ Ruiz-Primo and Furtak

### คำสำคัญ

รูปแบบ การประเมินผลระหว่างเรียน ศตวรรษที่ 21



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

## Model of Formative Assessment

Issara kullawut<sup>1</sup> / Sureeporn Anusasananan<sup>2</sup> / Sompong Panhoon<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dr.Lecturer, Department of Education and Social Development,  
Faculty of Education Burapa University, Chon Buri, Thailand

<sup>2,3</sup>Asst.Prof.Dr.Lecturer, Department of Education and Social Development,  
Faculty of Education Burapa University, Chon Buri, Thailand

E-mail: isara\_i1329@hotmail.com

### Abstract

A major component of formative assessment practice is the collection and aggregation of evidence of student learning. Formative assessment is a powerful educational tool that has the potential to raise student or a positive effect on achievement if used appropriately in the classroom. This article in promoting model formative assessment. For guideline increate teacher 21st century assessment skill. Such Black and Wiliam model, Torrance and Pryor model, Cowie and Bell model, and Ruiz-Primo and Furtak model

### Keyword

Model Formative assessment 21<sup>st</sup> century



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

## บทนำ

ในปี ค.ศ. 1988 Black ได้ทำการศึกษาการประเมินเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน โดยมีแนวคิดของการประเมินควบคู่กับการทดสอบ (Task Group on Assessment and testing) ถือได้ว่าเป็นจุดเริ่มต้นของการประเมินผลเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน (Assessment for Learning) ต่อมาในปี ค.ศ.1998 Black and Wiliam (1998) ได้พัฒนาแนวคิดการประเมินผลเพื่อการเรียนรู้จนเป็นที่ยอมรับในทางวิชาการ (Assessment Reform Group) และได้พัฒนาเป็นรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียน (Formative Assessment) ประเทศไทยได้มีการเสนอแนวคิดการประเมินผลเพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนใน 2 ลักษณะคือ 1) การประเมินผลระหว่างเรียน (Formative Assessment) มีจุดมุ่งหมายเพื่อการพัฒนาและปรับปรุงผู้เรียน อาศัยการให้ข้อมูลย้อนกลับจากครูเพื่อพัฒนาส่งเสริมและต่อยอดความรู้ 2)การประเมินผลสรุป (Summative Assessment) มีจุดมุ่งหมายเพื่อการตัดสินคุณค่า เช่น เมื่อจบหน่วยการเรียนรู้ครูผู้สอนทำการประเมินเพื่อให้คะแนน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) การประเมินผลในชั้นเรียนเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นอย่างมาก เพราะเป็นการวัดความก้าวหน้าของผู้เรียน โดยทั่วไปแล้วการประเมินผลเพื่อการเรียนรู้จะครอบคลุมการประเมินผลในชั้นเรียน แบ่งเป็น 4 ประเภท (สมนึก ภัททิยธนี, 2555; สุรีพร อนุศาสนนันท์, 2558; Miller, Linn, & Gronlund, 2012; Wiliam, 2008) ดังนี้ คือ การประเมินผลก่อนเรียน (Monitoring Assessment) การประเมินผลเพื่อวินิจฉัย (Diagnostic Assessment) การประเมินผลระหว่างเรียน (Formative Assessment) และการประเมินผลสรุป (Summative Assessment) การประเมินในชั้นเรียนมีความจำเป็นอย่างมากที่ครูควรมีความรู้และความเข้าใจ เพื่อเลือกใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุด เน้นการประเมินตามสภาพจริง (Authentic) รวมถึงบูรณาการทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 เข้าในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้หลากหลายวิธี (วิจารณ์ พานิช, 2555) มีลักษณะความเป็นจริงเข้ามามีส่วนในการประเมิน และใช้การส่งเสริมหรือปรับปรุงความก้าวหน้าด้านการเรียนมากกว่าจะเน้นคะแนนเพื่อเป็นตัวตัดสินว่าผ่านเกณฑ์หรือไม่ผ่านเกณฑ์ (เยาวดี รวงชัยกุล วิบูลย์ศรี, 2550)

จากกรณียามความหมายของนักวิชาการ องค์กรที่รับผิดชอบการประเมินผลระดับนานาชาติ รวมไปถึงงานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ ทำให้สามารถสรุปความหมายของการประเมินผลระหว่างเรียนได้เป็น 2 ลักษณะคือ

1. กลุ่มที่ให้ความหมายคล้ายกับการประเมินผลแบบ Evaluation กลุ่มนี้จะให้ความสำคัญกับการประเมินผลระหว่างเรียนโดยการเน้นการสอบจุดประสงค์ย่อย หรืออาจกล่าวได้ว่าเป็นกลุ่มที่ผูกพันกับเครื่องมือวัดเพื่อใช้ทดสอบ ดูว่านักเรียนผ่านเกณฑ์ที่ตั้งไว้หรือไม่ หากนักเรียนยังไม่ผ่านเกณฑ์ครูก็ต้องปรับปรุงการสอน (Master or Non-master) หรือทำการสอนซ่อมเสริมแล้วทำการทดสอบ



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

ซ้ำ ซึ่งจะตรงกับลักษณะการประเมินผลแบบ Evaluation (ส.วาสนา ประวาฬพฤกษ์, 2543) รวมไปถึงสอดคล้องกับการนิยามความหมายแบบดั้งเดิมของการประเมินผลระหว่างเรียนของ (Croner, 2012) ที่ใช้กระบวนการประเมินผลแบบรายย่อยพร้อมตัดสินนักเรียนเป็นกลุ่มรอบรู้ และกลุ่มไม่รอบรู้ซึ่งกลุ่มหลังครูต้องให้ความช่วยเหลือเพื่อให้นักเรียนผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้ด้วยการประเมินการเรียนรู้ในโมเดลของไทเลอร์ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2554)

2. กลุ่มที่ให้ความหมายคล้ายกับการประเมินผลแบบ Assessment มีลักษณะที่กว้างกว่าการประเมินแบบ Evaluation ซึ่งจะหมายถึงการประเมินผลที่ใช้รูปแบบการประเมินที่หลากหลายหรือการประเมินในลักษณะที่เป็นแนวใหม่ โดยการประเมินจะเป็นกระบวนการรวมรวมและเรียบเรียงสารสนเทศอย่างเป็นระบบเพื่อใช้ประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน เน้นการประเมินตามสภาพจริง (Authentic) รวมถึงบูรณาการทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 เข้าในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้หลากหลายวิธี มีลักษณะความเป็นจริงเข้ามามีส่วนในการประเมินและใช้การส่งเสริมหรือปรับปรุงความก้าวหน้าด้านการเรียนมากกว่าจะเน้นคะแนนเพื่อเป็นตัวตัดสินว่าผ่านเกณฑ์หรือไม่ผ่านเกณฑ์

ในที่นี้จะยกตัวอย่างรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนที่สำคัญหรือมีคุณค่าเป็น 4 รูปแบบ ดังนี้

## เนื้อความ

### 1. The Black and Wiliam Model

รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Black and Wiliam เป็นรูปแบบที่เน้นการพัฒนา นักเรียนแบบรายบุคคลและแบบกลุ่ม (Individual and group) ตามที่ Wiliam ได้ให้ความหมายของการประเมินผลระหว่างเรียนว่า หมายถึง กิจกรรมที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนการสอน ที่เน้นให้นักเรียนเกิดการปฏิบัติจริง เครื่องมือที่ใช้ประเมินต้องมีคุณภาพและมีความหลากหลาย ครูในฐานะผู้ประเมินต้องมีความรู้และต้องพัฒนาตนเองด้านการประเมินอยู่ตลอดเวลา เช่น การนำความรู้ด้านเทคโนโลยีมาช่วย มีขั้นตอนการปฏิบัติดังนี้ (Black, & Wiliam, 1998)

1.1 ขั้นการตั้งคำถาม (Questioning) ถือเป็นสิ่งสำคัญอย่างมาก เพราะเป็นการพัฒนาทักษะที่จะช่วยให้นักเรียนได้เกิดการพัฒนาทั้งในด้านผลงาน ผลการเรียนรู้ และเป็นกระบวนการที่ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาเบื้องต้นหรือเป็นการระลึกความจำเดิมของผู้เรียน (Recall)

1.2 ขั้นการให้ข้อมูลแบบย้อนกลับ (Feedback) นักเรียนจะต้องแสดงความคิดเห็นต่อชิ้นงานของตน นักเรียนสามารถที่จะปรับปรุงผลงานตามคำแนะนำของครูและนำผลงานมาส่งใหม่ได้



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

จะสิ้นสุดกระบวนการนี้ก็ต่อเมื่อนักเรียนมีความพอใจในผลงานของตนเอง ในบางครั้งการให้ข้อมูลแบบย้อนกลับทำให้นักเรียนได้แนวคิด หรือต่อยอดผลงานใหม่ที่ดีกว่าเดิม

1.3 ชั้นให้ความสำคัญ (Emphasis) จะเน้นที่กระบวนการประเมิน เช่น การประเมินตนเอง ประเมินโดยเพื่อน เป็นต้น เกณฑ์การประเมิน (Rubric Score) ต้องชัดเจน ครูต้องสร้างความตระหนักและความรับผิดชอบในการประเมิน เพื่อให้เกิดความถูกต้องและเป็นธรรม

1.4 ชั้นสรุป (Final) เป็นการสรุปผลระหว่างเรียนเพื่อให้ได้สาระที่ต้องการสรุปผลและต่อยอดการเรียนรู้ต่อไป ผลที่ได้จากการสรุปผลระหว่างเรียนจะช่วยให้นักเรียนได้ทราบถึงจุดเด่น หรือจุดด้อยที่ต้องเร่งพัฒนาต่อไป โดยจะมีลักษณะคล้ายกับการประเมินผลสรุป (Summative Assessment) แต่ไม่มีวัตถุประสงค์เพื่อการตัดสิน

**ตาราง 1** จุดเด่นและจุดด้อยรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Black and William

จุดเด่น	จุดด้อย
1. มีลักษณะที่ง่ายต่อการสรุปผลเพราะเน้นเพียงเชิงปริมาณ คือจะเน้นคำตอบที่เป็นผลลัพธ์ ปลายทางมากกว่าเน้นกระบวนการ	1. เป็นรูปแบบที่เน้นเพียงการหาประสิทธิภาพของการสอน โดยพิจารณาเพียงตัวเลขที่ได้จากกระบวนการเรียนการสอน
2. มีแบบแผนที่ตายตัว แสดงถึงเหตุและผล	2. ไม่เน้นกระบวนการ ไม่ศึกษาเชิงคุณภาพ เพื่อสรุปปัจจัยอย่างอื่น
3. ใช้เครื่องมือที่หลากหลายในการประเมิน โดยเครื่องมือต้องผ่านการหาคุณภาพ	3. ยืดหยุ่นได้น้อย
4. เกณฑ์มีความชัดเจน เน้นการปฏิบัติจริง	

## 2. Torrance and Pryor Model

รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Torrance and Pryor พัฒนาผู้เรียนผู้เรียนภายใต้พื้นฐานแนวคิดของทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม (Constructivism) กล่าวคือการเรียนรู้เกิดขึ้นได้จากการอาศัยความรู้จากสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ เช่นในห้องเรียนที่เป็นแหล่งส่งเสริมความรู้ ผสมกับความรู้เดิม จึงเกิดการเรียนรู้

Torrance and Pryor (Torrance, & Pryor, 1998; Torrance, & Pryor, 2001) ได้กำหนดรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนเป็น 2 ประเภท คือ 1) การประเมินผลระหว่างเรียนที่เป็นแบบการให้ความสำคัญของการตัดสินคุณค่าตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ (Convergent) รวมถึงการประเมินจะเน้นไปตามความสำคัญของเนื้อหา ยึดการตอบถูกผิดเพื่อตัดสินคุณค่า จะมีลักษณะคล้ายกับการประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ ที่กำหนดให้ผู้ตอบถูกและผ่านเกณฑ์คือผู้รอบรู้ (Master) ส่วนผู้ไม่ผ่าน



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

เกณฑ์คือกลุ่มอ่อนหรือผู้ไม่รอบรู้ (Non-master) (Crocker, & Algina, 2006) ประเภทที่ 2 คือ กลุ่มที่ยึดตามหรืออาศัยความเชื่อตามแนวคิดทฤษฎีของ คอนสตรัคติวิสต์ (constructivism) จะเรียกการประเมินในรูปแบบนี้คือ Divergent โดยจะมีรูปแบบที่ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง และเน้นไปที่ความเข้าใจอย่างแท้จริง โดยครูต้องให้ความสำคัญกับแนวคิดหลัก (Conceptual) และตรวจสอบความเข้าใจเพื่อไม่ให้นักเรียนมีความเข้าใจผิด (Misconception)

Torrance และ Pryor ได้เสนอขั้นตอนในการประเมินผลตามรูปแบบดังกล่าวไว้ 4 ขั้นตอน คือ (Cowie, & Bell, 1999)

1) ขั้นเกริ่นนำถึงกิจกรรมและคุณภาพของเกณฑ์การประเมิน (task and quality criteria are communicated) เป็นขั้นที่เริ่มของกรกิจกรรมการเรียนการสอน จะแตกต่างจากการเกริ่นนำทั่วไปคือจะเน้นที่คำถามเชิงคุณภาพและคุณภาพของเกณฑ์ที่ใช้ในการสื่อสาร ตัวอย่างเช่น การสนทนากับนักเรียน หรือการใช้ข้อคำถามเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนได้คิด ครูสามารถให้คำแนะนำกับผลงานของนักเรียนได้

2) ขั้นรวบรวมข้อมูล (teachers collect) เป็นขั้นที่ครูต้องรวบรวมข้อมูลที่ได้จากตัวนักเรียน ส่วนหนึ่งจะได้มาจากขั้นเกริ่นนำ จากการตอบคำถามของนักเรียน หรือจากการที่นักเรียนปรึกษาการปัญหาการเรียน หรือครูผู้สอนอาจใช้วิธีการสนทนาเพื่อถามภูมิรู้ (Metacognitive) ของนักเรียน

3) ขั้นการสังเกตผู้เรียน (observation of students) เป็นขั้นที่ยากและใช้เวลานานกว่าขั้นตอนอื่นเพราะการสังเกตนั้นเป็นวิธีการเก็บข้อมูลที่หากผู้ถูกสังเกตตัวจะไม่แสดงพฤติกรรม และหากครูผู้สอนมีประสบการณ์ที่น้อยอาจตีความพฤติกรรมพลาดได้ ดังนั้นครูผู้สอนต้องมีแบบบันทึกพฤติกรรมที่เป็นทั้งปลายเปิดและปิด เพื่อช่วยเติมเต็มในพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกมา จุดประสงค์หลักของขั้นตอนนี้ไม่ใช่ประเมินเพื่อจับผิดแต่เป็นการประเมินเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ โดยใช้วิธีการสังเกต

4) ขั้นการใช้ข้อมูลย้อนกลับไปยังนักเรียน (feedback to the students) เป็นขั้นตอนที่นักเรียนได้รับคำแนะนำจากครูผู้สอน หรืออาจเป็นคำแนะนำจากเพื่อน เพราะเป็นการสะท้อนคุณภาพของผลงาน การใช้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้มีประสิทธิภาพนั้นต้องกระทำโดยอาจเป็นการบันทึกที่เป็นลายลักษณ์อักษรรวมกับข้อมูลที่ได้จากการสังเกต เพื่อให้ได้ข้อมูลย้อนกลับไปยังผู้เรียนให้ได้มากที่สุด เมื่อนักเรียนทราบแล้วก็นำข้อคิดเห็นจากครู เพื่อนไปปรับปรุงแก้ไขต่อไป หรือบางครั้งข้อมูลย้อนกลับอาจต่อยอดให้เกิดผลงานและนวัตกรรมการเรียนรู้ใหม่ๆ ได้เช่นเดียวกัน



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

## ตาราง 2 จุดเด่นและจุดด้อยรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Torrance and Pryor

จุดเด่น	จุดด้อย
1. เป็นรูปแบบการประเมินที่หลากหลายวิธียิ่งขึ้น มีทั้งกระบวนการเชิงปริมาณ (Convergent) เชิงคุณภาพ (Divergent) ความยืดหยุ่นในการหาคำตอบ	1. ไม่มีการกำหนดวงรอบของวัฏจักรอย่างตายตัว
2. เริ่มเป็นรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนที่เป็นวัฏจักร มีขั้นตอนที่สามารถยืดหยุ่นได้ และมีขั้นตอนที่ชัดเจน	2. การย้อนกลับควรแบ่งอยู่ในทุกขั้นตอน เพื่อเป็นการช่วยแนะให้เข้าใจมากยิ่งขึ้น
3. เริ่มเป็นวัฏจักรตั้งนั้นขั้นตอนของรูปแบบจึงเริ่มมีการยืดหยุ่น ในขั้นตอนการปฏิบัติ	3. อาจมีอุปสรรคสำหรับครูที่มีประสบการณ์ไม่มาก เพราะในขั้นตอนต่าง ๆ ต้องอาศัยประสบการณ์
4. เน้นเกณฑ์ที่หลากหลายเหมาะกับบริบทของการประเมิน	

### 3. The Cowie and Bell Model

Cowie and Bell ได้ให้ความหมายของการประเมินผลระหว่างเรียนไว้ว่า เป็นการประเมินผลที่เกิดขึ้นในระหว่างการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน โดยได้แยกเป็น 2 แบบ คือ 1) การประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีแบบแผน (Planned formative assessment) และ 2) การประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์ (Interactive formative assessment) ไม่ว่าจะเป็นการประเมินผลแบบใด ผู้สอนต้องมีความเข้าใจถึงวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนการสอน โดยสิ่งที่แตกต่างกันคือ การประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีแบบแผนนั้นจะเน้นไปที่กระบวนการจัดการที่เฉพาะหรือหมายถึงเป็นการดูที่กระบวนการเป็นหลักมีลักษณะคล้ายกับกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ ส่วนในการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์นั้นจะเป็นการเน้นที่ตัวผู้เรียนไม่ว่าจะเป็นแบบเดี่ยวหรือกลุ่ม โดยปกติแล้วการประเมินผลแบบปฏิสัมพันธ์จะเป็นแรงขับเคลื่อนให้เกิดการประเมินผลแบบมีแบบแผน (ขจรศักดิ์ บัวระพันธ์, 2550) แต่ละแบบมีขั้นตอนดังนี้

รูปแบบที่ 1 การประเมินผลแบบมีแบบแผน (Planned formative assessment) เป็นการประเมินผลระหว่างเรียนเพื่อศึกษาว่าผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ตามที่ตั้งไว้มากน้อยเพียงใด มีขั้นตอนด้วยกัน 3 ขั้นตอนคือ (ขจรศักดิ์ บัวระพันธ์, 2550)

1) ขั้นกระตุ้นเร้าและเก็บรายละเอียดจากผู้เรียน (Elicit) เป็นขั้นที่ครูต้องการข้อมูลที่ได้จากตัวนักเรียน บ่อยครั้งจะอยู่ในลักษณะของการประเมินผลแบบกึ่งทางการ มีการจดรายละเอียด



จัดการตอบโต้ของนักเรียนและนำมาอภิปรายรวมกันหลักจากจบบทเรียน

2) ขั้นตีความ (Interpret) ในขั้นนี้จะเป็นขั้นที่เมื่อครูผู้สอนได้รับสารสนเทศเกี่ยวกับผู้เรียนแล้ว ก็ต้องใช้ประสบการณ์ในการตีความ โดยมีเกณฑ์ในการตัดสินใจข้อมูลที่ได้รับมา ในขั้นนี้จำเป็นอย่างมากที่ครูต้องมีเกณฑ์ในการให้คะแนนที่ชัดเจน รวมถึงผู้เรียนสามารถทราบเกณฑ์การให้คะแนนล่วงหน้าได้ เพราะกระบวนการประเมินผลเน้นไปที่พัฒนาการของผู้เรียน

3) ขั้นการปฏิบัติ (Action) เป็นขั้นสุดท้ายของการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีแบบแผน ครูสามารถยืดหยุ่นได้ตามลักษณะของเนื้อหาวิชาและปรับเพื่อให้เข้ากับความต้องการของผู้เรียน การประเมินผลระหว่างเรียนที่มีการวางแผนไว้ล่วงหน้ามีจุดมุ่งหมายเพื่อประเมินว่า ในภาพรวมผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ที่ตั้งไว้มากน้อยเพียงใด กระบวนการของการประเมินผลระหว่างเรียนที่มีการวางแผนไว้ล่วงหน้ามีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันเป็นวัฏจักร

รูปแบบที่ 2 การประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์ (Interactive formative assessment) เป็นการประเมินผลระหว่างเรียนที่เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน ซึ่งในบางครั้งไม่ได้เตรียมการมาก่อน เพราะไม่อาจคาดเดาปฏิสัมพันธ์ที่จะเกิดขึ้นล่วงหน้าได้ การประเมินในรูปแบบนี้อาจเกิดขึ้นในระดับบุคคล ระดับกลุ่มหรือในระดับห้องเรียน การประเมินผลระหว่างเรียนที่เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์มีขั้นตอน 3 ขั้นคือ (ซอร์สค็อกกี บัระพันธ์, 2550)

1) ขั้นเอาใจใส่ (Notice) เป็นขั้นที่ครูต้องเอาใจใส่ในตัวของผู้เรียนว่ามีความเข้าใจในเนื้อหาเพียงใด ขนาดของนักเรียนมีผลต่อการประเมินเพราะถ้าเด็กนักเรียนมีขนาดน้อยหรือไม่มากจะทำให้การประเมินในขั้นนี้ละเอียดและทั่วถึง ทำให้ครูรู้รายละเอียดเกี่ยวกับตัวนักเรียนได้มาก ทำให้ง่ายและสะดวกในการจัดเตรียมการเรียนการสอนในขั้นต่อไป วิธีการประเมินขั้นนี้อาจประเมินได้จากการที่นักเรียนได้สนทนาภายในกลุ่ม จากชิ้นงาน หรือจากวิธีการอื่นที่เหมาะสมโดยทั่วไปแล้ว ในขั้นเอาใจใส่ (Notice) ครูจะได้ข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียนได้เร็วกว่าการประเมินผลแบบมีแบบแผน

2) ขั้นพึงระลึก (Recognize) เป็นขั้นที่คล้ายกับความจำ (Remember) แต่จะต่างกันคือความจำจะเป็นสิ่งที่จำได้อยู่แล้ว แต่ พึงระลึก (Recognize) จะเป็นในลักษณะของการได้ยิน ได้เห็น แล้วจึงจำได้ ซึ่งเป็นขั้นที่ครูเมื่อได้รับรู้เกี่ยวกับพฤติกรรมต่างๆ ของนักเรียนแล้วครูจะต้องคอยทำหน้าที่เป็นคนตรวจสอบเพื่อไม่ให้เด็กนักเรียนได้รับองค์ความรู้ที่ผิด (Misconception) และหากพบว่านักเรียนได้รับองค์ความรู้ที่ผิดต้องรีบช่วยเหลือเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง ในขั้นตอนนี้ครูผู้สอนต้องมีประสบการณ์ในการสังเกต ครูอาจต้องใช้เครื่องมือมาช่วยในการสังเกต เพื่อให้ง่ายต่อการตีความหมายของพฤติกรรมของนักเรียน





วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

3) ขั้นตอบรับ (Respond) เป็นขั้นสุดท้ายของการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์ จะมีลักษณะที่เน้นผลลัพธ์ของการเรียนรู้ จะคล้ายกับขั้นการปฏิบัติ (Action) หรือการกระทำในการประเมินผลแบบมีแบบแผน แต่จะเกิดได้เร็วกว่าเพราะในขั้นนี้จะเป็นการเชื่อมโยงโดยตรงกับขั้นพึงระลึก (Recognize) โดยมักจะเชื่อมโยงเพื่อให้ได้สารสนเทศและเช็คความคิดหลักให้ตรงประเด็น

โดยข้อจำกัดของการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์นั้น หากในระหว่างกิจกรรมการเรียนการสอน ครูผู้สอนต้องให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) ไปให้นักเรียนได้ทราบผลให้เร็ว เพราะจะมีผลกับจิตวิทยาการสอน คือนักเรียนจะให้ความสนใจและตระหนักมาก หากครูให้ข้อมูลย้อนกลับไปช้าจะทำให้การประเมินผลในลักษณะดังกล่าวขาดประสิทธิภาพ อีกทั้งครูผู้สอนสามารถนำเอาเทคโนโลยีเข้ามามีส่วนในการประเมินด้วย สามารถสรุปเป็นจุดเด่นและจุดด้อยดังตาราง 3

ตาราง 3 จุดเด่นและจุดด้อยของรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Cowie and Bell

จุดเด่น	จุดด้อย
1. มีการใช้รูปแบบกระบวนการทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ	1. ควรมีการกำหนดขอบเขต เพราะหากมีปัจจัยอื่นแทรก หรือพบปัจจัยนอกเหนือ จะได้อภิปรายสรุปได้อย่างเหมาะสม
2. มีจุดมุ่งหมายเดียวกันคือ การตั้งเป้าหมายล่วงหน้า จากรูปแบบที่กำหนดแบบแผนและแบบปฏิสัมพันธ์	2. การตีความหรือการดำเนินการตามรูปแบบต้องอาศัยประสบการณ์ของครูอย่างสูง
3. สามารถยืดหยุ่นได้สูง โดยสามารถใช้รูปแบบทั้งสองรูปแบบรวมกันได้	

#### 4. The Ruiz-Primo and Furtak Model

รูปแบบการประเมินในชั้นเรียนของ Ruiz-Primo and Furtak เป็นรูปแบบใช้วงรอบการประเมินแบบ ESRU โดยย่อมาจาก Elicit question, Student response, Recognition by teacher และ Use of information ตามลำดับ การประเมินผลระหว่างเรียนตามรูปแบบของ Ruiz-Primo and Furtak เป็นการประเมินที่มีลักษณะเป็นวงรอบ มีเหตุเกิดขึ้นก่อนหลังอย่างชัดเจน มีรายละเอียดดังนี้ (Ruiz-Primo, & Furtak, 2006)



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

ขั้นแรก ใช้คำถามกระตุ้นเร้าเพื่อนำเข้าบทเรียน (Elicit question) ครูจะเป็นผู้ที่ป้อนข้อคำถามเพื่อให้นักเรียนได้คิด ค้นหา ร่วมหาแนวทางในการหาคำตอบ อาจมีลักษณะเป็นการอธิบายย่อๆ

ขั้นที่สอง เป็นขั้นการตอบสนองของนักเรียน (Student response) เป็นขั้นที่ครูต้องสังเกตไม่ว่านักเรียนจะตอบสนองออกมาทางรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง ครูต้องอาศัยประสบการณ์ในสังเกต

ขั้นที่สาม เป็นขั้นการพึงระลึกโดยครูผู้สอน (Recognition by teacher) จะเป็นขั้นที่ต่อเนื่อง โดยครูเมื่อเห็นพฤติกรรมการตอบสนองของนักเรียนก็จะทราบทันทีว่านักเรียนมีการรับรู้เกี่ยวกับเรื่องที่เรียนได้มากน้อยเพียงใด

และขั้นสุดท้ายคือ การใช้สารสนเทศที่ได้จากนักเรียน (Use of information) เป็นขั้นที่ครูต้องนำสารสนเทศในขั้นต่าง ๆ มาเพื่อใช้ประโยชน์ให้นักเรียนได้เกิดการเรียนรู้ได้มากที่สุด จะเป็นขั้นที่คอยตรวจสอบขั้นตอนต่าง ๆ

ถึงแม้ว่าการประเมินผลระหว่างเรียนด้วยรูปแบบของ Ruiz-Primo and Furtak จะดำเนินเป็นวงรอบ ESRU แต่ครูผู้สอนอาจปรับเปลี่ยนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ดีและปรับใช้ เช่น E-S-R-E-S-R แต่หากนักเรียนมีพฤติกรรมที่บ่งชี้ว่ามีความเข้าใจก็ใช้วงรอบเพียงรอบเดียว หรือหากต้องการใช้เพื่อวินิจฉัยครูผู้สอนอาจใช้วงรอบแบบ E-S-R-E-S-R-E-S-R ส่วนในขั้น U จะมีลักษณะคล้ายการตัดสินใจจากข้อมูลที่ผ่านจากวงรอบต่างๆ มา หรือในขั้นของคำถามเมื่อกระตุ้นการเรียนรู้อาจใช้ 2 วงรอบก็ได้ขึ้นอยู่กับบริบทและเนื้อหาวิชาที่ผู้ประเมินต้องการ โดยแสดงเป็นวัฏจักรของรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Ruiz-Primo and Furtak

ในการวางแผนการประเมินระหว่างเรียนนั้นเป็นสิ่งที่ครูต้องจัดกระทำ เพราะครูผู้สอนจะได้ทราบพัฒนาการของนักเรียน หรือคอยช่วยเหลือหากนักเรียนยังมีปัญหาในการเรียน ครูผู้สอนต้องตระหนักถึงมโนทัศน์ (Concept) ต้องมีความถูกต้อง แต่กระบวนการค้นหาคำตอบอาจมีวิธีการที่หลากหลาย ครูผู้สอนควรใช้วิธีการประเมินผลระหว่างเรียนให้เหมาะสมกับบริบทการสอนหรือนักเรียนของตนให้มากที่สุด ดังเช่นวงรอบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Ruiz-Primo and Furtak ซึ่งจะเป็นวงรอบ ESRU จุดสิ้นสุดจะอยู่ที่ขั้น U แต่เป็นเรื่องที่ยากยิ่งเพราะในขั้น E-S หรือ S-R หรือ E-S-R จะเป็นขั้นที่ทับซ้อนกัน เช่น เมื่อครูเริ่มที่ขั้น E ซึ่งเป็นขั้นใช้คำถามเพื่อนำสู่บทเรียน เมื่อครูถามแล้วเด็กรักเรียนอาจแสดงออกโดยฉับพลัน รวมไปถึงตัวครูเมื่อทราบถึงพฤติกรรมที่นักเรียนตอบสนองมาแล้ว ต้องใช้ประสบการณ์ในการตัดสินใจ อาจต้องใช้ผู้ที่มีความเชี่ยวชาญเข้ามาเป็นผู้พิจารณา โดยครูผู้สอนต้องบันทึกผลไว้ จะเห็นได้ว่าเป็นรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนที่มีความยืดหยุ่นมาก เหมาะสำหรับการนำไปใช้ในห้องเรียน (Ruiz-Primo, & Furtak, 2006) สามารถสรุปเป็นจุดเด่นและจุดด้อยดังตาราง 4



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

#### ตาราง 4 จุดเด่นและจุดด้อยรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Ruiz-Primo and Furtak

จุดเด่น	จุดด้อย
1. เป็นวัฏจักรอย่างเต็มตัว มีความยืดหยุ่นสูงกว่ารูปแบบทั้ง 3 ก่อนหน้า	1. ไม่เหมาะกับงานวิจัยประเภทที่ใช้เวลาเป็นตัวตั้ง
2. เป็นวัฏจักรที่เน้นกระบวนการทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ	2. ขั้นตอนในการดำเนินการกว้างและอาจไม่มีจุดสิ้นสุดที่ชัดเจน
3. สามารถลดขั้นตอนหรือเพื่อตามบริบท	

### สรุป

1. รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Black and Wiliam เป็นรูปแบบที่มีกระบวนการ ที่เน้นเชิงปริมาณ เป็นหลัก มีกระบวนการในการประเมินระหว่างเรียนที่เป็นแบบแผนตามลำดับ เป็นรูปแบบที่เหมาะสมกับครูผู้สอนที่มีประสบการณ์สอนไม่มาก จุดเน้นเชิงปริมาณท้ายสุดจะเป็นการเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังเรียน

2. รูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียนของ Torrance and Pryor สามารถจำแนกออกเป็น 2 กลุ่ม คือ Convergent จะเน้นไปตามความสำคัญของเนื้อหา ยึดการตอบถูกผิดเพื่อตัดสินคุณค่า จะมีลักษณะคล้ายกับการประเมินผลแบบอิงเกณฑ์ และ Divergent จะมีรูปแบบที่ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองและเน้นไปที่ความเข้าใจอย่างแท้จริง โดยครูต้องให้ความสำคัญกับมโนทัศน์ (Conceptual) และตรวจสอบความเข้าใจเพื่อไม่ให้นักเรียนมีความเข้าใจผิด (Misconception) โดยจะมีลักษณะการประเมินที่สอดคล้องกับสภาพการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21 คือการประเมินระหว่างเรียนแบบ Divergent เพราะมีลักษณะที่ยืดหยุ่น เน้นให้นักเรียนได้ค้นหาคำตอบจากสถานการณ์จริง

3. รูปแบบของ Cowie and Bell เป็นการประเมินผลที่เกิดขึ้นในขณะที่ทำการเรียนการสอน โดยจะแบ่งย่อยเป็น 2 ประเภทคือการประเมินการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีแบบแผน และการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์ โดยส่วนที่แตกต่างกันของการประเมินผล 2 ประเภท คือ การประเมินผลแบบมีปฏิสัมพันธ์จะเน้นที่ตัวผู้เรียนเป็นหลักไม่ว่าจะเป็นกลุ่มเล็กหรือกลุ่มใหญ่ครูต้องให้ความสนใจนักเรียนเป็นอย่างมาก ส่วนเน้นกระบวนการในการนำไปสู่ความรู้ความเข้าใจนั้นจะเป็นของการประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีแบบแผน ขั้นตอนย่อย ๆ ของทั้ง 2 ประเภท



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

นั้นก็จะมี 3 ขั้นตอนเช่นกัน กล่าวคือ การประเมินผลระหว่างเรียนแบบมีปฏิสัมพันธ์จะเป็นส่วนย่อยของการประเมินผลแบบมีแบบแผน

4. รูปแบบของ Ruiz-Primo and Furtak จะดำเนินเป็นวงรอบ ESRU แต่ครูผู้สอนอาจปรับเปลี่ยนเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ดีและปรับใช้ เช่น E-S-R-E-S-R แต่หากนักเรียนมีพฤติกรรมที่บ่งชี้ว่ามีความเข้าใจก็ใช้วงรอบเพียงรอบเดียว หรือหากต้องการใช้เพื่อวินิจฉัยครูผู้สอนอาจใช้วงรอบแบบ E-S-R-E-S-R-E-S-R ส่วนในขั้น U จะมีลักษณะคล้ายการตัดสินใจจากข้อมูลที่ผ่านมาจากวงรอบต่าง ๆ หรือในขั้นของคำถามเมื่อกระตุ้นการเรียนรู้อาจใช้ 2 วงรอบก็ได้ขึ้นอยู่กับบริบทและเนื้อหาวิชาที่ผู้ประเมินต้องการ

ในบทความนี้ได้เสนอรูปแบบการประเมินผลระหว่างเรียน 4 รูปแบบอาจมีนักวิชาการที่พัฒนารูปแบบที่แตกต่างกันออกไป โดยเหมาะสมกับบริบทของตน

### เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*.

กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

ขจรศักดิ์ บั้วระพันธ์. (2550). การประเมินผลระหว่างเรียน: แนวคิดและวิธีการ.

*วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 22(2), 29-39.

เยาวดี รางชัยกุล วิบูลย์ศรี. (2550). *การประเมินโครงการแนวคิดและแนวปฏิบัติ*. พิมพ์ครั้งที่ 6.

กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิจารณ์ พานิช. (2555). *วิธีการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

ศิริชัย กาญจนวาสี. (2554). *ทฤษฎีการประเมิน*. (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ส.วาสนา ประวาฬพฤกษ์. (2543). *การประเมินการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สมนึก ภัททิยธนี. (2555). *การวัดผลการศึกษา*. (พิมพ์ครั้งที่ 8). กทม: ประสานการพิมพ์.

สุริพร อนุศาสนนันท์. (2558). *การวัดและประเมินผลในชั้นเรียน*. (พิมพ์ครั้งที่ 2) ชลบุรี: เก็ทกู๊ดครีเอชั่น.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์  
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2561

- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101.
- Crocker, L. M., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*: Holt, Rinehart, and Winston.
- Croner, S. D. (2012). *The effect of common formative assessments on teacher efficacy* (Order No. 3556187). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1324104858). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1324104858?accountid=44783>.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2012). *Measurement and Assessment in Teaching Plus Myeducationlab with Pearson Etext -- Access Card Package* (11ed): ADDISON WESLEY Publishing Company Incorporated.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3/4), 205-235.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning, and assessment in the classroom*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Education Research Journal*, 27(5), 615-631.
- William, D. (2008). Improving learning in science using formative assessment. In J. Coffey, R. Douglas & C. Stearns (Eds.), *Assessing Science Learning: Perspectives from Research and Practice*. Arlington, VA: NSTA Press.