

รายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ

เรื่อง

กระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้:
การประเมินและการประกัน

(Reforming Process for Learning Quality Development:
Assessment and Assurance)

โดย

นางลักษณ์ วิรัชชัย

โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้

เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

พฤษภาคม 2545

คำนำ

การปฏิรูปการเรียนรู้ถือเป็นหัวใจของการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติได้ดำเนินการส่งเสริมและสนับสนุนให้เกิดกระบวนการปฏิรูปการเรียนรู้มาโดยตลอด

ในระยะแรกได้คัดเลือกครูต้นแบบและครูแห่งชาติ เพื่อเป็นแบบอย่างและขยายผลให้กับเพื่อนครูแบบกัลยาณมิตร ต่อมาสำนักงานฯ จึงได้ดำเนินโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนขึ้น โดยคัดเลือกโรงเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่สมัครเข้าร่วมโครงการจากทุกสังกัด จำนวน 250 โรงเรียน และดำเนินการในลักษณะของโครงการนำร่องโดยการวิจัยและพัฒนาเพื่อปฏิรูปทั้งโรงเรียนอย่างเป็นระบบ เพื่อเป็นการยืนยันว่าการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติมีความเป็นไปได้จริง นับตั้งแต่เรื่องปฏิรูปการเรียนรู้ การบริหารจัดการ การทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อปรับปรุงคุณภาพผู้เรียน และการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

สำนักงานฯ ได้ให้การสนับสนุนงบประมาณ เอกสารทางวิชาการ และจัดหาที่ปรึกษาทางวิชาการจากสถาบันครุศึกษาให้กับทุกโรงเรียนในโครงการฯ ต่อมาธนาคารพัฒนาเอเชีย (Asian Development Bank : ADB) ตระหนักว่าโครงการนี้จะเกิดผลต่อการพัฒนาการศึกษาได้ดี จึงสนับสนุนแบบให้เปล่าในรูปของเงินอุดหนุนให้กับโรงเรียนโดยตรง รวมทั้งจัดหาผู้เชี่ยวชาญประจำโครงการทั้งฝ่ายไทยและต่างประเทศ เพื่อสนับสนุนการดำเนินการปฏิรูปของโรงเรียนในโครงการฯ

รายงานฉบับนี้ เป็นหนึ่งในสี่ของรายงานการวิจัยโดยผู้เชี่ยวชาญโครงการ ซึ่ง ศ.ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย ผู้เชี่ยวชาญด้านการประเมินและการประกันคุณภาพการศึกษา จัดทำขึ้นโดยรวบรวมและสังเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ ตลอดจนวิเคราะห์ความเปลี่ยนแปลงรูปแบบการปฏิรูปทั้งโรงเรียน การประเมินผู้เรียน และการประกันคุณภาพการศึกษาจากโรงเรียนในโครงการฯ เพื่อเป็นแนวทางให้กับโรงเรียนอื่น ๆ ได้ศึกษาและสามารถนำไปปฏิบัติจริงได้

สำนักงานฯ ขอขอบคุณ ศ.ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย ที่ได้กรุณาสละเวลาและทุ่มเทพลังความคิด เพื่อให้การดำเนินโครงการฯ บรรลุวัตถุประสงค์ และหวังว่ารายงานฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้บริหาร ครู และบุคลากรอื่นที่เกี่ยวข้องได้ศึกษาและนำไปดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้นต่อไป

(ดร.รุ่ง แก้วแดง)

เลขาธิการคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

คำชี้แจง

รายงานฉบับนี้ เป็นรายงานฉบับหนึ่งในสี่ฉบับของรายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เป็นรายงานวิจัยมุ่งประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ และมุ่งสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริง และรูปแบบการประกันคุณภาพภายในที่โรงเรียนนำร่องได้ใช้ปฏิบัติ และปรากฏผลสำเร็จเป็นที่พอใจ โดยที่การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติ หรือโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เป็นรูปแบบที่มีระบบ มีการดำเนินงานจากระดับล่างสู่บน โดยอิงบริบทของโรงเรียนและชุมชน มีบูรณาการภารกิจหลักของโรงเรียน มีการส่งเสริมการร่วมมือรวมพลังดำเนินงานทั้งโรงเรียน เน้นการพัฒนางานโดยอิงการวิจัยปฏิบัติการ และให้ความสำคัญกับการประเมินตนเองและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เอกลักษณะของโครงการนำร่องระดับชาติทำให้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่หลากหลาย ซึ่งล้วนเป็นรูปแบบที่พัฒนาจากระดับรากหญ้า และมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนตลอดเวลา ดังนั้นการประเมินความสำเร็จของโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้จึงต้องใช้รูปแบบการประเมินโครงการอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง ผสมผสานกับการประเมินแบบมีส่วนร่วมและรวมพลัง ได้เป็นการประเมินหลายระดับและหลายมิติ และมีตัวบ่งชี้สำคัญจำนวนมาก

ผู้วิจัยรู้สึกเป็นเกียรติอย่างสูงและประทับใจมาก ที่ได้รับเชิญให้มีส่วนร่วมกับการปฏิรูปโรงเรียนในฐานะผู้เชี่ยวชาญในโครงการนี้ และได้ปฏิบัติหน้าที่เต็มกำลังความสามารถ การปฏิบัติหน้าที่ครั้งนี้ทำให้มีโอกาสได้ศึกษาค้นคว้า ได้ใช้ประโยชน์วิชาความรู้อย่างเต็มที่ และที่สำคัญได้เรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงร่วมกับบุคลากรในโรงเรียนนำร่อง นักวิจัยในพื้นที่ ข้าราชการเจ้าหน้าที่ของหน่วยงานต้นสังกัด และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ รวมทั้งได้รับความรู้อันหาค่ามิได้จากการทำงานร่วมกับคณะผู้เชี่ยวชาญ และการร่วมประชุมกับผู้บริหารสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้เป็นอย่างสูง ขอกราบขอบพระคุณบุคลากรผู้ให้แนวคิดที่มีคุณค่า ผู้ให้ข้อมูลทุกสถาบันและทุกระดับ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง คือ ผอ. ศศิธร เล็กสุขศรี และ อาจารย์สำเนา เนื้อทอง ซึ่งทุกท่านมีส่วนช่วยให้รายงานฉบับนี้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น และช่วยให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้อย่างมีความสุขตลอดโครงการ

รายงานวิจัยฉบับนี้คงจะมีความหนาแน่นมากกว่านี้ หากผู้วิจัยมีเวลาวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลให้ครบถ้วนมากขึ้น แต่ด้วยความจำกัดด้านเวลา ผู้วิจัยได้พยายามดีที่สุดที่จะสะท้อนภาพความมั่งคั่ง ความหลากหลาย และความสำเร็จของการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ หวังเป็นอย่างยิ่งว่ารายงานนี้จะเป็นประโยชน์ทางวิชาการ และเป็นฐานในการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนต่อไป

นงลักษณ์ วิรัชชัย

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

รายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ

เรื่องกระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานการปฏิรูปโรงเรียนของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน หรือโรงเรียนนำร่องจำนวน 250 โรงเรียน โดยมีวัตถุประสงค์ย่อย 3 ประการ คือ การศึกษาสภาพเริ่มต้น และสภาพความเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน การศึกษาผลและผลกระทบของการดำเนินงานภารกิจหลักของโรงเรียนนำร่องที่มีต่อผู้เรียน การศึกษาปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพ

แนวทางการประเมินโครงการที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแนวทางที่ได้จากการบูรณาการการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change approach) ผสมผสานกับแนวทางการประเมินตนเอง และการประเมินแบบมีส่วนร่วม กลุ่มตัวอย่างผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วยผู้บริหาร 250 คน ครูและบุคลากร 7,444 คน นักเรียน 6,584 คน กรรมการโรงเรียนและผู้ปกครองนักเรียน 6,653 คน นักวิจัยในพื้นที่ 44 คน รวม 105 คน คณะผู้ศึกษาวิจัยและเจ้าหน้าที่ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติจำนวน 25 คน เจ้าหน้าที่หรือผู้แทนจากหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนนำร่องระดับชาติ ทั้งส่วนกลางและส่วนภูมิภาคจำนวน 40 คน

ข้อมูลสำหรับการวิจัยประกอบด้วยข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ **ข้อมูลเชิงปริมาณ** ได้แก่ ข้อมูลตัวบ่งชี้เกี่ยวกับกระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ 29 ตัวบ่งชี้ที่ได้จากแบบสอบถาม ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะบุคลากร โรงเรียน และชุมชน และข้อมูลเกี่ยวกับแผนงานและผลงาน ที่ได้จากรายงานของโรงเรียน ข้อมูลเกี่ยวกับการเงินและการใช้จ่ายของโรงเรียนที่ได้จากแบบสอบถาม **ข้อมูลเชิงคุณภาพ** มีขอบข่ายครอบคลุมสาระเกี่ยวกับโมเดลการปฏิรูปโรงเรียน ลักษณะการเปลี่ยนแปลงรูปแบบของโมเดล ความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้องเรื่องความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน และอนาคตของการปฏิรูปโรงเรียน **เครื่องมือและวิธีการรวบรวมข้อมูลที่ใช้ในการวิจัย** ได้แก่ แบบสอบถาม 3 ชุดรวม 10 ฉบับ สำหรับผู้บริหาร ครู นักเรียน ผู้ปกครองและกรรมการโรงเรียน ค่าความเที่ยงอยู่ในช่วงพิสัยระหว่าง 0.704-0.955 และมีความตรงเชิงโครงสร้างระดับดี แบบบันทึกและคู่มือลงรหัสข้อมูลสำหรับการรวบรวมข้อมูลจากรายงานแผนการและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนระยะที่หนึ่งและระยะที่สองโรงเรียนละ 4 ฉบับ รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ 44 ฉบับ รายงานการประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ บันทึกอนุทินครูต้น

แบบ แบบตอบคำถามสามหน้าสำหรับผู้บริหาร บันทึกการสังเกตจากการตรวจเยี่ยมโรงเรียนของผู้เชี่ยวชาญ การสัมภาษณ์แบบลึก การจัดกลุ่มสนทนา 16 กลุ่ม และบันทึกการประชุมผู้ดำเนินงาน การวิเคราะห์ข้อมูลตอนแรกเป็นการวิเคราะห์สภาพเริ่มต้นของโครงการโดยใช้สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหา ตอนที่สองเป็นการวิเคราะห์เพื่อประเมินโครงการนำร่องระดับชาติ และตอนสุดท้ายเป็นการสังเคราะห์รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน โดยใช้สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัย

1. สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนำร่อง

โรงเรียนนำร่องที่ได้รับคัดเลือกเข้าร่วมโครงการมีการกระจายทั่วทุกสังกัด และภาคภูมิศาสตร์ โรงเรียนร้อยละ 55.200 เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก สภาพทางกายภาพของโรงเรียนด้านสิ่งแวดล้อมส่วนใหญ่สวยงามร่มรื่น มีน้ำดื่ม น้ำใช้ อาหารสะอาดถูกอนามัย โรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน และสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติที่อยู่ในชนบทโดยเฉพาะภาคอีสานส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก และบริเวณค่อนข้างแห้งแล้ง โรงเรียนนำร่องโดยเฉลี่ยมีนักเรียน 902 คน ร้อยละ 49.20 มีผู้บริหารที่ได้รับรางวัลผู้บริหารดีเด่น ผู้บริหารเสมาทองคำ และรางวัลอื่น ๆ ผู้บริหารร้อยละ 61.20 จบการศึกษาระดับปริญญาตรีหรือต่ำกว่าปริญญาตรี มีอายุเฉลี่ย 47.62 ปี มีประสบการณ์ทำงานโดยเฉลี่ย 24 ปี โรงเรียนนำร่องร้อยละ 21.200 (53 โรงเรียน) มีครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ ครูแกนนำ ครูร้อยละ 93.00 จบการศึกษาระดับปริญญาตรี ร้อยละ 67.60 เป็นครูเพศหญิง มีอายุเฉลี่ย 42 ปี ทำงานในโรงเรียนนำร่องมาโดยเฉลี่ย 11 ปี สัดส่วนนักเรียนต่อครูโดยเฉลี่ยเท่ากับ 19.973 โรงเรียนนำร่องร้อยละ 10 ได้เริ่มดำเนินการปฏิรูปไปบ้างแล้ว โดยเฉลี่ยการดำเนินงานตามภารกิจหลักมีค่าเท่ากับ 3.00 (จากคะแนนเต็ม 4 คะแนน) ในด้านการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การจัดกระบวนการสอน และกระบวนการเรียนรู้ของครู การพัฒนาบุคลากร แสดงว่าโดยเฉลี่ยผู้บริหารและครูได้ตระหนักถึงความสำคัญ มีความรู้และได้นำความรู้มาวางแผน และดำเนินการบ้างแล้ว แต่งานด้านการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.50 แสดงว่าโดยเฉลี่ยผู้บริหารและครูได้ตระหนักถึงความสำคัญ มีความรู้ในเรื่องนั้นแล้ว แต่ยังมีได้ลงมือทำ

2. ผลการวิเคราะห์เพื่อประเมินโครงการ

การเริ่มต้นเข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ เป็นความคิดของผู้บริหารโรงเรียน หรือผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน หลังจากเข้าโครงการพบว่าตัวบ่งชี้ในการวิจัยเกี่ยวกับภารกิจหลักทั้ง 4 งาน คือ การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนาบุคลากร การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการประเมินการเรียนรู้และการประกัน มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นจากการวัดครั้งแรกร้อยละ 20-50 ตามทัศนคติของผู้บริหาร ร้อยละ 10-30 ตามทัศนคติครู และร้อยละ 10 ตามทัศนคติของนักเรียน ตัวบ่งชี้ที่มีการเปลี่ยนแปลง

แปลงน้อยคือ ความเชื่อความศรัทธาของคุณ คุณธรรมของคุณ คุณธรรมของนักเรียน คุณลักษณะนักเรียน กระบวนการเรียน และผลการเรียนรู้ของนักเรียน ผลการประเมินและการประกันคุณภาพการศึกษา การตรวจสอบว่าโรงเรียนมีการปฏิรูปทั้งโรงเรียนโดยใช้เกณฑ์ 80/80 พบว่าการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียนยังทำได้น้อยแต่อัตราการปฏิรูปทั้งโรงเรียนเพิ่มขึ้นมากถึงประมาณร้อยละ 20 ในช่วงระยะเวลา 4 เดือน การตรวจสอบความเสมอภาคพบว่า ผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติมีส่วนช่วยลดความไม่เสมอภาคระหว่างโรงเรียนได้ ด้านการเปลี่ยนวิถีชีวิตการทำงานพบว่า โรงเรียนนำร่องทุกโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตการทำงาน ครูอยู่ทำงานที่โรงเรียนนานมากขึ้น มีความตั้งใจทำงานและสนุกกับการทำงาน ครูส่วนใหญ่ร่วมทำงาน สถิติการประชุม/การปรึกษาเพิ่มขึ้นทั้งแบบเป็นทางการและแบบไม่เป็นทางการ ส่วนใหญ่จะเป็นการพูดคุยปรึกษากันในกลุ่มเล็ก ๆ และคุยกันตลอดเวลา ครูสนิทสนมกันมากขึ้น และตื่นตัวที่จะรับฟัง และนำข่าวสารใหม่ ๆ เทคนิคใหม่ ๆ มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้

ผลการวิจัย และผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญและคณะนักวิจัย สกศ. พบว่าโรงเรียนนำร่อง 183 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 73.2 มีความสำเร็จในการดำเนินงาน มีการเปลี่ยนแปลงเห็นความก้าวหน้าได้อย่างชัดเจนเป็นรูปธรรม ในจำนวนนี้ 124 โรงเรียนพัฒนาบางเรื่อง และ 59 โรงเรียนพัฒนาครบตามภารกิจหลักของโครงการนำร่องระดับชาติ ตัวแปรสำคัญที่ทำให้เกิดความแตกต่างของระดับความสำเร็จของการดำเนินงาน ได้แก่ ตัวบ่งชี้กระบวนการและผลงานของผู้บริหารจากการวัดระยะที่หนึ่ง ตัวบ่งชี้กระบวนการและผลงานของครูระยะที่หนึ่ง ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ของนักเรียนจากการวัดระยะที่หนึ่ง เกียรติประวัติผู้บริหาร อายุเฉลี่ยของครู สัดส่วนครูที่ได้รับรางวัล ตัวทำนายทั้ง 7 ตัวสามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามได้ร้อยละ 54.2 ประเด็นที่น่าสังเกตคือ ตัวแปรต้นต่อไปนี้อาจไม่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้รวมเรื่องความสำเร็จของโครงการ จำนวนนักวิจัยที่ลงพื้นที่ สัดส่วนจำนวนนักเรียนต่อครู อายุ เพศ วุฒิของผู้บริหาร ค่าเฉลี่ยอายุ สถานภาพการแต่งงาน เพศหญิง การได้รับยกย่องว่าเป็นครูดีเด่น

3. ผลการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประเมินและประกันคุณภาพ

รูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ ที่โรงเรียนนำร่องได้พัฒนาขึ้นมีลักษณะใกล้เคียงตามหลักวิชาการประเมิน รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่เป็นแบบอย่างได้ ได้แก่ รูปแบบการใช้วิธีการหลากหลายในการประเมิน รูปแบบผู้ปกครองอาสาสมัครร่วมประเมินการเรียนรู้ รูปแบบการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล รูปแบบโรงเรียนปลอด"0" และรูปแบบการประเมินแบบบูรณาการกับการเรียนการสอนและการประกันคุณภาพ รูปแบบทั้งห้ารูปแบบนี้มีรูปแบบสุดท้ายที่บูรณาการการประเมินกับกิจกรรมอื่น ๆ อย่างสมบูรณ์ ส่วนสี่รูปแบบแรกมีความสมบูรณ์ตามหลักวิชาแต่ยังทำเป็นโครงการแยกจากกิจกรรมอื่น

รูปแบบการประกันคุณภาพ ที่โรงเรียนนำร่องได้พัฒนาขึ้นมีลักษณะใกล้เคียงกับระบบการประกันคุณภาพตามหลักวิชา ประกอบด้วยระบบคุณภาพ ระบบควบคุมคุณภาพ และระบบประเมินคุณ

ภาพ กิจกรรมการดำเนินงานแต่ละชั้นตอนมิได้มีการพัฒนาแตกต่างไปจากหลักวิชามากนัก ลักษณะรูปแบบการประกันคุณภาพที่เป็นแบบอย่างได้ ได้แก่ รูปแบบการปฏิบัติงานโดยใช้วงจร P-D-C-A อันเป็นรูปแบบหลักของโครงการนำร่องระดับชาติ รูปแบบการประกันคุณภาพที่บูรณาการกับการปฏิบัติงานของครู และรูปแบบการแก้ปัญหาเร่งด่วนของโรงเรียน ทั้งสามรูปแบบนี้มีรูปแบบที่สอดรับกันเป็นอย่างดีเท่าที่ที่มีความสมบูรณ์และบูรณาการกับกิจกรรมอื่น ๆ ครูทุกคนเข้าใจหลักการและร่วมมือร่วมพลังดำเนินงาน มีการผสมผสานงานประกันคุณภาพเป็นเนื้อเดียวกับเรื่องการดำเนินงานปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การวิจัยปฏิบัติการ และการพัฒนาบุคลากร มีการพัฒนากิจกรรมและการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมที่เอื้อต่อการประกันคุณภาพในทุกกิจกรรมการดำเนินงานของครู ซึ่งส่งผลให้เกิดคุณภาพของผู้เรียน

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. ข้อเสนอแนะสำหรับหน่วยงานกำหนดนโยบาย

- 1.1 การจัดตั้งหน่วยงานกลางทำหน้าที่วิเคราะห์ สังเคราะห์ และวิจัยรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน
- 1.2 การสร้างหลักสูตรการปฏิรูปโรงเรียน เพื่อการขยายผลการดำเนินงาน
- 1.3 การประสานงานกับสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา

2. ข้อเสนอแนะสำหรับโครงการปฏิรูปโรงเรียน

- 2.1 การประเมินการปฏิรูปโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของโครงการนำร่องระดับชาติ
- 2.2 การบูรณาการการประเมินและการประกันคุณภาพกับกิจกรรมอื่น ๆ ของโรงเรียน
- 2.3 การมีส่วนร่วมในการประเมินและการประกันคุณภาพทุกชั้นตอน
- 2.4 การปฏิรูปโรงเรียนเริ่มจากการสร้างความเข้าใจร่วมกัน และการลงมือทำจริง
- 2.5 สถาบันครูศึกษา และโรงเรียนควรเร่งพัฒนาระบบกัลยาณมิตรนิเทศ
- 2.6 การส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้
- 2.7 การขยายขอบเขตความร่วมมือจากชุมชนและผู้ปกครอง ให้เป็นกลไกตรวจสอบโรงเรียน

3. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยต่อไป

- 3.1 ควรมีการวิจัยต่อเนื่อง เพิ่มการใช้เครื่องมือที่มีมาตรฐานกลาง
- 3.2 ควรมีการวิจัยวิถีชีวิตการทำงานของครูไทย เพื่อประโยชน์ในการปฏิรูปโรงเรียน
- 3.3 การสร้างระบบฐานข้อมูลการปฏิรูป

สารบัญ

	หน้า
คำนำ	ก
คำชี้แจง	ข
บทสรุปสำหรับผู้บริหาร	ค
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง	ซ
สารบัญภาพ	ญ
บทที่ 1 บทนำ	1
บทที่ 2 รายงานเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย	15
บทที่ 3 การวิเคราะห์โครงการนำร่องระดับชาติ	49
บทที่ 4 วิธีดำเนินการวิจัย	77
บทที่ 5 สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนำร่อง	95
บทที่ 6 ผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน	119
บทที่ 7 รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพ	149
บทที่ 8 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ	173
บรรณานุกรม	185

สารบัญตาราง

ตาราง	หน้า
2.1 ตัวอย่างรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการ CSRD	21
2.2 เมทริกซ์องค์ประกอบที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียนจำแนกตามสาระและประเภทบุคคล	30
3.1 ปฏิทินปฏิบัติงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน	57
3.2 กรอบการประเมินสำหรับการวิจัย	71
4.1 เครื่องมือวิจัย วิธีการรวบรวมข้อมูล และจำนวนผู้ให้ข้อมูล	81
4.2 กำหนดการประชุมในโครงการนำร่องระดับชาติ	85
4.3 การตรวจเยี่ยมโรงเรียน และการสัมภาษณ์แบบลึกของผู้วิจัย	87
4.4 สรุปจำนวนข้อ และหมายเลขข้อคำถามจำแนกตามตัวบ่งชี้และแบบสอบถาม	90
4.5 ค่าความเที่ยง จำแนกตามตัวบ่งชี้ ครั้งที่วัด และประเภทแบบสอบถาม	91
4.6 การแจกแจงความถี่โรงเรียนนำร่องตามผลการประเมินในโครงการสรรหาผู้บริหารดีเด่น	92
4.7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มโรงเรียนที่มีผลการประเมินต่างกัน	93
5.1 โรงเรียนนำร่องจำแนกตามสังกัดและภาคภูมิศาสตร์	95
5.2 โรงเรียนนำร่องจำแนกตามขนาด ระดับการศึกษา จำนวนครูที่ได้รับยกย่อง และสังกัด	96
5.3 การแจกแจงความถี่ตัวแปรสภาพทางกายภาพของโรงเรียนตามความคิดเห็นของผู้บริหาร	98
5.4 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรเกี่ยวกับโรงเรียนนำร่อง	98
5.5 ค่าเฉลี่ยเบื้องต้นสัดส่วนนักเรียนต่อครู จำแนกตามสังกัด	99
5.6 ค่าเฉลี่ย และอันดับคะแนน ตัวบ่งชี้การจัดกระบวนการเรียนรู้โดยครู แยกตามผู้ให้ข้อมูล	103
5.7 ค่าเฉลี่ย และอันดับคะแนน ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน แยกตามผู้ให้ข้อมูล	103
5.8 ค่าเฉลี่ย และอันดับ และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ตัวบ่งชี้การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่	106
5.9 ค่าเฉลี่ย อันดับคะแนน และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ตัวบ่งชี้การพัฒนาบุคลากร	108
5.10 ค่าเฉลี่ย อันดับคะแนน และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ตัวบ่งชี้การวิจัยในชั้นเรียน	110
5.11 ค่าเฉลี่ย และอันดับคะแนนตัวบ่งชี้การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน แยกตามผู้ให้ข้อมูล	113
5.12 การแจกแจงความถี่ของโรงเรียนเกี่ยวกับการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	114
5.13 ค่าเฉลี่ย อันดับคะแนน และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ของตัวบ่งชี้การประกันคุณภาพ	116
6.1 ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงตัวบ่งชี้กระบวนการ และผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน	121

ตาราง	หน้า
6.2 ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้ที่ตามพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2542 (มาตร 5 ระดับ)	123
6.3 ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้ที่ตามพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2542 (มาตร 4 ระดับ)	124
6.4 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวบ่งชี้ที่กระบวนการเรียนรู้และคุณลักษณะผู้เรียน	126
6.5 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบรายคู่ด้วย Dunnett T 3 หลังการวิเคราะห์ความแปรปรวน	126
6.6 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มบุคลากรด้วย t-test	127
6.7 การแจกแจงความถี่โรงเรียนที่ดำเนินการได้ทั้งโรงเรียน จำแนกตามสังกัดและตัวบ่งชี้	128
6.8 ค่าสถิติเบื้องต้นของค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้รวมจากการวัดสองครั้ง	129
6.9 ตารางการแจกแจงความถี่ของโรงเรียนนำร่องจำแนกตามสังกัดและระดับความสำเร็จ	132
6.10 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของค่าสถิติตัวบ่งชี้รวมระหว่างสังกัด	134
6.11 ผลการวิเคราะห์โมเดลเชิงเส้นสองระดับของตัวบ่งชี้รวม แยกรายภาคภูมิศาสตร์	136
6.12 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้ (มาตร 5 ระดับ) จากการวัดทั้งสามครั้ง	137
6.13 สัดส่วนของโรงเรียนที่ดำเนินงานตามแผนการดำเนินงานสองระยะ	141
6.14 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของความสำเร็จของโครงการ	143
6.15 สัมประสิทธิ์การถดถอยมาตรฐานและการวินิจฉัยปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ	143
6.16 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	144
6.17 ผลการประมาณค่าพารามิเตอร์ในโมเดลสมการโครงสร้าง	146
6.18 งบดำเนินการต่อหัวของโรงเรียนนำร่อง จำแนกตามสังกัด และกลุ่มโรงเรียน	147
7.1 ขั้นตอนการประเมินแบบเดิมและแนวโครงสร้างนิยม	152
7.2 เปรียบเทียบการดำเนินงานประกันคุณภาพสถานศึกษาระหว่างหน่วยงานต้นสังกัด	168

สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
1.1 กรอบแนวคิดสำหรับการวิจัย	7
3.1 แผนผังการดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน	56
3.2 โมเดลการพัฒนาครูสัมฤทธิ์	67
4.1 ขั้นตอนการดำเนินงานประเมิน	79
6.1 แผนภาพกระจายค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้รวมโรงเรียนนำร่อง	131
6.2 แผนภาพกล่องแสดงการกระจายของตัวบ่งชี้รวมจำแนกตามสังกัด	135
6.3 โมเดลสมการโครงสร้างของความสำเร็จของโครงการ	145
7.1 ความสัมพันธ์ระหว่าง การวัด การทดสอบ และการประเมิน	150
7.2 รูปแบบการประเมินตามแนวคิดของ CRESST	155
7.3 การบริหารจัดการคุณภาพ	163
7.4 วงจรประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา	165

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของการวิจัย

นับแต่การประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติฉบับแรก ตามที่กำหนดในมาตรา 81 ของรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย เมื่อเดือนสิงหาคม พ.ศ. 2542 เป็นต้นมา ประเทศไทยได้เข้าสู่ช่วงการปฏิรูปการศึกษาในระบบโรงเรียนทั่วประเทศ ความพยายามในการปฏิรูปการศึกษาส่วนใหญ่เป็นการเริ่มต้นและดำเนินการโดยกระทรวงต่าง ๆ ที่รับผิดชอบการจัดการศึกษา ทั้งนี้การดำเนินการปฏิรูปยังเป็นแบบเดิมเช่นเดียวกับการเริ่มโครงการใหม่ กล่าว คือมีการวางรูปแบบการปฏิรูปจากเบื้องบนส่งผ่านมายังโรงเรียน และมีการจัดอบรมบุคลากรหลักของโรงเรียนเพื่อไปขยายผลดำเนินงานการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียน เนื่องจากในประเทศไทยมีโรงเรียนที่รับผิดชอบการจัดการศึกษากว่าสี่หมื่นโรงเรียน ดังนั้น ถ้ายังใช้วิธีการแบบเดิมเช่นที่ผ่านมาอาจต้องใช้เวลาหลายปีในการที่จะปฏิรูปโรงเรียนได้ทั่วทั้งประเทศ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (สกศ.) โดยสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ตระหนักถึงความจำเป็นในการเร่งรัดกระบวนการปฏิรูปโรงเรียนให้สามารถสัมฤทธิ์ผลโดยรวดเร็ว จึงได้เสนอรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนแนวใหม่ รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนแนวใหม่นี้ มีแนวคิดพื้นฐาน 3 ประการ **ประการแรก** หัวใจของการปฏิรูปการศึกษา คือ การปฏิรูปการเรียนรู้ ซึ่งต้องเริ่มต้นการปฏิรูปในระดับโรงเรียน และต้องเริ่มต้นจากครู โดยมีเป้าหมายหลักเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน **ประการที่สอง** การปฏิรูปโรงเรียนควรตอบสนองความต้องการของท้องถิ่น และมีการบริหารจัดการที่เป็นการรวมพลังและระดมทรัพยากรจากท้องถิ่นในการดำเนินงาน ทั้งนี้ การปฏิรูปโรงเรียนภายใต้ระบบการบริหารจัดการแนวราบจะได้ผลดีกว่าระบบการบริหารจัดการแนวตั้ง และ**ประการที่สาม** การปฏิรูปโรงเรียนจะบรรลุเป้าหมายได้อย่างสมบูรณ์ก็ต่อเมื่อโรงเรียนมีระบบการประเมิน ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน และมีการใช้ผลการประเมินเป็นประโยชน์ในการพัฒนาโรงเรียน รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนแนวใหม่ จึงเป็นรูปแบบมีระบบที่เริ่มจากระดับล่างสู่บนโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน จุดมุ่งหมายสำคัญ คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยการช่วยเหลือโรงเรียนโดยตรง ให้โรงเรียนได้พัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน โดยอาศัยจุดเด่นของโรงเรียนด้านครูต้นแบบ และทรัพยากรของโรงเรียนและชุมชน หัวใจสำคัญของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนแนวใหม่นี้ คือการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผู้เรียนในที่นี้นอกจากจะหมายถึงนักเรียนแล้วยังหมายถึงครู ผู้บริหาร กรรมการโรงเรียน ผู้ปกครอง และประชาชนในชุมชนด้วย และผู้เรียนทุกกลุ่มควรต้องมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน และมีการพัฒนาตนเองในการปฏิบัติหน้าที่ของตน ดังนั้น รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนซึ่งเป็นการปฏิรูปการเรียนรู้

ทั้งโรงเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทุกกลุ่ม จึงควรต้องครอบคลุมถึงการปฏิรูปการดำเนินงานของบุคลากรทุกกลุ่ม ได้แก่ การปฏิรูปการพัฒนาบุคลากร การปฏิรูปการประเมินการเรียนการสอน การปฏิรูปการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน การปฏิรูปการบริหารจัดการเป็นแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการปฏิรูปการประกันคุณภาพ

เพื่อที่จะพัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนให้เป็นต้นแบบที่จะสามารถนำไปใช้ได้จริง สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ จึงได้จัดทำโครงการวิจัยเป็นโครงการนำร่องระดับชาติ เมื่อปลายปี พ.ศ. 2543 โดยมีธนาคารพัฒนาเอเชียให้การสนับสนุนทางวิชาการในรูปงบประมาณจากกองทุนพิเศษ ญี่ปุ่นเพื่อพัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนและดำเนินการปฏิรูปโรงเรียน ตามที่ระบุไว้ในโครงการปฏิรูปการศึกษา (THA 31358) รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ เป็นการปฏิรูปทั้งโรงเรียน บูรณาการเรื่องการพัฒนาครูประจำการด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การวิจัยในชั้นเรียน และการประเมินแนวใหม่โดยใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีสารสนเทศและการศึกษาแบบใหม่ กับเรื่องการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และเรื่องการสนับสนุนและความร่วมมือจากชุมชนเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนนี้จะประกันได้ว่าผู้เกี่ยวข้องกับโรงเรียนทุกกลุ่มจะมีความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้และมีการทำงานร่วมกัน อันจะส่งผลให้นักเรียนทุกคนได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพดีขึ้นกว่าเดิม กล่าวได้ว่ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนนี้มีภารกิจสำคัญสี่ส่วน ส่วนแรกคือ การจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสำคัญที่สุด ส่วนที่สองคือ การพัฒนาบุคลากร ส่วนที่สามคือ การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และส่วนที่สี่คือ การประเมินและการประกันคุณภาพอย่างต่อเนื่อง

ในการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ทำหน้าที่เป็นหน่วยงานบริหารความช่วยเหลือทางวิชาการ โดยมีคณะอนุกรรมการปฏิรูปการเรียนรู้ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติทำหน้าที่ให้ความเห็นชอบในการดำเนินงานโครงการ มีคณะกรรมการอำนวยการโครงการความช่วยเหลือทางวิชาการจากต่างประเทศ (Steering Committee) และมีคณะทำงานวิชาการ (Technical Working Group) ทำหน้าที่ดูแลโครงการนำร่องระดับชาติ นอกจากนี้ มีการคัดเลือกและแต่งตั้งผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศจำนวนสามคนรับผิดชอบการศึกษาวิจัยด้านนโยบายการปฏิรูปโรงเรียน ด้านการฝึกหัดครู และด้านเทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษาตามลำดับ นอกจากนี้ มีการคัดเลือกและแต่งตั้งผู้เชี่ยวชาญไทยจำนวนสี่คนรับผิดชอบการศึกษาวิจัยด้านการวิจัยและประเมินด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ ด้านการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และด้านการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพการศึกษา

การดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติเริ่มต้นเมื่อเดือนธันวาคม 2543 โดยการประชาสัมพันธ์โครงการและประกาศเปิดรับสมัครโรงเรียนที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีความประสงค์จะเข้าร่วมโครงการ จากจำนวนโรงเรียนที่สมัครเข้าร่วมโครงการกว่า 3,800 โรงเรียน สำนักงานคณะกรรมการการ

ศึกษาแห่งชาติได้คัดเลือกโรงเรียนไว้เป็นโรงเรียนนำร่อง หรือโรงเรียนปฏิบัติการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน จำนวน 250 โรงเรียน ซึ่งมีลักษณะแตกต่างกันหลากหลายในด้านสถานที่ตั้ง สังกัด ขนาด และระดับการศึกษา ช่วงเวลาต่อมาสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติโดยสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิบัติการเรียนรู้ได้เชิญและแต่งตั้งคณะนักวิจัยในพื้นที่ (R&D team) 44 คณะ ประกอบด้วยบุคลากรทางการศึกษาจากมหาวิทยาลัยในท้องถิ่น สถาบันราชภัฏ และศึกษานิเทศก์ เพื่อทำหน้าที่ร่วมดำเนินงานกับโรงเรียนนำร่อง คณะนักวิจัยในพื้นที่แต่ละคณะรับผิดชอบดำเนินงานร่วมกับโรงเรียนนำร่อง ประมาณ 3-6 โรงเรียน นอกจากนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติได้จัดตั้งคณะนักวิจัย สกศ. (ONEC team) ขึ้นอีกหลายคณะ เพื่อช่วยเหลือโรงเรียนนำร่องและคณะนักวิจัยในพื้นที่โดยการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และกำจัดการขาดเอกสาร รวมทั้งสื่อทุกประเภทสำหรับการศึกษาและพัฒนาตนเองให้แก่โรงเรียนนำร่อง สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิบัติการเรียนรู้ โดยความช่วยเหลือจากสถาบันและกลุ่มงานต่าง ๆ ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติทำหน้าที่เป็นหน่วยงานประสานงานระหว่างโรงเรียนนำร่อง คณะนักวิจัยในพื้นที่ คณะนักวิจัยสกศ. ผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศ ผู้เชี่ยวชาญไทย และคณะทำงานวิชาการ

โครงการนำร่องระดับชาติมีการดำเนินงานแบ่งเป็นสามระยะ **ระยะแรก**เป็นระยะการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (ธันวาคม 2543 – เมษายน 2544) ในระยะนี้การดำเนินงานที่สำคัญได้แก่การจัดการประชุมปฏิบัติการรวมสี่ครั้งในสี่ภูมิภาค การประชุมดังกล่าวจัดขึ้นสำหรับคณะนักวิจัยในพื้นที่ ผู้บริหารและครูผู้ประสานงานในโรงเรียนนำร่อง และคณะนักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (สกศ.) โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกัน และเพื่ออภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับรูปแบบในการปฏิรูปโรงเรียน หัวข้อในการประชุมปฏิบัติการได้แก่ กระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การประเมินตามสภาพจริง การวิจัยปฏิบัติการ การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน ในระยะแรกนี้ นอกจากจะได้เข้าร่วมประชุมปฏิบัติการแล้ว โรงเรียนนำร่องยังได้รับเอกสารเกี่ยวกับการปฏิรูปโรงเรียนจากคณะนักวิจัยสกศ. และจากผู้เชี่ยวชาญไทยสำหรับใช้ในการศึกษาเพื่อพัฒนาตนเอง กิจกรรมที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งในระยะนี้คือการที่คณะนักวิจัยในพื้นที่ทุกคณะได้ออกเยี่ยมโรงเรียนนำร่องในความรับผิดชอบเพื่อร่วมกันวางแผนและรวมพลังกันดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน **ระยะที่สอง**เป็นระยะการประกันคุณภาพเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (พฤษภาคม – ตุลาคม 2544) การดำเนินงานในช่วงระยะที่สองเป็นการจัดประชุมปฏิบัติการเพื่อติดตามผลการดำเนินงานรวมสองครั้ง และการประชุมปฏิบัติการเพื่อสรุปผลการดำเนินงานรวมสี่ครั้งในสี่ภูมิภาค เพื่อสาธิต กำกับติดตาม และประเมินกระบวนการปฏิรูปโรงเรียนในโรงเรียนนำร่อง ในช่วงสิ้นสุดการดำเนินงานระยะที่สองโรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียนได้รับการกระตุ้นและกำกับให้ดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียน และคาดว่าจะมีรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนหลายแบบ **ระยะที่**

สามเป็นระยะการขยายเครือข่ายการปฏิรูปโรงเรียน (พฤศจิกายน 2544 – พฤษภาคม 2545) ในระยะนี้โรงเรียนนำร่องแต่ละโรงเรียนควรจะได้ขยายขอบเขตการดำเนินงานการปฏิรูปโรงเรียนไปสู่โรงเรียนใกล้เคียงที่สมัครเป็นเครือข่ายจำนวน 5-10 โรงเรียน

ลักษณะพิเศษที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะของการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้สรุปได้เป็น 5 ประเด็น **ประเด็นแรก** รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน เป็นการบูรณาการ/ผสมผสานการปฏิรูปภารกิจหลัก 4 ภารกิจ ประกอบด้วย การปฏิรูปการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ อันเป็นหัวใจสำคัญของการปฏิรูปโรงเรียน การปฏิรูปการพัฒนาบุคลากร การปฏิรูปการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการปฏิรูปการประกันคุณภาพภายใน การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนทุกภารกิจเป็นการดำเนินงานอย่างมีระบบตามหลักวงจรคุณภาพ P-D-C-A (plan-do-check-act) อย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ **ประเด็นที่สอง** การดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เป็นการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน (whole-school reform) โดยใช้หลักการร่วมมือรวมพลังจากบุคลากรทุกคนทั้งในและนอกโรงเรียน มีการร่วมมือจากบิดามารดา ผู้ปกครอง และชุมชน รวมทั้งการสนับสนุนทุกรูปแบบ ทั้งจากภายในและภายนอกโรงเรียน **ประเด็นที่สาม** การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติ สนับสนุนการพัฒนาทางวิชาชีพของบุคลากรทุกรูปแบบ ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้และพัฒนาตนเองของบุคลากร และการพัฒนางานโดยการทำวิจัยปฏิบัติการ การปฏิรูปโรงเรียนเกิดจากความตระหนัก ความรู้ความเข้าใจจริง และการปฏิบัติด้วยความสมัครใจของบุคลากร ซึ่งได้รับการพัฒนาทางวิชาชีพที่จำเป็นต่อการปฏิรูปโรงเรียนก่อนลงมือปฏิบัติ **ประเด็นที่สี่** การปฏิรูปโรงเรียนเป็นกระบวนการที่มีระบบ ซึ่งดำเนินการจากระดับล่างสู่บนโดยอิงบริบทโรงเรียน ลักษณะการบริหารจัดการเน้นหลักการกระจายอำนาจโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เพื่อให้การดำเนินงานทุกด้านสนองความต้องการ และเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนและชุมชน **ประเด็นที่ห้า** การดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน มีการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้ เน้นการเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยการนิเทศแบบกัลยาณมิตร โดยใช้แหล่งวิทยากรทั้งในและนอกโรงเรียน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกระบวนการประเมินตนเองและการประกันคุณภาพการศึกษา

ลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์ของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้ง 5 ประเด็นนี้มีผลทำให้การดำเนินงานในโรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียนแตกต่างกันหลากหลายตามลักษณะความพร้อม ศักยภาพ และปัจจัยที่เอื้อต่อการปฏิรูปของโรงเรียนนำร่องแต่ละโรงเรียน ยิ่งไปกว่านั้น การดำเนินงานของโครงการนำร่องระดับชาติมีคณะทำงานและผู้เกี่ยวข้องหลายคณะ ซึ่งแต่ละคณะมีวิธีการดำเนินงานแตกต่างกันในเรื่องของความร่วมมือและการรวมพลังกับโรงเรียน แตกต่างกันในลักษณะการทำงาน และแตกต่างกันตามลักษณะการพัฒนาปรับปรุงงานตามการดำเนินงานเป็นวงจร (วงจรแต่ละรอบเริ่มจากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้-การร่วมกันวางแผน-การรวมพลังดำเนินงาน-การประเมินแบบมีส่วนร่วม)

ร่วม-การใช้ผลการประเมินพัฒนาปรับปรุงงานโดยการแลกเปลี่ยนเรียนรู้) จึงทำให้การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้มีความหลากหลายมากยิ่งขึ้น และมีลักษณะเป็นพลวัตร (dynamics) คือมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา

ปัจจุบันโครงการนำร่องระดับชาติมีการดำเนินงานมาถึงช่วงสิ้นสุดโครงการระยะที่สองอันเป็นระยะสิ้นสุดความช่วยเหลือทางวิชาการจากธนาคารพัฒนาเอเชียด้วย ตามแผนงานของโครงการต้องมีการประเมินผลการดำเนินงานตามโครงการนำร่องระดับชาติ เนื่องจากโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้มีเอกลักษณ์เฉพาะในเรื่องการดำเนินงานที่มีความหลากหลาย และเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา แนวทางการประเมินผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้จึงใช้แนวทางการประเมินโครงการแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change approach to program evaluation) ซึ่งได้รับการพัฒนาจากแนวทางการประเมินโครงการแบบขับเคลื่อนโดยทฤษฎี (theory-driven approach to program evaluation) ของ Chen (1990) เป็นหลัก ผสมผสานกับแนวทางการประเมินตนเอง และแนวทางการประเมินแบบมีส่วนร่วมและรวมพลัง ดังนั้นการประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้จึงเป็นการประเมินหลายระดับ หลายมิติ และต้องใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง หลายช่วงเวลา รวมทั้งต้องมีตัวบ่งชี้สำคัญหลายตัวด้วย

โดยที่โครงการนำร่องระดับชาติเป็นโครงการที่ยังมีการดำเนินงานต่อเนื่องเป็นระยะที่สาม ดังนั้นการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ จึงเป็นเครื่องมือสำคัญสำหรับโครงการด้วย กล่าวคือ ทุกขั้นตอนของกระบวนการประเมินโครงการนำร่องระดับชาตินับตั้งแต่ขั้นการกำหนดจุดมุ่งหมายของการประเมิน ขั้นพัฒนาตัวบ่งชี้สำหรับการประเมิน ขั้นการรวบรวมข้อมูล ขั้นการตัดสินผลการประเมิน และขั้นการใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน จึงมีการดำเนินการเป็นส่วนหนึ่งของโครงการนำร่องระดับชาติ โดยที่บุคลากรผู้เกี่ยวข้องทุกคนมีส่วนร่วมในการประเมินด้วย ผลของการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้จึงมิใช่ผลสุดท้าย แต่เป็นเครื่องมือสำคัญที่จะให้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการพัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนสำหรับโรงเรียนให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

รายงานวิจัยฉบับนี้ เป็นรายงานฉบับหนึ่งในจำนวนรายงานหลักสี่ฉบับของโครงการนำร่องระดับชาติ สาระสำคัญของรายงานฉบับนี้ คือการรายงานการประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้ง 250 โรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติ โดยให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจธรรมชาติและสภาพก่อนการดำเนินงานโครงการ การศึกษาวิเคราะห์รายละเอียดของโครงการ การวิเคราะห์ความเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน และการวิเคราะห์ผลที่เกิดจากความพยายามในการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน อนึ่งในรายงานฉบับนี้ ผู้วิจัยให้ความสำคัญเป็นพิเศษกับการสังเคราะห์รูปแบบการดำเนินงานด้านการประเมินการเรียนรู้และ

การประกันคุณภาพการศึกษาที่โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้ใช้ปฏิบัติจริง เพื่อให้ได้รูปแบบที่โรงเรียนอื่น ๆ สามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ต่อไป

คำถามวิจัย

การวิจัยเพื่อประเมินโครงการนำร่องระดับชาติ มีคำถามวิจัยดังนี้

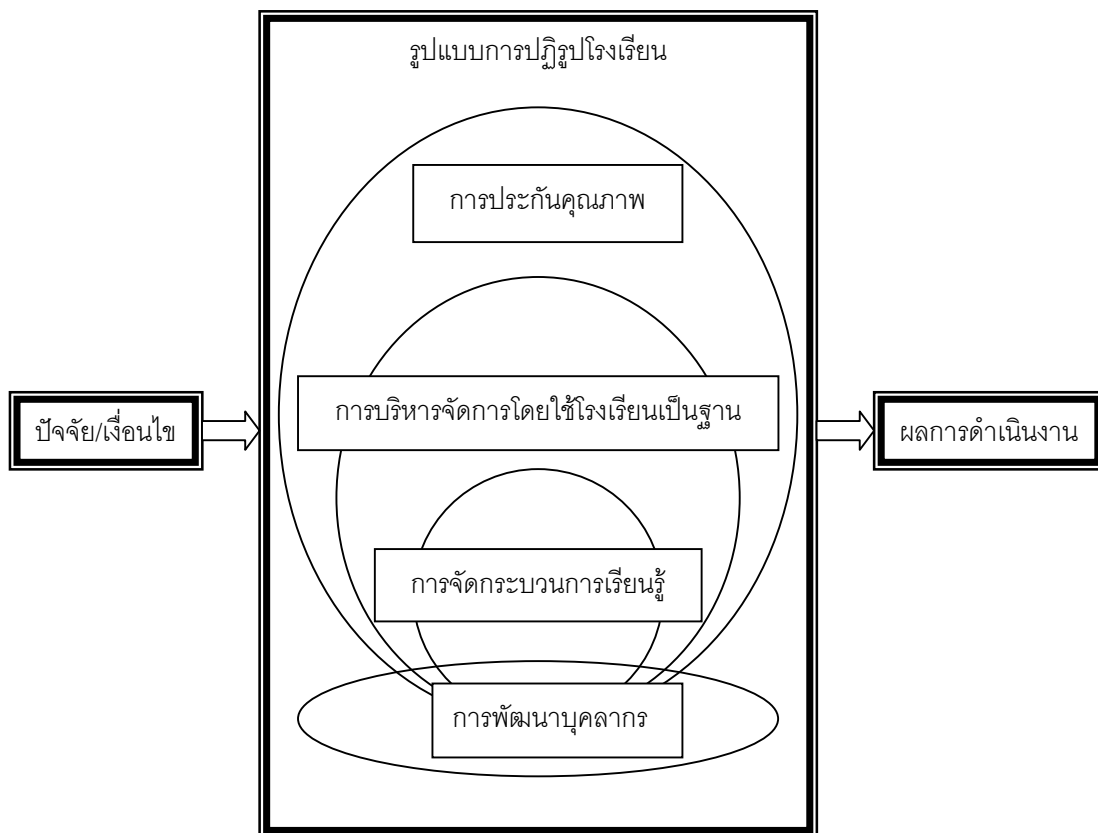
1. สภาพของโรงเรียนนำร่องก่อนเข้าร่วมโครงการมีลักษณะเป็นอย่างไร ? (สภาพเริ่มต้น)
2. รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงอย่างไรบ้างจากการร่วมมือและการรวมพลังดำเนินงานระหว่างบุคลากรของโรงเรียน คณะนักวิจัยในพื้นที่ คณะนักวิจัยสกศ. และผู้เชี่ยวชาญไทย ? (พัฒนาการของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน)
3. รูปแบบการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เฉพาะส่วนการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพ มีลักษณะเป็นอย่างไร ? (รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพ)
4. ผลที่เกิดขึ้นและผลกระทบของการดำเนินงานตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนเป็นอย่างไร ? (ผลการดำเนินงาน)
 - 4.1 มีความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ของครู กระบวนการสอนของครู และผลที่เกิดจากการเรียนรู้ของนักเรียนหรือไม่ ?
 - 4.2 การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่และการประกันคุณภาพช่วยทำให้เกิดการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนมากน้อยเพียงไร ?
 - 4.3 จากการเข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ โรงเรียนนำร่องมีการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมโรงเรียน (วิถีชีวิตในโรงเรียน) ไปในแนวทางที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หรือไม่ อย่างไร ? การเปลี่ยนแปลงนั้นเกิดขึ้นจากปัจจัยและเงื่อนไขอะไร ?
 - 4.4 มีความแตกต่างของผลการดำเนินงานตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนระหว่างโรงเรียน ระหว่างสังกัด และระหว่างภาคภูมิศาสตร์ มากน้อยเพียงไร ?
5. ผลจากการประเมินครั้งนี้จะเป็นประโยชน์ต่อโรงเรียนนำร่องอย่างไรบ้าง และเป็นประโยชน์ในการกำหนดแนวทางการปฏิรูปโรงเรียนต่อไปอย่างไร ?

วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเพื่อประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนหรือโรงเรียนนำร่อง 250 โรงเรียน ในโครงการนำร่องระดับชาติ โดยมีวัตถุประสงค์ย่อยดังนี้

1. เพื่อศึกษาสภาพเริ่มต้น และความเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เพื่อให้ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่จะสามารถให้ขยายผลต่อไป โดยให้ความสำคัญกับรูปแบบการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพการศึกษาเป็นพิเศษ
2. เพื่อศึกษาผลและผลกระทบของการดำเนินงานภารกิจหลักของโรงเรียนนำร่องด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนานุเคราะห์ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประเมินการเรียนรู้ และการประกันคุณภาพ ที่มีต่อผู้เรียน
3. เพื่อศึกษาปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

ในการวิจัยเพื่อประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนหรือโรงเรียนนำร่อง ผู้วิจัยกำหนดกรอบความคิดของการวิจัยแสดงไว้ในภาพที่ 1 ตามแผนภาพจะเห็นปัจจัยและเงื่อนไขในการดำเนินการของโรงเรียนนำร่อง อยู่ในกรอบด้านซ้ายมือ กรอบตรงกลางแทนรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนหรือกระบวนการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียน ซึ่งโรงเรียนนำร่องได้พัฒนาและดำเนินการ ส่วนกรอบด้านขวามือเป็นผลการดำเนินงาน



ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดสำหรับการวิจัย

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานการปฏิรูปโรงเรียนในโรงเรียนนำร่องหรือโรงเรียนปฏิบัติการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจำนวน 250 โรงเรียน โดยมีขอบเขตการวิจัย 3 ประเด็น ดังนี้

ประเด็นแรก การกำหนดขอบเขตการวิจัยด้านเป้าหมายหรือผลการดำเนินงานระยะสั้นที่ได้รับจากการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียน ตามปกติเป้าหมายสุดท้ายที่สำคัญของการปฏิรูปโรงเรียนคือการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และการเปลี่ยนวิถีชีวิตหรือวัฒนธรรมของโรงเรียน แต่ในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ การศึกษาเป้าหมายสุดท้ายที่สำคัญนั้นยังไม่อาจทำได้หรือทำได้ยาก เนื่องจากระยะเวลาในการดำเนินงานตามโครงการนำร่องระดับชาติมีระยะเวลาสั้นมาก ถึงแม้ว่าโครงการนำร่องระดับชาติจะได้ดำเนินงานมาถึงช่วงระยะที่สามแล้ว แต่ช่วงระยะเวลาที่โรงเรียนนำร่องได้ดำเนินการปฏิรูปการเรียนการสอนมีเพียงระยะเวลาหนึ่งภาคเรียน ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงมิได้ศึกษาเป้าหมายสุดท้าย แต่ใช้วิธีการศึกษากระบวนการดำเนินงาน (process) และผลการดำเนินงาน (output) ที่เกิดขึ้นในระยะสั้นแทน โดยมีการออกแบบการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบระยะยาวเพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านกระบวนการและด้านผลการดำเนินงานที่เกิดในระยะสั้นดังต่อไปนี้ คือ การพัฒนาบุคลากร และผลการพัฒนาบุคลากร กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน การจัดการกระบวนการเรียนรู้หรือการสอนของครู และคุณลักษณะของนักเรียนที่เกิดการเรียนรู้ตามแนวปฏิรูป การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และผลการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กระบวนการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพ ผลการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพ วิถีชีวิตในโรงเรียนและความคิดเห็นเกี่ยวกับวิถีชีวิตในโรงเรียน นอกจากนี้ ยังศึกษาภาพรวมของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนซึ่งมีอยู่หลายแบบแตกต่างกันด้วย

ประเด็นที่สอง การศึกษาการเปลี่ยนแปลงกระบวนการและผลการดำเนินการที่เกิดขึ้นในระยะสั้นของโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตการวิจัยเพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงในมิติต่าง ๆ ที่สอดคล้องกับลักษณะของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนโดยรวม 4 มิติ มิติแรกคือปริมาณการเปลี่ยนแปลง มิติที่สองคือ ระดับการเปลี่ยนแปลงทั้งโรงเรียน มิติที่สามคือ ระดับความสอดคล้องของการเปลี่ยนแปลงในระบบโรงเรียนแต่ละหน่วยทั้งหน่วยโรงเรียน สังกัด ภาควิทยาศาสตร์ และมิติที่สี่คือลักษณะการเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน อย่างไรก็ตาม เนื่องจากรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่ใช้ในโรงเรียนนำร่องในการวิจัยครั้งนี้มีลักษณะแตกต่างกันหลากหลาย ดังนั้น ในการศึกษาการเปลี่ยนแปลงจึงเน้นการศึกษาทำความเข้าใจลักษณะแบบแผนของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนมากกว่าการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างโรงเรียน

ประเด็นที่สาม ขอบเขตของข้อมูลที่น่ามาศึกษาวิเคราะห์ ในการวิจัยครั้งนี้มีการรวบรวมข้อมูลด้วยเครื่องมือหลายแบบ ประกอบด้วย แบบสอบถามรวม 9 ฉบับ การสัมภาษณ์แบบลึก การจัดกลุ่ม

สนทนา การสังเกต การเยี่ยมโรงเรียน การศึกษาจากรายงานของโรงเรียนทั้งรายงานแผนการดำเนินงาน รายงานความก้าวหน้า และรายงานผลการดำเนินงานระยะสั้นสุดโครงการ การศึกษาจากรายงานของ คณะนักวิจัยในพื้นที่ และการศึกษาจากรายงานการประชุมทั้งการประชุมเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจ การประชุมเพื่อติดตามผลการดำเนินงาน และการประชุมสรุปผลการดำเนินงาน แต่เนื่องจากการรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถามซึ่งดำเนินการในช่วงสุดท้ายของโครงการ คือช่วงระหว่างเดือนตุลาคมถึงเดือนพฤศจิกายนนั้น ยังรวบรวมข้อมูลได้ไม่ครบสมบูรณ์ มีโรงเรียนนำร่องบางโรงเรียนยังไม่ส่งแบบสอบถามกลับคืน ในรายงานฉบับนี้จึงเป็นการเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลนับถึงวันที่ 23 พฤศจิกายน 2544 เท่านั้น เมื่อมีข้อมูลจากแบบสอบถามเพิ่มเติมอาจจะทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการประเมินผลการดำเนินงานตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนเปลี่ยนแปลงไปได้

ประโยชน์ของการวิจัย

คุณค่าของรายงานวิจัยฉบับนี้อยู่ที่การใช้รูปแบบการประเมินซึ่งเป็นการประเมินแบบอิงทฤษฎี การเปลี่ยนแปลง ผสมผสานกับแนวทางการประเมินตนเอง แนวทางการประเมินแบบมีส่วนร่วม และแนวทางการประเมินแบบรวมพลัง ในการประเมินเพื่อศึกษาผลของโครงการนำร่องระดับชาติที่มีต่อผู้เรียน ผู้ที่มีส่วนได้เสียหรือผู้เกี่ยวข้องกับโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ทุกกลุ่มจะได้รับประโยชน์จากการวิจัยดังต่อไปนี้

ประการที่หนึ่ง ประโยชน์ที่ได้รับในระดับโรงเรียนนำร่อง ผู้บริหาร ครูและบุคลากรในโรงเรียนนำร่องซึ่งมีส่วนร่วมในการประเมินครั้งนี้ได้มีความเข้าใจที่ชัดเจน และได้ลงมือปฏิบัติจริงในการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน เป็นผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตหรือวัฒนธรรมโรงเรียน ทั้งในด้านการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองทางวิชาชีพ การทำงานและการแก้ปัญหาในการทำงาน ตลอดจนการเพิ่มประสิทธิภาพและคุณภาพของงานในหน้าที่ โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการศึกษาด้วยตนเอง จากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ จากการประเมินตามสภาพจริง จากการวิจัยปฏิบัติการ และการประกันคุณภาพการทำงานของตนเองทุกระดับ ผู้บริหาร ครู และบุคลากรในโรงเรียนนำร่องทุกคนมีประสบการณ์ในการทำงานร่วมกัน สามารถประสานความสัมพันธ์ รวมพลังในการคิดปรับปรุงงานและทำงานได้ราบรื่น มีการสร้างเครือข่ายเพื่อนร่วมอาชีพเดียวกันมากขึ้นกว่าเดิม และไม่ทำงานแบบโดดเดี่ยวแบบคอยรับคำสั่งจากเบื้องบน

ในช่วงการดำเนินงานโครงการ โรงเรียนนำร่องได้ดำเนินการตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน และได้ปรับปรุง/พัฒนาให้ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่เหมาะสมที่สุดและสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียน และสนองความต้องการของชุมชน หลังจากเสร็จสิ้นการดำเนินงานโครงการแล้ว ผลการดำเนินงานดังกล่าวทำให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกคนได้รับการเสริมพลังจนสามารถปฏิบัติงานในหน้าที่ของตนได้

อย่างดี นักเรียนในโรงเรียนนาร่องได้เรียนรู้ตามกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญอย่างมีความสุข และได้เรียนรู้ความรู้มากกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับช่วงก่อนเข้าโครงการนาร่องระดับชาติ ครูในโรงเรียนนาร่องสามารถปฏิรูปกระบวนการเรียนการสอน สามารถทำการประเมินตามสภาพจริงและทำการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้ ผู้บริหารโรงเรียนสามารถบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานทำให้โรงเรียนเร่งรัดการปฏิรูปโรงเรียนได้ดีขึ้น บุคลากรทุกคนในโรงเรียนสามารถดำเนินการประกันคุณภาพทำให้มั่นใจได้ว่าการปฏิรูปโรงเรียนมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

ประการที่สอง ประโยชน์ที่ได้รับในระดับสถาบันของคณะนักวิจัยในพื้นที่ บุคลากรทางการศึกษาที่ปฏิบัติหน้าที่คณะนักวิจัยในพื้นที่ ได้เรียนรู้และได้รับประสบการณ์ตรงเกี่ยวกับกระบวนการปฏิรูปโรงเรียน เพราะระหว่างการทำนงงานตามโครงการ นักวิจัยในพื้นที่ทุกคนมีโอกาสนำความรู้ หลักการและทฤษฎีเกี่ยวกับการฝึกหัดครูมาประยุกต์ใช้ร่วมกับคณะครูและผู้บริหารในโรงเรียนนาร่อง คณะนักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติและผู้เชี่ยวชาญ ผลจากการดำเนินงานทำให้คณะนักวิจัยในพื้นที่สามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และประสบการณ์ไปใช้ประโยชน์ในการปฏิบัติงานในหน้าที่ของตน โดยเฉพาะในสถาบันครุศึกษา

ประการที่สาม ประโยชน์ที่ได้รับในระดับหน่วยงานต้นสังกัด เจ้าหน้าที่ และบุคลากรในหน่วยงานต้นสังกัดทั้งระดับจังหวัด ระดับกรม และระดับกระทรวง ได้มีประสบการณ์และมีความมั่นใจในคุณภาพของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่ใช้ในโครงการนาร่องระดับชาติ และสามารถนำไปใช้เป็นทางเลือกในการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนโดยอาจปรับขยาย และอาจใช้ประโยชน์ในการเร่งรัดการปฏิรูปโรงเรียนในหน่วยงานต้นสังกัดให้เร็วขึ้น โดยการกำหนดและดำเนินงานตามนโยบายที่ได้จากงานวิจัยครั้งนี้

ประการที่สี่ ประโยชน์ที่ได้รับในระดับชุมชน ผลการประเมินทำให้กรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง และสมาชิกในชุมชนมีความเชื่อมั่นในโรงเรียนนาร่องมากขึ้น และเพิ่มความมั่นใจว่าการสนับสนุนโรงเรียนนาร่องเป็นประโยชน์ต่อบุตรหลานของตนที่เรียนอยู่ในโรงเรียน อันจะนำไปสู่การร่วมมือระหว่างโรงเรียนและชุมชนที่มีความมั่นคงและยืนยาว นำไปสู่ความร่วมมือจากชุมชนซึ่งจะเป็นประโยชน์ในฐานะเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งสำหรับตรวจสอบการดำเนินงานของโรงเรียนเพื่อรองรับการดำเนินงานจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้

ประการที่ห้า ประโยชน์ที่ได้รับในระดับหน่วยงานที่กำหนดนโยบาย หลักฐานที่ชัดเจนจากผลการประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน ช่วยให้หน่วยงานที่กำหนดนโยบายสามารถพัฒนานโยบายและดำเนินการตามนโยบายการปฏิรูปโรงเรียนได้เป็นอย่างดี

ประการที่หก ประโยชน์ที่ได้รับทางวิชาการ การวิจัยครั้งนี้เป็นการประเมินโครงการนาร่องระดับชาติโดยใช้แนวทางการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง ซึ่งให้ผลการวิจัยที่เป็นประโยชน์

สามประการ **ประการแรก**ได้รูปแบบการประเมิน เครื่องมือ และแนวทางการรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลที่อาจนำไปใช้ในการวิจัยเพื่อประเมินโครงการอื่น ๆ ต่อไปได้ **ประการที่สอง**ได้ประโยชน์ทางวิชาการที่เป็นผลการตรวจสอบทฤษฎีโครงการ (program theory) ในโครงการนำร่องระดับชาติว่ามีความเป็นจริงมากน้อยเพียงใด ผลจากการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีดังกล่าวเป็นประโยชน์ในการพัฒนาทฤษฎี และขยายขอบเขตการอ้างอิงของทฤษฎี **ประการที่สาม**ได้วิถีวิทยาการประเมินที่เกิดจากการบูรณาการแนวทางการประเมินสามแนวทางคือ แนวทางการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง แนวทางการประเมินตนเอง แนวทางการประเมินแบบมีส่วนร่วม และแนวทางการประเมินแบบรวมพลัง ซึ่งเป็นประโยชน์สำหรับการประเมินโครงการระยะสั้นสุดโครงการ

นิยามศัพท์เฉพาะการวิจัย

โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน หรือโรงเรียนนำร่อง หมายถึงโรงเรียนที่จัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานจำนวน 250 โรงเรียนที่ได้รับการคัดเลือกจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ให้เข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ โรงเรียนทุกโรงเรียนในกลุ่มนี้จะได้รับความช่วยเหลือทางการเงินและความช่วยเหลือทางวิชาการให้สามารถพัฒนาบุคลากรทางด้านการวิจัยและทางด้านวิชาชีพ จนสามารถจัดกระบวนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนได้พัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ สามารถใช้การประเมินการเรียนรู้ผู้เรียนแนวใหม่และนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และโรงเรียนสามารถพัฒนาระบบประกันคุณภาพภายในที่ผสมผสานกับระบบบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน จนสามารถพัฒนาคุณภาพการดำเนินงานของโรงเรียนให้บรรลุเป้าหมายทุกด้านได้อย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ ทั้งนี้บุคลากรทุกคนในโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนควรมีโลกทัศน์ (world view) หรือมีกระบวนทัศน์ (paradigm) ที่สามารถมองเห็นความเชื่อมโยงการดำเนินงานทุกด้านเป็นภาพรวม

การพัฒนาบุคลากร หมายถึงกระบวนการที่มีระบบเพื่อส่งเสริมสนับสนุนให้บุคลากรของโรงเรียนมีความรู้ความเข้าใจ และมีทักษะในการปฏิบัติหน้าที่รับผิดชอบได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเริ่มต้นจากการสำรวจตนเอง การกำหนดหัวข้อสำหรับการพัฒนา การเลือกวิธีการพัฒนา และการดำเนินงานพัฒนา ในการวิจัยครั้งนี้การพัฒนาบุคลากรเป็นการพัฒนาด้านการวิจัย ด้านกระบวนการเรียนรู้แบบผู้เรียนสำคัญที่สุด ด้านการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ ด้านการประกันคุณภาพภายใน และด้านการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรในการวิจัยครั้งนี้เน้นการให้บุคลากรสามารถเรียนรู้/แสวงหาความรู้ด้วยตนเองโดยใช้กระบวนการวิจัยปฏิบัติการ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ตลอดจนกรณีศึกษาแบบกัลยาณมิตร เพื่อให้บุคลากรพัฒนาตนเองมากกว่าการพัฒนาบุคลากรโดยการเข้ารับการอบรมสัมมนา

การจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ หมายถึงการจัดกระบวนการเรียนรู้ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการจัดเนื้อหาสาระที่สอนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างผู้เรียนแต่ละคน เพื่อที่จะสามารถจัดกิจกรรมและเนื้อหาสาระการเรียนการสอนที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียน ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง สร้างนิสัยในการเรียนที่สามารถแสวงหาความรู้และเรียนรู้ด้วยตนเอง ปลูกฝังคุณธรรมค่านิยมที่ดีงาม มีการจัดสภาพการเรียนรู้ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างมีความสุข และได้รับการพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน

การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ (new approach of learning assessment) หรือการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง (authentic learning assessment) หมายถึงกระบวนการประเมินการเรียนรู้ที่คำนึงถึงประโยชน์ของผู้มีส่วนได้เสีย (stake-holders) ทุกกลุ่ม เป็นกระบวนการประเมินที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการประเมินมีส่วนร่วมในการประเมินทุกขั้นตอนตั้งแต่การวางแผนการประเมิน ไปจนถึงการนำผลการประเมินไปใช้ ในกระบวนการประเมินมีการใช้วิธีการหลากหลาย และใช้สารสนเทศหลายแหล่ง ผลการประเมินมีความตรง (validity) มีความเป็นธรรม (fairness) สามารถตรวจสอบได้ (accountability) และมีการนำไปใช้ประโยชน์ (utility) ในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

การประกันคุณภาพการศึกษา (quality assurance in education) ในการวิจัยครั้งนี้ การประกันคุณภาพการศึกษา หมายถึงการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ซึ่งเป็นระบบการดำเนินงาน เพื่อให้ความมั่นใจได้อย่างเต็มที่ว่าการดำเนินงานและผลการดำเนินงานของโรงเรียนบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ และมีการพัฒนาคุณภาพให้ดีขึ้นอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ สามารถรองรับการประเมินภายนอกได้ ระบบการประกันคุณภาพโดยทั่วไปประกอบด้วยระบบคุณภาพ การควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบ/การประเมินคุณภาพ และการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาคุณภาพ อันเป็นระบบที่สอดคล้องกับวงจรบริหารเพื่อพัฒนาคุณภาพ P-D-C-A (plan-do-check-act) เพราะระบบคุณภาพคือการกำหนดมาตรฐาน หรือเป้าหมายที่โรงเรียนต้องการพัฒนา และการวางแผนการดำเนินงานของโรงเรียนซึ่งตรงกับขั้นการวางแผน (plan = p) การควบคุมคุณภาพคือการที่โรงเรียนกำหนดมาตรการและแผนปฏิบัติการเพื่อพัฒนาไปสู่เป้าหมายหรือมาตรฐานที่กำหนดไว้ กระบวนการดำเนินงานตามแผนปฏิบัติการในขั้นนี้คือขั้นกระทำ (do = d) การตรวจสอบหรือการประเมินผลการดำเนินงานของโรงเรียนตรงกับขั้นการตรวจสอบ (check = c) และการนำผลการประเมินไปใช้เพื่อพัฒนาคุณภาพก็ตรงกับขั้นการปฏิบัติ (act = a) เพื่อปรับปรุงงาน ทั้งนี้กระบวนการดำเนินงานทั้งหมดต้องทำเป็นวงจรต่อเนื่องสม่ำเสมอ และมีการปรับปรุงทั้งระบบคุณภาพ การควบคุมคุณภาพ และการตรวจสอบคุณภาพให้ดียิ่งขึ้น

การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based management) หมายถึงรูปแบบการบริหารจัดการที่มีการกระจายอำนาจไปยังสถานศึกษาโดยสมบูรณ์ ให้สถานศึกษามีอำนาจหน้าที่ มีอิสระในการตัดสินใจ มีความคล่องตัวในการบริหารจัดการโรงเรียนทุกด้านให้สอดคล้องกับ

ความต้องการของผู้เรียน ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานต้นสังกัด รูปแบบการบริหารควรอยู่ในรูปคณะกรรมการซึ่งประกอบด้วยตัวแทนจากผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้แก่ ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง ผู้นำชุมชน โดยที่บุคลากรทุกคนในโรงเรียนได้รับรู้ รับทราบ และได้มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นในกระบวนการบริหารจัดการอย่างทันเหตุการณ์ ต่อเนื่อง และสม่ำเสมอ

การประเมินแบบรวมพลัง (collaborative evaluation) หมายถึงการประเมินโครงการที่ผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มมีส่วนร่วมในการดำเนินการประเมินทุกขั้นตอน โดยผู้มีส่วนได้เสียทุกคนมีสิทธิ์ มีเสียง และได้รับผลประโยชน์เท่าเทียมกัน ผลการประเมินทั้งหมดเกิดจากการระดมความคิด การปรึกษา แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน การทำงานร่วมกันเป็นทีม และการวิเคราะห์ อภิปราย และตีความผลการประเมินร่วมกัน

การประเมินแบบมีส่วนร่วม (participatory evaluation) หมายถึงการประเมินโครงการที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง และผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการประเมิน ทั้งนี้ระดับการมีส่วนร่วมในการประเมินอาจมีได้แตกต่างกันตามความเหมาะสมและความจำเป็น

การประเมินโครงการแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change approach to program evaluation) หมายถึงการประเมินโครงการแบบหนึ่งซึ่งได้รับการพัฒนาจากแนวทางการประเมินโครงการแบบขับเคลื่อนโดยทฤษฎี (theory-driven approach to program evaluation) ของ Chen (1990) จุดมุ่งหมายสำคัญของการประเมินโครงการแบบนี้คือการสร้างความเข้าใจว่าโครงการทำให้เกิดผลและผลกระทบที่คาดหวังตามเป้าหมายของโครงการและผลที่ไม่ได้คาดหวังอย่างไร โดยอาศัยทฤษฎีโปรแกรม (program theory) เป็นพื้นฐานในการสร้างรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเพื่ออธิบายความสำเร็จของโครงการ ขั้นตอนการดำเนินการประเมินมี 6 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนแรกเป็นการกำหนดวัตถุประสงค์การประเมินโครงการ ขั้นตอนที่สองเป็นการกำหนดทฤษฎีโปรแกรมและนิยามตัวบ่งชี้หรือตัวแปรเพื่อสร้างรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเพื่ออธิบายผลของโครงการ รวมทั้งการกำหนดเกณฑ์การประเมิน ขั้นตอนที่สามเป็นการสร้างเครื่องมือและรวบรวมข้อมูล ขั้นตอนที่สี่เป็นการวิเคราะห์ตรวจสอบอิทธิพลของโครงการ ขั้นตอนที่ห้าเป็นการตีความและสรุปผลการประเมิน และขั้นตอนที่หกเป็นการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาโครงการ

บทที่ 2

รายงานเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย

จุดมุ่งหมายสำคัญของรายงานวิจัยเรื่อง กระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน ฉบับนี้คือ การประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ หรือโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน การประเมินครั้งนี้มีทีมงานที่ง่ายนักเพราะกระบวนการปฏิรูปโรงเรียนที่ใช้ในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้มีลักษณะเด่นตรงที่เป็นการปฏิรูปจากระดับล่างสู่บน โดยโรงเรียนนำร่องแต่ละโรงเรียนสามารถปรับกระบวนการปฏิรูปโรงเรียนให้ได้อย่างเหมาะสมเฉพาะโรงเรียนและชุมชน รูปแบบการปฏิรูปในโรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียนจึงแตกต่างกันหลากหลายและเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา เพื่อให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับการปฏิรูปโรงเรียน และการประเมินความสำเร็จของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และนำเสนอรายงานในบทนี้แยกเป็น 3 ตอน ดังนี้ รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน องค์ประกอบสำคัญที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน และการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ตอนที่ 1 รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน (School Reform Model or Design)

ช่วงทศวรรษที่ผ่านมาเป็นช่วงระยะเวลาที่ประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกได้ริเริ่มและพยายามปฏิรูปการศึกษา โดยเฉพาะการปฏิรูปโรงเรียน การที่บุคลากรในโรงเรียนจะตัดสินใจยอมรับ และพร้อมใจดำเนินการเปลี่ยนแปลงวิธีการดำเนินงานการจัดการศึกษาของโรงเรียน หรือดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนนั้นมิได้เกิดขึ้นโดยง่าย และมีได้เกิดขึ้นเองโดยธรรมชาติ Datnow (2000) Bodilly (2001) อธิบายว่าการปฏิรูปโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาเกิดขึ้นเพราะแรงผลักดันจากสภาพทางสังคมและการเมือง ได้แก่ความไม่พอใจของประชาชนเรื่องการจัดการศึกษาของรัฐที่ให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำเมื่อเทียบกับประเทศอื่น จากระบบการตรวจสอบการดำเนินงานของโรงเรียนที่เข้มแข็งซึ่งทำให้เห็นข้อบกพร่องที่ควรปรับปรุงการดำเนินงานของโรงเรียน จากความเชื่อในปรัชญาว่าการปฏิรูปในระดับโรงเรียนเท่านั้นที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายด้านประสิทธิภาพและคุณภาพของการปฏิรูปการศึกษา และจากแรงผลักดันของรัฐในการสนับสนุนให้โรงเรียนได้ใช้งบประมาณเพื่อการลงทุนทางการศึกษาอย่างคุ้มค่า Hartwell (1996) อ้างว่าการปฏิรูปโรงเรียนเกิดขึ้นเพราะมีการเปลี่ยนแปลงปรัชญาและทฤษฎีจากแนวปฏิฐานนิยม (positivism) มาเป็นแนวโครงสร้างนิยม (constructivism) สถาบันในสังคมทุกสถาบันต้องมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมตามแนวคิดทฤษฎีใหม่ ๆ เช่น complexity theory, chaos theory บทบาทของการศึกษามีไม่เพียงการถ่ายทอดความรู้เช่นในอดีต แต่ต้องเป็นบทบาทการพัฒนาองค์ความรู้ใหม่เพื่อพร้อมรับสถานการณ์

โรงเรียนมิใช่เป็นสถานที่สำหรับการสอนเนื้อหาสาระหรือการถ่ายทอดความรู้ แต่ต้องเป็นการสอนวิธีการเรียนรู้ และการสังเคราะห์องค์ความรู้เดิมกับองค์ความรู้ใหม่เพื่อใช้ประโยชน์ให้ได้สูงสุด เพื่อสร้างสังคมแห่งความรู้ (knowledge society)

ผลจากความพยายามริเริ่มและดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนให้มีประสิทธิภาพ มีคุณภาพ และมีมาตรฐาน เพื่อผลิตกำลังคนที่มีคุณภาพสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ในยุคที่มีการพัฒนาทางเทคโนโลยีการสื่อสารและสารสนเทศ ปრაภฏให้เห็นเป็นรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน ที่มีลักษณะต่างกันหลากหลายทั้งในด้านหลักการ และรูปแบบ ดังสาระสรุปต่อไปนี้

1. หลักการปฏิรูปโรงเรียน

จากเอกสารและงานวิจัยในต่างประเทศ หลักการสำคัญในการปฏิรูปโรงเรียนมี 5 ประการ ดังนี้

1.1 รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนจากภายนอก (External School Reform Design)

Datnow (2000), Cuban (1998) กล่าวว่าในยุคแรกของการปฏิรูปการศึกษานักการศึกษาอเมริกันส่วนใหญ่มีความเชื่อว่า วิธีการปฏิรูปโรงเรียนที่ดีที่สุดคือการส่งเสริมผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับรากหญ้าหรือในระดับโรงเรียน เพื่อให้โรงเรียนได้พัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่เหมาะสมกับสภาพของโรงเรียน แต่เมื่อเวลาผ่านไปความเชื่อดังกล่าวเริ่มเปลี่ยนแปลงเพราะโรงเรียนไม่สามารถดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนให้เป็นผลสำเร็จได้โดยลำพัง เนื่องจากขาดการสนับสนุนด้านวิชาการและด้านงบประมาณจากหน่วยงานภายนอกโรงเรียน รัฐบาลสหรัฐอเมริกาตระหนักถึงปัญหาดังกล่าวและได้ริเริ่มการปฏิรูปโรงเรียนโดยหน่วยงานภายนอก

ความพยายามในการปฏิรูปโรงเรียนโดยหน่วยงานภายนอกเห็นได้จากการจัดทำโครงการ New American Schools (NAS) หรือ New American Schools Development Corporation (NASDC) ในปี ค.ศ. 1991 โดยองค์การภาคเอกชนไม่ค้ากำไรคือ RAND เพื่อตอบสนองความต้องการของรัฐบาลที่ประกาศใน National Governors' Summit on Education in 1998 วัตถุประสงค์หลักของ NAS คือการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนทั่วประเทศโดยการให้มหาวิทยาลัย และหน่วยงานภาครัฐและเอกชนที่มีความเชี่ยวชาญทางการศึกษา ซึ่งเป็นหน่วยงานภายนอก เป็นเจ้าของเรื่องการปฏิรูปโรงเรียน โครงการ NAS สนับสนุนด้านงบประมาณให้หน่วยงานภายนอกดำเนินงานสำคัญ 3 งาน **งานแรก** คือการออกแบบการปฏิรูปโรงเรียน และช่วยเหลือให้โรงเรียนดำเนินงานตามรูปแบบการปฏิรูป **งานที่สอง** คือการประเมินประสิทธิภาพของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน และ **งานสุดท้าย** คือการสนับสนุนให้มีการขยายขอบเขตการปฏิรูปโรงเรียนอย่างทั่วถึง ทั้งนี้การออกแบบการปฏิรูปโรงเรียนให้ความสำคัญกับการทำให้นักเรียนทุกคนบรรลุมาตรฐานการศึกษาระดับสูง โดยเน้นการพัฒนาวิชาชีพ การประเมินและการวิจัยอย่างต่อเนื่อง และการดำเนินงานของโรงเรียนร่วมกับผู้ปกครอง หน่วยงานต่าง ๆ และชุมชน

โครงการ NAS ได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง ในปี ค.ศ. 1994 รัฐบาลได้ปรับปรุงกฎหมาย Title I เพื่อสนับสนุนโรงเรียนที่ยากจนให้สามารถปฏิรูปโรงเรียนได้ทั้งโรงเรียน แทนที่จะเป็นการพัฒนาเฉพาะกลุ่มเป้าหมายบางกลุ่ม ในปี ค.ศ. 1997 รัฐสภาจัดสรรงบประมาณขั้นต้น 150 ล้านดอลลาร์สหรัฐ และจัดสรรงบประมาณเพิ่มเติมปีละ 75 ล้านดอลลาร์สหรัฐ สำหรับโครงการ Comprehensive School Reform Demonstration (CSRD) Program หรือโครงการที่รู้จักกันในชื่อ Obey-Porter Legislation โดยโครงการ CSRD จัดสรรงบประมาณให้หน่วยงานภายนอกที่คัดสรรแล้ว เช่น RAND เป็นค่าใช้จ่ายในการปฏิรูปโรงเรียนตามรูปแบบที่โครงการ CSRD เห็นชอบ

ความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียนโดยใช้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนจากหน่วยงานภายนอกเห็นได้จากแคตตาล็อกที่ Northwest Regional Educational Laboratory = NWREL (2000) ได้จัดทำขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 2000 โดยสรุปโครงการ CSRD มีโครงการปฏิรูปโรงเรียนจำนวนรวมทั้งหมด 33 โครงการ แต่ละโครงการมีโรงเรียนเข้าร่วมโครงการจำนวนมาก ดังตัวอย่างโครงการขนาดใหญ่ต่อไปนี้ โครงการ Accelerated Schools มี 1,300 โรงเรียน โครงการ Coalition of Essential Schools มี 1,000 โรงเรียน โครงการ Comer School Development Program มี 400 โรงเรียน โครงการ Core Knowledge Schools มี 700 โรงเรียน โครงการ Success for All Schools มี 1,600 โรงเรียน และยังมีโรงเรียนอีกกว่า 1,500 โรงเรียนใน 45 มลรัฐ ที่เข้าร่วมโครงการ

การปฏิรูปโรงเรียนโดยการออกแบบและให้ความช่วยเหลือโดยหน่วยงานภายนอก ภายใต้การสนับสนุนด้านงบประมาณจากโครงการ CSRD โรงเรียนที่จะเข้าร่วมโครงการ ต้องสมัคร และต้องมีงบประมาณค่าใช้จ่ายในการดำเนินงานด้วย จากรายงานการประเมินโครงการ NAS โดย Datnow (2000) พบว่าการเข้าร่วมโครงการของโรงเรียนแยกความแตกต่างได้เป็นสามแบบ **แบบแรก**เขตพื้นที่การศึกษาให้งบประมาณแก่โรงเรียน โดยบุคลากรในโรงเรียนมีโอกาสเลือกรูปแบบการปฏิรูปที่เห็นว่าเหมาะสมจากแคตตาล็อกรูปแบบโรงเรียนปฏิรูป เขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนร่วมกับหน่วยงานภายนอกซึ่งเป็นเจ้าของโครงการสามารถปรับรูปแบบให้เหมาะสมกับโรงเรียนมากยิ่งขึ้น เกิดเป็นโครงการใหม่ ๆ เช่น ATLAS, Co-Nect, Expeditionary Learning Outward Bound **แบบที่สอง**เป็นการผลักดันจากเขตพื้นที่การศึกษาให้โรงเรียนดำเนินการตามรูปแบบการปฏิรูปที่เขตพื้นที่การศึกษาได้กำหนดไว้แล้ว ตัวอย่างได้แก่การปฏิรูปโรงเรียนในเขตเมือง มลรัฐแคลิฟอร์เนีย ซึ่งศึกษานิเทศก์ได้ชักนำโรงเรียนจำนวนร้อยละ 10 ของโรงเรียนทั้งหมด ที่มีผลการดำเนินงานระดับต่ำกว่าเกณฑ์ ให้เข้าร่วมโครงการ Success for All โดยให้งบประมาณสนับสนุนช่วงเวลาการดำเนินงานระยะ 3 ปีแรก และ**แบบที่สาม**ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้ริเริ่มและออกแบบการปฏิรูปโรงเรียนโดยไม่มีการแทรกแซงจากเขตพื้นที่การศึกษา เมื่อบุคลากรในโรงเรียนส่วนใหญ่เห็นชอบจึงได้สมัครเข้าร่วมโครงการ จากการติดตามประเมินผลการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนทั้งสามแบบ Datnow พบว่าการปฏิรูปโรงเรียนที่ริเริ่มโดยผู้บริหารตามแบบที่สามมีความยั่งยืน

คงทน ได้รับความสำเร็จ และได้รับความร่วมมือจากบุคลากร มากกว่าแบบที่หนึ่งและสอง ในขณะที่บุคลากรในโรงเรียนปฏิรูปแบบที่สามเต็มใจและตั้งใจปฏิบัติงานร่วมกับผู้บริหารเพื่อพัฒนาผู้เรียน บุคลากรในโรงเรียนปฏิรูปแบบที่หนึ่งและสองทำงานตามที่ได้รับมอบหมายเหมือนเป็นหน้าที่ และเมื่อมีการเปลี่ยนแปลง/โอนย้ายศึกษานิเทศก์ซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงทุกสามปี ความเข้มข้นในการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนก็ลดลง ผลการประเมินโครงการดังกล่าวนี้สะท้อนให้เห็นว่าการผลักดันให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในระดับรากหญ้าหรือระดับโรงเรียนยังได้ผลดีภายใต้เงื่อนไขที่ว่าต้องให้บุคลากรในโรงเรียนเป็นผู้ตัดสินใจเลือกรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนเอง

1.2 การบริหารจัดการโดยโรงเรียน (School Self-Management)

การปฏิรูปโรงเรียนจะประสบความสำเร็จไม่ได้ถ้าโรงเรียนไม่มีสิทธิอำนาจในการบริหารตนเอง ดังนั้นการบริหารจัดการโดยโรงเรียน (school self-management) หรือการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based management) จึงเป็นหลักการสำคัญของการปฏิรูปโรงเรียน Caldwell and Spinks (1998) อธิบายความแตกต่างระหว่างการบริหารจัดการโดยโรงเรียน และการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานว่า การบริหารทั้งสองแบบนี้โรงเรียนมีอิสระในการดำเนินงานของโรงเรียนภายใต้กรอบนโยบายและการตรวจสอบมาตรฐานจากส่วนกลาง แต่โรงเรียนที่บริหารจัดการตนเองเป็นโรงเรียนที่มีอิสระในการบริหารงบประมาณได้อย่างน้อยร้อยละ 80 ส่วนโรงเรียนที่บริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานยังไม่ได้รับอิสระในการบริหารงบประมาณ โครงการโรงเรียนปฏิรูป Success Against the Odds ของอังกฤษ โครงการ Schools of the Future และโครงการ Leading Schools ของออสเตรเลีย โครงการ Tomorrow's Schools ของนิวซีแลนด์ โครงการโรงเรียน Charter Schools ของสหรัฐอเมริกา และโครงการ School Management Initiative ของฮ่องกง นับเป็นโครงการโรงเรียนปฏิรูปที่ได้รับการจัดสรรงบประมาณเป็นเงินก้อนให้โรงเรียนบริหารงบประมาณเอง แต่โครงการ New American Schools (NAS) ของสหรัฐอเมริกาเป็นการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน อย่างไรก็ตามการปฏิรูปโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จล้วนแต่ใช้หลักการบริหารจัดการโดยโรงเรียน หรือหลักการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน แบบใดแบบหนึ่ง

1.3 การปฏิรูปทั้งโรงเรียน (Whole-school or Comprehensive-school Reform)

การปฏิรูปทั้งโรงเรียนจัดว่าเป็นแนวคิดใหม่ของการปฏิรูปโรงเรียน เป็นการปฏิรูปโรงเรียนแบบบูรณาการ โดยมีแนวคิดพื้นฐานว่า การที่จะทำให้การปฏิบัติงานของโรงเรียนประสบความสำเร็จต้องมีการเปลี่ยนแปลงทุกส่วนของการบริหารและการจัดการศึกษาของโรงเรียนไปพร้อมกันในขณะเดียวกัน ดังนั้นการปฏิรูปการศึกษาทั้งโรงเรียนจึงต้องครอบคลุมการดำเนินงานโดยบุคลากรทุกคนและทุกระดับในโรงเรียน โดยต้องมีการดำเนินงานร่วมกันระหว่างครอบครัว โรงเรียน และชุมชน ในการพัฒนาผู้เรียน (McChesney, 1998) ตัวอย่างการดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนเห็นได้จากโครงการปฏิรูปโรงเรียนในประเทศต่าง ๆ เช่น โครงการ Success Against the Odds ของอังกฤษ โครงการ Schools of the

Future และโครงการ Leading Schools ของออสเตรเลีย โครงการ Tomorrow's Schools ของนิวซีแลนด์ (Caldwell and Spinks, 1998) โครงการ New American Schools Development Corporation (NAS) และ Comprehensive School Reform Demonstration Program (CSRDP) ของสหรัฐอเมริกา (McChesney, 1998; U.S. Department of Education, 2000)

1.4 การปฏิรูปโรงเรียนต้องมีเป้าหมายที่การเรียนรู้ของนักเรียนและต้องเริ่มต้นที่ครู

การปฏิรูปโรงเรียนไม่ว่าจะเป็นรูปแบบใดก็ตาม ต่างมุ่งเน้นไปที่ผู้เรียนโดยเฉพาะการปฏิรูปการเรียนรู้ของผู้เรียน และเน้นที่ครูซึ่งมีบทบาทสำคัญในการปฏิรูปการเรียนรู้ ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ Riel (1998) กล่าวว่าภารกิจสำคัญของการปฏิรูปโรงเรียนคือการส่งเสริมสนับสนุนให้ครูทำวิจัยแบบรวมพลังเพื่อพัฒนาตนเองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นผู้วิจัยจึงสรุปว่าหัวใจสำคัญของการปฏิรูปโรงเรียนอยู่ที่การปฏิรูปครูเป็นอันดับแรก เพราะครูเป็นบุคคลสำคัญที่จะขับเคลื่อนให้เกิดการปฏิรูปทั้งโรงเรียน ให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเต็มที่

แนวคิดในการพัฒนาผู้เรียนโดยเริ่มต้นจากการพัฒนาครูนั้น เป็นที่ตระหนักกันทั่วไป Hunt, J.B. ผู้ว่าการมลรัฐนอร์ทคาโรไลน่า อดีตประธานคณะกรรมการมาตรฐานวิชาชีพครูแห่งชาติ สหรัฐอเมริกา กล่าวว่า “ความพยายามต่าง ๆ ที่มุ่งพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนต้องเริ่มต้นจากครูที่มีคุณภาพ ความสำเร็จของการปฏิรูปการเรียนรู้และการปฏิรูปโรงเรียนขึ้นอยู่กับคุณภาพของครูเป็นสำคัญ” (Caster, 2000) นั่นคือ ผู้ที่เป็นหัวใจของการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน คือ ครูทุกคนในโรงเรียน ซึ่งมีบทบาทสำคัญทำให้การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ทั้งโรงเรียนประสบความสำเร็จ

Caldwell and Spinks (1998) สรุปว่า โครงการ Success Against the Odds ของอังกฤษ โครงการ Schools of the Future และ Leading Schools ของออสเตรเลีย โครงการ Tomorrow's Schools ของนิวซีแลนด์ โครงการ New American Schools ของสหรัฐอเมริกา และ โครงการ School Management Initiative ของฮ่องกง ล้วนแต่เป็นโครงการปฏิรูปโรงเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นเป้าหมายการปฏิรูป และเน้นความสำคัญของการพัฒนาครูโดยกระจายอำนาจการบริหารจัดการลงถึงครูในห้องเรียน

1.5 การพัฒนาวิชาชีพครูแนวใหม่เพื่อการปฏิรูปโรงเรียน

เมื่อมีการปฏิรูปโรงเรียนโดยเฉพาะด้านการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน ครูทุกคนจะใช้วิธีการสอนแบบเดิมที่เคยปฏิบัติอยู่ไม่ได้แล้ว ต้องมีการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนการสอน ครูต้องแสวงหาความรู้และเครื่องมือที่จะนำมาใช้ปฏิบัติงานให้ได้ผลดีที่สุด Dunson (1996) Corcoran (1995) Riel (1998) Soler, Craft and Burgess (2001) เสนอแนะว่าควรต้องมีการพัฒนาครูในแนวทางใหม่เป็นแบบการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) ซึ่งแตกต่างจากการพัฒนาบุคลากร (staff development) แบบเดิม การพัฒนาบุคลากรแบบเดิมเป็นแบบที่ครูเป็นฝ่ายรับการพัฒนา โดยมีเขตพื้นที่การศึกษา หรือผู้บริหาร หรือโรงเรียนเป็นผู้ดำเนินการจัดทำโครงการ และจัดกิจกรรมพัฒนาครู จัดให้ครูเรียนรู้จากผู้ทรงคุณวุฒิ หรือนิเทศให้ครูเรียนรู้และนำผลการวิจัยหรือผลผลิตที่นักวิชาการพัฒนามาใช้ในการสอน

ของคุณ ส่วนใหญ่กิจกรรมมักจัดครั้งเดียวไม่ต่อเนื่อง แต่ในการพัฒนาวิชาชีพของคุณแนวใหม่นั้น Soler, Craft and Burgess (2001) Murray and Lawrence (2000) กล่าวว่าครูต้องเป็นผู้พัฒนาตนเองโดยการแสวงหาความรู้และโดยใช้การวิจัยเป็นเครื่องมือ ครูต้องเรียนรู้ด้วยตนเองจากการลงมือทำในฐานะผู้ปฏิบัติ (practitioner) โดยการทำวิจัยปฏิบัติการ (action research) สิ่งที่คุณได้เรียนรู้หรือได้พัฒนาและนำมาใช้ประโยชน์นั้นเป็นผลจากการวิจัยของคุณเอง ครูได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรง ได้ความรู้ที่ตรงตามความต้องการและผ่านการตรวจสอบโดยตัวครูเอง ได้เครื่องมือหรือกลวิธีที่คุณพัฒนาและตรวจสอบแล้วว่านำไปใช้ประโยชน์ได้อย่างมั่นใจ สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งในการพัฒนาวิชาชีพครู คือการใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีที่ทันสมัยทุกรูปแบบ ถ้าครูไม่มีความรู้เรื่องเทคโนโลยีที่ทันสมัย การที่จะปฏิรูปการเรียนการสอนในโรงเรียนย่อมไม่อาจเกิดขึ้นได้

กล่าวโดยสรุป หลักการสำคัญของการปฏิรูปโรงเรียนมี 5 ประการ คือการให้หน่วยงานภายนอกได้นำความรู้ใหม่ ๆ มาให้โรงเรียนใช้เป็นฐานในการปฏิรูป การให้โรงเรียนมีสิทธิอำนาจในการบริหารจัดการเพื่อที่จะได้ดำเนินการปฏิรูปได้อย่างรวดเร็วมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล การดำเนินงานต้องทำเป็นทีมและมีการรวมพลังปฏิรูปทั้งโรงเรียน การกำหนดเป้าหมายการปฏิรูปที่ตัวผู้เรียน และการพัฒนาครูในรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพ เพราะครูมีบทบาทสำคัญในการปฏิรูปทั้งโรงเรียน

2. รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน

จากแคตตาล็อกรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่ Northwest Regional Educational Laboratory = NWREL (2000) ได้จัดทำขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 2000 สรุปว่าโครงการ Comprehensive School Reform Demonstration (CSR D) Program มีโครงการย่อย 33 โครงการ ทุกโครงการมีองค์ประกอบสำคัญ 9 ด้าน (NWREL, 2000; LSS, 2001; Bodilly, 2001; Datnow, 2000) ตามที่โครงการ CSR D กำหนดดังนี้

- 1) ใช้วิธีการและยุทธศาสตร์ที่อิงงานวิจัย มีประสิทธิภาพ และสามารถทำซ้ำได้
- 2) ดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนและครอบคลุมกิจกรรมการดำเนินงานจัดการเรียนการสอนและการสนับสนุนทางวิชาการของโรงเรียนทุกด้าน
- 3) มีการพัฒนาทางวิชาชีพครู
- 4) มีเป้าหมายที่สามารถวัดได้
- 5) มีการสนับสนุนจากบุคลากรครูส่วนใหญ่หรือทุกคนภายในโรงเรียน
- 6) มีการดำเนินงานให้ผู้ปกครองและชุมชนมีส่วนร่วมในการปฏิรูปโรงเรียน
- 7) มีการสนับสนุนทางเทคนิคและมีความช่วยเหลือในการปฏิรูปจากหน่วยงานภายนอกชัดเจน
- 8) ใช้ยุทธศาสตร์การประเมินผลการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ
- 9) มีการประสานทรัพยากร

โครงการ CSRD แบ่งช่วงเวลาการดำเนินงานแต่ละโครงการเป็น 3 ระยะ คือ ระยะการพัฒนา (development phase) ใช้เวลาหนึ่งปีสำหรับการพัฒนารูปแบบและลักษณะการปฏิรูปโรงเรียน ระยะการสาธิต (demonstration phase) ใช้เวลาสองปีสำหรับหน่วยงานภายนอกผู้เสนอโครงการได้สาธิตให้เห็นชัดเจนว่ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่เสนอนั้นใช้ได้ผลดีมีประสิทธิภาพ โดยต้องมีการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนตามโครงการในโรงเรียนจริงอย่างน้อยสองโรงเรียน และระยะการขยายผล (scale-up phase) เป็นระยะการขยายขอบเขตการดำเนินงานไปยังโรงเรียนอื่น ๆ เพื่อให้โรงเรียนทั่วประเทศได้รับการปฏิรูปโรงเรียนอย่างทั่วถึง

Bodilly (2001) Datnow (2000) NWREL (2000) LSS (2001) ได้สรุปรูปแบบและการดำเนินงานโครงการปฏิรูปโรงเรียนไว้ในรายงานการประเมินโครงการปฏิรูปโรงเรียน ซึ่งผู้วิจัยนำมาเสนอให้เห็นลักษณะร่วมของโครงการ และลักษณะความแตกต่างระหว่างโครงการ เป็นตัวอย่างโดยสังเขป ดังตาราง 2.1 ประเด็นที่นำเสนอในแต่ละโครงการได้แก่ รายละเอียดของหน่วยงานภายนอกซึ่งเป็นผู้พัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน ทีมงาน เป้าหมาย จำนวนโรงเรียนในโครงการ วิธีการดำเนินงาน ค่าใช้จ่าย และผลงาน ดังนี้

ตาราง 2.1 ตัวอย่างรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการ CSRD

โครงการ	เป้าหมาย วิธีการดำเนินงาน และค่าใช้จ่าย
<p>Expeditionary Learning Outward Bound (ELOB) ผู้พัฒนา: Outward Bound ปีที่พัฒนา : 1992 ระดับการศึกษา: k-12 โรงเรียนในโครงการ: 47 โรงเรียนจาก 13 มลรัฐ ทีมงาน: - ทีมงานจากสถาบัน - ทีมบุคลากรโรงเรียน ผล: 9 ใน 10 โรงเรียนมีคะแนนดีขึ้น</p>	<p>เป้าหมายหลัก: ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกคนอยู่ในระดับสูง วิธีการดำเนินงาน: ก. สถาบันประเมินความพร้อมของโรงเรียนใช้เวลา 2 วัน ข. การฝึกอบรมสำรวจกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนให้กับครูทุกคน 5 วัน ค. การให้ความช่วยเหลือทางวิชาการแก่โรงเรียนอย่างน้อย 20 วันต่อปี ในระยะสามปีแรก โดยทีมงานจากสถาบัน ง. การสัมมนา 5 วันในภาคฤดูร้อนเพื่อวางแผนการดำเนินงานแต่ละปี จ. การจัดทำเครือข่ายอินเทอร์เน็ตเพื่อการติดต่อสื่อสาร และการจัดประชุมปฏิบัติการประจำปีเพื่อปรับปรุงความรู้ความเข้าใจ จดหมายเวียน ค่าใช้จ่าย: 3,150 เหรียญต่อครูหนึ่งคนสำหรับโรงเรียนที่ครูไม่เกิน 25 คน และ 4,150 เหรียญสำหรับโรงเรียนขนาดใหญ่</p>
<p>Success for All ผู้พัฒนา: Robert Slavin และคณะ Johns Hopkins University ปีที่พัฒนา: 1987 ระดับการศึกษา: k-6 โรงเรียนในโครงการ: 1,600 โรงเรียน ทีมงาน: - ทีมเจ้าหน้าที่โครงการ/วิทยากร - ผู้ประสานงานประจำโรงเรียน ผล: นักเรียนอ่านได้ดีทุกคน</p>	<p>เป้าหมายหลัก: รับประกันว่าเด็กทุกคนสามารถเรียนอ่านได้ วิธีการดำเนินงาน: ก. โครงการจัดฝึกอบรมผู้บริหารและผู้ประสานงานโรงเรียน หนึ่งสัปดาห์ในเดือนเมษายน การฝึกอบรมครูทั้งโรงเรียน 3 วันเดือนสิงหาคมเรื่องการสอน ข. วิทยากรโครงการเยี่ยมโรงเรียนให้คำปรึกษาแก่ผู้ประสานงานประจำโรงเรียน ซึ่งรับผิดชอบในการเป็นพี่เลี้ยงครูในโรงเรียน ค. การจัดทำเครือข่ายอินเทอร์เน็ตติดต่อสื่อสาร การออกจดหมายข่าว และการประชุมปฏิบัติการประจำปีระดับชาติ ง. วิทยากรเยี่ยมโรงเรียนเพื่อประเมินผลการดำเนินงาน 2 ครั้ง ครั้งละ 3 วัน ค่าใช้จ่าย: ไม่มีรายละเอียด</p>

ขุทที่ 2 รายงานเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย

โครงการ	เป้าหมาย วิธีการดำเนินงาน และค่าใช้จ่าย
<p>The Learning Network (TLN) ผู้พัฒนา: Richard C. Owen Publishers, Inc. ปีที่พัฒนา: 1992 ระดับการศึกษา: k-6 โรงเรียนในโครงการ: 150 โรงเรียน ทีมงาน: - ผู้ประสานงานโครงการ TLN - ผู้บริหารโรงเรียน/ครูผู้นำ 2 คน ผล: นักเรียนมีผลการสอบจากข้อสอบมาตรฐานของมลรัฐสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนที่ไม่เข้าโครงการ</p>	<p>เป้าหมายหลัก: สนับสนุนการดำเนินงานทั้งโรงเรียนเพื่อพัฒนาครูทั้งภาคทฤษฎีและปฏิบัติเพื่อพัฒนาผลการเรียนรู้ของนักเรียน วิธีการดำเนินงาน ก. ฝึกอบรมผู้นำ/ฝึกอบรมครูผู้นำ เป็นเวลา 4 วัน ช่วงปิดภาคเรียนฤดูร้อน ข. ผู้ประสานงานโครงการ TLN เยี่ยมโรงเรียนเดือนละครั้งเพื่อให้คำปรึกษา/สนทนากับครูผู้นำในปีแรก ปีที่สองครูผู้นำทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงานเพื่อพัฒนาครูในโรงเรียนเรื่องการวิจัยการจัดการเรียนการสอน ค. การจัดกลุ่มสนทนา (focus group) ผู้บริหาร/ครูผู้นำ 4 โรงเรียนเดือนละ 2 ครั้ง และการสัมมนาระดับชาติประจำปี ง. ครูผู้นำจัดทำเกณฑ์และประเมินความก้าวหน้าในการดำเนินงาน ค่าใช้จ่าย: ค่าจ้างผู้ประสานงาน TLN 10,000 เหรียญต่อคนต่อปี ค่าใช้จ่ายเข้ารับการอบรมครูคนละ 350 เหรียญ การอบรมผู้นำ 250 เหรียญต่อคน และค่าอุปกรณ์สำหรับผู้เข้ารับการอบรมคนละ 100 เหรียญ</p>
<p>School Development Program ผู้พัฒนา: James Comer, Yale University ปีที่พัฒนา: 1968 ระดับการศึกษา: k-6 ขยายได้ถึง 12 โรงเรียนในโครงการ: 721 โรงเรียน ทีมงาน: - ทีมวางแผนและบริหารโรงเรียน - ทีมสนับสนุนบุคลากรและนักเรียน - ทีมผู้ปกครอง ผล: นักเรียนมีผลการเรียนดีขึ้น และเรียนเร็วกว่าโรงเรียนที่ไม่เข้าโครงการ</p>	<p>เป้าหมายหลัก: กระตุ้นชุมชนให้สนับสนุนการพัฒนาเด็กแบบองค์รวม วิธีการดำเนินงาน: ก. ทีมงานวางแผน 5 คนเข้ารับการอบรมหนึ่งสัปดาห์ 2 ครั้ง เรื่องการพัฒนาผู้เรียนทุกด้านแบบองค์รวม ข. ทีมงานวางแผนนำความรู้มาอบรมบุคลากร โดยมีพี่เลี้ยง ค. มีการออกจดหมายเวียน การสัมมนาทางไกลผ่านดาวเทียม การเยี่ยมโรงเรียนปีละสองครั้ง แผนงาน: มีแผนงานบริหารโรงเรียน แผนพัฒนาบุคลากรด้านหลักสูตร/การเรียนการสอน และแผนการติดตามกำกับและการประเมินผล หลักการดำเนินงาน: หลักไม่มีอะไรผิดในการแก้ปัญหา หลักการตัดสินใจลงมติเป็นฉันทามติร่วมกัน และหลักการทำงานแบบรวมพลังจากทุกฝ่าย ค่าใช้จ่าย: 15,000 เหรียญต่อหนึ่งเขตพื้นที่การศึกษา</p>
<p>America's Choice School Design ผู้พัฒนา: National center on Education and the Economy ปีที่พัฒนา: 1989 ระดับการศึกษา: k-12 โรงเรียนในโครงการ: 300 ทีมงาน: - ทีมวิทยากรพี่เลี้ยง - ทีมครูผู้นำ - ผู้ประสานงานการอ่านออกเขียนได้ ผล: นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการเพิ่มขึ้นสูงมากในการสอบมาตรฐาน</p>	<p>เป้าหมายหลัก: ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ตามมาตรฐานที่กำหนดไว้ วิธีการดำเนินงาน: ก. ทีมงานทั้งสองทีมและผู้ประสานงานเข้ารับการอบรมแบบเข้ม ข. ผู้ผ่านการอบรมนำความรู้ไปจัดอบรมให้บุคลากรในโรงเรียน หัวข้อการอบรม: มาตรฐานการปฏิบัติงาน หลักสูตรและการดำเนินงานให้ได้ผลตามมาตรฐาน การใช้ผลการวัดตามมาตรฐาน การตีความผลการวัดแนวใหม่ การวางแผนโดยใช้ฐานข้อมูล ค. วิทยากรพี่เลี้ยงติดตามผลการดำเนินงานอย่างน้อย 7 วันต่อปี ง. การสัมมนาทุกปีเพื่อวิเคราะห์ผลการดำเนินงานและวางแผนงาน จ. การจัดสัมมนาระดับชาติ การออกจดหมายเวียน สร้าง web site ค่าใช้จ่าย: 65,000 เหรียญต่อโรงเรียนที่มีนักเรียน 500 คน ตลอดโครงการ</p>

โดยสรุปรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่นำเสนอข้างต้นนี้ล้วนแต่ได้รับการพัฒนามาเป็นเวลาหลายปีโดยหน่วยงานภายนอกโรงเรียน เป็นรูปแบบการปฏิรูปการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีเป้าหมายหลักเพื่อพัฒนาผู้เรียนด้านการเรียนรู้ทุกโครงการ แต่มีรายละเอียดการดำเนินงานแตกต่างกัน หน่วยงานภาย

นอกได้รับงบประมาณจากโครงการ CSRD ในการดำเนินงาน และได้รับเงินค่าใช้จ่ายจากโรงเรียนด้วย อีกส่วนหนึ่ง โรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการได้รับความช่วยเหลือทางวิชาการจากหน่วยงานภายนอกซึ่งเป็นเจ้าของโครงการ และได้รับงบประมาณจากเขตพื้นที่การศึกษาเป็นค่าใช้จ่ายในการเข้าร่วมโครงการ **วิธีการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียน** แบ่งเป็นสามระยะ คือระยะการฝึกอบรม ระยะดำเนินการและติดตาม กำกับประเมินผลการดำเนินงาน และระยะการสร้างเครือข่าย กิจกรรมหลักทุกโครงการคล้ายคลึงกัน แตกต่างกันในรายละเอียดของกิจกรรม **กิจกรรมหลัก** ส่วนใหญ่ประกอบด้วยการพัฒนาบุคลากรด้านต่าง ๆ โดยเฉพาะด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้/การเรียนการสอน การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ การวิจัย และการบริหารโรงเรียน **ลักษณะของทีมงาน** ประกอบด้วยทีมงานจากหน่วยงานภายนอกและทีมงานของโรงเรียน และ/หรือทีมงานจากชุมชนและผู้ปกครอง โดยมีการดำเนินงานในลักษณะการรวมพลัง **ค่าใช้จ่าย** ในการดำเนินงานค่อนข้างสูง ค่าใช้จ่ายสำหรับครูแต่ละคนประมาณ 2,000-4,000 เหรียญ ส่วนใหญ่เป็นค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรมพัฒนาครู แต่ละโครงการมีจำนวนโรงเรียนเข้าร่วมโครงการตั้งแต่ 47 โรงเรียน ไปจนถึง 1,600 โรงเรียน **ผลการดำเนินงาน** ทุกโครงการรายงานว่าได้ผลเป็นที่น่าพอใจ ผลการสอบมาตรฐานแสดงว่านักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

ตอนที่ 2 องค์ประกอบสำคัญที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

โรงเรียนหรือสถาบันการศึกษา เป็นสถาบันทางสังคมที่ยากต่อการเปลี่ยนแปลงหรือการปฏิรูปมากที่สุด และมักจะเป็นสถาบันสุดท้ายที่ดำเนินการปฏิรูปหรือเปลี่ยนแปลง ในขณะที่สถาบันอื่น ๆ ได้มีการปฏิรูปการดำเนินงานให้สอดคล้องกับความก้าวหน้าทางวิชาการ และความเปลี่ยนแปลงของโลกมาตั้งแต่ต้นศตวรรษที่ 20 แต่สถาบันการศึกษาเพิ่งจะเริ่มปฏิรูปเมื่อคริสต์ทศวรรษที่ 1980 นี้เอง Hartwell (1996) อธิบายว่าเป็นเพราะสถาบันการศึกษาส่วนใหญ่ไม่มีอิสระในการดำเนินงานเหมือนสถาบันทางสังคมประเภทอื่น จึงมีการเปลี่ยนแปลงให้ทันกับความก้าวหน้าทางวิชาการและสภาพของสังคมได้ช้ากว่าสถาบันอื่น โลกในอดีตเหมือนหนึ่งร้อยปีที่ผ่านมาเป็นโลกของเครื่องจักรกล (mechanics) และใช้แนวคิดทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ตามปรัชญาแนวปฏิฐานนิยม (positivism) แต่โลกในยุคศตวรรษที่ 21 เป็นโลกของอินทรีย์ (organics) และใช้แนวคิดทฤษฎีใหม่ ๆ เช่น theories of chaos and complexity สถาบันทางเศรษฐกิจเปลี่ยนแนวคิดทางเศรษฐศาสตร์จาก Keynesian economics เป็น non-linear, adaptive economic system สถาบันทางธุรกิจเปลี่ยนความเชื่อจาก ทรัพยากรการผลิตที่มีค่าได้แก่เงินและทรัพยากร เป็นทรัพยากรการผลิตที่มีคุณค่า คือความรู้ (knowledge) และสังคมในอนาคตต้องเป็นสังคมแห่งความรู้ (knowledge society) Hartwell กล่าวว่าแม้สถาบันการศึกษาจะเริ่มการปฏิรูปช้ากว่าสถาบันอื่น แต่ก็ยังไม่สายเกินไป ปัจจุบันนี้ในต่างประเทศมีหลักฐานการวิจัยประเมินความสำเร็จของ

การปฏิรูปโรงเรียนที่ดำเนินงานมาแล้วกว่ายี่สิบปี ผู้วิจัยนำเสนอรายงานการศึกษาเอกสารแยกเป็น 3 หัวข้อ คือ นิยามความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน องค์ประกอบทางทฤษฎีที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียน และองค์ประกอบจากการปฏิบัติงานที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. นิยามความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

นักประเมินให้คำนิยามความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนแตกต่างกันตามรูปแบบการประเมิน และจุดเน้นของการประเมิน สรุปคำนิยามความสำเร็จของการดำเนินงานได้เป็น 3 แบบดังต่อไปนี้

1.1 ผลการเรียนรู้ (Learning Outcome) ของนักเรียน

Caldwell and Spinks (1998) สรุปว่ามีนักวิจัยหลายคนให้คำนิยามความสำเร็จของโครงการปฏิรูปโรงเรียนว่าเป็นผลการเรียนรู้ของนักเรียน และมีการวัดในรูปคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการจากแบบทดสอบมาตรฐาน และการวัดในรูปการรับรู้ (perception) ตัวอย่างงานวิจัยได้แก่ งานวิจัยของ Whitty, Power and Halpin เมื่อปี ค.ศ. 1998 งานวิจัยของ Hanushek เมื่อปี ค.ศ. 1996 งานวิจัยของ Summers and Johnson เมื่อปี ค.ศ. 1996 และงานวิจัยของ Olson เมื่อปี ค.ศ. 1997

1.2 ผลการพัฒนาทางวิชาชีพ (Professional Development) ของบุคลากร

Scheerens (2000) Caldwell and Spinks (1998) Chrispeels, Castilo and Brown (2000) รายงานการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนว่า นักวิจัยอาจให้นิยามความสำเร็จได้ทั้งในรูปผลผลิตระยะต้น คือ ผลการพัฒนาทางวิชาชีพของครู และผลผลิตระยะปลาย คือ คุณภาพผลการเรียนรู้ของนักเรียน สำหรับตัวบ่งชี้ผลการพัฒนาทางวิชาชีพของครู ได้แก่ ศักยภาพของผู้บริหารในการบริหารจัดการโดยโรงเรียน ศักยภาพของครูด้านต่าง ๆ เช่น ด้านการทำการวิจัยในชั้นเรียน ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ด้านการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ และด้านการจัดกระบวนการเรียนรู้

1.3 มาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

Cuban (1998) ได้ศึกษางานวิจัยที่เป็นการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนประถมศึกษา สรุปว่าการประเมินส่วนใหญ่ที่ประเมินใช้เป้าหมายที่คาดหวังในการปฏิรูปโรงเรียนมานิยามเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการดำเนินงาน และได้สรุปจากงานวิจัยหลายฉบับ เช่น งานวิจัยของ Majone เมื่อปี ค.ศ. 1983 งานวิจัยของ Hoff เมื่อปี ค.ศ. 1997 งานวิจัยของ Week เมื่อปี ค.ศ. 1993 ว่ามาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนมีอยู่ 3 มาตรฐาน ดังนี้

1.3.1 มาตรฐานด้านประสิทธิผล (Effectiveness Standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนวัดจากตัวบ่งชี้ที่สร้างจากเป้าหมายของการปฏิรูป ตัวอย่างตัวบ่งชี้ได้แก่ คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตราการเรียนต่อในมหาวิทยาลัย อัตราการมีงานทำ

1.3.2 มาตรฐานด้านความกว้างขวาง (Popularity Standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนวัดจากการที่รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนได้รับการยอมรับ และมีการนำรูปแบบการปฏิรูป

โรงเรียนไปใช้อย่างกว้างขวางและทั่วถึง สำหรับตัวบ่งชี้ที่ใช้อาจเป็นจำนวนหรือสัดส่วนครูในโรงเรียน และจำนวนโรงเรียนที่ยอมรับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนไปใช้ประโยชน์

1.3.3 มาตรฐานด้านความคงที่หรือความไม่แปรเปลี่ยน (Fidelity Standards)

ความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนวัดจากระดับความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนเมื่อเทียบกับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่เป็นต้นแบบ Cuban (1998) กล่าวว่าถ้ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนได้ถูกนำไปดัดแปลง ประสิทธิภาพและประสิทธิผลของรูปแบบนั้นย่อมเปลี่ยนแปลงไปด้วย

สำหรับการออกแบบการวิจัยเพื่อประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนนั้น Caldwell and Spinks (1998) Cuban (1998) Cheng (1996) เสนอว่าแบบแผนการวิจัยที่เหมาะสมที่สุดน่าจะเป็นแบบแผนการวิจัยชนิดมีกลุ่มควบคุมและมีการวัดก่อนและหลังการดำเนินงาน เพราะจะสามารถตรวจสอบความสำเร็จของการดำเนินงานได้สมบูรณ์ แบบแผนการวิจัยที่มีความเหมาะสมรองลงไปคือ แบบแผนการวิจัยชนิดไม่มีกลุ่มควบคุมแต่มีการวัดก่อนและหลังการดำเนินงาน และแบบแผนการวิจัยที่มีกลุ่มควบคุมและมีการวัดหลังการดำเนินงานเพียงครั้งเดียว

2. องค์ประกอบทางทฤษฎีที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียน

รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่ใช้กันอยู่ในประเทศต่าง ๆ ล้วนแต่เป็นรูปแบบที่ได้รับการพัฒนาโดยอาศัยแนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ เป็นพื้นฐาน จากการศึกษางานวิจัยของ Caldwell and Spinks (1998) Datnow (2000) Bodily (2001) Scheerens (2001) Ogawa (1994) สรุปได้ว่ามีทฤษฎีสำคัญและองค์ประกอบทางทฤษฎีดังนี้

2.1 ทฤษฎีองค์การ (Organizational Theory) และทฤษฎีสถาบัน (Institutional Theory)

ทฤษฎีองค์การและทฤษฎีสถาบันซึ่งเป็นทฤษฎีในกลุ่มทฤษฎีองค์การ มีแนวคิดว่าองค์การหรือสถาบันทางสังคมมีอิทธิพลโดยตรงต่อพฤติกรรมของสมาชิกขององค์การ องค์ประกอบหรือตัวบ่งชี้ทางทฤษฎีที่มีผลต่อพฤติกรรมของบุคคลในองค์การได้แก่ตัวบ่งชี้การบริหารองค์การ นับตั้งแต่กระบวนการคัดเลือกบุคคลเข้าทำงานในองค์การ การมอบหมายงาน ความชัดเจนในเป้าหมายขององค์การ การบริหารแบบมีส่วนร่วม ความขัดแย้งในองค์การ แรงจูงใจในการทำงาน และความพึงพอใจในการทำงาน

2.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับเจตคติและการจูงใจ (Attitude and Motivation) ทฤษฎีกลุ่มนี้มีแนวคิดว่าเมื่อบุคลากรมีเจตคติที่ดีต่อการปฏิรูปโรงเรียน ได้รับการจูงใจด้วยปัจจัยทั้งปัจจัยภายใน เช่น การเลื่อนเงินเดือน การให้รางวัล และปัจจัยภายนอก เช่น ความรู้สึกเป็นเจ้าของ ความภาคภูมิใจที่เป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน มีผลทำให้บุคลากรมีความพึงพอใจและตั้งใจปฏิบัติงาน ตัวบ่งชี้ทางทฤษฎีได้แก่กระบวนการบริหารจัดการโดยโรงเรียน กระบวนการพัฒนาบุคลากร เจตคติ และแรงจูงใจของบุคลากร

2.3 ทฤษฎีด้านการบริหารการศึกษา (Theories on Educational Administration) ทฤษฎีกลุ่มนี้ได้แก่ทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำ การบริหาร และการนิเทศ มีแนวคิดว่าผู้บริหารเป็นบุคคลสำคัญที่

จะทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จ ตัวบ่งชี้หรือองค์ประกอบสำคัญได้แก่คุณลักษณะผู้บริหาร กระบวนการนิเทศและพัฒนาทางวิชาชีพ

2.4 ทฤษฎีการกระทำ (Action Theory) แนวคิดของทฤษฎีสรุปได้ว่าการบริหารจัดการโดยโรงเรียนเป็นเงื่อนไขจำเป็นของการปฏิรูปโรงเรียน ดังนั้น พฤติกรรม/การกระทำของบุคลากรที่มีการใช้ประโยชน์จากศักยภาพการบริหารจัดการโดยโรงเรียนย่อมต้องมีผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

2.5 ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Change Theory) แนวคิดของทฤษฎีสรุปได้ว่ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนโดยหน่วยงานภายนอกยังไม่เหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียน จำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น การประเมินตามแนวทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงต้องศึกษาตัวบ่งชี้ที่แสดงถึงความเปลี่ยนแปลงในกระบวนการ และผลการดำเนินงานโดยต้องมีการรวบรวมข้อมูลอย่างน้อยสองครั้งเป็นข้อมูลระยะยาว

2.6 แนวทางการทำงานแบบรวมพลัง (Collaborative Approach) แนวทางการทำงานแบบรวมพลังเป็นพื้นฐานของการออกแบบการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน ซึ่งกำหนดให้บุคลากรผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายได้ร่วมมือรวมพลังทำงานเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ตัวบ่งชี้หรือองค์ประกอบสำคัญได้แก่ระดับความเข้มในการรวมพลัง ความหลากหลายของกิจกรรมการรวมพลังทำงาน ความผูกพันระหว่างเพื่อนร่วมงาน และความคงทนของเครือข่ายการทำงาน

3. องค์ประกอบจากการปฏิบัติงานที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียน

จากรายงานการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน นักประเมินได้เสนอข้อค้นพบเกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียนไว้เป็นจำนวนมาก ทั้งในรูปของตัวบ่งชี้ที่มีการวิเคราะห์ตรวจสอบแล้ว และในรูปข้อเสนอแนะเพื่อการดำเนินงานให้ประสบความสำเร็จ ดังนี้

Hartwell (1996) เสนอแนะว่าการบริหารจัดการของสถานศึกษาควรเป็นอิสระจากการควบคุมของรัฐเช่นเดียวกับสถาบันทางสังคมประเภทอื่น ลักษณะการบริหารจัดการที่มีผลทำให้สถานศึกษาสามารถปฏิรูปได้ประสบความสำเร็จในระยะเวลานั้นมีดังนี้

- 1) มีการบูรณาการความรู้และองค์การที่เกี่ยวข้องกันเป็นหน่วยรวม
- 2) มีการควบคุมจากระดับล่างสู่บน
- 3) มีอัตราผลตอบแทนเพิ่มขึ้นไม่ใช่ลดลง มีการขยายผลจากความรู้ความคิดใหม่ ๆ
- 4) มีการดำเนินงานเป็นกลุ่ม เริ่มจากระบบหรือหน่วยเล็ก ๆ ที่ได้ผลดีก่อนขยายผลไปกลุ่มใหญ่
- 5) ส่งเสริมความหลากหลาย การคิดนอกกรอบซึ่งนำไปสู่ความคิดที่เป็นนวัตกรรม
- 6) นับถือความผิดพลาดเป็นครู เพราะการพัฒนาเกิดขึ้นจากความพยายามลดความผิดพลาด
- 7) ย้ำยึดเป้าหมายเดียว เพราะระบบที่ซับซ้อนต้องมีวัตถุประสงค์และบทบาทที่หลากหลาย

8) ย่ำยีดมั่นในดุลยภาพ การเสียดุลยภาพเป็นประตูเปิดสู่โลกแห่งความเป็นจริง

9) ระบบที่ดีต้องประสานความเปลี่ยนแปลงทั้งหมดที่เกิดขึ้นได้

Caldwell and Spinks (1998) สรุปยุทธศาสตร์ที่จะทำให้เกิดความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียนจากการศึกษาติดตามผลการปฏิรูปโรงเรียนในประเทศต่าง ๆ ไว้ดังนี้

- 1) มีการกำหนดนโยบาย หลักสูตร มาตรฐาน และภารกิจโดยหน่วยงานกลาง
- 2) มีการกระจายอำนาจการบริหารจัดการลงสู่ระดับโรงเรียน
- 3) เน้นเป้าหมายการปฏิรูปที่การเรียนรู้ของผู้เรียนทุกคนในโรงเรียน
- 4) โรงเรียนต้องมีบทบาทสำคัญในสังคมแห่งความรู้ มีและใช้เทคโนโลยีที่ทันสมัยทุกรูปแบบ
- 5) มีการปฏิรูปโครงสร้างและบทบาทของโรงเรียน ให้มีความสำคัญกับการทำงานร่วมกับสถาบันอื่น ๆ ในสังคมมากขึ้น จัดการเรียนการสอนให้มีมาตรฐานระดับสากล
- 6) มีการพัฒนาวิชาชีพครูในแนวใหม่ ให้ครูมีความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อโลกยุคใหม่
- 7) บุคลากรมีศักยภาพในการทำงานรวมพลังทุกกิจกรรมในวิชาชีพ
- 8) มีความเสมอภาคและความเป็นธรรมในการเข้าถึงและใช้เทคโนโลยีสื่อสารและสารสนเทศ
- 9) มีการพัฒนาบทบาทและภารกิจของบุคลากรในสถานศึกษาเสมือน (virtual institution)
- 10) มีการจัดทำแผนระยะยาว 10 ปี และมีการทบทวนแผนการดำเนินงานของโรงเรียนเป็นระยะอย่างต่อเนื่อง

Wang, Haertel and Walberg ผู้จัดทำหนังสือคู่มือการใช้รูปแบบปฏิรูปการศึกษาแบบอิงงานวิจัย (research-based educational reform model) ให้ Laboratory for Student Success (2001) ได้ศึกษาโครงการปฏิรูปทั้งโรงเรียนที่ใช้อย่างแพร่หลายในสหรัฐอเมริกา รวม 11 โครงการ และสรุปปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปทั้งโรงเรียนไว้ 6 ปัจจัย ดังนี้

1) **ปัจจัยด้านความพร้อมของครูที่จะรับการพัฒนา** ปัจจัยด้านนี้ครอบคลุมถึงศักยภาพ ความรู้เดิมของครู เจตคติ แรงจูงใจ และความสนใจที่จะรับการพัฒนา หากครูในโรงเรียนทุกคนมีความพร้อมสูงจะสามารถพัฒนาสมรรถภาพได้ดีมากขึ้น และเป็นการพัฒนาทั้งโรงเรียน ผลการวิจัยสอดคล้องกับงานวิจัยของ Datnow (2000) ซึ่งพบว่า ในกลุ่มโรงเรียนที่เขตพื้นที่การศึกษามีได้บังคับ แต่โรงเรียนตัดสินใจยอมรับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนไปดำเนินการเอง และมีความพร้อมของบุคลากร ให้ผลการปฏิรูปสูงและคงทนกว่าในโรงเรียนกลุ่มอื่น เมื่อพิจารณาตามหลักจิตวิทยาครูทุกคนมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (achievement motive) ที่จะทำงานให้สำเร็จ มีแรงจูงใจด้านความมีใจรัก (affiliation motive) ที่จะทำงานในกลุ่มเพื่อนที่เข้าใจกัน และมีแรงจูงใจสร้างอำนาจ (power motive) ที่จะให้คำแนะนำ/ชี้แนะทีมงานด้วยความเต็มใจ (Center on Evaluation, Development, Research, Phi Delta Kappa, 1987) กล่าวได้ว่าครูส่วนใหญ่พร้อมและมีแรงจูงใจที่จะปฏิรูปตนเอง

ปัจจัยด้านความพร้อมของครูที่จะรับการพัฒนาด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ตามทัศนะของสุมิน อมรวิวัฒน์ (2543) คือ ครูต้องมีอิสระในการตัดสินใจหรือกำหนดทางเลือกต่าง ๆ ในการเรียนการสอนได้ด้วยตนเอง ไม่ใช่ทำตามคำสั่งของผู้บริหาร ครูต้องสามารถเผชิญกับความยุ่งยากหรือปัญหาได้ เต็มใจที่จะรับฟังความคิดเห็น หรือคำวิพากษ์วิจารณ์จากบุคคลภายนอก ครูต้องพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ด้วยตนเองเพื่อจะใช้ข้อมูลหลากหลายในการพัฒนานักเรียน สามารถจัดการเรียนการสอนที่เอื้อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ และจัดการเกี่ยวกับหลักสูตรที่มีการปรับเปลี่ยน การประเมินผล การจัดการเรียนการสอนแนวใหม่ ที่สำคัญที่สุด คือ ลักษณะของปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียน ควรเป็นแบบกัลยาณมิตร มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ถักทอความคิด พิชิตปัญหาร่วมกัน ครูต้องใช้วิธีการเรียนการสอนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างผู้เรียน สามารถจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับศักยภาพและความต้องการของผู้เรียน ให้ผู้เรียนได้ลงมือทำจริง ให้ผู้เรียนมีความสุขในการเรียนรู้ และได้รับประโยชน์สูงสุด

2) **ปัจจัยวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำของผู้บริหาร** ผู้บริหารที่มีวิสัยทัศน์และมีภาวะผู้นำสูงเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการปฏิรูปการโรงเรียน การปฏิรูปทั้งโรงเรียนจะเกิดขึ้นได้ต่อเมื่อผู้บริหารตระหนักถึงความสำคัญของการปฏิรูปทั้งโรงเรียน มีภาวะผู้นำและมีใจกว้าง ยอมรับนวัตกรรมและความคิดใหม่ที่จะนำไปสู่การปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาผู้เรียน ผู้บริหารใช้ระบบการบริหารแบบโรงเรียนเป็นฐานให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการบริหารจัดการทุกขั้นตอน มีการกระจายอำนาจตัดสินใจให้ครูทุกคน มีการบริหารทรัพยากรบุคคลที่เหมาะสม

3) **ปัจจัยด้านความร่วมมือ/การรวมพลัง** การปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียนประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อครูทุกคนในโรงเรียนมีความสามัคคี ร่วมมือร่วมใจ และรวมพลังทำงานเพื่อเป้าหมายร่วมกัน พร้อมทั้งจะทำงานร่วมกันเป็นทีม มีการรวมพลังร่วมคิด และร่วมทำในทุกเรื่อง

4) **ปัจจัยด้านวิธีการพัฒนาสมรรถภาพครู** ความสำเร็จของการปฏิรูปทั้งโรงเรียนอยู่ที่วิธีการและผลการพัฒนาสมรรถภาพของครูด้วย หากครูทุกคนได้รับการพัฒนาให้สามารถจัดการกระบวนการเรียนรู้ และสามารถใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐานในการพัฒนาสมรรถภาพตนเองได้ ถือว่าโรงเรียนประสบความสำเร็จในการดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนได้

5) **ปัจจัยด้านความกล้าหาญของครูทุกคนในการปรับหลักสูตร ปรับวิธีการสอน และปรับวิธีการประเมิน** ปัจจัยด้านนี้มีความสำคัญมากต่อการปฏิรูปทั้งโรงเรียน เพราะการปฏิรูปทั้งโรงเรียนไม่อาจเกิดขึ้นได้แม้ครูทุกคนจะได้รับการพัฒนาสมรรถภาพอย่างดี แต่ครูขาดความกล้าหาญในการริเริ่มใช้นวัตกรรมใหม่

6) **ปัจจัยด้านการติดตาม การกำกับ และการประเมิน** กิจกรรมการประเมิน การกำกับ และการศึกษาติดตามเป็นกิจกรรมสำคัญที่สนับสนุนให้การดำเนินงานปฏิรูปทั้งโรงเรียนเป็นไปได้อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อมีการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนางาน

จากรายงานการวิจัยที่นำเสนอข้างต้น ผู้วิจัยนำเสนอองค์ประกอบที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียน จำแนกตามประเภทของผู้มีส่วนได้เสียกับการปฏิรูปโรงเรียน แยกได้เป็น 6 ปัจจัย คือปัจจัยด้านครู ผู้เรียน ผู้บริหาร บิดามารดาผู้ปกครอง เจ้าหน้าที่หน่วยงานต้นสังกัด และนักวิจัยภายนอก ดังที่เสนอในรูปแบบทริกซ์ตามตาราง 2.2 และรายละเอียดแต่ละปัจจัย ดังต่อไปนี้

1) **ปัจจัยด้านครู** ปัจจัยด้านนี้ครอบคลุมถึงคุณลักษณะของครูได้แก่ ความรู้ความสามารถในวิชาชีพครู โดยเฉพาะในเรื่องการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนาและบริหารหลักสูตรท้องถิ่น การวิจัยปฏิบัติการ การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ ครูต้องมีเจตคติที่ดีต่อการปฏิรูปโรงเรียน มีวิสัยทัศน์ มีแรงจูงใจ และความพึงพอใจในการทำงาน มีส่วนร่วมในการบริหารโรงเรียน มีความสามารถในการทำงานเป็นทีม มีความเต็มใจร่วมคิดร่วมทำ รวมพลังทำงานเพื่อเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

2) **ปัจจัยด้านผู้เรียน** ความต้องการและความคาดหวังของผู้เรียนค่อนข้างคล้ายกันทุกระดับ ทั้งในอดีตและปัจจุบัน ผู้เรียนส่วนใหญ่อยากเรียนอย่างสนุกสนาน ชอบเรียนวิชาที่แปลกใหม่ ตื่นเต้น ทำหาย และเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน ผู้เรียนอยากได้ครูที่ใจเย็นและอดทนพอที่จะให้ผู้เรียนได้ลองผิดลองถูกและค้นพบด้วยตนเอง อยากมีกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย ไม่ชอบการเรียนการสอนแบบเดิมที่ซ้ำซากจำเจ ไม่ชอบครูที่ดุและครูที่ไม่รับฟังความคิดเห็นของผู้เรียน ชอบมีปฏิสัมพันธ์กับครู ลักษณะดังกล่าวของผู้เรียนมีผลต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน

3) **ปัจจัยด้านผู้บริหารและโรงเรียน** การปฏิรูปโรงเรียนจะประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อผู้บริหารมีคุณลักษณะต่อไปนี้ คือ มีความสามารถทางการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีภาวะผู้นำ มีวิสัยทัศน์ มีเจตคติที่ดีต่อการปฏิรูป สนับสนุนการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพครูทุกด้าน จัดให้มีการประเมินและการประกันคุณภาพภายในโรงเรียนที่ผสมผสานกับงานในความรับผิดชอบของครู และสนับสนุนการทำงานแบบรวมพลังจากบุคลากรทั้งในและนอกโรงเรียน โรงเรียนได้รับการสนับสนุนด้านงบประมาณ มีอิสระในการบริหารจัดการโดยโรงเรียน และมีการพัฒนาโปรแกรมการศึกษาซึ่งสนองความต้องการของท้องถิ่น

4) **ปัจจัยด้านบิดามารดา/ผู้ปกครอง ครอบครัวและชุมชน** บิดามารดา/ผู้ปกครอง และประชาชนในชุมชน มีส่วนร่วมในการวางแผนและจัดกิจกรรมการพัฒนาโรงเรียน หน่วยงานนอกโรงเรียนให้ความช่วยเหลือทางเทคนิคแก่โรงเรียน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องช่วยโรงเรียนระดมจัดหาทรัพยากรทั้งจากเอกชน ท้องถิ่น และรัฐ ปัจจัยเหล่านี้มีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จ และยั่งยืน

5) **ปัจจัยด้านบุคลากรจากหน่วยงานต้นสังกัด** หน่วยงานต้นสังกัดมีความสำคัญในฐานะหน่วยงานที่ส่งเสริมสนับสนุนและกระตุ้นให้โรงเรียนมีการปฏิรูป การทำงานของบุคลากรต้นสังกัดอาจมีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบผลสำเร็จ หรือมีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนต้องล่าช้า ขึ้นอยู่กับบทบาทและพฤติกรรมของบุคลากร กล่าวคือ ถ้าบุคลากรให้ความรู้ ให้วิธีการแสวงหาความรู้แก่โรงเรียน ให้

รูปที่ 2 รายงานเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย

การสนับสนุนส่งเสริมอย่างเต็มที่ ให้อิสระแก่โรงเรียนในการดำเนินงาน และมีปฏิสัมพันธ์กับทางโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอจะทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จได้รวดเร็ว

6) **ปัจจัยด้านนักวิจัย/ผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้สนับสนุนโครงการจากหน่วยงานภายนอก** นักวิจัยที่เลี้ยงหรือผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้สนับสนุนซึ่งเป็นบุคคลมาจากหน่วยงานภายนอก เป็นกลุ่มบุคคลอีกกลุ่มหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน Gant (2000) สรุปว่าบทบาทนักวิจัยที่เอื้อให้เกิดความสำเร็จในการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียน ได้แก่ การเป็นแบบอย่างที่ดี การให้คำแนะนำและให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีคุณค่า การสร้างโอกาสให้ครูได้เห็นรูปแบบการปฏิรูปที่หลากหลาย การช่วยครูทำแผนการดำเนินงานรวมทั้งช่วยครูดำเนินงานตามแผน การส่งเสริมให้ครูทำงานให้ได้ผลสูงกว่าที่คาดหวังไว้ การช่วยให้ครูมีเจตคติที่ดีและมีการพัฒนาทางวิชาชีพ และการแสดงความเชื่อมั่นในตัวครู

ตาราง 2.2 เมทริกซ์องค์ประกอบที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียนจำแนกตามสาระและประเภทบุคคล

องค์ประกอบจำแนกตามสาระ	องค์ประกอบจำแนกตามประเภทบุคคล					
	ครู	ผู้เรียน	ผู้บริหาร	พ่อแม่ผู้ปกครอง	จนท.ต้นสังกัด	นักวิจัยที่เลี้ยง
คุณลักษณะส่วนบุคคล ความสามารถทางวิชาชีพ	✓	✓	✓	✓	✓	✓
วิสัยทัศน์ ภาวะผู้นำ	✓		✓			✓
ความพร้อม เจตคติ ปัจจัยที่ทำให้เกิดการจูงใจในการทำงาน	✓		✓			✓
ความพึงพอใจในการทำงาน	✓		✓			
ผลการเรียนรู้ ผลสัมฤทธิ์ ความพอใจในผลการเรียน	✓	✓	✓	✓	✓	✓
การเรียนรู้จากการปฏิบัติงาน	✓	✓	✓		✓	✓
กระบวนการและผลการพัฒนาวิชาชีพ	✓		✓			✓
กระบวนการและผลการบริหารจัดการโดยโรงเรียน			✓			
กระบวนการและผลการจัดกระบวนการเรียนรู้	✓		✓		✓	✓
การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น	✓		✓	✓	✓	✓
กระบวนการและผลการวิจัยในชั้นเรียน	✓		✓		✓	✓
กระบวนการและผลการประเมินการเรียนรู้	✓		✓		✓	✓
กระบวนการและผลการประกันคุณภาพ	✓		✓		✓	✓
การรวมพลังทำงาน	✓	✓	✓	✓	✓	✓
การมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคลากร	✓	✓	✓	✓	✓	✓

ตอนที่ 3 การประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

การที่จะทราบว่า การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนในโรงเรียนแห่งหนึ่งประสบความสำเร็จ บรรลุผลตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายมากน้อยเพียงใดนั้นต้องอาศัยการประเมินผล (evaluation) แบบเต็มรูปแบบ การประเมินอาจทำได้ทั้งการประเมินภายนอกโดยนักประเมินนอกโรงเรียน และการประเมินภายในโดยบุคลากรภายในโรงเรียน สำหรับโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ คณะผู้วิจัยได้วางแผนให้มีการติดตามกำกับและการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติเป็นส่วนหนึ่งของโครงการ และใช้การประเมินแบบมีส่วนร่วมระหว่างผู้ประเมินและบุคลากรในโรงเรียน การนำเสนอสาระในตอนนี้มุ่งเสนอสารสนเทศอันจะเป็นประโยชน์ต่อการออกแบบการประเมินสำหรับการวิจัยครั้งนี้ โดยนำเสนอแยกเป็น 2 ตอน คือ การประเมินโครงการ และรายงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินความสำเร็จของโรงเรียนปฏิรูป

1. การประเมินโครงการ

เมื่อแยกพิจารณาศัพท์คำว่า การประเมินโครงการ คำว่า **การประเมิน** หมายถึงกระบวนการที่นักประเมินพิจารณาตัดสินใจ (judgement) เกี่ยวกับคุณค่าของสิ่งที่ประเมิน โดยใช้การเปรียบเทียบข้อมูลสารสนเทศที่ได้จากการวัด (measurement) กับเกณฑ์ (criteria) ที่กำหนดไว้ ส่วนคำว่า **โครงการ** (program) หรือโครงการงาน (project) หมายถึง แผนงานแสดงกลุ่มกิจกรรมที่มีความสอดคล้องสัมพันธ์กัน ซึ่งผู้ดำเนินการโครงการได้ออกแบบและจัดทำขึ้นเพื่อให้ได้ผลตามเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ งานในโครงการแตกต่างจากงานที่ทำเป็นประจำ และมีรายละเอียดของกิจกรรมชัดเจนว่าทำอะไร ทำไปทำไม ใครเป็นคนทำ ทำเมื่อไร ทำอย่างไร และคาดว่าจะได้ผลอย่างไร เมื่อรวมความหมายของศัพท์ทั้งสองคำจะให้ความหมายของการ**ประเมินโครงการ** ซึ่งหมายถึง กระบวนการพิจารณาตัดสินคุณค่าของโครงการว่าบรรลุผลตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายของโครงการเพียงใด ได้บทเรียน และประเด็นที่ควรต้องแก้ไขปรับปรุงอย่างไร ทั้งนี้กระบวนการประเมินต้องมีการวัดและรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับบริบท ปัจจัย กระบวนการ และผลการดำเนินงานมาใช้พิจารณาเปรียบเทียบกับเกณฑ์การประเมิน

1.1 ขั้นตอนการประเมินโครงการ

จากการศึกษาเอกสารของ Gall, Borg and Gall (1996) Worthen and Sander (1973) Marsh (2001) Waters (1998) ศิริชัย กาญจนวาสี (2536) นิศา ชูโต (2536) สมคิด พรหมจ้อย (2544) ผู้วิจัยสรุปขั้นตอนการประเมินได้ 8 ขั้นตอนดังนี้

1) **การระบุเหตุผลของการประเมิน** นักประเมินต้องสามารถบอกได้ว่าทำไมจึงต้องประเมินโครงการ โดยทั่วไปการประเมินทำเพื่อตัดสินคุณค่าโครงการ เพื่อเรียนรู้ผลการดำเนินงาน และเพื่อนำผลการประเมินไปใช้ปรับปรุงโครงการและพัฒนางาน นักประเมินมีหน้าที่ต้องปรึกษา สัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องเพื่อให้ได้วัตถุประสงค์ของการประเมินที่แท้จริง

2) การระบุผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ ผู้มีส่วนได้เสีย (stakeholders) กับโครงการ หมายถึง ผู้ที่เป็นเจ้าของหรือผู้รับผิดชอบหรือผู้มีส่วนร่วมในการดำเนินการโครงการ และผู้ที่ได้รับผลประโยชน์หรือผลกระทบจากโครงการ อาจรวมทั้งผู้ที่มีความสนใจต้องการทราบผลการดำเนินการโครงการด้วย นักประเมินต้องรู้จักและรวบรวมข้อมูลจากบุคคลเหล่านี้ เพราะข้อมูลที่ได้จากผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มจะเป็นประโยชน์มากสำหรับการประเมิน

3) การกำหนดวัตถุประสงค์ และคำถามการประเมิน นักประเมินนิยมดำเนินการเป็นสองขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นการศึกษาโครงการและการสำรวจความคิดเห็นจากผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ โดยอาจสำรวจทั้งวัตถุประสงค์ และเกณฑ์ในการประเมินความสำเร็จของโครงการ แล้วนำข้อมูลที่ได้จากการสำรวจมาจัดเตรียมเป็นรายการวัตถุประสงค์ และคำถามการประเมิน ขั้นตอนที่สองเป็นการประชุมเฉพาะผู้มีส่วนได้เสียที่เป็นบุคคลสำคัญของโครงการเพื่อพิจารณาจัดลำดับความสำคัญและกำหนดวัตถุประสงค์ และคำถามการประเมิน เฉพาะที่สำคัญและมีจำนวนเหมาะสมที่จะทำการประเมิน

4) การวิเคราะห์หรือบรรยายโครงการ (Program Analysis or Delineation) การวิเคราะห์หรือการบรรยายโครงการ หมายถึงการศึกษารายละเอียดของโครงการรวมทั้งทฤษฎีที่ใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนาโครงการเพื่อศึกษาความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของโครงการ การดำเนินงานขั้นตอนนี้มีความสำคัญมากในการประเมิน เพราะหากไม่มีการวิเคราะห์โครงการ นักประเมินอาจประเมินโครงการได้ไม่ครบถ้วนทุกแง่มุม หลักการวิเคราะห์โครงการโดยทั่วไปนิยมตั้งคำถามหรือระบุประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ ก) เป้าหมายโครงการ นักประเมินต้องศึกษาและระบุเป้าหมายและวัตถุประสงค์โครงการทั้งส่วนที่ระบุและไม่ได้ระบุเป็นลายลักษณ์อักษรให้ได้ เพราะคำถามที่สำคัญในการประเมิน คือโครงการประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้มากน้อยเพียงใด ข) หลักการ/ทฤษฎีพื้นฐานของโครงการ นักประเมินต้องศึกษารายละเอียดโครงการว่าโครงการมีหลักการ/ทฤษฎีพื้นฐานหรือไม่ อย่างไร และหลักการนั้นสามารถใช้เป็นแนวทางในการกำหนดวิธีดำเนินงานให้บรรลุผลตามเป้าหมายได้มากน้อยเพียงใด ค) กระบวนการดำเนินงานโครงการ นักประเมินต้องศึกษากระบวนการดำเนินงานโครงการว่าสอดคล้องกับหลักการ/ทฤษฎีพื้นฐานมากน้อยเพียงใด ยุทธศาสตร์ เทคนิควิธี การดำเนินงาน และกิจกรรมรวมทั้งผู้รับผิดชอบการดำเนินงานตามโครงการนั้นมีความเหมาะสม และมีแนวโน้มที่จะได้ผลตามเป้าหมายที่คาดหวังหรือไม่ อย่างไร ง) ทรัพยากรโครงการ นักประเมินต้องศึกษารายละเอียดว่าโครงการใช้ทรัพยากรบุคคล เงิน วัสดุอุปกรณ์อะไรบ้าง ใครเป็นผู้สนับสนุนด้านทรัพยากร ทรัพยากรในโครงการมีเพียงพอที่จะทำให้การดำเนินงานโครงการได้ผลตามเป้าหมายที่คาดหวังหรือไม่ โครงการแพงมากไปหรือไม่ โครงการมีต้นทุนแอบแฝงมากน้อยเพียงใด จ) การบริหารจัดการโครงการ นักประเมินต้องศึกษาว่าโครงการมีระบบการบริหารจัดการโครงการ และการกำกับติดตามการดำเนินงานเพื่อแก้ไขปรับปรุงโครงการระหว่างการดำเนินงานอย่างไร และมีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด ฉ) การประเมินโครงการ

นักประเมินต้องศึกษาว่าโครงการกำหนดให้มีการประเมินโครงการเป็นส่วนหนึ่งของตัวโครงการด้วยหรือไม่ มีแนวทางการประเมินความสำเร็จของโครงการอย่างไร และมีเกณฑ์การประเมินเป็นแบบใด

5) **การออกแบบการประเมิน** ในขั้นตอนนี้นักประเมินต้องศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่ผู้พัฒนาโครงการได้ใช้เป็นพื้นฐานของโครงการ เพื่อกำหนดตัวบ่งชี้สำคัญของโครงการ และต้องศึกษาแนวทางการประเมินแบบต่าง ๆ เพื่อตัดสินใจเลือกใช้แนวทางการประเมินให้เหมาะสมกับคำถามการประเมินและลักษณะโครงการ จากนั้นจึงออกแบบการประเมินโดยพิจารณาว่าจะให้ความสำคัญกับความตรงภายในและความตรงภายนอกของการประเมินมากน้อยเพียงใด หากเน้นความตรงภายในเพื่อตรวจสอบอิทธิพลของโครงการต้องออกแบบการประเมินอิงการทดลองโดยมีกลุ่มควบคุม หากเน้นความตรงภายนอกเพื่ออ้างอิงไปสู่กลุ่มประชากรต้องพิจารณาเลือกกลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของประชากร สาระในการออกแบบการประเมินต้องครอบคลุมหัวข้อแนวทางการประเมิน ตัวบ่งชี้หรือตัวแปรในการประเมิน ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือและวิธีการรวบรวมข้อมูล เกณฑ์การประเมิน และการวิเคราะห์ข้อมูล ทั้งนี้ต้องกำหนดกรอบเวลาในการดำเนินงานด้วย

6) **การสร้างเครื่องมือและการรวบรวมข้อมูล** เครื่องมือสำหรับรวบรวมข้อมูลนั้นนักประเมินอาจใช้เครื่องมือที่มีอยู่แล้วหรือสร้างขึ้นใหม่ก็ได้ แต่ต้องพิจารณาทั้งเครื่องมือและวิธีการรวบรวมข้อมูลให้มีความเหมาะสมกับคำถามและวัตถุประสงค์การประเมิน และเหมาะสมที่จะใช้กับกลุ่มตัวอย่างภายในเงื่อนไขเวลาและงบประมาณที่กำหนดไว้ รวมทั้งต้องมีการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือและมีการทดลองรวบรวมข้อมูลก่อนปฏิบัติจริงด้วย แนวทางการรวบรวมข้อมูลทำได้หลายวิธีตามแนวทางการรวบรวมข้อมูลแบบต่าง ๆ ทั้งในการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

7) **การกำหนดเกณฑ์การประเมินและการวิเคราะห์ข้อมูล** ขั้นตอนนี้เป็นกำหนดเกณฑ์การประเมิน (evaluation criteria) ซึ่งหมายถึงมาตรฐานการปฏิบัติงานหรือผลงานที่ใช้เป็นหลักในการเปรียบเทียบว่าสิ่งที่ประเมินมีคุณภาพตามมาตรฐานหรือไม่ การกำหนดเกณฑ์การประเมินทำได้หลายแบบ เช่น เกณฑ์แบบอิงกลุ่มหรือเกณฑ์สัมพัทธ์ เกณฑ์แบบอิงมาตรฐานหรือเกณฑ์สมบูรณ์ และเกณฑ์แบบอิงตน โดยอาจใช้เกณฑ์ที่เป็นที่ยอมรับของผู้มีส่วนได้เสีย หรือใช้เกณฑ์ที่กำหนดขึ้นใหม่โดยผู้เชี่ยวชาญ ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลในการประเมินโครงการเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้เพื่อตัดสินคุณค่าของโครงการ และการอธิบายสาเหตุหรือหาปัจจัยและเงื่อนไขของความล้มเหลวและความสำเร็จและความล้มเหลวของโครงการ

8) **การรายงานผลและการใช้ประโยชน์** การรายงานผลการประเมินแตกต่างจากการรายงานผลการวิจัย โดยทั่วไปนักวิจัยเขียนรายงานวิจัยเพียงฉบับเดียวและ/หรือนำเสนอผลการวิจัยในที่ประชุมทางวิชาการหรือจัดทำเป็นบทความวิจัยลงพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร แต่นักประเมินส่วนใหญ่ต้องจัดทำรายงานการประเมินต้องทำหลายฉบับและในรายงานอาจจะมีการประเมินอภิมาน (meta-evaluation)

อันเป็นการประเมินว่ารายงานการประเมินที่นำเสนอั้นมีความตรง โดยทั่วไปนักประเมินนิยมทำรายงานอย่างน้อย 3 ฉบับ ได้แก่ รายงานการประเมินฉบับผู้บริหารเป็นรายงานฉบับย่อที่มีการย่อ (digest) ผลการประเมินเพื่อประโยชน์ในการกำหนดนโยบายเกี่ยวกับโครงการ รายงานการประเมินฉบับสมบูรณ์ที่มีรายละเอียดทางเทคนิครวมทั้งผลการวิเคราะห์โดยละเอียดสำหรับผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการนำไปใช้ประโยชน์ และรายงานสรุปการประเมินฉบับผู้ใช้ประโยชน์ที่สรุปประเด็นการประเมินและประเด็นที่ต้องพิจารณาต่อเนื่องในการปรับปรุงโครงการ รายงานสรุปการประเมินเป็นรายงานที่มีประโยชน์สำหรับการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ และนิยมทำเป็นรายงานเสนอในที่ประชุมทางวิชาการเพื่อปรับปรุงและพัฒนาโครงการโดยผู้รับผิดชอบโครงการ

1.2 มาตรฐานการประเมินโครงการ (Program Evaluation Standards)

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ซึ่งมี D. Stufflebeam เป็นผู้อำนวยการ และมีคณะกรรมการประกอบด้วยตัวแทนจากสมาคมทางการศึกษาที่สำคัญ เช่น AERA, American Federations of Teachers, American Association of Administrators, National School Boards Association เป็นต้น ได้ดำเนินการจัดทำมาตรฐานสำหรับการตัดสินคุณภาพของการประเมินทางการศึกษาขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 1981 โดยผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์จากนักการศึกษาหลายร้อยคน และในปี ค.ศ. 1994 ได้ปรับปรุงพัฒนาเป็น “มาตรฐานการประเมินโครงการ” ประกอบด้วยมาตรฐานรวม 4 มาตรฐานดังนี้

ก. อรรถประโยชน์ (Utility)

- การระบุผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการครบถ้วนทุกกลุ่ม
- นักประเมินมีศักยภาพน่าเชื่อถือ
- ขอข่ายสารสนเทศและขอขเขตการประเมินตรงตามคำถามการประเมิน
- การระบุเกณฑ์การประเมินสำหรับการตัดสินคุณค่าโครงการอย่างชัดเจน
- รายงานการประเมินมีความสมบูรณ์ ชัดเจน อ่านเข้าใจง่าย
- การประเมินมีผลกระทบทำให้ผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการนำไปใช้ประโยชน์ได้

ข. ความเป็นไปได้ (Feasibility)

- กระบวนการประเมินใช้ปฏิบัติได้จริงและไม่ทำให้เกิดความแตกแยกในกลุ่มผู้มีส่วนได้เสีย
- นักประเมินได้รับความร่วมมือจากกลุ่มผู้มีส่วนได้เสีย โดยไม่มีอิทธิพลต่อการประเมิน
- โครงการประเมินให้ผลประโยชน์คุ้มค่าการลงทุน

ค. ความชอบธรรม (Propriety)

- การประเมินสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ และของสังคม
- นักประเมินและกลุ่มผู้เกี่ยวข้องมีการทำความตกลงและทำสัญญาสำหรับการประเมิน
- มีการรักษาสิทธิของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน

- มีการสำรวจวิเคราะห์จุดเด่นจุดด้อยของสิ่งที่ถูกประเมินอย่างทั่วถึงและเป็นธรรม
- ผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการทุกคนได้รับสิทธิในการเข้าถึงรายงานการประเมิน
- หากมีการขัดผลประโยชน์ในกระบวนการประเมิน ต้องมีการแก้ปัญหาโดยเปิดเผยและซื่อสัตย์
- การใช้จ่ายในการประเมินประหยัดและถูกต้องตามกฎหมายเกณฑ์

ง. ความถูกต้อง (Accuracy)

- มีระบบเก็บเอกสารรายละเอียดสิ่งที่ถูกประเมินทุกเรื่องทุกประเด็น
- มีการวิเคราะห์บริบทโครงการที่มีผลต่อการประเมินอย่างละเอียด
- มีการบรรยายวัตถุประสงค์และกระบวนการประเมินอย่างละเอียด
- มีการระบุแหล่งข้อมูลและข้อมูลโดยมีรายละเอียดเพียงพอที่จะใช้ในการตัดสินใจคุณค่าโครงการ
- ข้อมูลที่รวบรวมมาเหมาะสม สามารถตีความได้อย่างมีความตรง
- กระบวนการรวบรวมข้อมูลเหมาะสมทำให้ได้ผลการประเมินที่มีความเที่ยง
- มีการทบทวนและปรับแก้ข้อมูลสำหรับการประเมินในกรณีที่เป็น
- มีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณที่สมบูรณ์และตีความได้ชัดเจน
- มีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่สมบูรณ์ และตีความได้ชัดเจน
- นักประเมินสรุปผลการประเมินพร้อมทั้งให้เหตุผลที่สมเหตุสมผลในการสรุป
- รายงานประเมินไม่ลำเอียง
- การประเมินมีการประเมินอภิमानโดยใช้มาตรฐานทั้ง 4 มาตรฐาน

Gall, Borg and Gall (1996) อ้างอิงการวิเคราะห์มาตรฐานการประเมินโดย Thompson ว่า มาตรฐานการประเมินชุดนี้พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ประโยชน์การประเมินเป็นเครื่องมือ (instrumental use) ในการตัดสินใจว่าจะดำเนินการต่อหรือยกเลิกโครงการ และใช้ในการตัดสินใจว่าจะปรับปรุงโครงการอย่างไร ในกรณีที่เป็นการใช้ประโยชน์การประเมินแบบอื่น เช่นการใช้ประโยชน์การประเมินเป็นแนวคิด (conceptual use) หรือการใช้ประโยชน์การประเมินเป็นหลักฐาน (symbolic use) สำหรับการขอรับการสนับสนุนทางการเงินต่อไป หรือในกรณีที่เป็นการประเมินบุคคลากรเพื่อใช้ผลการประเมินในการพัฒนาทางวิชาชีพของบุคคลากร นักประเมินต้องพัฒนามาตรฐานการประเมินเพิ่มเติมอีกตามสมควร

1.3 ประเภทของการประเมิน

การจัดจำแนกประเภทการประเมินจำแนกได้เป็นสองกลุ่มใหญ่ คือ การประเมินเชิงปริมาณ และการประเมินเชิงคุณภาพ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยแนวทางการประเมินแบบต่าง ๆ กันอีกหลายแบบ (Gall, Borg and Gall, 1996; Worthen and Sander, 1973; Marsh, 2001; Waters, 1998; Cousins and Earl, 1992; Brandon, 1998; Cousins, Donohue and Bloom, 1996; ศิริชัย กาญจนวาสี, 2536; นิศา ชูโต, 2536; สมคิด พรหมจ้อย, 2544) ในที่นี้ผู้วิจัยนำเสนอเฉพาะแนวทาง (approach) การประเมินที่ใช้กันมากในปัจจุบันดังนี้

1.3.1 การประเมินเชิงปริมาณ

การประเมินเชิงปริมาณหรือการประเมินเชิงระบบ (quantitative or systematic evaluation) เป็นการแสวงหาคำตอบสำหรับคำถามการประเมินโดยกระบวนการมีระบบที่อิงปรัชญาปฏิฐานนิยม (positivism) ให้มีความสำคัญกับการวัดและการรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการที่เป็นปรนัยโดยใช้เครื่องมือที่มีมาตรฐาน มีการควบคุมความแปรปรวนจากตัวแปรแทรกซ้อน และการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณด้วยสถิติวิเคราะห์เพื่อตอบคำถามการประเมิน รูปแบบการประเมินที่สำคัญมีดังนี้

ก. การประเมินอิงวัตถุประสงค์ (Objective-Based Evaluation)

R.W. Tyler เสนอหลักการในการประเมินหลักสูตรเมื่อคริสต์ทศวรรษที่ 1940 ว่าควรเป็นการประเมินเพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมกับจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม (behavioral objectives) แนวคิดของ Tyler มีอิทธิพลต่อการพัฒนาแนวทางและรูปแบบการประเมินในระยะหลังเป็นอันมาก มีการก่อตั้งโครงการชื่อ The National Assessment of Educational Progress เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเด็กอเมริกันโดยใช้ข้อสอบสมรรถฐาน (competency test) เพื่อนำผลมาเปรียบเทียบกับเป้าหมายในการพัฒนาการศึกษา ต่อมาในระยะหลังแม้ว่า Tyler จะได้พัฒนารูปแบบการประเมินแบบอื่น เช่น การประเมินผลลัพธ์ (evaluation of outcome) การประเมินแผนการเรียน (evaluation of learning plan) แต่ก็ยังให้ความสำคัญกับการประเมินอิงวัตถุประสงค์

ข. การประเมินความแตกต่าง (Discrepancy Evaluation)

การประเมินความแตกต่างของ Provus มีหลักการเช่นเดียวกับหลักการของ Tyler มีการดำเนินงานแยกเป็น 4 ขั้นตอน คือการประเมินการออกแบบโครงการ การประเมินการเตรียมความพร้อม การประเมินการดำเนินการ และการประเมินผลผลิต ทุกขั้นตอนการประเมินเป็นการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างข้อมูลกับมาตรฐานที่กำหนดไว้ โดยเริ่มประเมินจากขั้นตอนแรก ถ้าผลการประเมินได้ผลตามมาตรฐานจึงจะผ่านไปขั้นตอนต่อไป กรณีที่ไม่ได้ผลตามมาตรฐานต้องนำผลการประเมินเป็นข้อมูลป้อนกลับไปปรับปรุงพัฒนาการดำเนินงานทุกขั้นตอน

ค. การประเมินความต้องการจำเป็น (Needs Assessment)

แนวคิดเรื่องการประเมินความแตกต่างได้ถูกนำไปใช้ในการประเมินความต้องการจำเป็น โดย Alkin ความต้องการจำเป็นหมายถึงความแตกต่างระหว่างสถานะหรือพฤติกรรมที่เป็นอยู่ในปัจจุบันกับสถานะหรือพฤติกรรมที่ควรจะเป็นตามเป้าหมาย นักประเมินสามารถนำการประเมินความต้องการจำเป็นไปใช้เป็นประโยชน์ในการกำหนดสมมุติฐาน และใช้เป็นเกณฑ์ตัดสินคุณค่าโครงการได้

ง. การวิเคราะห์ประสิทธิผล-ต้นทุน (Cost-Effectiveness Analysis) และการวิเคราะห์ผลประโยชน์-ต้นทุน (Cost-Benefit Analysis)

การวิเคราะห์ประสิทธิผล-ต้นทุน และการวิเคราะห์ผลประโยชน์-ต้นทุน เป็นเทคนิคการวิเคราะห์ต้นทุน (cost analysis) ที่สอดคล้องกับหลักการของ Tyler การวิเคราะห์ผลประโยชน์-ต้นทุนเป็นการ

ศึกษาเปรียบเทียบค่าใช้จ่ายกับผลที่ได้รับจากโครงการ ส่วนการวิเคราะห์ประสิทธิผล-ต้นทุนเป็นการศึกษาเปรียบเทียบต้นทุนค่าใช้จ่ายของโครงการหลายโครงการกับวัตถุประสงค์ของโครงการ ว่าโครงการใดบรรลุวัตถุประสงค์ที่ต้องการโดยใช้ค่าใช้จ่ายต่ำที่สุด นักประเมินสามารถนำการวิเคราะห์ทั้งสองชนิดนี้มาใช้เป็นเครื่องมือตรวจสอบโครงการที่เป็นคู่แข่งเพื่อให้ได้โครงการที่มีประสิทธิภาพ

จ. การประเมินการฝึกอบรมและพัฒนา (Training and Development Evaluation)

การประเมินการฝึกอบรมและพัฒนาของ Kirkpatrick สอดคล้องกับหลักการของ Tyler มีขั้นตอนการประเมินแยกเป็น 4 ขั้นตอน คือการประเมินปฏิกิริยาหรือการกระทำตอบโต้ (reaction evaluation) การประเมินการเรียนรู้ (learning evaluation) การประเมินพฤติกรรมที่เปลี่ยน (changed behavior evaluation) การประเมินผลที่ได้รับ (result evaluation) ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ผลการประเมินใช้จุดมุ่งหมายเป็นหลักในการเปรียบเทียบเพื่อนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงโครงการฝึกอบรมต่อไป

ฉ. การประเมินเป็นอิสระจากเป้าหมาย (Goal-Free Evaluation)

Scriven ได้พัฒนารูปแบบการประเมินแบบใหม่เรียกว่า การประเมินเป็นอิสระจากเป้าหมาย การประเมินแบบนี้มีใช้นักประเมินจะไม่สนใจเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์การประเมิน แต่นักประเมินต้องสนใจทุกส่วนของโครงการ ทั้งเป้าหมาย วัตถุประสงค์ การดำเนินการ ผลที่เกิดขึ้น ผลกระทบ และอิทธิพลจากโครงการทุกแบบ การกำหนดประเด็นการประเมินจึงอาจมีขอบเขตกว้างเกินกว่าเป้าหมายของโครงการได้ และผลการประเมินได้ข้อค้นพบเกี่ยวกับผลกระทบและผลพลอยได้จากโครงการด้วย ขั้นตอนการประเมินเริ่มจากการศึกษาเป้าหมาย วัตถุประสงค์ และผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้น การกำหนดประเด็นและเกณฑ์การประเมิน การออกแบบให้มีกลุ่มควบคุมสำหรับการเปรียบเทียบเพื่อศึกษาอิทธิพลของโครงการ การสร้างเครื่องมือและรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างกลุ่มในโครงการ และกลุ่มควบคุม และการจัดทำรายงาน หลักการประเมินเป็นอิสระจากเป้าหมายนี้ยังให้ความสำคัญกับผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ และมีการเรียกชื่อรูปแบบการประเมินอย่างเจาะจงว่า การประเมินอิงความต้องการจำเป็น (need-based evaluation) หรือการประเมินเน้นความสำคัญผู้บริโภค (consumer-oriented evaluation) ด้วย

ช. รูปแบบการประเมินเน้นการตัดสินใจ (Decision-Oriented Evaluation)

Stufflebeam และคณะ ได้เสนอการประเมินรูปแบบชิปปี้ (CIIPP Model = context, input, process and product model) สำหรับใช้ผลการประเมินเป็นข้อมูลสนับสนุนการตัดสินใจในการบริหารจัดการโครงการ การประเมินโครงการแบ่งออกเป็น 4 ด้าน ตามทฤษฎีระบบ (system theory) คือ การประเมินบริบท การประเมินปัจจัย การประเมินกระบวนการ และการประเมินผลผลิต การประเมินแต่ละด้านแยกเป็น 3 กิจกรรม คือ การกำหนดของข่ายข้อมูลที่ต้องการ การรวบรวมข้อมูลสารสนเทศ การวิเคราะห์เทียบกับเกณฑ์และการสังเคราะห์ผลเพื่อใช้ในการตัดสินใจ กิจกรรมแรกและกิจกรรมสุดท้าย

นักประเมินต้องทำงานรวมพลังร่วมกับผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ ลักษณะของการประเมินตามรูปแบบชิปปีมีส่วนคล้ายกับการประเมินอิงวัตถุประสงค์ การประเมินความต้องการจำเป็น การประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) และการประเมินผลสรุป (summative evaluation) โดยสรุปการประเมินตามรูปแบบชิปปี คือ การประเมินที่เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่มีความสมบูรณ์ในตัว โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อนำผลการประเมินมาใช้เป็นแนวทางในการตัดสินใจเกี่ยวกับการบริหารโครงการ

การประเมินของ Alkin เป็นการประเมินเน้นการตัดสินใจอีกแบบหนึ่ง รูปแบบการประเมินแบบนี้เน้นการตั้งศูนย์การประเมินที่ประกอบด้วยกระบวนการประเมิน 5 ประเภท ได้แก่ การประเมินระบบ (system) การประเมินการวางแผนโครงการ (program planning) การประเมินการดำเนินการตามแผนงาน (implementation) การประเมินเพื่อการปรับปรุงโครงการ (program improvement) และการประเมินเพื่อรับรองโครงการ (program certification) โดยที่การดำเนินการต้องต่อเนื่องกัน

ซ. การประเมินแบบขับเคลื่อนด้วยทฤษฎี (Theory-Driven Evaluation)

การพัฒนาแบบการประเมินช่วงหลังปี ค.ศ. 1973 เน้นการพัฒนาในการใช้ทฤษฎีช่วยชี้นำการประเมินให้สนองความต้องการของผู้ใช้ Weiss เป็นคนแรกที่พัฒนาการประเมินโดยอาศัยทฤษฎีเป็นพื้นฐาน ต่อมา Chen ได้พัฒนาการประเมินแบบขับเคลื่อนด้วยทฤษฎี โดยศึกษาทั้งทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน และทฤษฎีที่อธิบายเหตุผลในการให้ผลสรุปการประเมิน หลักการประเมินของ Chen ได้รับการพัฒนาเป็นการประเมินอิงทฤษฎีความเปลี่ยนแปลง (theory of change approach to evaluation) การประเมินแบบนี้นักประเมินต้องกำหนดความคาดหวังเกี่ยวกับผลลัพธ์ขั้นต้น ผลลัพธ์ขั้นกลาง และผลลัพธ์ขั้นสุดท้ายของโครงการ ซึ่งแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการแต่ละช่วงเวลาการดำเนินงานโครงการ เมื่อดำเนินการประเมินโครงการแล้ว นักประเมินต้องอธิบายได้ด้วยทฤษฎีว่าความสำเร็จของโครงการเกิดขึ้นจากเงื่อนไขและปัจจัยใด เนื่องจากการศึกษาการเปลี่ยนแปลงจะทำให้ต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูลระยะยาว นักประเมินจึงเรียกการประเมินที่มีการเก็บรวบรวมข้อมูลตั้งแต่สองครั้งขึ้นไปว่า การประเมินระยะยาว (longitudinal evaluation)

1.3.2 การประเมินเชิงคุณภาพ

การประเมินเชิงคุณภาพหรือการประเมินเชิงธรรมชาติ (qualitative or naturalistic evaluation) เป็นการแสวงหาคำตอบสำหรับคำถามการประเมินโดยกระบวนการมีระบบ ที่อิงปรัชญาปรากฏการณ์นิยม (phenomenologism) และโครงสร้างนิยม (constructivism) โดยให้ความสำคัญกับความหมายของปรากฏการณ์ในภาพรวม และการรวบรวมสารสนเทศจากภาคสนามด้วยวิธีการตามหลักการวิจัยเชิงคุณภาพ ข้อมูลอาจจะเป็นข้อมูลเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพก็ได้ แต่เน้นการวิเคราะห์ตามหลักการวิจัยเชิงคุณภาพโดยการวิเคราะห์เปรียบเทียบ และการวิเคราะห์เนื้อหาโดยไม่ใช้สถิติวิเคราะห์ จุดเน้นการประเมินเชิงคุณภาพอยู่ที่คุณค่าและมุมมองของผู้มีส่วนร่วมในการประเมิน โดยไม่เน้นการเปรียบเทียบกับเกณฑ์เหมือนการประเมินเชิงปริมาณ รูปแบบการประเมินที่สำคัญมีดังนี้

ก. การประเมินแบบตอบสนอง (Responsive Evaluation)

Stake เป็นนักประเมินคนแรกที่ใช้การประเมินแบบตอบสนอง ซึ่งเป็นการประเมินเชิงคุณภาพที่สนองความต้องการของผู้มีส่วนได้เสียอย่างครบถ้วน หลักคิดในการประเมินมีขอบข่ายกว้างขวางกว่าการประเมินอิงวัตถุประสงค์เพราะครอบคลุมเรื่องที่น่าสนใจ (concern) และประเด็น (issue) สำคัญทั้งหมดที่ผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการต้องการ กระบวนการประเมินมี 4 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นขั้นการเริ่มต้นและการจัดระเบียบการประเมิน ประกอบด้วยการระบุผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ และการเจรจาต่อรอง รวมทั้งการทำสัญญาการประเมิน และการรับประกันการประเมิน ขั้นตอนที่สองเป็นการระบุเรื่องที่น่าสนใจและประเด็นสำคัญ ขั้นตอนที่สามเป็นการรวบรวมสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการประเมินโดยใช้วิธีการหลากหลายจากหลายแหล่ง และการวิเคราะห์ ขั้นตอนที่สี่ท้ายเป็นการรายงานผลการประเมิน และใช้ประโยชน์ผลการประเมิน จะเห็นว่าขั้นตอนการประเมินมิได้เริ่มต้นด้วยการออกแบบการประเมิน เพราะนักประเมินอาจปรับเปลี่ยนแบบการประเมินได้ตลอดเวลา

ข. การประเมินยุคที่สี่ (Fourth Generation Evaluation)

Guba and Lincoln พัฒนาหลักคิดของ Stake ได้เป็นการประเมินในยุคที่สี่โดยใช้กลุ่มการตีความ (hermeneutic circle) ตามหลักการวิจัยเชิงคุณภาพ ขั้นตอนการดำเนินงานมี 12 ขั้นตอน โดยที่นักประเมินอาจทำแต่ละขั้นตอนซ้ำกลับไปกลับมาได้ แต่ละขั้นตอนต้องมีการตีความสารสนเทศที่ได้ทั้งในส่วนตัวและในภาพรวมเพื่อหาความหมาย (meaning) ขั้นตอนที่สองได้แก่ ขั้นทำสัญญาการประเมิน ขั้นจัดระเบียบการประเมิน ขั้นระบุผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการ ขั้นพัฒนากลุ่มการตีความเพื่อหาความหมาย ขั้นขยายขอบเขตกลุ่มการตีความ ขั้นจัดเรียงลำดับเรื่องที่น่าสนใจและประเด็นที่ได้รับการตีความและเห็นพ้องกัน ขั้นจัดลำดับความสำคัญของประเด็นที่ยังไม่ได้ผลสรุป ขั้นการรวบรวมสารสนเทศ ขั้นเตรียมวาระการถกแถลงและการเจรจาต่อรอง ขั้นดำเนินการเจรจาต่อรอง ขั้นการจัดทำรายงานประเมิน และขั้นดำเนินการซ้ำตามวงจรการดำเนินงาน

ค. รูปแบบการประเมินกึ่งกฎหมาย (Quasi-Legal Model of Evaluation)

รูปแบบการประเมินกึ่งกฎหมายที่สำคัญมี 2 แบบ คือการประเมินคู่ปรปักษ์ (adversary evaluation) และการประเมินแบบตุลาการ (judicial evaluation) หลักการของการประเมินคู่ปรปักษ์คือการใช้สารสนเทศจากทุกแหล่ง โดยเฉพาะจากผู้ที่มีความคิดเห็นทางบวกและทางลบทั้งสองฝ่าย ขั้นตอนการประเมินมี 4 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นการสำรวจประเด็นการประเมิน ขั้นตอนที่สองเป็นการจัดลำดับความสำคัญและคัดเลือกเฉพาะประเด็นสำคัญ ขั้นตอนที่สามเป็นการรวบรวมสารสนเทศจากทีมประเมินสองฝ่ายที่มีความเห็นตรงกันข้าม ขั้นตอนที่สี่เป็นการจัดประชุมเพื่อรับฟังความคิดเห็นทั้งสองฝ่าย ส่วนการประเมินทางตุลาการเป็นการประยุกต์กระบวนการทางศาลมาใช้ในการประเมิน การดำเนินงานมีการประชุมรับฟังข้อมูลสารสนเทศ การตั้งคณะผู้ประเมินทำหน้าที่คล้ายคณะลูกขุนรับฟังข้อมูลทั้งสองด้าน มีการซักค้านและโต้แย้ง ขั้นตอนที่สี่ท้ายเป็นการสรุปผลและให้ข้อเสนอแนะ

ง. การประเมินอิงความเชี่ยวชาญ (Expertise Based Evaluation)

Eisner ซึ่งเป็นนักศิลปศึกษาได้พัฒนาการประเมินอิงความเชี่ยวชาญ โดยใช้แนวคิดจากการวิพากษ์งานศิลปะของผู้ทรงคุณวุฒิ กระบวนการประเมินมี 2 ขั้นตอน ขั้นแรกเป็นการตัดสินของผู้ทรงคุณวุฒิ (connoisseurship) ที่คัดสรรแล้วมาร่วมกันพิจารณาข้อมูลสารสนเทศตามประเด็นการประเมินที่กำหนดไว้ แล้วอธิบายความหมายให้กระจ่าง ให้แนวคิดและให้คุณค่าแก่โครงการ ขั้นตอนที่สองเป็นการวิพากษ์ (criticism) โดยผู้ทรงคุณวุฒิให้ข้อคิดในเชิงวิพากษ์ วิจัยจนถึงจุดเด่นและจุดด้อย ผลและผลกระทบ รวมทั้งแนวทางพัฒนาโครงการ

จ. การประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสีย (Stakeholder-Based Evaluation)

Cousins and Earl (1992) Brandon (1998) รายงานว่า National Institution of Education (NIE) ริเริ่มและสนับสนุนการประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสียเป็นครั้งแรกในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1970 เพื่อแก้ปัญหาที่ผลการประเมินมิได้ถูกนำไปใช้ประโยชน์ หลักการประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสียเป็นการรวมผู้มีส่วนได้เสียทั้งหมดเข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินตั้งแต่ขั้นวางแผน ขั้นกำหนดคำถามการประเมิน ขั้นการออกแบบการประเมิน และขั้นการใช้ผลการประเมิน ส่วนในขั้นตอนที่ต้องใช้เทคนิคการประเมินยังเป็นหน้าที่ของนักประเมินฝ่ายเดียว

การประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสียได้รับการพัฒนาในช่วงต่อมาเป็นการประเมินแบบมีส่วนร่วม (participatory evaluation) ซึ่งมีลักษณะต่างกัน 3 ประการ **ประการแรก** การประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสียมีผู้เข้าร่วมโครงการจำนวนมากว่าการประเมินแบบมีส่วนร่วม **ประการที่สอง** ระดับการมีส่วนร่วมในการประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสียเน้นการให้คำปรึกษาและให้สารสนเทศในขั้นตอนที่ไม่ใช้เทคนิคการประเมินเท่านั้น แต่ผู้มีส่วนได้เสียที่เข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินต้องร่วมกิจกรรมการประเมินทุกขั้นตอน **ประการที่สาม** ในการประเมินอิงผู้มีส่วนได้เสียนักประเมินมีบทบาทเป็นนักประเมินหลัก แต่นักประเมินในการประเมินแบบมีส่วนร่วมมีบทบาทเป็นผู้ประสานงาน ประโยชน์ของการประเมินแบบมีส่วนร่วม คือการที่ผู้มีส่วนได้เสียที่เข้าร่วมโครงการเกิดการเรียนรู้เทคนิคการประเมินจากการปฏิบัติจริง ผลการประเมินตอบสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้เสีย จึงมีการใช้ประโยชน์จากผลการประเมินมากขึ้น

แนวคิดการประเมินแบบอิงผู้มีส่วนได้เสีย และการประเมินแบบมีส่วนร่วม ได้รับการพัฒนาในระยะต่อมาทำให้ได้รูปแบบการประเมินแนวใหม่อีกหลายแบบ แต่ละรูปแบบมีส่วนที่คล้ายคลึงและส่วนที่แตกต่างกันเล็กน้อย ได้แก่ การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (empowerment evaluation) การประเมินแบบประชาธิปไตย (democratic evaluation) การประเมินแบบพัฒนาการ (developmental evaluation) Cousins, Donohue and Bloom (1996) Borden and Perkins (1999) สรุปว่าการประเมินแบบต่าง ๆ เหล่านี้รวมเรียกว่า **การประเมินแบบรวมพลัง (collaborative evaluation)** และให้นิยามว่า การประเมินแบบรวมพลังเป็นการประเมินที่รวมผู้มีส่วนได้เสียกับโครงการทุกกลุ่มมาร่วมมือกันประเมินโครงการ ระดับความเข้มในการมีส่วนร่วมมีสูงมากกล่าวคือผู้มีส่วนได้เสียต้องมีส่วนร่วมในการ

ประเมินทุกขั้นตอน ทั้งนักประเมินและผู้มีส่วนได้เสียมีสิทธิเท่าเทียมกันในการตัดสินใจเกี่ยวกับเทคนิค การประเมินทั้งหมดร่วมกัน กิจกรรมการประเมินที่สำคัญคือการประชุมปรึกษาหารือกันจนสมาชิกในทีม ประเมินมีความรู้ความเข้าใจใกล้เคียงกัน ขั้นตอนการประเมินประกอบด้วย ขั้นการรวมพลังสำรวจ สภาพเริ่มต้นเพื่อศึกษาจุดเด่น/จุดด้อย ขั้นการรวมพลังกำหนดเป้าหมายการประเมิน ขั้นการรวมพลัง กำหนดรูปแบบและวิธีดำเนินการ และขั้นการรวมพลังเพื่อวิเคราะห์ผลการดำเนินงานเทียบกับเป้าหมาย และการใช้ผลการประเมิน

จากรูปแบบและ/หรือแนวทางการประเมินที่น่าเสนอไว้ข้างต้นนี้ เมื่อนำมาพิจารณาหารูปแบบที่ เหมาะสมกับการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ ผู้วิจัยเห็นว่ารูปแบบการประเมินแบบมีส่วนร่วม การประเมินแบบรวมพลัง และการประเมินอิงทฤษฎีความเปลี่ยนแปลงน่าจะมีความเหมาะสม เพราะการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการใหญ่ คณะผู้วิจัยคาดหวังให้ ผู้ปฏิบัติงานทุกระดับได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน ผลการประเมินสนองความต้องการของผู้ ปฏิบัติทุกคนทุกระดับ และสามารถนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ได้อย่างแท้จริง

2. รายงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการปฏิรูปโรงเรียน

ในตอนนี้นำเสนอรายงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนในต่างประเทศ ซึ่งได้ เริ่มดำเนินการมากกว่า 20 ปี โดยแยกเสนอเป็นสองตอน คือ รายงานการประเมินภายใน และรายงานการ ประเมินโดยหน่วยงาน/บุคคลภายนอก ดังนี้

2.1 การประเมินภายใน

การประเมินโรงเรียนปฏิรูปที่เป็นการประเมินภายในโดยผู้รับผิดชอบโครงการนั้นส่วนใหญ่เป็น การประเมินตามข้อกำหนดของผู้สนับสนุนโครงการ และหน่วยงานต้นสังกัด สำหรับการประเมินโดย หน่วยงานต้นสังกัดในสหรัฐอเมริกา นั้น State educational agency (SEA) Local education agency (LEA) ซึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนในโรงเรียนที่เข้าโครงการ CSR D อันเป็นโครงการที่รัฐบาลสหรัฐอเมริกาให้การสนับสนุนด้านงบประมาณ ได้จัดให้มีการประเมินผลการ ปฏิบัติงานการปฏิรูปโรงเรียนโดยรวบรวมข้อมูล 3 ประเภท ประเภทแรกเป็นข้อมูลเกี่ยวกับผลการเรียน/ การปฏิบัติงานของนักเรียน ประเภทที่สองเป็นข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินการตามรูปแบบการ ปฏิรูปโรงเรียน ประเภทที่สามเป็นข้อมูลเกี่ยวกับผลการดำเนินงานที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ข้อมูลที่รวบรวมมีทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ การประเมินให้ความสำคัญกับการสอบมาตรฐานทั้ง ระดับมลรัฐและระดับท้องถิ่น รวมทั้งจัดให้มีการเปรียบเทียบพัฒนาการของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วย สำหรับรูปแบบการประเมินเป็นการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนระยะยาวระดับชาติ (U.S. Department of Education, 2000)

การประเมินโรงเรียนปฏิรูปที่เป็นการประเมินภายในโดยผู้รับผิดชอบโครงการนั้น ส่วนใหญ่เป็นการประเมินตามข้อกำหนดของผู้สนับสนุนโครงการ จากเอกสาร Catalog of School Reform Models ซึ่งจัดทำโดย Northwest Regional Educational Libraries (2000) มีสรุปย่อลักษณะของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนและการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนรวม 34 รูปแบบ แต่ละรูปแบบมีความยาวประมาณ 4-5 หน้า สารการรายงานผลการประเมินทุกรูปแบบเป็นการรายงานว่าการดำเนินงานวัดจากการสอบมาตรฐานของเขตพื้นที่การศึกษาจากการวัดตั้งแต่สองครั้งขึ้นไปแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีผลการเรียนดีขึ้นตามเป้าหมายของโครงการ และการรายงานว่าโรงเรียนในโครงการได้รับรางวัลเป็นจำนวนมาก ตัวอย่างเช่น **การประเมินโรงเรียนในโครงการ Expeditionary Learning Outward Bound (ELOB)** สรุปได้ว่าในปีที่สามของการดำเนินงาน โรงเรียน 9 ใน 10 โรงเรียนมีคะแนนมาตรฐานจากการทดสอบมาตรฐานแต่ละเขตพื้นที่การศึกษาเพิ่มขึ้น โรงเรียนในเขต Maine มีคะแนนจากการสอบ Maine Educational Assessment โดยเฉลี่ยในวิชาการอ่านและคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้นเท่ากับ 45 และ 65 คะแนนตามลำดับ ในขณะที่โรงเรียนในเขต Maine โดยเฉลี่ยมีคะแนนการอ่านและคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้นเพียง 5 และ 25 คะแนนตามลำดับ **การประเมินโรงเรียนในโครงการ School Development Program** สรุปว่าผลการเปรียบเทียบคะแนน CAT Reading Test ระหว่างโรงเรียนในโครงการกับกลุ่มโรงเรียนในเขตพื้นที่เดียวกันพบว่าโรงเรียนในโครงการโดยเฉลี่ยมีตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์สูงกว่าโรงเรียนที่ไม่อยู่ในโครงการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ **การประเมินโรงเรียนในโครงการ America's Choice School Design** สรุปว่าโรงเรียนในโครงการมลรัฐ Kentucky จำนวน 13 โรงเรียนหรือ 87% ได้รับรางวัลการปฏิรูปดีเด่นเมื่อเปรียบเทียบกับโรงเรียนอื่น ๆ ในมลรัฐที่ได้รับรางวัลเพียง 38% โรงเรียนในมลรัฐ Kentucky จำนวน 74% ดำเนินงานได้ผลบรรลุเป้าหมายหรือสูงกว่าเป้าหมายที่มลรัฐกำหนดไว้

2.2 การประเมินภายนอก

การประเมินโรงเรียนปฏิรูปที่เป็นการประเมินภายนอกมีทั้งการประเมินโดยหน่วยงาน และการประเมินโดยนักวิจัย เป็นการประเมินโรงเรียนปฏิรูปของ Datnow (2000) เป็นการประเมินโดยนักวิจัยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษากระบวนการยอมรับการปฏิรูปของโรงเรียนปฏิรูปรวม 22 โรงเรียนใน 3 มลรัฐ ซึ่งดำเนินการปฏิรูปประสบความสำเร็จเป็นอย่างดี โรงเรียนกลุ่มแรกเป็นโรงเรียนประถมศึกษาจำนวน 13 โรงเรียนในโครงการ New American Schools (NAS) รวม 3 โครงการ ได้แก่โครงการ Success for All, Modern Red Schoolhouse, และ Audrey Cohen College System of Education และโรงเรียนปฏิรูปนอกโครงการ NAS รวม 3 โครงการ ได้แก่โครงการ Core Knowledge Sequences, Coalition of Essential Schools, และ Comer School Development Program โรงเรียนกลุ่มที่สองจำนวน 6 โรงเรียนในโครงการ Memphis Restructuring Initiative โรงเรียนกลุ่มที่สามจำนวน 3 โรงเรียนในโครงการ Success for All มลรัฐแคลิฟอร์เนีย การดำเนินการวิจัยซึ่งทำในช่วงปี ค.ศ. 1995-1999 เป็นการเยี่ยมโรงเรียนโดยคณะผู้วิจัยทีละ 2-3 คน เป็นเวลาครั้งละ 2 วันต่อปี ตลอดระยะเวลา 4 ปี การรวบรวมข้อ

มูลเป็นการสังเกต และการจัดกลุ่มสนทนา (focus group interview) ผู้เข้าร่วมสนทนาได้แก่ครูทุกระดับชั้น ผู้บริหารโรงเรียน ผู้บริหารเขตพื้นที่การศึกษา รวมรายงานผลการจัดกลุ่มสนทนาทั้งหมดกว่า 200 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการยอมรับการปฏิรูปของโรงเรียนทั้ง 22 โรงเรียนแบ่งออกเป็น 3 แบบ **แบบแรก**เขตพื้นที่การศึกษาให้การสนับสนุนการปฏิรูปโดยจัดเตรียมรายการรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนมาเสนอให้โรงเรียนเป็นผู้ตัดสินใจเลือกรูปแบบที่ต้องการ **แบบที่สอง**เขตพื้นที่การศึกษากระตุ้นให้โรงเรียนดำเนินการปฏิรูปตามรูปแบบที่เขตพื้นที่การศึกษาเลือกไว้ และ**แบบที่สาม**ผู้บริหารโรงเรียนชักนำให้โรงเรียนดำเนินการปฏิรูปตามรูปแบบที่ผู้บริหารเลือกไว้ แต่ไม่มีโรงเรียนใดเลยที่ครูในโรงเรียนเป็นผู้ริเริ่มให้มีการปฏิรูปโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่าครูส่วนใหญ่ไม่ได้มีส่วนในการตัดสินใจเลือกรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน กรณีเขตพื้นที่การศึกษานับสนุนให้โรงเรียนตัดสินใจเลือกรูปแบบเองนั้น ครูในโรงเรียนส่วนใหญ่รายงานว่ามีการให้ครูลงคะแนนเสียงว่าจะเลือกรูปแบบใด แต่มีการลงคะแนนหลายรอบจนได้รูปแบบที่เป็นที่พอใจของผู้บริหารและเขตพื้นที่การศึกษา หรือไม่อย่างนั้นครูในโรงเรียนได้รับการประชาสัมพันธ์โน้มน้าวชักจูงให้เลือกรูปแบบที่เป็นที่พอใจของผู้บริหารและเขตพื้นที่การศึกษา ก่อนการลงคะแนน ครูจึงอยู่ในสภาพจำยอม

เมื่อศึกษาติดตามผลการปฏิรูปโรงเรียน Datnow พบว่ามีครูจำนวนหนึ่งพอใจและมีบทบาทสำคัญในการปฏิรูปโรงเรียนเพราะครูกลุ่มนี้มีความต้องการปฏิรูปและรูปแบบที่ต้องการตรงกับรูปแบบที่โรงเรียนเลือกใช้ ครูส่วนใหญ่ไม่เห็นด้วยกับแนวทางการปฏิรูป ไม่ใคร่ให้ข้อมูล และยอมรับว่าไม่ค่อยมีบทบาทและไม่ค่อยรู้เรื่องการปฏิรูป ผลการวิจัยนี้ชี้ว่ารูปแบบการปฏิรูปอาจจะไม่ใช่ปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงาน แต่เป็นกระบวนการที่รูปแบบการปฏิรูปนั้นได้ถูกนำเสนอให้โรงเรียนยอมรับ เพราะโรงเรียนที่เขตพื้นที่การศึกษาไม่ได้ชี้แนะ เพียงแต่ให้การสนับสนุน และโรงเรียนที่ผู้บริหารทำงานอยู่นานโดยไม่มีการโยกย้าย เป็นโรงเรียนที่มีการดำเนินงานปฏิรูปต่อเนื่องยืนยาวกว่าโรงเรียนอื่น ดังนั้น Datnow จึงเสนอแนะว่าเขตพื้นที่การศึกษาไม่ควรบังคับหรือชี้นำการปฏิรูปให้โรงเรียน ควรจัดหาสารสนเทศเรื่องการปฏิรูปให้ครูในโรงเรียนได้ศึกษาอย่างถ่องแท้ก่อนตัดสินใจ และควรมีมาตรการที่จะให้ครูมีบทบาทและมีส่วนร่วมในการปฏิรูปอย่างจริงจังไม่ใช่เพียงแต่ทำตามสิ่งที่ผู้บริหารกำหนด

การประเมินภายนอกโดย Bodilly (2001) เป็นการประเมินโดยการสนับสนุนของ RAND เพื่อประเมินโรงเรียนปฏิรูปในโครงการ New American Schools (NAS) หรือโครงการ New American Schools Development Corporation (NASDC) ซึ่งเป็นโครงการก่อตั้งเมื่อปี ค.ศ. 1991 จุดมุ่งหมายสำคัญของโครงการ NAS คือการสนับสนุนให้ทีมงานผู้ทรงคุณวุฒิทางการศึกษาออกแบบการปฏิรูปโรงเรียนระดับอนุบาลถึงเกรด 12 และสนับสนุนให้โรงเรียนนำไปทดลองใช้จริงในโรงเรียนโดยให้ความช่วยเหลือจากภายนอก ในปี ค.ศ. 1999 โครงการ NAS มีโรงเรียนในโครงการ 1,500 โรงเรียน ผลการประเมินการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปโดย Bodilly ภายใต้การสนับสนุนของ RAND ครั้งแรกเมื่อปี ค.ศ.

1998 พบว่ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการ NAS ประสบความสำเร็จน้อยในด้านการเพิ่มคุณภาพผลการเรียนรู้ของนักเรียน และประสบความสำเร็จน้อยมากมากในด้านการขยายผลไปสู่โรงเรียนอื่น Bodilly อธิบายสาเหตุที่ได้ข้อค้นพบดังกล่าวไว้เป็น 3 แนวทาง **แนวทางแรก**รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนเมื่อนำไปใช้จริงไม่ทำให้เกิดผลตามที่คาดหมาย **แนวทางที่สอง**โรงเรียนปฏิรูปที่นำรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนไปใช้ปฏิบัติมีการดำเนินงานที่ไม่สมบูรณ์จึงได้ผลไม่เต็มที่ตามที่คาดหมาย **แนวทางที่สาม**มีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนให้เหมาะสมกับสภาพและวัฒนธรรมของโรงเรียน แต่การเปลี่ยนแปลงไม่ทำให้เกิดผลดีตามที่คาดหมาย เนื่องจากเหตุผลแนวทางสุดท้ายเป็นเหตุผลที่มีความเป็นไปได้มากที่สุด Bodilly จึงได้ทำการวิจัยต่อเนื่องครั้งนี้เพื่อศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลงในรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน ผลการวิจัยที่สำคัญมี 3 ประการ **ประการแรก**นโยบายของโครงการ NAS เปลี่ยนแปลงกล่าวคือผู้บริหารโครงการ NAS มีนโยบายให้ขยายผลการปฏิรูปไปในเขตและสังกัดที่ให้คำรับรองกับโครงการ NAS ว่าจะให้การสนับสนุนการปฏิรูป แต่ขาดการสนับสนุนตามที่คาดหวัง โครงการ NAS จึงปรับเปลี่ยนนโยบาย และตัดการสนับสนุนโครงการย่อยเมื่อเห็นว่าผู้รับผิดชอบไม่สนใจที่จะขยายผลการปฏิรูปโรงเรียน **ประการที่สอง**รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลง การเปลี่ยนแปลงเกิดจาก ก) ความพยายามสนองความต้องการของโรงเรียน เช่นครูไม่มีเวลา ครูขาดแรงจูงใจ ทำให้ทีมงานสร้างคู่มือการปฏิบัติงานมาให้ครูใช้ ข) ความพยายามในการแก้ไขข้อขัดแย้งนโยบายของโครงการกับนโยบายของเขตพื้นที่การศึกษา เช่นการปรับปรุงเอกสารในโครงการให้รวมมาตรฐาน เครื่องมือวัด และเกณฑ์การให้คะแนนของเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งเป็นสาระที่ไม่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน และ ค) ความพยายามในการสนองตอบความต้องการของชุมชน เช่นการเพิ่มโครงการพัฒนาความรู้อ่านออกเขียนได้ในชุมชนที่ประชาชนส่วนใหญ่ยากจนและมีปัญหาในการอ่านและคำนวณ **ประการที่สาม**กลวิธีการนำรูปแบบการปฏิรูปไปใช้มีการเปลี่ยนแปลง การที่โรงเรียนจะเข้าโครงการ NAS ได้ต้องผ่านการคัดเลือก มีการตั้งคณะทำงาน การจัดกลุ่มเรียนรู้ การจัดโครงการให้การฝึกอบรม และการจัดระบบคุณภาพในทางปฏิบัติเขตพื้นที่การศึกษาต้องการเห็นผลการดำเนินงานในระยะสั้นโดยมิได้ให้การสนับสนุนด้านการพัฒนาบุคลากรให้พร้อมก่อนการดำเนินงาน จึงทำให้มีการปฏิรูปโดยบุคลากรยังขาดความพร้อม นอกจากนั้นนโยบายของเขตพื้นที่การศึกษาไม่เอื้อต่อการปฏิบัติงาน ครูย้ายหรือเปลี่ยนงาน ทำให้การดำเนินงานของโรงเรียนขาดความต่อเนื่อง ขณะที่โรงเรียนให้ความสำคัญกับการประกันคุณภาพโดยอาศัยหลักฐานจากแหล่งข้อมูลหลายแหล่งแต่เขตพื้นที่การศึกษาให้ความสนใจแต่คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้จากแบบวัดมาตรฐานเท่านั้น Bodilly สรุปว่าการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นทำให้การดำเนินงานขาดความเป็นเอกภาพ และให้ข้อเสนอแนะว่า หากรัฐต้องการเห็นการปฏิรูปโรงเรียนได้ผลสมบูรณ์ รัฐต้องมีมาตรการสนับสนุนให้โรงเรียนสามารถดำเนินการตามรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนตามแนวทางที่เป็นเอกภาพ ไม่แตกแยกเป็นส่วน ๆ เพื่อสนองความต้องการแต่ละเรื่อง

การประเมินภายนอกโดย Molseed (1998) เป็นการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนโดยนักวิจัย Molseed ตั้งข้อสังเกตว่าการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียนเป็นการเปลี่ยนแปลงระบบโครงสร้างของโรงเรียน ซึ่งมีเป้าหมายพหุมิติ หรือมีเป้าหมายหลายด้าน และโรงเรียนเป็นสถาบันสังคมที่มีปฏิสัมพันธ์กับทุกสถาบันในสังคมด้วย ดังนั้นการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนต้องพิจารณาการเปลี่ยนระบบโครงสร้างโรงเรียนด้วย ทฤษฎีที่ใช้ในการประเมินของ Molseed เป็นทฤษฎีของ Conley ที่นำเสนอเมื่อปี ค.ศ.1993 ซึ่งเสนอว่าการเปลี่ยนระบบโครงสร้างโรงเรียนมี 12 มิติ จัดรวมได้เป็น 3 ตัวแปรหลัก **ตัวแปรหลักตัวแรกคือตัวแปรสำคัญ (central variables)** ได้แก่ ผลการเรียนรู้ หลักสูตร การสอน การวัดและการประเมิน **ตัวแปรหลักตัวที่สองคือตัวแปรส่งเสริม (enabling variables)** ได้แก่ บรรยากาศการเรียนรู้ เทคโนโลยี เวลา และความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัวกับโรงเรียน **ตัวแปรหลักตัวที่สามคือตัวแปรสนับสนุน (supporting variables)** ได้แก่ การปกครอง ภาวะผู้นำของครู ความสัมพันธ์ในการทำงาน และคุณลักษณะของบุคลากร ทั้งนี้ตัวแปรสนับสนุนเป็นปัจจัยพื้นฐานของการพัฒนาตัวแปรส่งเสริมและตัวแปรสำคัญ ซึ่งนำไปสู่การปฏิรูปโรงเรียน ในการประเมินครั้งนี้ไม่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการดำเนินงานโรงเรียน

Molseed กำหนดจุดมุ่งหมายการประเมินเพื่อศึกษาสภาพของตัวแปร 12 มิติของการเปลี่ยนระบบโครงสร้างโรงเรียน และศึกษาความแตกต่างของตัวแปรระหว่างกลุ่มบุคลากร และระหว่างประเภทโรงเรียน รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร 12 มิติกับความสำเร็จในการดำเนินงานตามการรับรู้ของบุคลากร กลุ่มตัวอย่างเป็นโรงเรียนปฏิรูปจากเขตพื้นที่การศึกษา 4 เขต มลรัฐ South Dakota การรวบรวมข้อมูลใช้แบบสอบถามแบบมาตราประเมินค่าห้าระดับจำนวน 60 ข้อ กลุ่มตัวอย่างผู้ตอบแบบสอบถามเป็นบุคลากรในโรงเรียนประถม มัธยมต้น และมัธยมปลาย รวม 242 คน ผลการประเมินสรุปได้ 4 ประการ **ประการแรก**ค่าเฉลี่ยตัวแปรสำคัญทั้ง 4 ด้านมีค่าสูง ตัวแปรสนับสนุนด้านบุคลากร และตัวแปรส่งเสริมด้านเทคโนโลยีมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือเวลา และภาวะผู้นำของครู **ประการที่สอง**การรับรู้ของกลุ่มบุคลากรส่วนใหญ่สอดคล้องกัน แต่กลุ่มผู้บริหารมีค่าเฉลี่ยตัวแปรสนับสนุนสูงกว่ากลุ่มอื่น กลุ่มครูมีค่าเฉลี่ยตัวแปรสำคัญสูงกว่ากลุ่มอื่น **ประการที่สาม**โรงเรียนประถมมีค่าเฉลี่ยตัวแปรทั้งสามสูงสุด รองลงไปคือโรงเรียนมัธยมต้น และโรงเรียนมัธยมปลายตามลำดับ **ประการที่สี่**ตัวแปรทั้ง 12 มิติอธิบายความแตกต่างของผลสำเร็จการดำเนินงานตามการรับรู้ได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยตัวทำนายที่ดีที่สุดคือภาวะผู้นำของครู และความสัมพันธ์ในการทำงาน

รายงานการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนของ Kansas City Kansas Public School (2000) เรื่อง First Thing First--School Improvement สรุปว่าจาก Goals 2000 และพระราชบัญญัติ Congress' Improving America's School Act ทำให้เกิดการขยายตัวการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนในเขตพื้นที่การศึกษาทั่วสหรัฐอเมริกาโดยการสนับสนุนจากหน่วยงานทั้งภาครัฐและเอกชน และมีการประเมินโรงเรียน

ปฏิรูปหลายโครงการ ผลการประเมินการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนสรุปได้เป็น 4 ประการ **ประการแรก** ยังไม่เห็นผลการเปลี่ยนแปลงด้านคุณภาพผู้เรียนที่ชัดเจนในโรงเรียนส่วนใหญ่ แม้ว่าจะมีโรงเรียนหลายโรงเรียนในเขตยากจนที่มีผลการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น **ประการที่สอง** โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินงานเป็นโรงเรียนที่วิถีชีวิตของครูและนักเรียนแตกต่างจากวิถีชีวิตในโรงเรียนส่วนใหญ่ **ประการที่สาม** ประชาชนเริ่มหมดความอดทนที่จะรอดูผลสำเร็จของการดำเนินงาน และไม่ต้องทำให้มีการสนับสนุนการปฏิรูปโรงเรียนแบบเดิม แต่ปรารถนาให้มีการสนับสนุนการปฏิรูปที่ง่ายและเห็นผลเร็ว **ประการที่สี่** มีโรงเรียนจำนวนหนึ่งที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินงานและเห็นการเปลี่ยนแปลงด้านคุณภาพผู้เรียนชัดเจน โรงเรียนเหล่านี้ควรจะต้องได้รับการสนับสนุนและขยายผลก่อนที่จะถูกกลืนไปในกระแสของโรงเรียนที่ไม่ประสบความสำเร็จ โครงการ First Things First – School Improvement เสนอแนะให้มีการประเมินโรงเรียนปฏิรูปโดยศึกษาสภาพการเปลี่ยนแปลงตามแนวการประเมินอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (change theory) ของ Chen โดยกำหนดเป้าหมายและศึกษาผลลัพธ์ระยะแรก ผลลัพธ์ระยะกลาง และผลลัพธ์ระยะยาว เน้นการเปลี่ยนแปลงของสภาพการดำเนินงานทุกระยะ

การประเมินภายนอกโดย Rudd และคณะ (2001) เป็นการประเมินผลการดำเนินงานที่เป็นความคิดริเริ่มของโรงเรียนในโครงการ Beacon Schools Initiative ของประเทศอังกฤษ โครงการ Beacon Schools Initiative มี National Foundation of Educational Research (NFER) เป็นผู้รับผิดชอบโครงการ ในปี ค.ศ. 2000 อันเป็นปีแรกของการดำเนินการ มีโรงเรียนเข้าร่วมโครงการ 250 โรงเรียน แต่ละโรงเรียนได้รับงบประมาณสนับสนุน 35,000 เหรียญต่อปีเป็นเวลา 3 ปี วัตถุประสงค์ของโครงการคือการริเริ่มทำกิจกรรมใหม่ ๆ โดยการรวมพลังกับโรงเรียนร่วมทีมเพื่อนำไปสู่การยกระดับมาตรฐานของโรงเรียน ผลการประเมินพบว่า **ประการแรก** ในด้านกิจกรรมการปฏิรูป กิจกรรมสำคัญที่ทำกันอย่างกว้างขวาง คือ กิจกรรมการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารและสารสนเทศ และกิจกรรมการฝึกอบรมการคิดริเริ่ม โรงเรียนในโครงการจำนวนร้อยละ 75 ได้แสวงหาโรงเรียนร่วมทีมเพิ่มขึ้น จำนวนโรงเรียนร่วมทีมแต่ละทีมมีประมาณ 15 โรงเรียน **ประการที่สอง** บทบาทของเขตพื้นที่การศึกษา (Local Educational Area = LEA) พบว่าโรงเรียนสองในสามพอใจกับการสนับสนุน การประสานงาน และการดูแลของเขตพื้นที่การศึกษาในการดำเนินงานปฏิรูป **ประการที่สาม** บุคลากรในโรงเรียนเห็นว่ากิจกรรมการปฏิรูปทำให้เกิดการพัฒนาด้านการเรียนการสอน การพัฒนาบุคลากร การปฏิบัติงานเป็นเครือข่ายกับโรงเรียนร่วมทีมแทนการทำงานโรงเรียนเดี่ยวแบบเดิม และการเพิ่มขวัญและกำลังใจของครูและนักเรียน **ประการที่สี่** การดำเนินงานที่ประสบความสำเร็จมีการดำเนินงานเป็นวงจรต่อเนื่อง เริ่มจากการเตรียมบุคลากรให้เห็นชอบกับการปฏิรูปโดยใช้การประเมินตนเอง การเยี่ยมชมและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับโรงเรียนเครือข่ายหรือโรงเรียนร่วมทีม การนำสิ่งที่ได้เรียนรู้มาทดลอง-ปรับ-และใช้อย่างต่อเนื่อง และการประเมินผลการดำเนินงานทุกชั้นตอนอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ **ประการที่ห้า** บุคลากรในโรงเรียน

ส่วนใหญ่ระบุว่ามีการะงานเพิ่มมากขึ้นและมีแรงกดดันเรื่องเวลาน้อย มีโรงเรียนอย่างน้อยหนึ่งโรงเรียนจะออกจากโครงการเพราะภาระงานหนักเกินกำลัง **ประการที่หก**การเชื่อมต่อประสานระหว่างโรงเรียนกับ DfEE ผ่านทางเครือข่ายอินเทอร์เน็ตอยู่ในระดับพอใจ

การประเมินโรงเรียนปฏิรูปโรงเรียนโดย Dimmock and Lee (2000) เป็นการประเมินโรงเรียนในออสเตรเลียเปรียบเทียบกับโรงเรียนในฮ่องกง โดยมีกรอบความคิดเรื่องการปฏิรูปโรงเรียนว่าควรจะต้องมีการปฏิรูปหลักสูตรเป็นต้นนำและมีการปฏิรูปการบริหารให้มีการบริหารจัดการและภาวะผู้นำที่ยืดหยุ่นเป็นพื้นฐานในการปรับปรุงหลักสูตร Dimmock and Lee สรุปประวัติการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนว่า ในออสเตรเลียเริ่มมีการปฏิรูปคุณภาพครูและการเรียนรู้ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1991 จากนั้นมีการพัฒนาหลักสูตรรายบุคคลและเน้นการสอนทักษะการคิดระดับสูง ในระยะหลังเป็นการให้ความสำคัญกับการบริหารจัดการและการงบประมาณระดับโรงเรียน (school-site management and budgeting) ในฮ่องกงเริ่มโครงการ School Management Initiative (SMI) อันเป็นการใช้การบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในปี ค.ศ.1991 สามปีต่อมาจึงเริ่มโครงการ Target-Oriented Curriculum (TOC) เน้นการพัฒนาหลักสูตรตามแนวปรัชญาโครงสร้างนิยม และการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารและสารสนเทศ Dimmock and Lee กล่าวว่า การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนในออสเตรเลียและฮ่องกงเหมือนกับประเทศอื่น ๆ ทั่วโลก คือการปฏิรูปเป็นแบบจากนอกสู่ใน (outside-in) คือมีการปฏิรูปเป็นแบบการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานโดยให้ความสำคัญกับการบริหารกิจการอื่นมากกว่าการบริหารวิชาการหรือหลักสูตรก่อน แล้วจึงมีการปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอน ลักษณะการดำเนินงานมีสามแบบ แบบแรกเป็นการที่ผู้บริหารโรงเรียนสั่งหรือชี้้นำให้ครูปฏิรูปหลักสูตร แบบที่สองเป็นการดำเนินงานของผู้บริหารให้มีการทำงานร่วมกันระหว่างทีมพัฒนาหลักสูตรและครู และแบบที่สามเป็นแบบผู้บริหารและครูร่วมกันปฏิรูปหลักสูตร

Dimmock and Lee ออกแบบการประเมินโดยการคัดเลือกโรงเรียนมัธยมที่ประสบความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียนจากออสเตรเลียและฮ่องกง รวบรวมข้อมูลโดยใช้เครื่องมือทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ผลการประเมินพบว่าผู้บริหารโรงเรียนมีส่วนน้อยมากในการบริหารหลักสูตร การมีส่วนร่วมส่วนใหญ่เป็นแบบทางอ้อมผ่านทางครูอาวุโสซึ่งผู้บริหารแต่งตั้งให้รับผิดชอบบริหารหลักสูตร หน่วยงานที่มีบทบาทมากคือหมวดวิชาหรือภาควิชา ในขณะที่หน่วยงานระดับโรงเรียนไม่มีบทบาทในการบริหารหลักสูตร ขาดการประสานงานระหว่างหมวดวิชา ผลการปฏิรูปโรงเรียนไม่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างของโรงเรียน การพัฒนาหลักสูตรเกิดจากความต้องการทางธุรกิจที่เปลี่ยนแปลงมากกว่าจะเป็นการเริ่มต้นโดยโรงเรียน โรงเรียนในฮ่องกงมีวัฒนธรรมที่โรงเรียนแตกต่างจากออสเตรเลียเพราะมีสายงานบังคับบัญชาแนวดิ่งมากกว่าแนวราบ ครูมีวัฒนธรรม “รักษาหน้า (saving face)” หลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าที่จะทำให้เกิดการเสียหน้า เมื่อเกิดปัญหาด้านการบริหารวิชาการทั้งผู้บริหารและครูหลีกเลี่ยง

ที่จะพูดถึงปัญหา สภาพการดำเนินงานปฏิรูปโดยผิวหน้าจึงดูเรียบร้อยไม่มีปัญหา การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนในออสเตรเลียไม่ต่างจากฮ่องกงแม้จะมีวัฒนธรรมต่างกัน เพราะผู้บริหารยังไม่มึบบทบาทในการบริหารวิชาการและบริหารหลักสูตร ในการปฏิรูปหลักสูตรกรรมการผู้ร่างหลักสูตรไม่สามารถสื่อสารกับครูได้ Dimmock and Lee เสนอแนะรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนแบบใหม่เรียกว่าแบบจากในสู่นอก (inside-out) โดยให้เริ่มจากการปฏิรูปการเรียนการสอนก่อนหรือบริหารวิชาการแล้วจึงปฏิรูประบบบริหารและโครงสร้างการบริหารโรงเรียน โดยต้องดำเนินการทั้งสองเรื่องควบคู่กันไม่ใช่แยกกันทำ

กล่าวโดยสรุปผลการประเมินโรงเรียนปฏิรูปในต่างประเทศพบว่า ในการประเมินมีการใช้นิยามความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนหลายแบบ การดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปมีความสำเร็จได้ผลตามเป้าหมายในด้านการพัฒนาคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ได้จากแบบสอบมาตรฐาน แต่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนยังไม่เห็นผลชัดเจน ผลการประเมินแสดงให้เห็นว่าโรงเรียนที่สนใจดำเนินการปฏิรูปมีผลสำเร็จของการปฏิรูปสูงและยั่งยืน หลังจากเข้าโครงการการปฏิรูปโรงเรียน โรงเรียนทุกโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านแผนการดำเนินงาน วิธีการปฏิบัติงาน และผลการปฏิบัติงาน รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงเนื่องจากนโยบายโครงการเปลี่ยนแปลงและเนื่องจากโรงเรียนปรับรูปแบบให้สนองความต้องการของโรงเรียนและชุมชน ข้อเสนอแนะจากการประเมิน ได้แก่ การปฏิรูปโรงเรียนที่ดีควรเป็นการดำเนินงานทั้งโรงเรียน ควรมีการบริหารวิชาการหรือการบริหารหลักสูตรเป็นหลัก และใช้หลักการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเป็นตัวเสริม วิธีการประเมินโรงเรียนปฏิรูปที่ดีควรมีการเก็บรวบรวมข้อมูลจากหลายแหล่งด้วยวิธีการที่หลากหลาย และควรใช้แนวทางการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงผสมผสานกับการประเมินแบบรวมพลัง

บทที่ 3

การวิเคราะห์โครงการนำร่องระดับชาติ

โครงการนำร่องระดับชาติ หรือโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน มิใช่โครงการแรกในการปฏิรูปโรงเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ แต่เป็นโครงการที่จัดทำขึ้นต่อเนื่องจากโครงการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ โครงการคัดเลือกครูต้นแบบและครูแห่งชาติ และโครงการนำร่องเรื่องการประเมินคุณภาพภายในและการประกันคุณภาพการศึกษา ดังนั้นโครงการนำร่องระดับชาติ จึงได้รับการออกแบบโดยใช้บทเรียนจากโครงการทั้งสามโครงการ ให้มีลักษณะพิเศษแตกต่างจากการปฏิรูปโรงเรียนในต่างประเทศ และมีความเหมาะสมกับบริบทและวัฒนธรรมไทย ในบทนี้เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์โครงการเพื่อบรรยายลักษณะโครงการนำร่องระดับชาติ และเพื่อวิเคราะห์ลักษณะการแทรกแซง (intervention) ที่คาดหวังโดยอาศัยทฤษฎีโปรแกรมว่ามีตัวบ่งชี้ใดบ้างที่จะทำให้เกิดการปฏิรูปโรงเรียน การนำเสนอสาระแยกเป็น 4 ตอน ตอนแรกเป็นความเป็นมาของการปฏิรูปโรงเรียนของไทย ตอนที่สองเป็นสรุปโครงการนำร่องระดับชาติ ตอนที่สามเป็นความเหมาะสมและลักษณะเฉพาะของโครงการนำร่องระดับชาติ และตอนที่สี่เป็นกรอบความคิดสำหรับการประเมินในการวิจัยครั้งนี้

ตอนที่ 1 ความเป็นมาของการปฏิรูปโรงเรียนของไทย

การปฏิรูปการศึกษาในประเทศไทยเริ่มดำเนินการตั้งตั้งแต่ปี พ.ศ. 2540 เมื่อสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เริ่มจัดให้มีการวิจัยเอกสารเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาในต่างประเทศเพื่อให้ได้สารสนเทศเป็นพื้นฐานสำหรับการจัดทำร่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และการร่วมมือกับกระทรวงศึกษาธิการ ทบวงมหาวิทยาลัย และองค์กรเอกชน จัดการประชุมวิชาการเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาในหัวข้อเรื่อง 1) ภาวะผู้นำสำหรับการปฏิรูปการศึกษา: การคิดเชิงกลยุทธ์และการสนับสนุนจากชุมชน 2) การปฏิรูปการศึกษาระดับโรงเรียน: จากนโยบายสู่การปฏิบัติ 3) การปฏิรูปการศึกษา: ทำให้เป็นวาระแห่งชาติได้อย่างไร 4) กลยุทธ์สำหรับการปฏิรูปการศึกษาอย่างมีระบบ: มุมมองจากผู้ทรงคุณวุฒิระดับนานาชาติและประสบการณ์จากเอเชีย (Education in Thailand 2000/2001, 2001) จากความพยายามในการปฏิรูปการศึกษาทำให้ได้บทเรียนที่มีคุณค่ารวม 4 ประการ **ประการแรก** การดำเนินงานในลักษณะรวมพลังและการปรึกษาหารือเป็นกิจกรรมที่จำเป็นที่จะทำให้มั่นใจได้ว่าได้รับการสนับสนุนและความเห็นชอบจากผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มรวมทั้งประชาชนในระดับพื้นที่ **ประการที่สอง** ในการดำเนินงานปฏิรูปการศึกษา ควรจะต้องมีการกำหนดความสำคัญของพื้นที่และชุมชนที่มีความจำเป็นต้องได้รับการปฏิรูปการศึกษาและเรียงลำดับความสำคัญไว้ด้วย **ประการที่สาม** การดำเนินงาน

ต้องได้รับความเห็นชอบและร่วมมือจากผู้นำทางการเมืองในระดับสูงเพื่อให้มั่นใจได้ว่าจะมีความผูกพัน ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง **ประการที่สี่** ควรมีการลงทุนทั้งด้านเวลาทรัพยากร และค่าใช้จ่ายที่จำเป็น สำหรับการปฏิรูปการศึกษาอย่างเต็มที่ เพื่อให้การดำเนินงานบรรลุผลตามเป้าหมายเร็วขึ้น บทเรียนทั้งสี่ ประการนี้เป็นรากฐานสำคัญสำหรับการพัฒนาและการปรับเปลี่ยนกระบวนการปฏิรูปการศึกษาของ ประเทศไทย

รัฐบาลประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติในเดือนสิงหาคม 2542 มีสาระสำคัญ เกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาสรุปได้ดังนี้ การจัดการระบบการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การบริหาร แบบกระจายอำนาจลงสู่เขตพื้นที่การศึกษา และการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประกันคุณภาพ เพื่อพัฒนาคุณภาพยกระดับมาตรฐานการศึกษา การยกระดับและส่งเสริมมาตรฐานวิชาชีพครู การ พัฒนาบุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง การระดมทรัพยากรจากแหล่งต่าง ๆ มาใช้ในการจัดการ ศึกษา การส่งเสริมให้มีการวิจัยและพัฒนาการผลิต และการพัฒนาเทคโนโลยีเพื่อการศึกษา มีการตรวจสอบดูแลให้มีการนำเทคโนโลยีไปใช้ประโยชน์ทางการศึกษา

หลังจากการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แล้ว การดำเนินการ ปฏิรูปการศึกษาเริ่มมีความชัดเจนเป็นรูปธรรมมากขึ้น ปรวิญา เวสวัธช์ (2544) สรุปไว้ว่ารัฐบาลออก กฎฎีกาตั้งสำนักงานปฏิรูปการศึกษาเมื่อ 10 มกราคม 2543 ให้มีฐานะเป็นองค์การมหาชนเฉพาะกิจมี วาระการทำงาน 3 ปี ตามมาตรา 75 ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ทำหน้าที่เสนอโครงสร้างองค์ การแบ่งส่วนงาน เสนอการจัดระบบครู คณาจารย์และบุคลากร เสนอการจัดระบบทรัพยากรและการลง ทุนเพื่อการศึกษา และเสนอการจัดทำร่างกฎหมายที่จำเป็นสำหรับการปฏิรูปการศึกษา นอกจากนี้ สำนักงานปฏิรูปการศึกษาได้เสนอประเด็นสำคัญที่ต้องมีการดำเนินการโดยเร็วไว้ 8 ประเด็น คือ ประเด็นการปฏิรูปสถานศึกษา การปฏิรูปการผลิตครู การปฏิรูปการพัฒนาครูประจำการ การปฏิรูปโครง สร้างและระบบการศึกษา การปฏิรูปหลักสูตร การปฏิรูปการอาชีวศึกษา และการปฏิรูปการศึกษานอก โรงเรียน และการปฏิรูปการปลูกฝังจริยธรรมค่านิยม

หน่วยงาน องค์การต่าง ๆ ทั้งภาครัฐและเอกชนต่างก็ตระหนักถึงความสำคัญ และพยายามเริ่ม ต้นดำเนินการปฏิรูปการศึกษาตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ถ้าไม่นับการ ดำเนินงานในด้านกฎหมาย ความพยายามที่สำคัญในการปฏิรูปการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย คือ การจัดกิจกรรมรูปแบบต่าง ๆ ให้นักลกรทุกระดับได้มีความรู้ความเข้าใจเรื่องการศึกษา และสามารถปฏิรูปสถานศึกษา ดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษา ปฏิรูปการเรียนรู้ ปฏิรูปการบริหาร จัดการทั้งโรงเรียน ได้ตามแนวทางที่ระบุไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

กิจกรรมการปฏิรูปการศึกษาที่ประสบความสำเร็จ คือ โครงการคัดเลือกครูต้นแบบและครูแห่ง ชาติ พ.ศ. 2542 ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และโครงการการปฏิรูปการเรียนรู้ โดย

คณะกรรมการปฏิรูปการเรียนรู้ ที่มีศาสตราจารย์ประเวศ วะสี เป็นประธาน คณะกรรมการได้สนับสนุนส่งเสริมให้มีการจัดประชุมสมัชชาการศึกษาท้องถิ่นเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้เป็นครั้งแรก ในเดือนพฤษภาคม พ.ศ. 2543 โดยสำนักบริหารการศึกษาท้องถิ่น กรมการปกครอง กระทรวงมหาดไทย สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักนายกรัฐมนตรี หลังจากนั้นมีการประชุมสมัชชาการเรียนรู้ที่จัดโดยกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ และการประชุมในลักษณะเดียวกันอีกหลายครั้ง ผลจากความพยายามดังกล่าวข้างต้นทำให้ได้องค์ความรู้เกี่ยวกับการปฏิรูปการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

กิจกรรมการปฏิรูปการศึกษาด้านการประเมินคุณภาพภายในที่ประสบความสำเร็จ คือ โครงการประเมินคุณภาพภายในและการประกันคุณภาพการศึกษา ในโรงเรียนนำร่อง 25 โรงเรียนทั่วประเทศ โดยการสนับสนุนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติเมื่อ พ.ศ. 2543 บทเรียนจากโครงการนำร่องซึ่งเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนได้แก่ **ประการแรก** แนวคิดเรื่องการปฏิรูปโรงเรียน การประเมิน และการประกันคุณภาพ เป็นแนวคิดที่ได้รับการพัฒนาใหม่ เป็นนวัตกรรมที่ซับซ้อน ที่ทำให้ครูเกิดความไม่มั่นใจ รู้สึกว่าตนเองไม่มีความรู้ และไม่ค่อยอยากเรียนรู้ ผลจากการดำเนินงานโครงการ ซึ่งมีผู้นำการเปลี่ยนแปลงเข้าไปเป็นพี่เลี้ยงและเป็นพี่ปรึกษาทางวิชาการ โดยการเยี่ยมเยียน การวางแผนและการทำงานร่วมกัน ทำให้ทัศนคติต่อการประกันคุณภาพของครูลดลง และครูเต็มใจที่จะเรียนรู้และมีส่วนในการปฏิรูปโรงเรียนมากขึ้น **ประการที่สอง** โครงการมีการดำเนินงานในช่วงเวลาที่เหมาะสม เพราะครูหลายคนทราบดีว่าไม่เร็วก็ช้าจะต้องดำเนินการประกันคุณภาพ จึงทำให้ครูในโรงเรียนนำร่องมีแรงจูงใจสูงมากที่จะร่วมเรียนรู้และดำเนินการ **ประการที่สาม** โครงการประเมินคุณภาพภายในเป็นกระบวนการมีระบบที่ค่อนข้างเป็นแบบบนลงล่าง ทำให้ครูต้องศึกษาวิเคราะห์มาตรฐานการศึกษาและสร้างเครื่องมือเพื่อวัดตัวบ่งชี้เป็นรายมาตรฐานตามคู่มือ ผลที่ตามมาคือบุคลากรในหลายโรงเรียนมีงานเอกสารมากมาย และให้ความสำคัญกับงานจัดทำหลักฐานตามที่กำหนดตามตัวบ่งชี้มากกว่าจะสนใจมุ่งพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ภาระงานเรื่องการประกันคุณภาพถูกมองว่าเป็นความรับผิดชอบของคณะกรรมการประกันคุณภาพ หรือของครูบางคนมีชั่วโมงของครูทุกคน ในปีเดียวกันนี้ความพยายามของกระทรวงศึกษาธิการที่จะกระตุ้นและส่งเสริมให้เกิดการประกันคุณภาพการประเมินผลแบบพอร์ตโฟลิโอ และการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้ผลคล้ายคลึงกัน ครูโดยเฉพาะกลุ่มครูที่ต้องทำงานหนักรู้สึกเหนื่อยหน่ายจากการทำพอร์ตโฟลิโอทั้งของนักเรียนและของครู จากการทำรายงานวิจัยปฏิบัติการ และจากการสร้างเครื่องมือวัดตัวบ่งชี้ซึ่งจะใช้ในการประกันคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ

โครงการนำร่องระดับชาติสำหรับโรงเรียนนำร่อง 250 โรงเรียนครั้งนี้ เป็นความพยายามปฏิรูปโรงเรียนครั้งใหม่ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ลักษณะรูปแบบของโครงการนำร่อง

ระดับชาติครั้งนี้ได้รับการออกแบบอย่างดี แทนที่จะดำเนินการเป็นโครงการจากระดับบนลงล่างและเป็นระบบการดำเนินงานแบบเดียวกันทุกโรงเรียน การออกแบบโครงการนำร่องครั้งนี้มีลักษณะเป็นโครงการจากระดับล่างสู่บน โดยที่แต่ละโรงเรียนสามารถดำเนินการตามรูปแบบที่ต่างกันได้ตามสภาพบริบทของโรงเรียน โดยมีนักวิจัยในพื้นที่ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาอย่างใกล้ชิด พื้นฐานความคิดในการออกแบบโครงการนำร่องระดับชาติได้มาจากโครงการสำคัญรวม 3 โครงการ **โครงการแรก** คือ โครงการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ดำเนินการโดยคณะกรรมการปฏิรูปการเรียนรู้ ซึ่งให้ข้อค้นพบทางทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานสำหรับโครงการนำร่องระดับชาติ **โครงการที่สอง** คือ โครงการคัดเลือกครูต้นแบบและครูแห่งชาติ ซึ่งดำเนินการตั้งแต่ปี พ.ศ. 2541 เพื่อสืบค้นแบบอย่างครูที่ดีที่จะเป็นตัวอย่างในการปฏิรูปการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ปัจจุบันมีครูต้นแบบและครูแห่งชาติเป็นจำนวนกว่าสามร้อยคนปฏิบัติงานอยู่ในโรงเรียน นอกจากนี้โรงเรียนยังมีครูแกนนำ ซึ่งคัดเลือกโดยกระทรวงศึกษาธิการ **โครงการที่สาม** คือ โครงการนำร่องเรื่องการประเมินคุณภาพภายในและการประกันคุณภาพการศึกษาในโรงเรียนนำร่อง 25 โรงเรียนทั่วประเทศ ซึ่งให้แนวทางการพัฒนาการดำเนินงานประกันคุณภาพของโรงเรียนให้มีประสิทธิภาพดียิ่งขึ้น นอกจากนี้โครงการนำร่องระดับชาติยังได้รับการออกแบบให้แยกความแตกต่างระหว่างโรงเรียนโดยให้ความสำคัญและให้การสนับสนุนกับโรงเรียนที่มีความจำเป็นต้องปฏิรูปก่อน และได้รับการออกแบบให้มีการปฏิรูประบบบริหารโรงเรียนให้เอื้อต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยอาศัยองค์ความรู้ที่ได้จากการวิจัยเอกสารเรื่องระบบการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน หรือ บรฐ. (school-based management = SBM) รวมทั้งมุ่งดำเนินการให้เกิดการปฏิรูปทั้งโรงเรียน (whole school reform) โดยบุคลากรผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มมีบทบาทในการปฏิรูป ดังนั้นโครงการนำร่องระดับชาติจึงมีลักษณะเด่นที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตัวที่แตกต่างจากโครงการอื่น ดังสรุปสาระและลักษณะเฉพาะของโครงการนำร่องระดับชาติที่นำเสนอในตอนต่อไป

ตอนที่ 2 สรุปโครงการนำร่องระดับชาติ: โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

1. หลักการและเหตุผล

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ พิจารณาเห็นว่าหัวใจของการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 คือการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียนทุกโรงเรียน ซึ่งควรเริ่มจากการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมีการบริหารจัดการที่เป็นระบบเปิดโอกาสให้บิดามารดาผู้ปกครอง และชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินการ และมีการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน ดังนั้นสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติจึงได้ดำเนินการโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เพื่อส่งเสริมให้โรงเรียนที่กำลังดำเนินการหรือโรงเรียนที่มี

ความต้องการจะปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ผู้ผสมผสานกับการพัฒนาบุคลากร การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน สามารถดำเนินการประสบความสำเร็จได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. วัตถุประสงค์

2.1 เพื่อส่งเสริมสนับสนุนให้โรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการได้ดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

2.2 เพื่อส่งเสริมสนับสนุนให้โรงเรียนดำเนินการประกันคุณภาพภายในให้ผสมผสานอยู่ในการดำเนินการบริหารและการจัดกระบวนการเรียนรู้

2.3 เพื่อเปิดโอกาสให้สถาบันครุศึกษามีบทบาทในการวิจัยและพัฒนากระบวนการเรียนรู้ร่วมกับโรงเรียนในเขตพื้นที่ที่รับผิดชอบ

2.4 เพื่อให้โรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการสามารถขยายเครือข่ายการปฏิรูปการเรียนรู้และการประกันคุณภาพภายในเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้กับโรงเรียนอื่น ๆ

3. เป้าหมาย

เมื่อเสร็จสิ้นโครงการในเดือนเมษายน พ.ศ. 2545 โรงเรียนนำร่องที่เข้าร่วมโครงการจำนวน 250 โรงเรียนจากทุกสังกัดบรรลุเป้าหมายต่อไปนี้

3.1 มีการดำเนินงานด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ โดยผู้เรียนได้เรียนรู้เนื้อหาสาระที่สอดคล้องกับวิถีชีวิต ความถนัด และความสนใจ ด้วยวิธีการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ผู้สอนมีการพัฒนาทางวิชาชีพสามารถใช้การวิจัยในชั้นเรียน และการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ รวมทั้งบิดามารดา ผู้ปกครอง และชุมชนมีโอกาสเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้

3.2 มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในที่ผสมผสานอยู่ในกระบวนการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานและการดำเนินการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ โดยผู้บริหารและบุคลากรมีความตระหนัก มีความรู้ ความเข้าใจ และดำเนินการอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ

3.3 โรงเรียนนำร่องมีการขยายผลการดำเนินงานไปยังโรงเรียนเครือข่ายอย่างน้อย 5 โรงเรียน

4. วิธีการดำเนินงาน

การดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เป็นการวิจัยและพัฒนากระบวนการเรียนรู้และการประกันคุณภาพภายในของโรงเรียน โดยบุคลากรทุกคนในโรงเรียน ร่วมกับบุคลากรจากหน่วยงานสนับสนุนสามกลุ่ม คือ กลุ่มบุคลากรจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (สกศ.) ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศ 4 คน ผู้เชี่ยวชาญไทย 4 คน และนักวิจัย สกศ. 25 คน กลุ่มบุคลากรจากหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียน และกลุ่มบุคลากรจากสถาบันครุศึกษาและหน่วยศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่นักวิจัยในพื้นที่จำนวน 44 ทีม การดำเนินงานแบ่งออกเป็น 3 ระยะ (phase) ภารกิจของโรงเรียนแต่ละ

ระยะและภารกิจของหน่วยงานสนับสนุนทั้งสามหน่วยงาน และกิจกรรมการดำเนินงานรวมทั้งกำหนดเวลาการดำเนินงานแต่ละกิจกรรม มีดังนี้

4.1 ภารกิจ

4.1.1 ภารกิจของโรงเรียนนำร่อง

ระยะที่หนึ่ง การพัฒนาตนเองด้านการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (มกราคม-เมษายน 2544)

- 1) การสร้างความตระหนักและความเข้าใจให้ตรงกันถึงภารกิจและแนวทางการดำเนินงาน
- 2) การสำรวจโรงเรียนเพื่อศึกษาสภาพเริ่มต้น (pre-test) เพื่อกำหนดแนวทางการพัฒนา
- 3) ครูผู้ประสานงาน/ครูแกนนำโรงเรียนนำร่องโรงเรียนละ 1-2 คนเข้ารับการอบรมเรื่องกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นแกนนำในการพัฒนาบุคลากรต่อไป
- 4) บุคลากรในโรงเรียนดำเนินการพัฒนาตนเองโดยอาจใช้กิจกรรมหลากหลาย เช่น การศึกษาจากเอกสารสิ่งพิมพ์และสารสนเทศอื่น ๆ การแสวงหาความรู้จากการทำงานเป็นกลุ่มเพื่อเรียนรู้ร่วมกัน การเข้ารับการอบรม ทั้งนี้บุคลากรแต่ละบุคคลควรต้องมีการวางแผน การปฏิบัติตามแผน การตรวจสอบ และการพัฒนาปรับปรุงเป็นวงจรตามวงจรคุณภาพ P-D-C-A และมีการบันทึกเป็นหลักฐาน
- 5) การศึกษาความก้าวหน้าหรือผลการดำเนินงาน (post-test 1) ระยะที่หนึ่ง และเปรียบเทียบกับสภาพเริ่มต้นก่อนเข้าโครงการ สรุปเป็นรายงานเสนอต่อ สกศ. และหน่วยงานต้นสังกัด

ระยะที่สอง การพัฒนากระบวนการเรียนรู้และการประกันคุณภาพภายใน (เมษายน-ตุลาคม 2544)

- 1) การพัฒนาความรู้ความเข้าใจเรื่องการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ การประกันคุณภาพภายในโรงเรียน และเรื่องที่เกี่ยวข้องเพิ่มเติมตามความจำเป็น
- 2) บุคลากรในโรงเรียนร่วมกันกำหนดเป้าหมายคุณภาพผู้เรียน และดำเนินการวางแผนพัฒนาคุณภาพ โดยมีการวิเคราะห์หลักสูตร วิเคราะห์หาวิธีการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และวางแผนการประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เต็มตามศักยภาพ
- 3) บุคลากรในโรงเรียนทุกคนดำเนินการตามแผนการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนที่กำหนดไว้ โดยมีการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องและนำผลการประเมินมาใช้ปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้ดียิ่งขึ้น
- 4) ระหว่างการดำเนินงานผู้บริหารโรงเรียนและบุคลากรร่วมกันประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงาน วิเคราะห์จุดเด่น/จุดที่ต้องปรับปรุงเพื่อใช้เป็นแนวทางในการวางแผนของโรงเรียนระยะที่สาม
- 5) การศึกษาความก้าวหน้าของผลการดำเนินงาน (post-test 2) และเปรียบเทียบกับข้อมูลสภาพเริ่มต้นก่อนเข้าโครงการ การสรุปรูปแบบการพัฒนาตนเองเพื่อการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ระดับโรงเรียน และการจัดทำรายงานความก้าวหน้าเสนอต่อ สกศ. และหน่วยงานต้นสังกัด

ระยะที่สาม การเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการสร้างเครือข่าย (พฤศจิกายน 2544-เมษายน 2545)

- 1) โรงเรียนนำร่องดำเนินการสร้างโรงเรียนเครือข่ายจำนวน 5 โรงเรียน

2) การจัดกิจกรรมอบรม นิเทศ พัฒนาบุคลากรสำหรับบุคลากรในโรงเรียนเครือข่าย และการวางแผนและปฏิบัติการตามแผน โดยดำเนินการตามแนวทางการดำเนินงานระยะที่หนึ่งและสอง

3) โรงเรียนดำเนินการสังเคราะห์รูปแบบการดำเนินงาน สรุปและจัดทำรายงานความก้าวหน้าเสนอต่อ สกศ. และหน่วยงานต้นสังกัด

4.1.2 ภารกิจของหน่วยงานสนับสนุน

4.1.2.1 ภารกิจของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

1) การสนับสนุนทางวิชาการในรูปแบบเอกสาร และสื่อเพื่อการพัฒนาตนเอง เกี่ยวกับการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ การวิจัยปฏิบัติการ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

2) การจัดหางบประมาณ และการสนับสนุนงบประมาณบางส่วนสมทบกับงบประมาณของโรงเรียน การดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ได้รับความช่วยเหลือทางวิชาการแบบให้เปล่าจากธนาคารพัฒนาเอเชีย (Asian Development Bank = ADB) ในรูปเงินก้อนให้โรงเรียนใช้ในการดำเนินงานเป็นรายโรงเรียน ในรูปค่าใช้จ่ายในการจัดการประชุมติดตามกำกับและสรุปผลการดำเนินงาน และในรูปการจ้างผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศ 3 คน และผู้เชี่ยวชาญไทย 4 คน

3) การจัดกิจกรรมติดตามกำกับและประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการ ในรูปการจัดประชุม การจัดกิจกรรมและเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้

4) การประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง การจัดทำรายงานผลการดำเนินงาน และการเผยแพร่รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน ข้อค้นพบ องค์ความรู้ และข้อเสนอแนะเชิงนโยบายเพื่อขยายขอบเขตและเครือข่ายการปฏิรูปโรงเรียน

4) การยกย่อง ประกาศเกียรติคุณการเป็นโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

5) การส่งเสริม สนับสนุนให้มีโครงการต่อเนื่องเพื่อขยายเครือข่ายโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน โดยการประสานงานกับหน่วยงานต้นสังกัด และโดยการจัดทำโครงการรองรับโครงการนำร่องระดับชาติ เช่น โครงการผู้บริหารสถานศึกษาต้นแบบ

4.1.2.2 ภารกิจของหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียน

1) การร่วมสนับสนุนการดำเนินงานของโรงเรียนทั้งด้านวิชาการและทรัพยากร

2) การติดตามประเมินผลการดำเนินงานของโรงเรียนในสังกัด เพื่อการส่งเสริมและขยายผล

3) การประสานงานอย่างใกล้ชิดกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ เพื่อดำเนินการรับช่วงโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนไปดำเนินการต่อไป

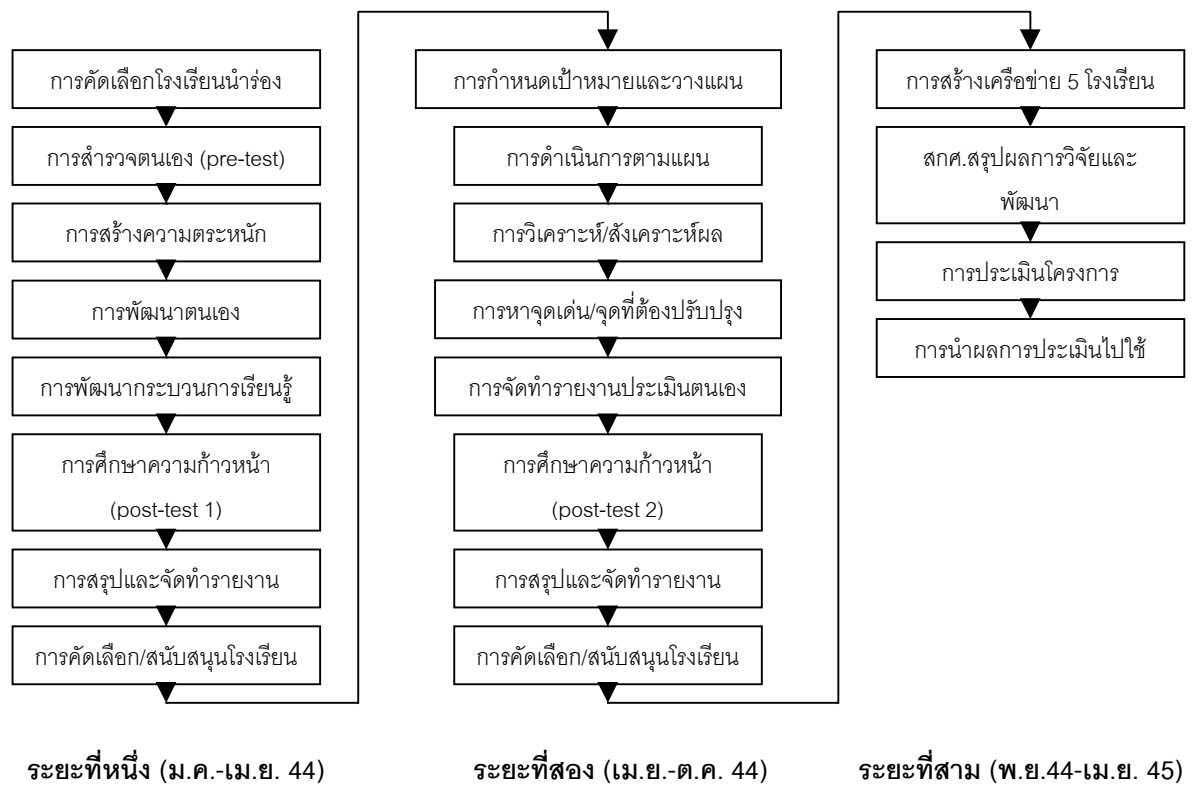
4.1.2.3 ภารกิจของสถาบันครูศึกษาและหน่วยศึกษานิเทศก์

1) การสนับสนุนทางวิชาการทั้งในรูปแบบเอกสาร การให้คำปรึกษา การร่วมมือร่วมพลังทำงาน และการให้กำลังใจแก่โรงเรียนนำร่องเพื่อให้โรงเรียนสามารถดำเนินการได้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

- 2) การนำความรู้ทางครุศึกษามาประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติ โดยประสานงาน และร่วมดำเนินการกับโรงเรียนนำร่อง ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับบุคลากรในโรงเรียนนำร่อง
- 3) การเข้าร่วมประชุม และร่วมทำกิจกรรมโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และติดตามความก้าวหน้าในการดำเนินงานของโรงเรียนในเขตพื้นที่ที่รับผิดชอบ
- 4) การศึกษาติดตามกำกับ การประเมินผลการดำเนินงาน และการจัดทำรายงานผลการดำเนินงานเพื่อเผยแพร่ข้อค้นพบ และองค์ความรู้ที่ได้จากโครงการ รวมทั้งการนำความรู้และประสบการณ์ที่ได้จากการดำเนินงานโครงการไปพัฒนางานด้านครุศึกษา

4.2 แผนผังการดำเนินงาน

การดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีวิธีการดำเนินงานแสดงได้ดังแผนผังการดำเนินงานในภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 3.1 แผนผังการดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

4.3 ปฏิทินปฏิบัติงาน

การดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนแบ่งเป็น 3 ระยะ แต่ละระยะมีกิจกรรมสำคัญและกำหนดเวลาการดำเนินงานดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 3.1 ปฏิทินปฏิบัติงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

กิจกรรม	ระยะเวลาปฏิบัติ	หมายเหตุ
ระยะที่หนึ่ง (มกราคม-เมษายน 2544)		
การรับสมัครและคัดเลือกโรงเรียนนำร่อง	พ.ย.-ธ.ค. 2543	
การประชุมชี้แจงโครงการเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจร่วมกัน	ม.ค.-ก.พ. 2544	ประชุม 4 ครั้ง
โรงเรียนนำร่องดำเนินการสำรวจตนเอง (pre-test)	ม.ค.-ก.พ. 2544	
การสร้างความตระหนักและการมีส่วนร่วม	ม.ค. 2544	
การพัฒนาตนเอง/การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ (P-D-C-A)	ม.ค.-เม.ย. 2544	
การประชุมนักวิจัยในพื้นที่กับผู้เชี่ยวชาญ	มี.ค. 2544	
การศึกษาคำถามก้ำวหน้า (post-test 1)	พ.ค. 2544	
การสรุปบทเรียนและจัดทำรายงาน	พ.ค. 2544	
ระยะที่สอง (เมษายน-ตุลาคม 2544)		
การประชุมสรุปผลงานระยะที่หนึ่ง/วางแผนระยะที่สอง	มิ.ย. 2544	ประชุม 2 ครั้ง
การกำหนดเป้าหมายและวางแผนดำเนินการ	มิ.ย. 2544	
การดำเนินการตามแผนพัฒนากระบวนการเรียนรู้/การประกันคุณภาพ	มิ.ย.-ก.ย. 2544	
การเยี่ยมโรงเรียนของผู้เชี่ยวชาญ	มิ.ย.-ก.ย. 2544	
การวิเคราะห์จุดเด่น/จุดต้องปรับปรุง การจัดทำรายงานประเมินตนเอง	ก.ค.-ต.ค. 2544	
การติดตามความก้าวหน้า (post-test 2)	ต.ค. 2544	
การประชุมสรุปผลงานระยะที่สอง/วางแผนระยะที่สาม	ต.ค. 2544	ประชุม 4 ครั้ง
การสรุปบทเรียนและจัดทำรายงาน	ต.ค.-พ.ย. 2544	
ระยะที่สาม (พฤศจิกายน 2544 - เมษายน 2545)		
การประเมินโครงการช่วงสิ้นสุดการดำเนินงานระยะที่สอง	พ.ย.2544-เม.ย.2545	
การสร้างเครือข่าย และการพัฒนาตนเองของโรงเรียนเครือข่าย	พ.ย.2544-เม.ย.2545	
การสรุปผลการวิจัยและพัฒนา	เม.ย.-พ.ค. 2545	
การขยายผลโครงการ และการเผยแพร่ผลการดำเนินงานโครงการ	พ.ค.-มิ.ย. 2545	

5. งบประมาณและทรัพยากร

โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้รับงบประมาณสนับสนุนการดำเนินงานจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ 12,600,000 บาท และจากความช่วยเหลือทางวิชาการแบบให้เปล่าของธนาคารเพื่อพัฒนาเอเชีย 29,400,000 บาท รวมเป็นงบประมาณรวมทั้งสิ้น 42,000,000 บาท โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้ใช้จ่ายเป็นเงินอุดหนุนให้โรงเรียนนำร่องโดยตรงโรงเรียนละ 25,000-45,000 บาท รวมเป็นเงิน 9,600,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 22.86 เงินจำนวนนี้โรงเรียนได้นำไปใช้เป็นเงินสมทบกับงบประมาณที่โรงเรียนได้รับจาก

หน่วยงานต้นสังกัด ค่าใช้จ่ายในการดำเนินงานของนักวิจัยในพื้นที่รวมเป็นเงินทั้งสิ้น 2,500,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 5.95 ค่าใช้จ่ายในการดำเนินการจัดการประชุม 5,000,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 11.90 ค่าใช้จ่ายในการจัดพิมพ์เอกสารและจัดหาสื่อสำหรับการพัฒนาตนเองของโรงเรียนนำร่อง 750,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 1.79 ค่าจ้างและค่าใช้จ่ายผู้เชี่ยวชาญชาวต่างประเทศ 12,600,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 30.00 ค่าจ้างและค่าใช้จ่ายผู้เชี่ยวชาญไทย 3,780,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 9.00 งบประมาณที่เหลือเป็นค่าใช้จ่ายในการบริหารโครงการ

6. การประเมินโครงการ

การประเมินโครงการมี 3 ระดับ ระดับโรงเรียน บุคลากรประเมินตนเองและประเมินนักวิจัย ครูประเมินนักเรียน นักเรียนประเมินครู ระดับเขตพื้นที่ นักวิจัยในพื้นที่ประเมินโรงเรียนนำร่องในความรับผิดชอบ ระดับชาติ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติประเมินความสำเร็จของโครงการ

7. ผู้รับผิดชอบโครงการ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

8. ความสัมพันธ์กับโครงการอื่น

โครงการนำร่องระดับชาติ เป็นโครงการที่มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับการปฏิรูปการศึกษาของหน่วยงานต้นสังกัดของทุกโครงการ เพราะเป็นโครงการที่มีเป้าหมายตรงกัน แตกต่างกันในวิธีการดำเนินงานของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนเป็นวิธีการที่ให้ความสำคัญกับการดำเนินงานทั้งโรงเรียนแบบล่างสู่บน และใช้จุดแข็งของโรงเรียนและชุมชนเป็นฐานในการปฏิรูป

9. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

9.1 โรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียนสามารถจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้ผู้เรียนได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพ โรงเรียนใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินงาน มีการพัฒนาวิชาชีพของบุคลากร มีการกระจายอำนาจการบริหาร และมีการพัฒนาระบบการบริหารแบบให้โรงเรียนเป็นฐาน มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในที่ผสมผสานเป็นงานเดียวกับงานพัฒนาครู งานบริหารและงานการจัดกระบวนการเรียนรู้

9.2 นักวิจัยในพื้นที่มีประสบการณ์ตรงในการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียน สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปใช้พัฒนางานจัดการศึกษาของสถาบันครูศึกษาได้

9.3 ได้ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายสำหรับการปฏิรูปโรงเรียนสำหรับหน่วยงานต้นสังกัด และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาตินำไปใช้ประโยชน์ต่อไป

9.4 ได้ประโยชน์ทางวิชาการ คือ ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในมิติต่าง ๆ และได้ความรู้เกี่ยวกับเงื่อนไข/ปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จของการดำเนินงาน

9.5 ชุมชน โดยเฉพาะบิดามารดาผู้ปกครองมีบทบาทในการจัดการศึกษามากขึ้น มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนมากขึ้น การจัดการศึกษาสนองตอบความต้องการของชุมชนมากขึ้น

ตอนที่ 3 ความเหมาะสมและลักษณะเฉพาะของโครงการ

โดยที่โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนเป็นโครงการที่มีวัตถุประสงค์สำคัญเพื่อส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดการปฏิรูปหรือเกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคลากรในโรงเรียนนำร่อง มุ่งหมายให้โรงเรียนนำร่องจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ใช้การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ ใช้การวิจัยปฏิบัติการ ดำเนินการบริหารแบบใช้โรงเรียนเป็นฐาน และดำเนินการประกันคุณภาพภายในโรงเรียนที่ผสมผสานเป็นงานเดียวกับงานอื่นที่กล่าวข้างต้น จึงมีการนำบทเรียนที่ได้จากโครงการปฏิรูปการศึกษาในอดีตมาเป็นพื้นฐานในการออกแบบโครงการนำร่องระดับชาติให้สามารถสนองตอบวัตถุประสงค์โครงการได้อย่างสมบูรณ์ และเหมาะสมกับบริบทของสังคมและวัฒนธรรมไทย ยุทธวิธีที่ใช้ในการดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจึงมีความเหมาะสม และมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากการปฏิรูปโรงเรียนในต่างประเทศ การเสนอสาระในตอนนี้นี้แยกเป็นสองตอน คือ ความเหมาะสมของโครงการ และลักษณะเฉพาะของโครงการ

1. ความเหมาะสมของโครงการนำร่องระดับชาติ

1.1 ความเหมาะสมภายนอก

จากการวิเคราะห์สภาพแวดล้อมของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน พบว่าโครงการมีความเหมาะสมภายนอกค่อนข้างสูง **ประการแรก**โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนเป็นโครงการที่ดำเนินการในช่วงเวลาที่เหมาะสม เพราะช่วงเวลาหลังการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มีกระแสความนิยมและความตื่นตัวเรื่องการปฏิรูปการศึกษา ผู้บริหารโรงเรียนกระตือรือร้นที่จะเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง บุคลากรในโรงเรียนมีความพร้อมที่จะเรียนรู้และยอมรับการเปลี่ยนแปลง บุคลากรในสถาบันครูศึกษาให้ความสนใจและเต็มใจเข้าร่วมโครงการเพื่อทำหน้าที่นักวิจัยในพื้นที่ให้คำปรึกษาและเป็นพี่เลี้ยงให้โรงเรียนนำร่อง หน่วยงานต้นสังกัดเองก็ต้องการเร่งรัดให้เกิดการปฏิรูปการศึกษาโดยรวดเร็ว **ประการที่สอง**กระแสการปฏิรูปการศึกษาและสังคมในประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกมีผลกระทบต่อสังคมไทย นักวิชาการนักการศึกษา ประชาชนที่เรียกร้องผลักดันให้มีการปฏิรูปการศึกษาและสังคม ฝ้าดูและติดตามดูผลการดำเนินการปฏิรูปการศึกษา ในขณะที่กระแสความขัดแย้งทางการเมืองทำให้เกิดการตั้งคำถามถึงความถูกต้อง/ความผิดพลาดในการดำเนินการปฏิรูปการศึกษา ผลการดำเนินงานของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนแสดงให้เห็นชัดถึงความเหมาะสมและความสำเร็จของการดำเนินงานที่ส่งผลถึงผู้เรียนโดยตรง **ประการที่สาม**ในช่วงวิกฤติทางเศรษฐกิจของประเทศ ที่รัฐบาลจำกัดงบประมาณ ใช้นโยบายคงอัตราข้าราชการ และสนับสนุนการเกษียณอายุราชการก่อนกำหนด ทำให้โรงเรียนได้รับผลกระทบและมีปัญหาการขาดกำลังคน แต่การดำเนินงานตามโครงการนำร่องระดับชาติ ช่วยให้โรงเรียนมีการร่วมมือรวมพลังบุคลากรที่เหลือในโรงเรียนให้สามารถจัดการศึกษาโดยไม่เกิดผลเสียหายมากนัก

1.2 ความเหมาะสมภายใน

จากการศึกษาวิเคราะห์สาระ/องค์ประกอบในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน พบว่าโครงการนี้พัฒนาโดยอาศัยบทเรียนจากโครงการสำคัญ 3 โครงการ ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และจากผลการวิจัยเอกสารเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาทั้งจากของไทยและต่างประเทศ ด้วยเหตุนี้วิธีการดำเนินงานที่ใช้ในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจึงมีความถูกต้องตามหลักวิชาการ มีความเหมาะสมกับบริบทของสังคมและวัฒนธรรมไทย และมีความเป็นไปได้ในหลายประเด็นดังนี้

1.2.1 เป้าหมายของโครงการ

หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทุกหน่วยงาน ได้วางเป้าหมายให้โรงเรียนในสังกัดทุกโรงเรียน ดำเนินการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 เนื่องจากการดำเนินการอย่างเป็นทางการในลักษณะบนลงล่าง ทำให้ผลการดำเนินงานแต่ละโรงเรียนในสังกัดเดียวกันค่อนข้างมีเอกภาพ และมีรูปแบบการดำเนินงานเป็นแบบเดียวกัน โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีเป้าหมายตรงกันกับเป้าหมายของหน่วยงานต้นสังกัด วิธีดำเนินงานที่ต่างกันเป็นลักษณะล่างสู่บนของโครงการช่วยส่งเสริมการดำเนินงานของหน่วยงานต้นสังกัด ในกรณีที่มีการดำเนินงานแบบระดับบนลงล่างของหน่วยงานต้นสังกัดยังไม่ได้ผล โครงการนำร่องระดับชาตินำเสนอทางเลือกใหม่ในการปฏิรูปโรงเรียนแบบระดับล่างสู่บน โดยอิงจุดแข็งของโรงเรียนและชุมชนเป็นพื้นฐานการปฏิรูป และมีพี่เลี้ยง/ที่ปรึกษาคอยดูแลให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิด จึงทำให้การปฏิรูปของโรงเรียนนำร่องได้ผลและมีลักษณะแตกต่างกันหลากหลาย

1.2.2 โครงสร้างการบริหารโครงการ

โดยที่โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เป็นโครงการระดับชาติขนาดใหญ่ที่มีการบริหารโครงการแยกเป็น 3 ระบบ คือ ระบบการประสานงานและบริหารงบประมาณ มีสำนักนโยบาย แผน และมาตรฐานการศึกษา เป็นหน่วยประสานงานระหว่างสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติกับธนาคารพัฒนาเอเชีย และผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศ มีสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้เป็นหน่วยงานรับผิดชอบในการประสานงานระหว่างโรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียน และระหว่างบุคลากรในโรงเรียนกับนักวิจัยในพื้นที่ และผู้เชี่ยวชาญ และเป็นหน่วยงานรับผิดชอบบริหารและตรวจสอบการใช้งบประมาณในการดำเนินงานโครงการตามที่กำหนดไว้ในโครงการ ระบบการกระตุ้น/ผลักดันให้มีการดำเนินการตามโครงการ มีนักวิจัยในพื้นที่รับผิดชอบการเยี่ยมโรงเรียนเพื่อให้คำปรึกษา กระตุ้น ผลักดัน ให้กำลังใจ ให้โรงเรียนดำเนินการตามแผนงานที่โรงเรียนกำหนดไว้ โดยมีสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ร่วมกับนักวิจัยในพื้นที่ทำหน้าที่ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างแผนงานของโรงเรียนกับภารกิจของโรงเรียนที่กำหนดไว้ในโครงการ ระบบการติดตามและประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานมีการประเมินทั้งในระดับโรงเรียนเป็นการประเมินตนเอง การ

ประเมินในระดับเขตพื้นที่โดยนักวิจัย และการประเมินระดับโครงการโดยผู้เชี่ยวชาญ ระบบการบริหาร ทั้งสามระบบนับว่ามีความสมบูรณ์ทำให้มั่นใจได้ว่าการดำเนินงานตามโครงการที่กำหนดไว้

1.2.3 รูปแบบโมเดลการปฏิรูปโรงเรียน

การดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนใช้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่มีความเหมาะสมถูกต้องตามหลักวิชา และเหมาะสมกับบริบทสังคมและวัฒนธรรมไทย ดังจะได้นำเสนอในหัวข้อลักษณะเฉพาะของโครงการต่อไป

2. ลักษณะเฉพาะของโครงการ

การนำเสนอสาระในตอนนี้เป็นการนำเสนอลักษณะเด่น และความถูกต้องเหมาะสมตามหลักวิชาของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ดังนี้

2.1 ลักษณะเด่นของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน

การนำเสนอลักษณะเด่นของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน แบ่งออกเป็น 5 ประเด็น ดังนี้

2.1.1 การบูรณาการภารกิจหลักของโครงการ

โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีการดำเนินการในลักษณะที่เป็นบูรณาการภารกิจหลัก 4 เรื่อง คือ ภารกิจการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ภารกิจการพัฒนาบุคลากรด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ และการวิจัยปฏิบัติการ ภารกิจการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และภารกิจประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา โดยเริ่มต้นดำเนินงานสองภารกิจแรกในระยะที่หนึ่ง (หากโรงเรียนมีความพร้อมอาจเริ่มดำเนินการทั้งสี่ภารกิจได้) และเพิ่มการดำเนินงานสองภารกิจหลังในระยะที่สองของโครงการ สาระสำคัญของภารกิจทั้งสี่ล้วนแต่เป็นการปฏิรูปงานในหน้าที่ความรับผิดชอบของครู และมีรูปแบบการดำเนินงานตามวงจรคุณภาพ P-D-C-A (Plan-Do-Check-Act) เหมือนกัน จึงสามารถผสมผสานเป็นงานเดียวกันโดยมีระบบประกันคุณภาพเป็นระบบใหญ่ครอบคลุมการปฏิบัติงานทุกเรื่อง การบูรณาการภารกิจหลักจึงน่าจะมีผลดีทำให้ครูผู้ปฏิบัติเกิดความรู้ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ว่าเป็นการปฏิบัติภารกิจของครู

เมื่อพิจารณาข้อบ่งชี้ของงานในแต่ละภารกิจ อาจมีผู้วิจารณ์ว่าโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีข้อบ่งชี้การดำเนินการกว้างขวางมาก ยากที่จะประสบความสำเร็จ การดำเนินงานเพียงภารกิจเดียวก็มีความยุ่งยากมากแล้ว การดำเนินงานของหน่วยงานต้นสังกัดส่วนใหญ่ และโครงการวิจัยนำร่องเรื่องการประเมินภายในเพื่อการประกันคุณภาพการศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (สวทช. ว่องวาณิช, 2542) เป็นการทำงานแยกภารกิจเดียว ผลการดำเนินงานพบว่าครูผู้ปฏิบัติรับรู้ว่าการศึกษานั้นเป็นภาระเพิ่มเติมจากงานที่ปฏิบัติอยู่ ไม่สามารถผสมผสานภารกิจใหม่ที่ได้เรียนรู้กับภารกิจเดิม

แนวคิดดังกล่าวนี้สอดคล้องกับแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่าน เช่น Dimmock (2000) ซึ่งดำเนินการวิจัยเรื่องการปฏิรูปโรงเรียนในออสเตรเลียและฮ่องกง รายงานว่าการส่งเสริมสนับสนุนให้โรงเรียนปฏิรูประบบบริหารอย่างเดียวกันทำให้โรงเรียนไม่เข้มแข็งในการปฏิรูปหลักสูตรและการสอน และเสนอแนะให้ดำเนินการส่งเสริมการปฏิรูปที่เป็นองค์รวมทั้งการปฏิรูปการบริหารโรงเรียนและการปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอน งานวิจัยของ Molseed (1998) ผลงานของ Rudd, et al (2000) ในโครงการประเมินการดำเนินงานปฏิรูปกลุ่มโรงเรียน Beacon Schools โครงการปฏิรูปโรงเรียน First thing First-School Improvement ของ Kansas City Kansas Public Schools (2000) และข้อเสนอแนะในการปฏิรูปโรงเรียนของ Oddice of Elementary and Secondary Education (OESE), U.S. Department of Education (2000) ล้วนแต่ให้ข้อเสนอแนะในการดำเนินการปฏิรูปในลักษณะที่เป็นองค์รวมทั้งสิ้น

2.1.2 การดำเนินงานทั้งโรงเรียน (whole school) แบบร่วมมือรวมพลัง (collaboration)

โครงการนำร่องระดับชาติยึดหลักการว่า การรวมพลังจากครูทุกคนในโรงเรียนเท่านั้นที่จะเป็นพลังผลักดันให้เกิดการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญที่ยั่งยืนและยืนยาวได้ทั้งโรงเรียน โดยมีบุคลากรทุกฝ่ายทั้งในและนอกโรงเรียน โดยเฉพาะคณะกรรมการการศึกษาของโรงเรียน บิดามารดาผู้ปกครอง ประชาชนชาวบ้าน ผู้นำ หน่วยงานและองค์กรต่าง ๆ ในชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมสร้างสรรค์การเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนทุกกลุ่มทุกระดับเกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืน และได้รับประโยชน์สูงสุด ดังนั้นโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจึงให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมและการรวมพลังทำงานของบุคลากรทุกคนทั้งในและนอกโรงเรียน หลักการสำคัญที่ใช้ในการคัดเลือกโรงเรียนนำร่องจึงเป็นหลักการด้านความสมัครใจ อาสาสมัครและเต็มใจเข้าร่วมโครงการ กิจกรรมสำคัญในการดำเนินงานทุกกิจกรรมของโครงการนำร่องระดับชาติเน้นการทำงานร่วมกันแบบเคียงบ่าเคียงไหล่ของบุคลากรทั้งโรงเรียนรวมทั้งบิดามารดาผู้ปกครอง บิดามารดาผู้ปกครองได้รับการส่งเสริมให้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาวิธีการเรียนการสอน เพื่อสร้างความร่วมมือระหว่างครูและบิดามารดาผู้ปกครองให้เป็นกลไกสำคัญในการให้ความช่วยเหลือทางวิชาการและทรัพยากรแก่โรงเรียน และในการประเมินผลการดำเนินงานของโรงเรียน จัดว่าเป็นการรวมพลัง เป็นแรงขับเคลื่อนทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย

แนวคิดในการดำเนินงานปฏิรูปทั้งโรงเรียนและการร่วมมือรวมพลังของผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน สอดคล้องกับแนวคิดของนักการศึกษาต่างประเทศ เช่น Hertling (1999) Gann (1998) Brandon (1998) McChesney (2000) Malico (2000) และโครงการ Comprehensive School Reform Demonstration Program ของ U.S. Department of Education (2000) ซึ่งเน้นความสำคัญของการดำเนินงานทั้งโรงเรียนว่ามีผลต่อความ

สำเร็จในการปฏิรูป Cousins (1995) Dettmer, Dyck and Thurston (1996) Heron (1996) Chalmer (2001) ซึ่งเน้นความสำคัญของการทำงานและการประเมินแบบรวมพลังในฐานะปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูป

2.1.3 การพัฒนางานโดยการวิจัย และการพัฒนาบุคลากร

โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เริ่มต้นดำเนินการปฏิรูปโรงเรียน จากความรู้ความเข้าใจและการทำจริงของครู ตามแนวคิดที่ว่า การพัฒนาทางวิชาชีพของบุคลากรเป็น เงื่อนไขที่จำเป็นและเป็นเงื่อนไขที่พอเพียงที่จะทำให้เกิดการปฏิรูปโรงเรียนที่แท้จริง ยั่งยืน และยืนยาว ได้ และตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มุ่งให้ครูทุกคนในยุคปฏิรูปสามารถทำงาน วิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนางานในหน้าที่ของตนได้ ด้วยเหตุนี้โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อ พัฒนาคุณภาพผู้เรียนจึงสนับสนุนกิจกรรมการพัฒนาทางวิชาชีพทุกรูปแบบ โดยเฉพาะกิจกรรมที่ต้อง ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ กิจกรรมการพัฒนาตนเอง กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูต้นแบบและครู แห่งชาติ และการพัฒนาทางวิชาชีพโดยใช้การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่สอดคล้องกับกระบวนการ ปฏิรูปการเรียนรู้ ครูทุกคนในโรงเรียนนำร่องได้รับการสนับสนุนส่งเสริมมีความรู้ความเข้าใจเรื่องการ ปฏิรูปโรงเรียนจากการวิจัยปฏิบัติการจริง และปฏิรูปการปฏิบัติภาระหน้าที่โดยใช้กิจกรรมและวิธีการที่ เป็นนวัตกรรมทุกแบบที่ครูได้พิสูจน์ด้วยตนเองจากการเรียนรู้และการวิจัยปฏิบัติการว่าช่วยพัฒนา คุณภาพผู้เรียนได้จริง

แนวคิดในการเริ่มต้นการปฏิรูปโรงเรียนจากการพัฒนาครูโดยมุ่งพัฒนาวิชาชีพของครู และโดย การให้ครูทำวิจัย สอดคล้องกับแนวคิดของนักวิชาการรุ่นใหม่ เช่น Murray and Lawrence (2000) Soler, Craft and Burgess (2001) ซึ่งให้ความสำคัญกับการพัฒนาครูโดยการแสวงหาความรู้จากการ วิจัยปฏิบัติการ Mettetal (2000) Nora (2000) ซึ่งสนับสนุนให้ครูทำการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อ พัฒนาการเรียนการสอนของครู Brethower (2000) ซึ่งเน้นความสำคัญของการบูรณาการการวิจัยและ ทฤษฎีกับการปฏิบัติงานของครูเพื่อพัฒนางาน

2.1.4 การปฏิรูปจากระดับล่างสู่ระดับบน โดยอิงบริบทโรงเรียนและชุมชน

การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้มีหลักการและแนวนโยบายเดียว แต่ในชั้น การดำเนินงานตามโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน โรงเรียนนำร่องอาจ ดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนมีลักษณะรูปแบบแตกต่างกันได้หลากหลาย เพราะแต่ละโรงเรียนได้รับการชี้ แนะ สนับสนุนให้ตัดสินใจเลือกรูปแบบ เลือกลงแนวทาง และวางแผนดำเนินงานอิงจุดแข็งของโรงเรียน และลักษณะเฉพาะของชุมชน รวมทั้งปรับปรุงรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนได้โดยอิสระจนสามารถพัฒนา รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่สนองความต้องการและเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนและชุมชนได้

แนวคิดการปฏิรูปโรงเรียนจากระดับล่างสู่บนที่เน้นความเป็นอิสระของโรงเรียนในการดำเนินงาน นั้น สอดคล้องกับการบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานให้เอื้อต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ Caldwell

and Spinks (1998) Cheng (1996) Dimmock and Lee (2000) กล่าวว่าการบริหารแบบรวมศูนย์อำนาจมิใช่ไม่ดี แต่ไม่เอื้อให้มีการปฏิรูปที่สนองความต้องการของโรงเรียนได้ดีเท่าการบริหารแบบกระจายอำนาจ การปรับเปลี่ยนระบบการบริหารเป็นการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการบริหารจัดการในโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการบริหาร เป็นมาตรการที่จะช่วยผลักดันเร่งรัดให้การปฏิรูปโรงเรียนบรรลุเป้าหมายได้เร็วขึ้น

2.1.5 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติตระหนักว่าในช่วงแรกของการปฏิรูปการศึกษา บุคลากรในโรงเรียนมีความสับสน และยังขาดความชัดเจนในการดำเนินงาน จึงได้ออกแบบโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้แก่นักวิจัยในพื้นที่ทำหน้าที่เป็นทั้งพี่เลี้ยงและที่ปรึกษาให้กับโรงเรียนนำร่อง การกำหนดให้พี่พาคูต้นแบบ ครูแห่งชาติเป็นแหล่งวิทยากรที่สำคัญของโรงเรียนในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การกำหนดให้มีครูผู้ประสานงานประจำโรงเรียนเป็นผู้รับทราบแนวทางการดำเนินงานแล้วนำไปขยายผลสู่บุคลากรในโรงเรียน รวมทั้งการจัดเวทีและกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างโรงเรียน ระหว่างนักวิจัยในพื้นที่กับบุคลากรในโรงเรียน โดยมีความเชื่อพื้นฐานว่าการนิเทศแบบกัลยาณมิตรจากนักวิจัยในพื้นที่ และจากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน เป็นเครื่องมือสำคัญทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม วัฒนธรรมการทำงาน และวิถีชีวิตในโรงเรียน/สถานศึกษาของบุคลากรทุกกลุ่ม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปลี่ยนรูปแบบการทำงานแบบต่างคนต่างทำมาเน้นการทำงานเป็นทีม การร่วมมือ และการเรียนรู้จากกันและกันให้มากขึ้น ซึ่งทำให้บุคลากรมีความเข้าใจกัน และผูกพันกันมากขึ้นกว่าเดิม

แนวคิดเรื่องการจัดให้มีนักวิจัยพี่เลี้ยงจากสถาบันครุศึกษาทำหน้าที่กัลยาณมิตรนิเทศ ให้กำลังใจ กระตุ้น และติดตามการดำเนินงานของโรงเรียน และการจัดเวทีและการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างโรงเรียนนี้ นับได้ว่าเป็นนวัตกรรมสำหรับการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียน เพราะจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยในต่างประเทศ ผู้วิจัยพบว่าการปฏิรูปโรงเรียนในต่างประเทศส่วนใหญ่เช่น โครงการ NAS เป็นการดำเนินงานโดยหน่วยงานภายนอกสร้างโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนแล้วนำไปให้โรงเรียนดำเนินการด้วยความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญในทีมผู้พัฒนาโมเดล โรงเรียนอาจปรับโมเดลให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนแต่ยังคงอยู่ในกรอบที่ผู้เชี่ยวชาญกำหนด (Bodily, 2001) ซึ่งแตกต่างจากการที่มีนักวิจัยในพื้นที่จากสถาบันครุศึกษาทำหน้าที่พี่เลี้ยงในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เพราะโรงเรียนและนักวิจัยในพื้นที่อาจรวมพลังสร้างและพัฒนาโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนได้โดยอิสระและหลากหลาย

ลักษณะเด่นทั้ง 5 ประการ ของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้เป็นเอกลักษณ์เฉพาะโครงการ จากการศึกษารายงานเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยเรื่องการปฏิรูปโรงเรียน

ที่ทำในต่างประเทศ (Bodily, 2001; Kansas City Kansas Public Schools, 2000; Klein and Stecher, 2001; U.S. Department of Education, 2000) พบว่ามีการพัฒนารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนหลายรูปแบบ บางรูปแบบมีลักษณะผสมผสานและบูรณาการส่วนประกอบหลายมิติคล้ายกับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในการวิจัยครั้งนี้ แต่ไม่มีรูปแบบใดเป็นการดำเนินงานจากระดับล่างสู่บน แบบอาสาสมัคร และแบบใช้หลักการบูรณาการส่วนประกอบหลายมิติเหมือนรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้

2.2 ความถูกต้องตามหลักวิชาการของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน

รูปแบบ/โมเดลการปฏิรูปโรงเรียนไม่ว่าจะเป็นแบบใด ล้วนแต่มีจุดมุ่งหมายที่จะพัฒนาและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคลากรในโรงเรียน เนื่องจากโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้ความสำคัญกับการพัฒนาครูให้เกิดการเรียนรู้และการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของครู การเสนอสาระในตอนนี้จึงเสนอสรุปสาระของทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และเชื่อมโยงกับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน

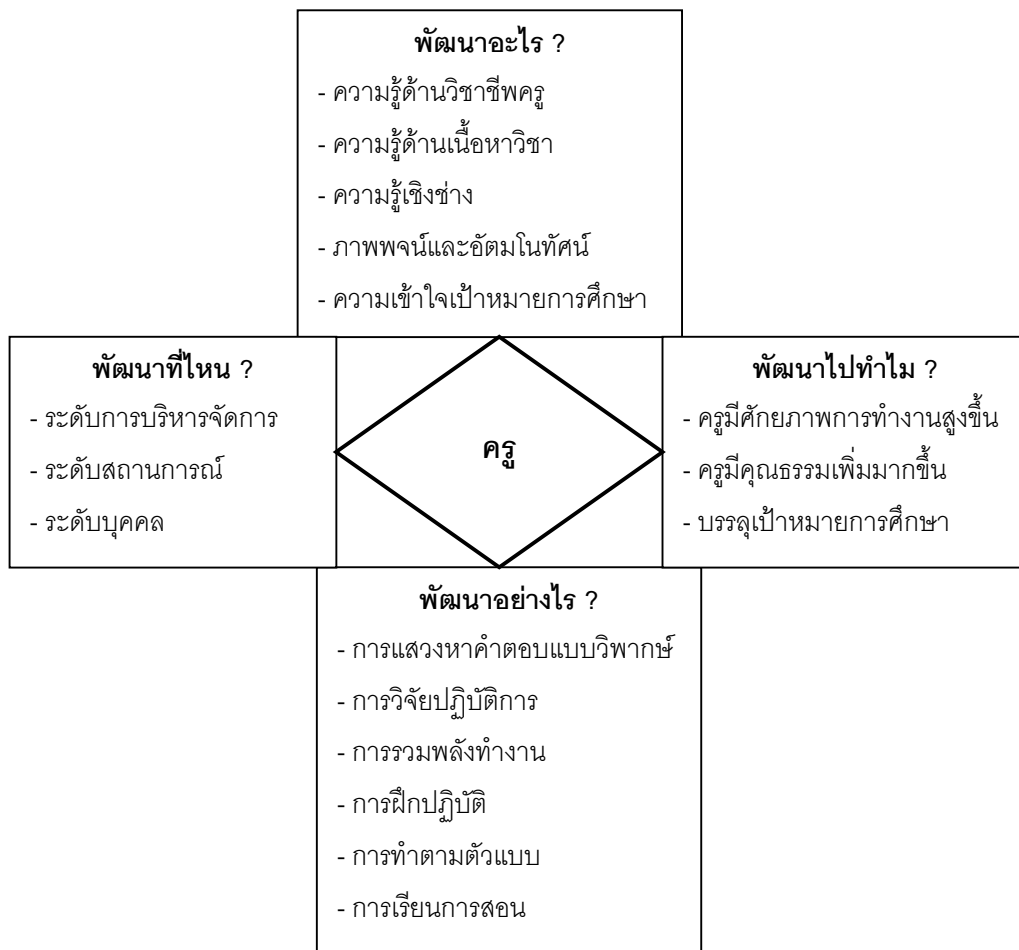
Bodilly (2001) กล่าวว่า การปฏิรูปโรงเรียนเป็นนวัตกรรม การยอมรับนวัตกรรมไปปฏิบัติต้องมีการปรับเปลี่ยนความรู้และพฤติกรรมของครูและบุคลากรทั้งโรงเรียน กระบวนการปฏิรูปโรงเรียนเกี่ยวข้องกับหน่วยงานหลายระดับ มีพฤติกรรมของบุคลากรหลายกลุ่มที่ต้องปรับเปลี่ยน และแรงจูงใจที่จะยอมรับการปรับเปลี่ยนของบุคลากรแต่ละบุคคลแต่ละกลุ่มมีความแตกต่างกันมาก ทำให้การปฏิรูปโรงเรียนทำได้ยาก Datnow (2000) Scheerens (2001) เสนอว่างานชิ้นแรกของการปฏิรูปโรงเรียนคือการทำให้บุคลากรในโรงเรียนมีความตระหนักถึงความสำคัญ สนใจเรียนรู้ ยอมรับแนวคิดไปปฏิบัติ จนเกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม

ทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้และการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมส่วนใหญ่เป็นทฤษฎีตามหลักจิตวิทยา ในปัจจุบันมีทฤษฎีทางพฤติกรรมสมัยใหม่หลายทฤษฎีที่บูรณาการกระบวนการเรียนรู้ (learning paradigms) แบบต่าง ๆ และกระบวนการทางปัญญา (cognitive process) เพื่ออธิบายการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม Kazdin (2001) Sundel and Sundel (1999) สรุปว่าการเรียนรู้ในกระบวนการสังคมประกอบด้วย 3 แบบ คือ การเรียนรู้แบบแรกคือการเลียนแบบหรือทำตามตัวแบบ ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องโดยตรงได้แก่ **ทฤษฎีตัวแบบ (modeling theory)** ของ Bandura ซึ่งสรุปว่าบุคคลย่อมเลียนแบบและพัฒนาพฤติกรรมตามตัวแบบบุคคลที่เป็นที่ศรัทธา อันส่งผลให้เกิดการพัฒนาพฤติกรรมที่ปรารถนา การเรียนรู้แบบที่สองคือการปรับพฤติกรรม ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องได้แก่ **ทฤษฎีการเสริมแรง (reinforcement theory)** ซึ่งสรุปว่าเมื่อให้การเสริมแรงทางบวกเฉพาะพฤติกรรมที่พึงปรารถนา ย่อมทำให้เกิดแรงจูงใจ (incentives) ที่จะทำพฤติกรรมที่พึงปรารถนาซ้ำกันจนพัฒนาเป็นนิสัย (habits) ได้ในที่สุด **ทฤษฎีการจูงใจ (motivation theory)** ซึ่งสรุปว่าการสร้างแรงจูงใจในรูปการให้รางวัลและการลงโทษทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมได้ **ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรม (morality development theory)** ซึ่งอธิบายไว้

ว่าจริยธรรมของบุคคลเป็นผลจากการยอมรับประสบการณ์ใหม่เข้าไปในระบบความรู้ความจำ และมีการปรับระบบความรู้ความเข้าใจให้เหมาะสมกับประสบการณ์ใหม่ การเรียนรู้แบบที่สามคือการเรียนรู้ที่เกิดจากปัญญา (cognitive learning) ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่มีคุณค่าสูงที่สุด หมายถึงการที่บุคคลได้พิจารณาศึกษาวิเคราะห์สภาพ สถานการณ์ การกระทำของตนและผู้อื่น รวมทั้งปัญหา และข้อขัดแย้งอย่างรอบคอบ สามารถใช้วิจารณญาณตัดสินใจได้ว่าควรประพฤติปฏิบัติอย่างไรจึงจะเกิดผลดีต่อตนเองและสังคม ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องได้แก่**ทฤษฎีการประมวลผลสารสนเทศ (information processing theory)** นอกจากทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แล้ว ยังมีทฤษฎีเกี่ยวกับกลุ่ม (groups) และพฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่ม การร่วมมือและการรวมพลัง (cooperation and collaboration) การคล้อยตามและการยอมตาม (conformity and compliance) ที่สามารถอธิบายถึงการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของครูได้

ในด้านหลักวิชาเกี่ยวกับการพัฒนาครู Higgins and Leat (2001) ได้พัฒนาโมเดลการพัฒนาครูโดยใช้แนวคิดจากโมเดลของ Leinhardt และของ Livingstone and Borko และจากโมเดลของ Knowles ได้เป็นโมเดลการพัฒนาครูสี่มิติ มิติแรกคือมิติของสิ่งที่จะพัฒนาให้เกิดกับตัวครู หรือพัฒนาอะไร (what) มิติที่สองเป็นการบรรยายว่าการพัฒนาครูทำได้อย่างไร (how) แนวคิดในการพัฒนาครูทั้งสองมิตินี้เชื่อว่าการพัฒนาครูตามโมเดลอิงศักยภาพ (competence-based model) โดยใช้กระบวนการพัฒนาครูให้ครูมีความรู้ทางวิชาการและวิชาชีพแล้วจะทำให้ครูเป็นครูที่มีคุณภาพ แนวคิดดังกล่าวนี้เป็นที่ถกเถียงกันมากในระยะหลัง Higgins and Leat จึงได้เพิ่มมิติที่สามเพื่ออธิบายว่าทำไม (why) ต้องพัฒนาครู และมิติที่สี่ระบุบริบท (where) ผู้วิจัยปรับโมเดลให้มีรายละเอียดมากขึ้นนำเสนอดังภาพที่ 3.2

ตามภาพจะเห็นว่าศูนย์กลางการพัฒนาคือตัวครู **มิติแรก-พัฒนาอะไร** สิ่งที่ครูควรต้องพัฒนาประกอบด้วยความรู้ด้านวิชาชีพครู (pedagogical knowledge) ความรู้ด้านเนื้อหาวิชา (subject knowledge) ความรู้เชิงช่าง (craft knowledge) ภาพพจน์และอัตมโนทัศน์ และความเข้าใจเป้าหมายการศึกษา **มิติที่สอง-พัฒนาอย่างไร** กระบวนการพัฒนาครูทั้งครูประจำการ และครูก่อนประจำการ ประกอบด้วย การแสวงหาคำตอบแบบวิพากษ์ การวิจัยปฏิบัติการ การรวมพลังทำงาน การฝึกปฏิบัติ การทำตามตัวแบบ และการเรียนการสอน **มิติที่สาม-พัฒนาที่ไหน** การพัฒนาครูแยกได้เป็นสามระดับ คือ การพัฒนาความรู้วิชาชีพและเนื้อหาวิชาเป็นการพัฒนาในระดับการบริหารจัดการ การพัฒนาความรู้เชิงช่างและภาพพจน์เป็นการพัฒนาในระดับสถานการณ์ และการพัฒนาอัตมโนทัศน์และความเข้าใจเป้าหมายการศึกษาเป็นการพัฒนาระดับบุคคล **มิติที่สี่-พัฒนาไปทำไม** การพัฒนาครูมิใช่เพียงการจัดกิจกรรมพัฒนาครูเพื่อให้ความรู้จนครูสามารถรับรู้และปฏิบัติตามกิจตามแนวทางที่ถือปฏิบัติหรือที่กำหนดไว้เท่านั้น แต่การพัฒนาครูต้องมีเป้าหมายที่การเพิ่มศักยภาพและคุณธรรมในการทำงานของครู ให้ครูมีคุณลักษณะของนักผจญภัยกล้าทดลองทำสิ่งใหม่ที่ท้าทาย มีพลังและสามารถคิดวิเคราะห์แสวงหาแนวทางพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้ด้วยตนเอง และรวมพลังทำงานกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ



ภาพที่ 3.2 โมเดลการพัฒนาครูที่มีมิติ

การตรวจสอบว่าการดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีความสอดคล้องถูกต้องกับแนวคิดทฤษฎีเพียงใด ผู้วิจัยได้ข้อสรุป 3 ประการ **ประการแรก**จุดเริ่มต้นของการปฏิรูปโรงเรียนของโรงเรียนนำร่องทุกโรงเรียนอาจเกิดจากการชักนำของหน่วยงานต้นสังกัดก่อน แต่การเข้าร่วมโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนเป็นการอาสาสมัครเข้าร่วมโครงการ ดังนั้นบุคลากรน่าจะยอมรับนวัตกรรมได้ง่าย **ประการที่สอง**โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีการดำเนินงานสนับสนุนทั้งด้านวิชาการและงบประมาณให้ครูได้เรียนรู้จากครูต้นแบบครูแห่งชาติในโรงเรียน ให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน และจากนักวิจัยในพื้นที่ และให้ครูได้ทำวิจัยปฏิบัติการซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้ด้วยปัญญา และเกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมได้ **ประการที่สาม**กระบวนการพัฒนาครูในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมิได้จำกัดเฉพาะเรื่องกระบวนการเรียนรู้ แต่มีขอบเขตการพัฒนาครูครอบคลุมถึงความรู้ในการ

ปฏิบัติการที่ล้มเหลวของครูทั้งหมด ใช้กิจกรรมทุกรูปแบบ มีการพัฒนาทุกระดับ และมีเป้าหมายที่จะพัฒนาให้ครูมีความรู้ มีพลัง มีศักยภาพที่จะคิดวิเคราะห์หาแนวทางการพัฒนาด้วยตนเอง และสามารถทำงานเป็นทีมได้ตามโมเดลการพัฒนาครูของ Higgins and Leat (2001) จึงกล่าวได้ว่ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีความถูกต้องตรงตามหลักวิชา

2.3 ความเหมาะสมของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนกับสังคมไทย

รูปแบบ/โมเดลการปฏิรูปโรงเรียนของโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีความเหมาะสมกับสังคมและวัฒนธรรมไทยค่อนข้างมาก หลักฐานที่สนับสนุนข้อความนี้มีสองประเด็น **ประเด็นแรก** แนวทางการดำเนินงานของโครงการสนับสนุนให้มีการปฏิรูปโรงเรียนโดยใช้จุดแข็งของโรงเรียน จุดเด่นของชุมชน และความต้องการของผู้ปกครองและผู้มีส่วนได้เสียเป็นฐาน ดังจะเห็นได้ว่าโรงเรียนนำร่องหลายโรงเรียนได้ใช้จุดเด่นของชุมชน ตัวอย่างเช่น โรงเรียนรหัท น50 ตั้งอยู่ในอำเภอที่มีการทำหินอ่อน ได้พัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นเกี่ยวกับหินอ่อน และหารายได้เข้าโรงเรียนโดยความร่วมมือจากครูศิลปะจัดทำผลิตภัณฑ์หินอ่อน โรงเรียนรหัท ต10 ตั้งอยู่ในหมู่บ้านที่มีการอนุรักษ์ป่าชายเลน มีผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศด้านการอนุรักษ์เข้ามาสำรวจ มีศูนย์ศึกษาของมหาวิทยาลัยทักษิณเข้ามาทำโครงการ โรงเรียนจึงใช้ประโยชน์จากบุคลากรในการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้และการจัดทำหลักสูตรท้องถิ่น กล่าวได้ว่าการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนเหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของชุมชนมากขึ้น

ประเด็นที่สอง จากงานวิจัยของ Hallinger and Kantamara (2001) และจากการวิเคราะห์ของผู้วิจัยเอง สรุปได้ว่าวัฒนธรรมไทยมีลักษณะต่างจากวัฒนธรรมตะวันตกหลายประการ และลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับลักษณะรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนของโครงการนำร่องระดับชาติ **ประการแรก** สังคมไทยเป็นระบบราชการ ครูในโรงเรียนเคยชินกับการปฏิบัติตามคำสั่งของผู้บังคับบัญชามากกว่าการคิดริเริ่ม ครูส่วนใหญ่ไม่ชอบการตัดสินใจด้วยตนเอง และมีความไม่มั่นใจเมื่อต้องตัดสินใจ โดยเนื้อแท้แล้วครูมีความเป็นตัวของตัวเอง รักความเป็นอิสระ ไม่ชอบถูกบังคับ ชอบที่จะตัดสินใจลงมือทำด้วยตนเอง แต่วัฒนธรรมไทยและระบบราชการมีธรรมเนียมปฏิบัติในการรับคำสั่งจากผู้ใหญ่โดยไม่ได้แย้ง ทำให้ลักษณะนิสัยดังกล่าวถูกเก็บกดและกลายเป็นต่อต้าน รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติใช้กลยุทธ์การให้ข่าวสารองค์ความรู้ ชี้แนะทางเลือก โดยไม่บอกทบับบังคับให้ครูทำ แต่ให้กระบวนการกลุ่มในโรงเรียนทำหน้าที่เป็นแรงผลักดันให้ครูตัดสินใจทำงานเอง นอกจากนี้รูปแบบการปฏิรูปการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญมีลักษณะสอดคล้องกับพื้นฐานนิสัยดังกล่าวของนักเรียนซึ่งเป็นเด็กรุ่นใหม่ จึงส่งผลให้นักเรียนมีความสุขและสนุกในการเรียนตามแนวการปฏิรูป **ประการที่สอง** คนไทยมีวัฒนธรรมการอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม รักพวกพ้อง และนิยมทำตามความคิดเห็นของกลุ่ม ไม่นิยมทำอะไรที่แปลกแยกจากกลุ่ม คนไทยชอบมีเพื่อนร่วมทำงานร่วมทุกข์ร่วมสุข ร่วมรับผิดชอบ ไม่ชอบรับผิดชอบ

เดียว เมื่อร่วมทำงานในกลุ่มที่ตนเองเลือกจะมีความเกรงใจสมาชิกในกลุ่ม มักจะทำงานเต็มที่เพราะต้องการรักษาภาพพจน์ไม่ทำให้สมาชิกในกลุ่มผิดหวัง ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับวิธีการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังตามโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ ซึ่งครูร่วมคิดร่วมทำและรับผลของการกระทำร่วมกัน **ประการที่สาม**คนไทยนิยมทำตามจารีตประเพณีเดิมตราบเท่าที่ไม่ก่อให้เกิดความเสียหาย ไม่นิยมสิ่งที่เป็นนวัตกรรม ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง คนไทยส่วนใหญ่เมื่อต้องมีการเปลี่ยนแปลงจะลังเล ไม่กล้าตัดสินใจ ขาดความเชื่อมั่น ต้องการกำลังใจและการสนับสนุนว่าสิ่งที่คิดสิ่งที่ทำขึ้นใหม่นั้นถูกต้อง ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับกลยุทธ์การมีคณะนักวิจัยในพื้นที่เป็นพี่เลี้ยงให้โรงเรียน และการมีครูต้นแบบ ครูแห่งชาติ ครูแกนนำเป็นกัลยาณมิตรในการดำเนินงานปฏิรูป ซึ่งช่วยสร้างความมั่นใจให้กับครูในโรงเรียนนำร่อง และ**ประการที่สี่**คนไทยเป็นคนรักสนุก คนไทยชอบสบาย ชอบที่จะได้รับสิ่งที่ต้องการมาง่าย ๆ ไม่ต้องการทำงานหนัก ไม่ต้องการเปลี่ยนแปลง ไม่ชอบการต่อสู้ แต่เมื่อถึงคราวจำเป็นก็มีไฟ สามารถทำงานหนัก ต่อสู้ และมีความอดทนสูงเพื่อบรรลุเป้าหมายที่ต้องการได้ ลักษณะดังกล่าวนี้สอดคล้องกับกลยุทธ์การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระยะแรกซึ่งมีงานการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้อันเป็นเรื่องใกล้ตัวครูมากที่สุดเป็นงานหลักเพียงงานเดียว หากเริ่มดำเนินการตามโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนเต็มรูปแบบตั้งแต่ระยะต้นอาจได้รับผลสำเร็จน้อยกว่านี้ **ประการที่ห้า**คนไทยมีความเกรงใจ ถนอมน้ำใจคน ไม่ค่อยยอมเสียหน้า ชอบความมีหน้ามีตา และชอบที่จะได้รับการยอมรับจากกลุ่ม การเป็นโรงเรียนนำร่องในโครงการของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ มีความหมายสำหรับโรงเรียนมาก เพราะโรงเรียนเป็นที่ยอมรับของโรงเรียนใกล้เคียง และชุมชน ได้รับความสนใจจากชุมชนและหน่วยงานอื่น ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจที่จะทำงานอย่างเต็มที่ และมีแรงจูงใจที่จะรักษาความเป็นผู้นำไว้

2.4 ความเป็นไปได้ของโครงการ

จากรายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิรูปโรงเรียน ผู้วิจัยสรุปจากผลงานของ Hallinger and Kantamara (2001) Bodilly (2001) Scheerens (2001) Wohlstetter and Mohrman (1996) Caldwell and Spinks (2001) ได้ว่าโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนมีความเป็นไปได้ และความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนเกิดขึ้นได้ด้วยปัจจัยและเงื่อนไขต่อไปนี้

2.4.1 ลักษณะการแทรกแซงที่ทำให้เกิดความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

การปฏิรูปโรงเรียนจัดว่าเป็นการแทรกแซง (intervention) การดำเนินงานของโรงเรียน ซึ่งจะประสบความสำเร็จได้ต่อเมื่อการปฏิรูปสอดคล้องกับวิถีชีวิต วัฒนธรรม และความต้องการของครู การดำเนินงานปฏิรูปเป็นที่ยอมรับในกลุ่มครู และผลของการปฏิรูปมีความสำคัญตามการรับรู้ของครู

2.4.2 ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียนแยกได้เป็น 2 ปัจจัย ปัจจัยแรกคือ**ปัจจัยบุคคล** ซึ่งแยกเป็น 3 ด้าน คือ**ด้านผู้บริหาร** โรงเรียนที่มีผู้บริหารมีภาวะผู้นำสูง มีอาวุโส มีศักยภาพใน

การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีความสัมพันธ์อันดีกับชุมชน และมีความสามารถในการบริหารวิชาการให้เอื้อต่อการปฏิรูปการเรียนรู้ การพัฒนาครู มีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในการปฏิรูป **ด้านครู** โรงเรียนที่มีครูรุ่นใหม่ มีความพร้อมที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ เป็นครูที่ได้รับการพัฒนาทางวิชาชีพ มีเจตนามุ่งมั่นที่จะปฏิรูป มีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในการปฏิรูป และ**ด้านนักเรียน** โรงเรียนที่มีนักเรียนที่กระตือรือร้น สนใจที่จะแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ไม่ท้อถอยง่าย มีความคิดริเริ่ม จะมีพลังในการปฏิรูปสูง ส่วนปัจจัยด้านที่สอง คือ **ปัจจัยด้านโรงเรียน** โรงเรียนที่มีความพร้อมด้านทรัพยากร ด้านกำลังคน มีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในการปฏิรูป สำหรับปัจจัยด้านโรงเรียน เช่น ขนาดโรงเรียน อัตราส่วนจำนวนนักเรียนต่อครู วุฒิของครู อายุของครู และเพศของครูไม่พบว่ามีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

เงื่อนไขการดำเนินงานที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียนมี 9 ประการ **ประการแรก** ผู้บริหารยอมรับพันธะในการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียน **ประการที่สอง** การปฏิรูปโรงเรียนไม่จำเป็นต้องเริ่มต้นจากครูทั้งโรงเรียน แต่ควรเริ่มต้นจากกลุ่มครูกลุ่มเล็ก ๆ ที่มีความมุ่งมั่นมีปณิธานร่วมกันในการรวมพลังเพื่อการปฏิรูปโรงเรียน หากครูกลุ่มนี้มีความรู้และศักยภาพที่จำเป็นครบถ้วนสมบูรณ์จะทำให้มีความก้าวหน้าในการดำเนินงาน เมื่อมีการเริ่มต้นด้วยดีต่อไปการปฏิรูปจะขยายไปยังครูกลุ่มอื่น ๆ ในโรงเรียนได้เอง อย่างไรก็ตามการปฏิรูปทั้งโรงเรียนเป็นเงื่อนไขสำคัญอย่างหนึ่งของความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน **ประการที่สาม** การมีแผนงานที่มีเป้าหมายและวิธีดำเนินงานที่ชัดเจน มีกำหนดเวลาที่แน่นอน และเป็นที่ยอมรับโดยผู้เกี่ยวข้อง เงื่อนไขทั้งสามข้อนี้มีความสำคัญสูงมากต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน **ประการที่สี่** ครูในโรงเรียนได้รับการจัดสรรเวลาสำหรับการพบปะปรึกษาหารือ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยไม่รบกวนเวลาในการจัดการเรียนการสอน **ประการที่ห้า** วัฒนธรรมในการทำงานร่วมกัน โดยการให้เกียรติและยอมรับสิทธิของบุคคล **ประการที่หก** การใช้ประโยชน์จากทรัพยากรที่มีอยู่ โดยเฉพาะการใช้ประโยชน์จากความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มบุคลากร **ประการที่เจ็ด** การสื่อสารด้วยวาจา โดยเฉพาะการประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้เกิดความสำเร็จในการดำเนินงาน **ประการที่แปด** การติดตามกำกับ และการประเมินผลการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ และ **ประการสุดท้าย** คือการใช้ประโยชน์จากหลักฐานและผลการประเมินในการพัฒนางาน

3. กรอบการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนในการวิจัยครั้งนี้

การประเมินการปฏิรูปโรงเรียนในการวิจัยครั้งนี้ใช้แนวทางการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงผสมผสานกับแนวทางการประเมินแบบรวมพลังและแบบมีส่วนร่วมที่ได้จากเอกสารที่เกี่ยวข้อง (Aschbacher, 2000; Baker, Linn and Herman, 1996; Bray, Lee, Smith and Yorks, 2000; Calmer, 2001; Klein and Stecher, 2001; Land, 1997; Narayan, 1993) หลักการสำคัญของการ

ประเมิน คือการศึกษาค้นคว้าหาความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นและการใช้ประโยชน์ผลการประเมินเพื่อพัฒนากิจกรรมในกระบวนการปฏิรูปโรงเรียน ขั้นตอนการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนเริ่มต้นจากการระบุคำถามการประเมิน และวัตถุประสงค์ของการประเมิน ต่อด้วยขั้นการกำหนดประเด็นการประเมินและตัวบ่งชี้ การสร้างเครื่องมือวัดตัวบ่งชี้ การกำหนดเกณฑ์การประเมิน การวิเคราะห์และบรรยายสภาพโครงการ การเก็บรวบรวมข้อมูลระยะยาวเพื่อศึกษาความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การประเมิน ตัดสิน และการใช้ประโยชน์จากผลการประเมินในการปรับปรุงและพัฒนางาน ทั้งนี้บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทุกคนทั้งครูและบุคลากรในโรงเรียน นักวิจัยในพื้นที่ และผู้เชี่ยวชาญต้องมีส่วนร่วมในการประเมินทุกขั้นตอน และกระบวนการประเมินต้องดำเนินการต่อเนื่องเป็นวงจรมหาลายวงจร โดยที่แต่ละวงจรต้องได้ผลการประเมินที่นำไปสู่การพัฒนากิจกรรมในวงจรต่อไป

สำหรับกรอบการประเมินได้นำเสนอไว้ในตาราง 3.2 ต่อไปนี้ ในตารางนำเสนอเฉพาะวัตถุประสงค์ ประเด็นการประเมิน ตัวบ่งชี้ แหล่งข้อมูลและการรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล มิได้เสนอเกณฑ์การประเมินไว้ เกณฑ์การประเมินสำหรับทุกประเด็นการประเมินมี 2 เกณฑ์ เกณฑ์แรก คือ เกณฑ์การประเมินการเปลี่ยนแปลง ได้แก่ ก) ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้จากการวัดสองครั้งต่างกันอย่างน้อยสำคัญทางสถิติ ข) คะแนนเพิ่มขึ้นมากกว่าร้อยละ 15 หมายความว่ากระบวนการและผลการปฏิรูปโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลง เกณฑ์ที่สอง คือ เกณฑ์การประเมินการปฏิรูปทั้งโรงเรียน ได้แก่ ผู้ให้ข้อมูลร้อยละ 80 มีคะแนนสูงเกินกว่าร้อยละ 80 ของคะแนนเต็ม หมายความว่าดำเนินการในเรื่องนั้นเป็นการดำเนินการทั้งโรงเรียน

ตารางที่ 3.2 กรอบการประเมินสำหรับการวิจัย

วัตถุประสงค์	ประเด็น	ตัวบ่งชี้	แหล่งข้อมูล(การรวบรวมข้อมูล)	การวิเคราะห์ข้อมูล
1.เพื่อศึกษาสภาพเริ่มต้นและสภาพความเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนนำร่องให้ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่สามารถขยายผลได้ต่อไป	1. การพัฒนาบุคลากร ในด้านการเรียนรู้ที่สำคัญที่สุด การวิจัยปฏิบัติการ การประเมิน การเรียนรู้ และการประกันคุณภาพ	1.มีการเรียนรู้ด้วยตนเองสม่ำเสมอ 2.มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนร่วมงาน จัดตั้งกลุ่มทำงาน ร่วมกันเป็นทีมเพื่อพัฒนาตนเอง 3.การเป็นที่เลี้ยงแบบกัลยาณมิตรนิเทศ 4.การวิพากษ์ให้ข้อเสนอแนะแบบสร้างสรรค์แก่เพื่อนร่วมงาน 5.การแก้ไขปรับปรุงงานด้วยการวิจัยปฏิบัติการ 6.การร่วมประชุมอบรมสัมมนา การเป็นวิทยากรในการประชุมอบรมสัมมนา 7.ผู้รับการฝึกอบรม/พัฒนาได้รับความรู้และมีความพึงพอใจ	1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงาน และรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 3.รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล)	1.ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้การแจกแจงความถี่ สถิติ บรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลง

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

วัตถุประสงค์	ประเด็น	ตัวบ่งชี้	แหล่งข้อมูล(การรวบรวมข้อมูล)	การวิเคราะห์ข้อมูล
	2.การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (ศ.สุมน อมรวิวัฒน์ เป็นผู้พัฒนาตัวบ่งชี้) 2.1 กระบวนการสอนของครู (การจัดกระบวนการเรียนรู้)	1. ครูเตรียมการสอนทั้งเนื้อหาและวิธีการที่ผสมผสานภูมิปัญญาไทยและความรู้สากล 2.ครูจัดสิ่งแวดล้อมและบรรยากาศที่ปลุกเร้า จูงใจเสริมแรงให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้เต็มตามศักยภาพ 3.ครูเข้าใจและเอาใจใส่นักเรียนเป็นรายบุคคล และแสดงความเมตตาต่อนักเรียนอย่างทั่วถึง 4.ครูจัดกิจกรรมและสถานการณ์ให้นักเรียนได้แสดงออกอย่างสร้างสรรค์ 5.ครูส่งเสริมให้นักเรียนฝึกคิด ฝึกทำ ฝึกปรับปรุงตนเอง 6.ครูส่งเสริมกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกลุ่ม สังเกต ส่วนดี และปรับปรุงส่วนด้อยของนักเรียน 7.ครูใช้สื่อการสอนเพื่อฝึกคิด แก้ปัญหา และค้นพบความรู้ 8.ครูใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย และเชื่อมโยงประสบการณ์กับชีวิตจริงโดยร่วมมือกับชุมชน 9.ครูปลูกฝังระเบียบวินัย ค่านิยมและคุณธรรมตามวิถีวัฒนธรรมไทย 10.ครูประเมินตนเอง สังเกตและประเมินพัฒนาการนักเรียนอยู่เสมอ	1.ผู้บริหาร ครู นักเรียน (แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์,อนุทินครู,การจัดกลุ่มสนทนา) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียน นำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 3.ครู และแผนการสอนของครู(การเยี่ยมโรงเรียน การสัมภาษณ์ การบันทึก)	1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย การวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลง
	2.2.กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน	1.นักเรียนมีประสบการณ์ตรงสัมผัสกับธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม และเทคโนโลยี 2.นักเรียนฝึกปฏิบัติและทำกิจกรรมหลากหลายจนค้นพบความถนัดและวิธีการของตนเอง 3.นักเรียนเห็นแบบอย่างที่ดี และฝึกเผชิญสถานการณ์จนเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม 4.นักเรียนฝึกคิดหลายวิธี สร้างสรรค์จินตนาการ และแสดงออกได้อย่างชัดเจนมีเหตุผล 5.นักเรียนได้รับการเสริมแรงให้ทดลองวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเอง และแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกลุ่ม 6.นักเรียนได้ฝึกค้นคว้ารวบรวมข้อมูล สร้างสรรค์ความรู้จากแหล่งวิทยาการในโรงเรียนและชุมชน 7.นักเรียนสนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วม เรียนอย่างมีความสุข 8.นักเรียนฝึกระเบียบวินัย รับผิดชอบการทำงานจนสำเร็จ 9.นักเรียนฝึกประเมินผลงาน ฝึกประเมินและปรับปรุงตนเอง และยอมรับผู้อื่น	1.ผู้บริหาร ครู นักเรียน (แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์ อนุทินครู การจัดกลุ่มสนทนา) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียน นำร่อง (ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 3.ครู และแผนการสอนของครู (การเยี่ยมโรงเรียน การสัมภาษณ์ การบันทึก)	1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย การวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลง

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

วัตถุประสงค์	ประเด็น	ตัวบ่งชี้	แหล่งข้อมูล(การรวบรวมข้อมูล)	การวิเคราะห์ข้อมูล
	3. การวิจัยปฏิบัติการ	1.ทำบันทึกผลการสอนเพื่อให้ทราบปัญหา 2.ปรึกษาหารือ การแสวงหาแนวทางและการทดลองใช้แนวทางแก้ไข 3.ใช้หลักการวิจัยปฏิบัติการปรับปรุงการเรียนการสอน 4.นำความรู้จากการวิจัยปฏิบัติการไปแก้ปัญหาการทำงาน 5.ส่งเสริมให้นักเรียนทำวิจัยปฏิบัติการ 6.ทำวิจัยปฏิบัติการเป็นทีมทั้งโรงเรียน 7.สังเคราะห์ผลการวิจัยปฏิบัติการ สร้างองค์ความรู้ใหม่ 8.เผยแพร่ผลงานวิจัยแก่บุคคลทั่วไป 9.ใช้ผลงานวิจัยปฏิบัติการเลื่อนตำแหน่งวิชาการ 10.การใช้หลัก P-D-C-A ในการทำงาน	1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 3.รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล)	1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย การวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
	4.การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (รศ.ดร.บุญมี เณรยอด เป็นผู้พัฒนาตัวบ่งชี้)	1.วางแผนบริหารและพัฒนางานเพื่อประโยชน์แก่นักเรียนและการเรียนรู้ของบุคลากร 2.คิดวิเคราะห์แปลงแนวคิดเป็นการปฏิบัติที่ได้ผลตามที่คิด 3.ทำงานแบบประชาธิปไตย 4.กล้าตัดสินใจและเปลี่ยนแปลง 5.ทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดี 6.สร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับครู ผู้ปกครองและชุมชน 6.จัดการและทำงานรวมพลัง 7.ส่งเสริมให้ครูมีส่วนในการบริหาร การใช้และตรวจสอบการเงินโรงเรียน 8.ส่งเสริมให้ชุมชนมีส่วนพัฒนากระบวนการเรียนรู้ 9.สนับสนุนให้ครูทุกคนมีส่วนในการตรวจสอบติดตามผลการดำเนินงานของโรงเรียน	1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 3.รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล)	1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย การวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อศึกษาลักษณะการเปลี่ยนแปลง
	5. การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่	1.กำหนดวิธีและเกณฑ์การประเมินร่วมกับนักเรียน บอกวัตถุประสงค์ วิธีการประเมินให้นักเรียนทราบ 2.ใช้วิธีการประเมินหลากหลาย 3.ส่งเสริมให้นักเรียนทำบันทึกเพื่อประเมินการเรียนรู้ด้วยตนเอง และให้นักเรียนประเมินการสอน 4.นำผลการประเมินมาปรับปรุงการเรียนการสอน 5.วิเคราะห์จุดแข็ง/จุดอ่อนของการประเมิน และแสวงหาความรู้และทดลองใช้วิธีประเมินใหม่ ๆ 6.ร่วมมือกับเพื่อนครูวางระบบการประเมิน 7.แจ้งผลการประเมินให้ผู้ปกครองรับทราบและใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนานักเรียน	1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 3.รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล)	1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา

ขุททที่ 3 การวิเคราะห์โครงการนำร่องระดับชาติ

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

วัตถุประสงค์	ประเด็น	ตัวบ่งชี้	แหล่งข้อมูล(การรวบรวมข้อมูล)	การวิเคราะห์ข้อมูล
	6. การประกันคุณภาพ	<ol style="list-style-type: none"> มีส่วนร่วมในการกำหนดมาตรฐาน/วางแผนการประกันคุณภาพ การวิเคราะห์จุดเด่น/จุดด้อยของโรงเรียน การจัดทำเครื่องมือและจัดระบบข้อมูลการประเมินภายใน การจัดทำ SSR ของโรงเรียน จัดทำแผนพัฒนาตนเองเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และการประเมินตนเอง นำผลประเมินมาใช้ปรับปรุงการทำงานของตน ติดตามตรวจสอบการดำเนินงานของตนเองและเพื่อนร่วมงาน ใช้วงจร P-D-C-A ในการปฏิบัติงาน 	<ol style="list-style-type: none"> ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียน นำร่อง (ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 	<ol style="list-style-type: none"> ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
	7. ความพร้อมด้านกายภาพของโรงเรียน (ดร. วิเชียร เกตุสิงห์ พัฒนาตัวบ่งชี้)	<ol style="list-style-type: none"> มีสิ่งแวดล้อมสวยงามร่มรื่น สะอาด ความเป็นระเบียบ มีน้ำดื่ม น้ำใช้ อาหารสะอาดถูกอนามัย มีอาคารเรียน โรงอาหาร ห้องสมุด สนามเด็กเล่น เพียงพอ มีสื่อการเรียนการสอนเหมาะสมเอื้อต่อการเรียนรู้ ปลอดภัยจากปัญหาอบายมุข ความรุนแรง เช่นยาเสพติด การพนัน 	<ol style="list-style-type: none"> ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง/กรรมการโรงเรียน นักเรียน (แบบสอบถาม สัมภาษณ์) โรงเรียน (การตรวจเยี่ยม การสังเกต แผนการดำเนินงาน) 	<ol style="list-style-type: none"> ข้อมูลเชิงปริมาณใช้ สถิติบรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบ ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
2.ศึกษาผลและผลกระทบบนการดำเนินงานภารกิจหลักของโรงเรียนนำร่อง	1ก. ผลการพัฒนาบุคลากร	<ol style="list-style-type: none"> ชอบศึกษาหาความรู้ด้วยตนเอง แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนร่วมงานเป็นประจำ ใช้เทคโนโลยีทันสมัยจัดกระบวนการเรียนรู้ ใช้การวิจัยเป็นเครื่องมือพัฒนาการเรียนการสอน มีความสุขในการทำงานและพอใจในผลงาน และร่วมงานโรงเรียนทุกชนิด เชื่อว่าได้สอนและปฏิบัติงานตามแนวปฏิรูปอย่างถูกต้อง 	<ol style="list-style-type: none"> ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,สัมภาษณ์) แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียน นำร่อง (ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 	<ol style="list-style-type: none"> ข้อมูลเชิงปริมาณใช้ สถิติบรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบดูความเปลี่ยนแปลง ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
	1ข. คุณธรรม เชื้อ/ความศรัทธาของครู (ดร. วิเชียร เกตุสิงห์ เป็นผู้พัฒนาตัวบ่งชี้)	<ol style="list-style-type: none"> รัก เมตตา เอาใจใส่ดูแล เอื้ออาทรทุกชั้นผู้เรียน ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี รับผิดชอบ ตรงต่อเวลา ใฝ่รู้ ใฝ่ศึกษา พัฒนาตนเองต่อเนื่องและทันเหตุการณ์ เชื่อว่านักเรียนมีศักยภาพ พัฒนาได้โดยวิธีการที่ต่างกัน เชื่อว่าการเรียนการสอนเป็นการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูกับนักเรียน ยอมรับความคิดเห็นผู้อื่น ทำงานกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข เชื่อว่าบางเรื่องผู้เรียนรู้ดีกว่าผู้สอน ปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงามและลักษณะที่พึงประสงค์ให้นักเรียน 	ครู (แบบสอบถาม การสัมภาษณ์)	<ol style="list-style-type: none"> ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การแจกแจงความถี่ สถิติบรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

วัตถุประสงค์	ประเด็น	ตัวบ่งชี้	แหล่งข้อมูล(การรวบรวมข้อมูล)	การวิเคราะห์ข้อมูล
	2. ผลการปฏิรูปการเรียนรู้ต่อตัวนักเรียน(ศ. สุนทร อมร วิวัฒน์ เป็นผู้พัฒนาตัวบ่งชี้)	<ol style="list-style-type: none"> 1.เป็นผู้รับฟังความคิดเห็นและการวิจารณ์จากผู้อื่น 2.มีความรู้และทักษะพื้นฐานครบตามหลักสูตร 3.มีความสามารถในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง 4.มีคุณธรรม จริยธรรมที่พึงประสงค์ 5.มีสุขนิสัย สุขภาพที่ดีทั้งกายใจ 6.มีทักษะในการจัดการและการทำงาน 7.ทำงานกับเพื่อนนักเรียนและครูได้ดี 	<ol style="list-style-type: none"> 1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้สถิติบรรยาย และการวิเคราะห์เปรียบเทียบ 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
	3. ผลการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	<ol style="list-style-type: none"> 1.ปฏิบัติตามแผนพัฒนาให้เกิดประโยชน์ต่อนักเรียน 2.มีส่วนร่วมทุกกิจกรรม ทำงานเป็นทีม และแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากการทำงาน เกิดการพัฒนาตนเอง 3.วิเคราะห์ปรับปรุงงานโดยไม่รอผู้บริหารสั่ง 4.พอใจในระบบการประเมินผล และการบริหารจัดการที่โปร่งใส และตรวจสอบได้ 5.รู้จักและร่วมงานกับคนในชุมชนมากขึ้นจากการปฏิบัติงานในหน้าที่ 6.มีความรู้สึกเป็นเจ้าของและภูมิใจที่เป็นครูในโรงเรียนนี้ 	<ol style="list-style-type: none"> 1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.ข้อมูลเชิงปริมาณใช้ สถิติบรรยาย การวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
	4. ผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่	<ol style="list-style-type: none"> 1.มีความรู้ความเข้าใจ ใช้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่พัฒนาการเรียนรู้นักเรียน 2.วางแผนการประเมินควบคู่กับการเรียนการสอน 3.พอใจ เชื่อมั่นในการใช้การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ 4.รู้จักและเข้าใจจุดเด่น/จุดด้อยนักเรียนดีจากผลการประเมิน 5.ผลการประเมินเป็นส่วนหนึ่งของรายงานประเมินตนเองของโรงเรียน 6.ไม่มีปัญหาเรื่องการช่วยเหลือนักเรียนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ 	<ol style="list-style-type: none"> 1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา
	5. ผลการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน	<ol style="list-style-type: none"> 1.พอใจต่อการดำเนินงานประกันคุณภาพ ไม่รู้สึกว่าเพิ่มงาน 2.ชื่นชมวัฒนธรรมการประเมินตนเอง และการประเมินโดยเพื่อนครูและนักเรียน 3.รู้จุดเด่น/จุดด้อยของตนเอง สามารถหาวิธีการพัฒนาตนเองได้ 4.เต็มใจทำงานหนักเพื่อให้ได้ผลงานที่มีคุณภาพ เพื่อคุณภาพโรงเรียน 5.พร้อมและต้องการให้โรงเรียนรับการประเมินภายนอก 6.ผลงานมีคุณภาพสูงกว่าปีที่ผ่านมา 	<ol style="list-style-type: none"> 1.ผู้บริหาร ครู(แบบสอบถาม,การสัมภาษณ์) 2.แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง (ศึกษา ลงรหัส/สร้างแฟ้มข้อมูล) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลง 2.ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

วัตถุประสงค์	ประเด็น	ตัวบ่งชี้	แหล่งข้อมูล(การรวบรวมข้อมูล)	การวิเคราะห์ข้อมูล
	6.ความสำเร็จของการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนในภาพรวม	ระดับความสำเร็จ/ความก้าวหน้าในการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียนด้านการพัฒนาบุคลากร การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ การวิจัยปฏิบัติการ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประกันคุณภาพภายใน	ผู้บริหาร ครู นักวิจัยในพื้นที่ นักวิจัยของสทศ. ผู้เชี่ยวชาญ (การประเมินโดยใช้ข้อมูลจากการสังเกต การสัมภาษณ์ การตรวจเยี่ยม การจัดกลุ่มสนทนา)	คะแนนระดับความสำเร็จของการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปใช้สถิติบรรยาย และการแจกแจงความถี่
3.เพื่อศึกษา ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูป	ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จ	1.คุณลักษณะผู้บริหาร ครู ได้แก่ อายุ ประสบการณ์ เกียรติยศที่ได้รับ 2.ขนาด สังกัด ที่ตั้งของโรงเรียน 3.จำนวนนักเรียน จำนวนครู อัตราส่วนนักเรียนต่อครู	1.ผู้บริหาร ครู (แบบสอบถาม แผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียน) 2.สถิติการศึกษา	การวิเคราะห์ตัวบ่งชี้ปัจจัยและเงื่อนไขกับตัวบ่งชี้ผล การดำเนินงานโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน การวิเคราะห์การถดถอย การวิเคราะห์ลิשראל

บทที่ 4

วิธีดำเนินการวิจัย

รายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่องกระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน เป็นรายงานวิจัยฉบับหนึ่งในสี่ฉบับของโครงการนำร่องระดับชาติ จุดมุ่งหมายสำคัญของรายงานวิจัยฉบับนี้คือ การประเมินผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้ง 250 โรงเรียน เพื่อทำความเข้าใจสภาพก่อนการดำเนินการกระบวนการและผลการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน เจาะลึกและปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงาน และเพื่อสังเคราะห์รูปแบบการประเมินผลการเรียนรู้ และรูปแบบการประกันคุณภาพภายใน ที่โรงเรียนนำร่องใช้ปฏิบัติและปรากฏผลสำเร็จชัดเจน วิธีดำเนินการวิจัยมีดังนี้

ขั้นตอนการดำเนินงาน

การวิจัยเพื่อประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้ มีขั้นตอนการดำเนินงานรวม 8 ขั้นตอน ดังแสดงในภาพ 4.1 และสาระสังเขปแต่ละขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. **ขั้นเตรียมการ** การดำเนินงานในขั้นตอนนี้ เป็นการสร้างความเข้าใจกับผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายในการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เกี่ยวกับหลักการในการประเมินครั้งนี้ว่า เป็นการประเมินโดยใช้การผสมผสานระหว่างหลักการประเมินตนเองและหลักการประเมินแบบมีส่วนร่วม บุคลากรในโรงเรียนนำร่องประเมินตนเองในระดับโรงเรียน นักวิจัยในพื้นที่ประเมินผลการดำเนินงานของตนและของโรงเรียนในความรับผิดชอบในระดับกลุ่มโรงเรียน 4-6 โรงเรียน คณะผู้วิจัยประเมินแบบมีส่วนร่วมร่วมกับโรงเรียนและนักวิจัยในพื้นที่ แต่เป็นการประเมินในภาพรวมทั้ง 250 โรงเรียน กิจกรรมสำคัญได้แก่ การประชุมกลุ่มในการประชุมชี้แจงโครงการสัมฤทธิ์ภาคและการประชุมนักวิจัยร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ การจัดทำเอกสารแนวทางการวิจัยปฏิบัติการในโครงการนำร่องระดับชาติ

2. **การกำหนดวัตถุประสงค์การประเมิน** การดำเนินงานขั้นตอนนี้ เป็นการประมวลข้อมูลสารสนเทศที่ได้จากการศึกษาสภาพเริ่มต้นของโรงเรียน และเป้าหมายของการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ มากำหนดเป็นวัตถุประสงค์ของการประเมิน เพื่อใช้เป็นแนวทางในการเลือกรูปแบบและกำหนดกรอบการประเมินต่อไป

3. **การกำหนดแนวทางการประเมิน** การดำเนินงานขั้นตอนนี้ เป็นการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยครั้งนี้และตัดสินใจเลือกแนวทางการประเมินที่เหมาะสมกับการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติ แนวทางการประเมินที่ใช้เป็นแนวทางการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียน (school-site

reform) ผสมผสานกับแนวทางการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change approach) ซึ่ง IRRE ใช้เป็นแนวทางการประเมินที่ Kansas City Kansas Public Schools (2000) ตามโครงการ First Things First--School Improvement

4. การกำหนดกรอบการประเมิน การพัฒนาตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมิน การดำเนินงานในตอนนี้ เป็นการกำหนดสิ่งที่จะประเมิน ผู้ประเมิน และวิธีการประเมิน โดยจัดทำเป็นกรอบการประเมิน จากกรอบการประเมินที่ได้นำมาพัฒนาตัวบ่งชี้และกำหนดขอบข่ายข้อมูล การพัฒนาตัวบ่งชี้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นการพัฒนาโดยคณะผู้เชี่ยวชาญไทยทั้ง 4 คนซึ่งมีประสบการณ์เกี่ยวกับการดำเนินงานตามภารกิจหลักของโครงการ

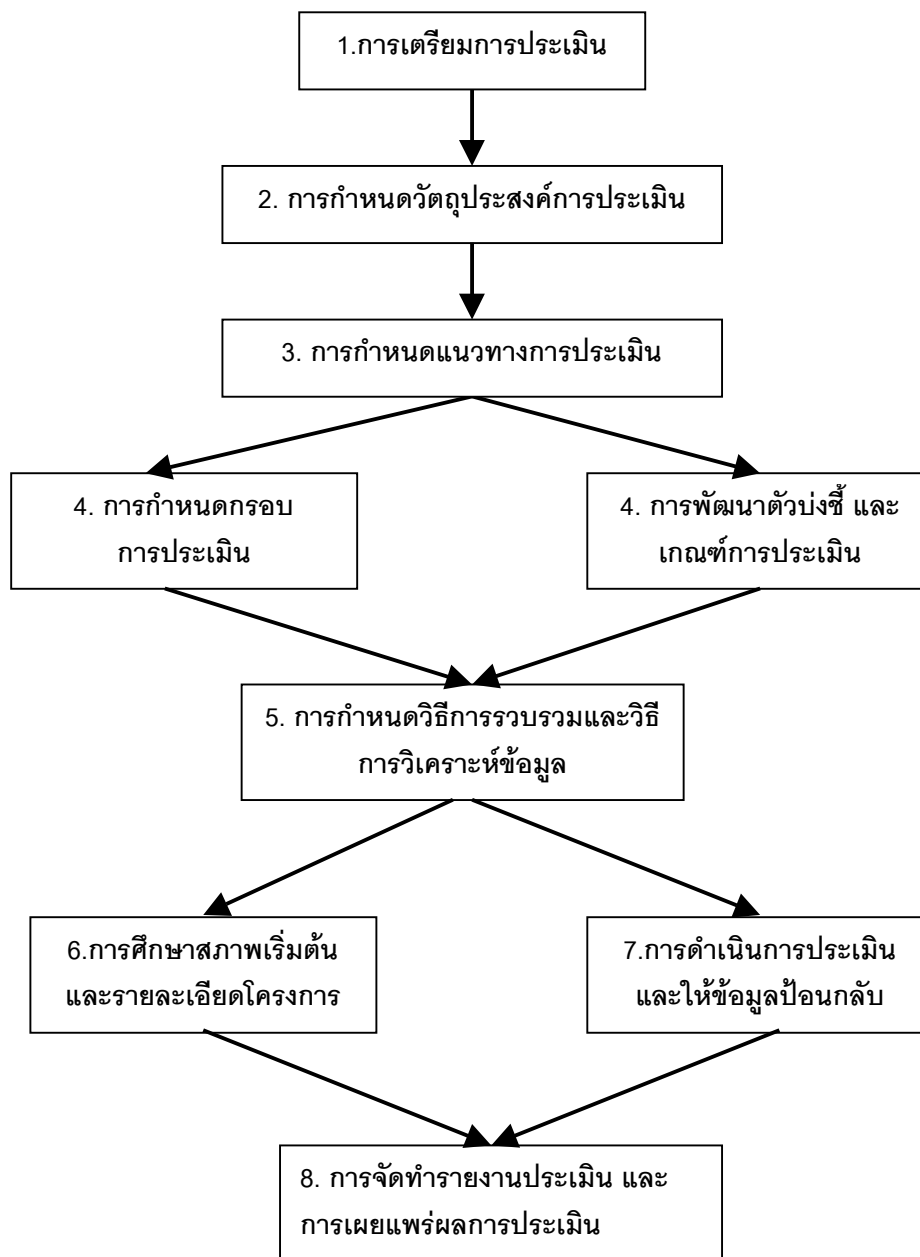
5. การสร้างเครื่องมือวัด ขั้นตอนนี้เป็น การนำนิยามตัวบ่งชี้ไปสร้างเครื่องมือวัดฉบับร่างโดยผู้เชี่ยวชาญไทยร่วมกับผู้อำนวยการสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ จากนั้นได้มีการนำเสนอเครื่องมือวัดฉบับร่างในการประชุมสรุปผลการดำเนินงานระยะที่หนึ่ง ครั้งที่ 1 ที่จังหวัดพิษณุโลก ในวันที่ 26-27 มิถุนายน 2544 ครั้งที่ 2 ที่จังหวัดนครปฐม ในวันที่ 2-3 กรกฎาคม 2544 เพื่อการพิจารณาปรับปรุงหลังจากมีการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญแล้ว จึงดำเนินการจัดพิมพ์

5. การกำหนดวิธีการรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล การดำเนินงานขั้นตอนนี้เป็น การวางแผนกำหนดวิธีการรวบรวมข้อมูลตามตัวบ่งชี้และขอบข่ายข้อมูลที่กำหนดไว้ และการกำหนดแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล

6. การศึกษาสภาพก่อนการดำเนินงาน และการศึกษารายละเอียดโครงการ การดำเนินงานขั้นตอนนี้เป็น การศึกษาสภาพเริ่มต้นของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนก่อนการดำเนินงานโครงการ เพื่อให้ได้ข้อมูลสารสนเทศเป็นข้อมูลเส้นฐาน (baseline data) สำหรับการประเมิน รวมทั้งการศึกษารายละเอียดของโครงการนำร่องระดับชาติ เพื่อให้ได้ข้อมูลสารสนเทศที่เป็นการจัดกระทำหรือการแทรกแซง (intervention) ของหน่วยสนับสนุนและของโรงเรียนที่จะทำการปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนของโครงการนำร่องระดับชาติประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย

7. การดำเนินการประเมินและการให้ข้อมูลป้อนกลับ การดำเนินงานในขั้นตอนนี้เป็น การลงมือปฏิบัติการรวบรวมข้อมูล และวิเคราะห์ข้อมูลว่าผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติได้ผลตามเป้าหมายมากน้อยเพียงไร มีปัจจัยและเงื่อนไขใดที่มีผลทำให้เกิดความแตกต่างของความสำเร็จในการดำเนินงานระหว่างโรงเรียน รวมทั้งการดำเนินงานให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เกี่ยวข้อง

8. การจัดทำรายงานการประเมิน และการใช้ผลการประเมิน การดำเนินงานในขั้นตอนนี้เป็น การนำเสนอผลการประเมินทั้งในรูปรายงานเอกสาร และการนำเสนอรายงานในการประชุมผู้เกี่ยวข้อง เพื่อเผยแพร่ผลการประเมิน และการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ในการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติระยะที่สามต่อไป



ภาพที่ 4.1 ขั้นตอนการดำเนินงานประเมิน

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยบุคลากรทุกคนในโรงเรียนที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน นักการศึกษาและเจ้าหน้าที่ในสถาบันการฝึกหัดครูและหน่วยงานต้นสังกัด กลุ่มตัวอย่างแยกได้เป็น 4 กลุ่ม กลุ่มตัวอย่างกลุ่มแรก ประกอบด้วย บุคลากรในโรงเรียนนำร่อง หรือโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจำนวน 250 โรงเรียนที่ได้รับการคัดเลือกจากโรงเรียนที่เต็มใจอาสาสมัครเข้า

ร่วมโครงการวิจัยครั้งนี้จำนวน 3,800 โรงเรียน โรงเรียนนำร่องที่คัดเลือกไว้ในช่วงระยะแรกมีจำนวน 253 โรงเรียน แต่ได้ขอลาออกจากโครงการ 3 โรงเรียน จึงเหลือโรงเรียนนำร่อง 250 โรงเรียน การคัดเลือกพิจารณาจากความพร้อม/ความเต็มใจที่จะเข้าร่วมโครงการ โดยใช้หลักการกระจายโรงเรียนให้ครบทุกสังกัด ทุกขนาด และทุกภูมิภาค บุคลากรที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนนำร่องแต่ละโรงเรียนประกอบด้วยบุคลากร 4 กลุ่ม คือ กลุ่มผู้บริหาร กลุ่มครูและบุคลากร กลุ่มนักเรียน กลุ่มกรรมการโรงเรียนและผู้ปกครองนักเรียน จำนวนบุคลากรในโรงเรียนนำร่องประกอบด้วยผู้บริหาร ครู และบุคลากรรวม 10,094 คน นักเรียน 224,471 คน กรรมการโรงเรียนและผู้ปกครองนักเรียนประมาณ 224,500 คน **กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่สอง** ประกอบด้วยกลุ่มนักวิจัยในพื้นที่รวม 44 คณะ รวม 105 คนจากสถาบันราชภัฏมหาวิทยาลัยที่เปิดสอนครุศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ และองค์กรเอกชน ซึ่งได้รับเชิญและ/หรือได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ **กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่สาม** ประกอบด้วยนักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ซึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบดำเนินการตามโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ และทำหน้าที่เป็นกลุ่มตัวอย่างผู้ให้ข้อมูลด้วย จำนวน 25 คน **กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่สี่** ประกอบด้วยเจ้าหน้าที่หรือผู้แทนจากหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนนำร่องทั้งส่วนกลางและส่วนภูมิภาคจำนวน 40 คน

ข้อมูล

ข้อมูลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ **ข้อมูลเชิงปริมาณ**มี 4 ชุด คือ ก) ข้อมูลตัวบ่งชี้ 14 ตัวเกี่ยวกับโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ที่รวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถาม 3 ฉบับ ข) ข้อมูลตัวบ่งชี้ 15 ตัวเกี่ยวกับการจัดการศึกษาตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่ได้จากแบบสอบถาม 5 ฉบับ ค) ข้อมูลเกี่ยวกับคุณลักษณะของผู้บริหาร ครูและบุคลากร นักเรียน โรงเรียน และชุมชน และข้อมูลเกี่ยวกับผลการดำเนินงานของโรงเรียนจากรายงานแผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนระยะที่หนึ่งและระยะที่สอง ข้อมูลชุดนี้เป็นการรวบรวมสาระทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพมาให้รหัสสร้างเป็นตัวแปรที่สามารถวิเคราะห์ได้ด้วยสถิติ ง) ข้อมูลเกี่ยวกับการเงินและการใช้จ่ายของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนที่ได้จากแบบสอบถาม **ข้อมูลเชิงคุณภาพ**มีขอบข่ายครอบคลุมเรื่องรายละเอียดสารสนเทศ และลักษณะการเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน ความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้องเรื่องความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน ผลของการปฏิรูปโรงเรียนและอนาคตของการปฏิรูปโรงเรียน

เครื่องมือและวิธีการรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้มีหลายแบบ ได้แก่ แบบสอบถาม ข้อกำหนดการเขียนรายงานแผนการดำเนินงานและผลการดำเนินงานของโรงเรียนและรายงานวิจัยของนักวิจัย ข้อกำหนดการจัดทำ

โปสเตอร์ ข้อกำหนดการเขียนรายงานการประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ข้อกำหนดในการเขียนบันทึกอนุทิน ประเด็นและบันทึกการสังเกตและการตรวจเยี่ยมโรงเรียน แบบสัมภาษณ์ โครงร่างคำถามสำหรับการสนทนากลุ่ม และจดหมายเวียน เครื่องมือแต่ละแบบใช้ในการรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกัน เครื่องมือและวิธีการรวบรวมข้อมูล ตลอดจนจำนวนหน่วยตัวอย่างที่ได้จากการรวบรวมข้อมูลแต่ละวิธี (เฉพาะวิธีที่สามารถนับจำนวนได้) แสดงไว้ในตาราง 4.1 ดังนี้

ตาราง 4.1 เครื่องมือวิจัย วิธีการรวบรวมข้อมูล และจำนวนผู้ให้ข้อมูล

เครื่องมือและวิธีการ	ผู้ให้ข้อมูล						
	ผู้บริหาร	ครู	กรรมการ โรงเรียน	ผู้ปกครอง	นักเรียน	นักวิจัย ในพื้นที่	นักวิจัย สทศ.
แบบสอบถามชุดแรก 5 ฉบับ	221	7,219*	4,050		6,494		
แบบสอบถามชุดที่สอง 3 ฉบับ	233	7,203			6,504		
แบบสอบถามชุดที่สาม 1 ฉบับ	230						
แบบบันทึก คู่มือลงรหัสข้อมูลจากรายงานของโรงเรียน ๆ ละ 4 ฉบับ	✓	✓					
รายงานวิจัยของนักวิจัย 44 คนละ						105	
รายงานการประชุมแลกเปลี่ยนฯ	✓	✓	✓	✓		✓	✓
บันทึกอนุทิน 10 สัปดาห์		10					
แบบตอบคำถาม 3 หน้า	250						
บันทึกการสังเกต	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
บันทึกการเยี่ยมโรงเรียน	✓	✓	✓	✓	✓		
การสัมภาษณ์ แบบลึก	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
การจัดกลุ่มสนทนา 16 กลุ่ม	✓	✓	✓	✓		✓	
บันทึกการประชุมผู้ดำเนินงาน							✓
การสื่อสารติดต่อประสานงาน	✓	✓				✓	✓

หมายเหตุ * แบบสอบถามครูมี 2 ฉบับ

ลักษณะเครื่องมือ และรายละเอียดวิธีการรวบรวมข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มีดังต่อไปนี้

1) **แบบสอบถาม** แบบสอบถามในการวิจัยครั้งนี้มี 9 ฉบับ แบ่งเป็น 3 ชุด แบบสอบถามชุดแรกมีแบบสอบถาม 5 ฉบับ ใช้วัดความสำเร็จการดำเนินงานตามประเด็นที่กำหนดในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ แบบสอบถามชุดที่สองมีแบบสอบถาม 3 ฉบับ ใช้วัดตัวบ่งชี้การดำเนินงานของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน แบบสอบถามชุดที่สามมีฉบับเดียว เป็นแบบสอบถามค่าใช้จ่ายในการดำเนินงานของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน การสร้างแบบสอบ

ถามชุดแรกดำเนินการร่างแบบสอบถามโดยคณะทำงานสร้างเครื่องมือประเมินตนเอง ประกอบด้วย บุคลากรจาก สกศ.และหน่วยงานต้นสังกัด ส่วนชุดที่สองดำเนินการนิยามตัวบ่งชี้และยกร่างโดยผู้เชี่ยวชาญ ชาญโครงการฝ่ายไทยทั้งสี่คน และผู้อำนวยการสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ จากนั้นได้นำแบบสอบถามฉบับร่างให้นักวิจัยในพื้นที่และครูโรงเรียนนำร่องได้วิพากษ์และปรับปรุงก่อนนำไปใช้จริง การสร้างแบบสอบถามชุดที่สามดำเนินการร่างโดยผู้อำนวยการสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้และผู้เชี่ยวชาญโครงการฝ่ายไทย ทั้งนี้ สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ รับผิดชอบดำเนินการจัดส่งและติดตามแบบสอบถาม

แบบสอบถามชุดแรกมี 5 ฉบับ ทุกฉบับเป็นแบบสอบถามชนิดมาตราประมาณค่าห้าระดับ แบบสอบถามฉบับแรกเป็นแบบสอบถามสำหรับผู้บริหาร มีข้อความ 31 ข้อ ความยาว 2 หน้า ฉบับที่สองเป็นแบบสอบถามสำหรับครูเกี่ยวกับสถานศึกษา มีข้อความ 30 ข้อ ความยาว 2 หน้า ฉบับที่สามเป็นแบบสอบถามสำหรับครูเกี่ยวกับการเรียนการสอน มีข้อความ 35 ข้อ ความยาว 2 หน้า ฉบับที่สี่เป็นแบบสอบถามสำหรับกรรมการโรงเรียน/ผู้ปกครอง มีข้อความ 29 ข้อ ความยาว 2 หน้า และฉบับที่ห้าเป็นแบบสอบถามสำหรับนักเรียน มีข้อความ 27 ข้อ ความยาว 2 หน้า **แบบสอบถามชุดที่สองมี 3 ฉบับ** ทุกฉบับเป็นแบบสอบถามชนิดมาตราประมาณค่า 3-4 ระดับ ฉบับแรกเป็นแบบสอบถามสำหรับผู้บริหาร สอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียนและการปฏิบัติงาน มีข้อความ 103 ข้อ ความยาว 6 หน้า ฉบับที่สองเป็นแบบสอบถามสำหรับครู สอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำงานของครู มีข้อความ 77 ข้อ สอบถามเรื่องกระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ของนักเรียน ผลการดำเนินงานของครู มีข้อความ 54 ข้อ ความยาว 7 หน้า ฉบับที่สามเป็นแบบสอบถามสำหรับนักเรียนเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ มีข้อความจำนวน 41 ข้อ ความยาว 2 หน้า **แบบสอบถามชุดที่สาม**เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับค่าใช้จ่ายโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน แบบเต็มคำหรือข้อความ ความยาว 2 หน้า

ในการรวบรวมข้อมูล สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ได้จัดนำส่งแบบสอบถามชุดแรกให้โรงเรียนนำร่องกรอกข้อมูล/ตอบแบบสอบถามรวม 3 ครั้ง ครั้งแรกเป็นระยะก่อนเข้าโครงการช่วงเดือนธันวาคม 2543 เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐาน โดยโรงเรียนได้รับแบบสอบถามไว้ใช้ในการรวบรวมข้อมูลครั้งต่อไปและส่งแต่กระดาษคำตอบกลับคืนมาที่สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ กำหนดการตอบแบบสอบถามครั้งที่สอง และครั้งที่สามเมื่อเสร็จสิ้นการดำเนินงานโครงการ ระยะแรกเดือนเมษายน 2544 และระยะที่สองเดือนตุลาคม 2544 ตามลำดับ ในการเก็บข้อมูลระยะยาวทั้งสามครั้งนี้จำเป็นต้องมีการระบุรหัสประจำตัวผู้ตอบแบบสอบถามและผู้ให้ข้อมูลในการตอบแบบสอบถามแต่ละครั้งต้องเป็นผู้ตอบแบบสอบถามคนเดิมทุกครั้ง และทุกคน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลระยะยาว การดำเนินการดังกล่าวสำหรับกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ในการวิจัยครั้งนี้มีปัญหาไม่สามารถทำได้ตามที่กำหนดไว้ คณะผู้วิจัยจึงแก้ปัญหาในการรวบรวมข้อมูลครั้งที่สองและสามโดยการจัดส่งแบบสอบถาม

ชุดแรกเพียง 4 ฉบับ (ไม่รวมแบบสอบถามครูส่วนที่เกี่ยวกับสถานศึกษา) ไปให้โรงเรียนตอบแบบสอบถามพร้อมกันเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงานโครงการระยะที่สองเดือนตุลาคม 2544 โดยมีการปรับรูปแบบกระดาษคำตอบใหม่ให้ตอบได้ทั้งครั้งที่สองและครั้งที่สาม สำหรับแบบสอบถามชุดที่สอง ซึ่งเป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับตัวบ่งชี้สำคัญของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนในการวิจัยครั้งนี้ ทางสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ได้จัดนำส่งให้โรงเรียนนำร่องกรอกข้อมูลตอบแบบสอบถามเมื่อเสร็จสิ้นการดำเนินงานระยะแรก และระยะที่สอง โดยจัดส่งให้โรงเรียนเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงานโครงการระยะที่สองเดือนตุลาคม 2544 ส่วนแบบสอบถามชุดที่สาม ซึ่งเป็นแบบสอบถามค่าใช้จ่ายการดำเนินงานของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ทางสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ได้จัดส่งให้ทางโรงเรียนนำร่องกรอกข้อมูลช่วงเดือนพฤศจิกายน 2544

2) **รายงานแผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียน** สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ได้ประสานงานให้โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้ง 250 โรงเรียน จัดทำรายงานรวม 4 ฉบับ คือ รายงานแผนการดำเนินงานระยะที่หนึ่ง (ธันวาคม 2543) รายงานผลการดำเนินงานระยะที่หนึ่ง (เมษายน 2544) รายงานแผนการดำเนินงานระยะที่สอง (เมษายน 2544) และรายงานผลการดำเนินงานระยะที่สอง (พฤศจิกายน 2544) สาระในรายงานครอบคลุมสาระเกี่ยวกับแผนการดำเนินงาน วิธีการดำเนินงาน ผลการดำเนินงาน ปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จของการดำเนินงาน และปัญหา/อุปสรรคที่เกิดขึ้นในการดำเนินงาน รวมทั้งวิธีการแก้ไข และค่าใช้จ่ายในการดำเนินงาน ผู้วิจัยและผู้ช่วยซึ่งเป็นนิสิตปริญญาโท ภาควิชาวิจัยการศึกษา ได้สร้างแบบบันทึกและคู่มือลงรหัสข้อมูล สำหรับใช้ในการบันทึกข้อมูลที่ได้จากรายงานแผนการดำเนินงานและผลการดำเนินงานของโรงเรียนทั้งสี่ฉบับ ได้แบบบันทึก และคู่มือลงรหัสข้อมูล รวม 2 ชุด ชุดแรกมีตัวแปร 85 ตัวแปร ชุดที่สองมีตัวแปร 83 ตัวแปร

3) **รายงานวิจัยหรือรายงานผลการดำเนินงานของนักวิจัยในพื้นที่** สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ ได้ประสานงานให้นักวิจัยในพื้นที่จัดทำรายงาน โดยอาจจัดทำเป็นรายงานวิจัยหรือรายงานผลการดำเนินงานช่วยเหลือสนับสนุนโรงเรียนในพื้นที่ความรับผิดชอบ สาระในรายงานครอบคลุมกระบวนการดำเนินงานและผลการดำเนินงานของโรงเรียนในด้านต่าง ๆ ได้แก่ เป้าหมาย วิธีการ ภาระงาน และผลงานการช่วยเหลือสนับสนุนของนักวิจัย ปัญหาอุปสรรคในการดำเนินงาน

4) **เอกสารและรายงานการประชุมปฏิบัติการ** ในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ คณะผู้วิจัยได้ใช้การประชุมเป็นกลไกการดำเนินงานแบบหนึ่งเพื่อการให้ความรู้ที่ทีมงานครูผู้ประสานงาน เพื่อการติดตามกำกับการทำงาน เพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของบุคลากรระหว่างโรงเรียน เพื่อการติดตามความก้าวหน้าในการดำเนินงาน เพื่อการวินิจฉัยปัญหาข้อบกพร่องและนำมาแก้ไข และเพื่อการวางแผนการดำเนินงานในระยะต่อไป ในการประชุมทุกครั้งมีการจัดกิจกรรมหลายรูปแบบ เช่น การเสนอผลงานของโรงเรียนด้วยโปสเตอร์และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบตลาดวิชา การแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบบฐาน

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การอภิปรายกลุ่มย่อย การรวมพลังวางแผนการดำเนินงาน เป็นต้น ทุกกิจกรรมมีการจัดทำรายงานสรุป และมีการรวบรวมเอกสารที่เป็นการทอดความคิดไว้ใช้เป็นข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ด้วย

การประชุมปฏิบัติการในโครงการนำร่องระดับชาติ รวมทั้งหม่อมมี 4 ครั้ง ดังนี้

ก. การประชุมชี้แจงโครงการสัมมนาภาคเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจร่วมกัน การประชุมครั้งนี้เน้นเป็นการประชุมครั้งแรก มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับกรอบแนวคิดการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ผู้เข้าร่วมประชุมประกอบด้วย คณะผู้เชี่ยวชาญไทย นักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ผู้บริหาร และครูผู้ประสานงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน กิจกรรมการประชุมเป็นการบรรยาย/อภิปรายสาระเชิงวิชาการพร้อมทั้งตัวอย่างประสบการณ์ที่ปรากฏผลสำเร็จชัดเจน เรื่องการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการเป็นองค์รวมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการวิจัยในชั้นเรียน เรื่องการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เรื่องการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาเพื่อรองรับการประเมินภายนอก การประชุมจัดแยกเป็น 4 ครั้ง ดังกำหนดการและผู้เข้าร่วมประชุมในตาราง 4.2

ข. การประชุมนักวิจัยในพื้นที่ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ การประชุมครั้งนี้เป็นการประชุมนักวิจัยในพื้นที่เพื่อเตรียมตัว เตรียมใจ และเตรียมงาน ให้สามารถช่วยเหลือให้โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้ผู้เรียนสำคัญที่สุดโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานเพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ได้บรรลุผลตามภารกิจอย่างมีประสิทธิภาพ กิจกรรมหลักได้แก่ การอภิปราย การประชุมกลุ่มย่อย “เวียนฐานสานต่อข้อควรคิด” การประชุมกลุ่มย่อยระดมสมองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับการเตรียมแผนการดำเนินการร่วมกัน ดังกำหนดการและผู้เข้าร่วมประชุมในตาราง 4.2

ค. การประชุมสรุปผลการดำเนินงานระยะที่หนึ่ง การประชุมครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อประชุมร่วมกันวางแผนการดำเนินงานระยะที่สอง และเพื่อจัดเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงของผู้เข้าร่วมประชุมทุกคน ผู้เข้าร่วมประชุมประกอบด้วยคณะผู้เชี่ยวชาญฝ่ายไทย นักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ นักวิจัยในพื้นที่ ผู้บริหาร และครูผู้ประสานงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน กิจกรรมสำคัญได้แก่ การจัดเวทีแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในรูปแบบโปสเตอร์นำเสนอประสบการณ์จากผลการดำเนินงานระยะที่หนึ่ง การประชุมกลุ่มย่อยนำเสนอกรอบแนวทางการดำเนินงานระยะที่สอง และแนวทางการดำเนินการประกันคุณภาพให้สำเร็จในช่วงระยะเวลา 4 เดือน ดังกำหนดการและผู้เข้าร่วมประชุมในตาราง 4.2

ง. การประชุมสัมมนาภาคสรุปผลการดำเนินงานระยะที่สอง การประชุมครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อรายงานสรุปผลการดำเนินงานและแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน รวมทั้งเพื่อระดมความคิดในการวางแผนการดำเนินงานระยะต่อไป ผู้เข้าร่วมประชุมประกอบด้วย คณะผู้เชี่ยวชาญฝ่ายไทยและฝ่ายต่างประเทศ นักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ คณะนักวิจัยในพื้นที่ ผู้บริหาร และ

ครูผู้ประสานงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน กิจกรรมการประชุมเป็นการประชุมระดมสมองเพื่อวางแผนทางการดำเนินงานระยะที่สาม และการจัดเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงของผู้เข้าร่วมประชุมทุกคน กิจกรรมสำคัญได้แก่ การประชุมกลุ่มย่อยแยกตามสังกัดโรงเรียน เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผลการดำเนินงานประกันคุณภาพภายใน การจัดกลุ่มสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ดีกลุ่มเรื่องการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน การบรรยายเรื่องนโยบายการส่งเสริมการยกย่องและขยายเครือข่ายโรงเรียนผู้นำการปฏิรูป การประชุมจัดแยกเป็น 4 ครั้ง ดังกำหนดการและ ผู้เข้าร่วมประชุมในตาราง 4.2

ตาราง 4.2 กำหนดการประชุมในโครงการนำร่องระดับชาติ

การประชุมครั้งที่	วันที่	สถานที่ประชุม	ครูผู้บริหาร รร.	นักวิจัยในพื้นที่	ผู้เชี่ยวชาญ	วิทยากร	นักวิจัย สกศ.	ผู้ช่วยนักวิจัย	จนท.ต้นสังกัด	รวม
การประชุมสร้างความเข้าใจ										
ครั้งที่ 1:	31 ม.ค.-2 ก.พ. 44	กรุงเทพมหานคร	178	25	-	10	15	-	-	228
ครั้งที่ 2:	15-17 ก.พ. 44	จังหวัดตรัง	86	11	-	-	15	-	-	112
ครั้งที่ 3:	22-24 ก.พ. 44	จังหวัดลำปาง	108	15	-	-	15	-	-	138
ครั้งที่ 4:	1-3 มี.ค. 44	จังหวัดขอนแก่น	136	15	-	-	15	-	-	165
การประชุมร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ										
		กรุงเทพมหานคร	-	44	4	4	22	-	10	90
การประชุมสรุปผลระยะที่หนึ่ง										
ครั้งที่ 1:	26-27 มิ.ย. 44	จังหวัดพิษณุโลก	122	22	4	-	16	-	10	174
ครั้งที่ 2:	2-3 ก.ค. 44	จังหวัดนครปฐม	131	22	4	-	17	-	10	184
การประชุมสรุปผลระยะที่สอง										
ครั้งที่ 1:	4-5 ต.ค. 44	กรุงเทพมหานคร	170	22	4	-	20	5	8	229
ครั้งที่ 2:	18-19 ต.ค. 44	จังหวัดสงขลา	86	11	4	-	15	5	8	129
ครั้งที่ 3:	18-19 ต.ค. 44	จังหวัดขอนแก่น	136	14	4	-	15	5	8	182
ครั้งที่ 4:	25-26 ต.ค. 44	จังหวัดเชียงใหม่	108	15	4	-	15	5	8	155

จากกิจกรรมการประชุมทั้งหมดนี้ สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ได้จัดทำรายงานการประชุมเป็นเอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เรียงเป็นลำดับ นับถึงเดือนพฤศจิกายน 2544 ดังรายการต่อไปนี้

ลำดับที่ 1- แนวทางการวิจัยปฏิบัติการ: โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน 45 หน้า

ลำดับที่ 2 - รายงานการประชุมสร้างความรู้ความเข้าใจ: การปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน
ทั้งโรงเรียน 204 หน้า

ลำดับที่ 3 - ประสพการณ์การจัดการเรียนรู้ผู้เรียนสำคัญที่สุด 144 หน้า

ลำดับที่ 4 - รายงานการประชุมบทบาทนักวิจัยในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้ 113 หน้า

ลำดับที่ 5 - รายงานการประชุม แนวคิดและประสพการณ์บริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 70 หน้า

ลำดับที่ 6 - บทบาทครูกับการวิจัยในชั้นเรียน 55 หน้า

5) **บันทึกอนุทินการสอนของครูต้นแบบ** ศ.สุมน อมรวิวัฒน์ ผู้เชี่ยวชาญด้านการปฏิรูปการเรียนรู้ได้จัดทำข้อกำหนดการบันทึกอนุทินการสอนให้ครูต้นแบบที่ได้รับการยกย่องจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ จำนวน 10 คน บันทึกสถานการณ์และกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่ปฏิบัติจริงเป็นเวลา 10 สัปดาห์ โดยจัดทำเป็นบันทึกประจำวันและสรุปเป็นอนุทิน 3 หน้า ในช่วงระยะที่สองของโครงการ

6) **แบบตอบคำถามสามหน้า** ศ.สุมน อมรวิวัฒน์ ผู้เชี่ยวชาญด้านการปฏิรูปการเรียนรู้ได้วางโครงร่างคำถามเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากร การจัดการกิจกรรมการเรียนรู้เน้นกระบวนการเรียนรู้ที่เด่นและโรงเรียนภาคภูมิใจ และคุณภาพที่เกิดในตัวผู้เรียน ให้โรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียนเป็นผู้ตอบ ในช่วงระยะที่สองของโครงการ

7) **บันทึกการสังเกต** ตลอดช่วงการดำเนินงานโครงการ โรงเรียนนำร่องระดับชาติได้รับเชิญให้มาจัดนิทรรศการแสดงผลงานการปฏิรูปการเรียนรู้ในการประชุมระดับชาติหลายครั้ง คณะผู้เชี่ยวชาญได้มีโอกาสไปชมนิทรรศการ ได้บันทึกผลการจัดนิทรรศการรวมทั้งบันทึกการสัมภาษณ์ด้วย

8) **บันทึกการเยี่ยมโรงเรียน (school visit)** ในการวิจัยครั้งนี้ คณะผู้เชี่ยวชาญได้ไปเยี่ยมโรงเรียนในโครงการจำนวนหนึ่ง ผู้เชี่ยวชาญและนักวิจัย สกศ. และนักวิจัยในพื้นที่ได้ไปเยี่ยมโรงเรียนพร้อมกัน ในการเยี่ยมโรงเรียนแต่ละครั้ง ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนจดบันทึกข้อมูลที่ได้จากการสอบถามพูดคุยกับบุคลากรของโรงเรียนทุกฝ่าย และบันทึกข้อมูลที่ได้จากการสังเกตสภาพแวดล้อมและบรรยากาศของโรงเรียนด้วย การเยี่ยมโรงเรียนมีรายการดังตาราง 4.3

9) **บันทึกการสัมภาษณ์แบบลึก** ในการวิจัยครั้งนี้คณะผู้เชี่ยวชาญได้มีโอกาสพบกับผู้บริหารและครูโรงเรียนนำร่อง และรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์แบบลึกเฉพาะราย

10) **บันทึกการจัดกลุ่มสนทนา (focus group interview)** ในการวิจัยครั้งนี้มีการจัดกลุ่มสนทนารวม 16 กลุ่มในการประชุมสัมมนาภาคสรุปผลการดำเนินงานระยะที่สอง ช่วงเดือนตุลาคม 2544 รวม 4 ครั้ง การประชุมแต่ละครั้งมีการจัดกลุ่มสนทนารวม 4 กลุ่ม รวมเป็นการจัดกลุ่มสนทนา 16 กลุ่ม แต่ละกลุ่มมีผู้ร่วมสนทนา 10-12 คน โดยมีผู้เชี่ยวชาญไทยเป็นผู้ดำเนินการสนทนา และมีนักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และนิสิตบัณฑิตศึกษา ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเป็นผู้ช่วย

ตาราง 4.3 การตรวจเยี่ยมโรงเรียนและการสัมภาษณ์แบบลึกของผู้วิจัย

วัน เดือน ปี	โรงเรียน/บุคลากร	จังหวัด	สังกัด
1 มิถุนายน 2544	โรงเรียนเอกชัย	สมุทรสาคร	สพช.
9 มิถุนายน 2544	โรงเรียนไผทอุดมศึกษา	กทม.	เอกชน
12 มิถุนายน 2544	โรงเรียนบ้านคลองใหญ่	นครนายก	สพช.
13 มิถุนายน 2544	โรงเรียนหนองงูเห่าศาสตร์ประเสริฐ โรงเรียนวัดใหญ่	สมุทรปราการ	สพช. สพช.
25 มิถุนายน 2544	โรงเรียนพิษณุโลกศึกษา โรงเรียนจุฬารัตน์ราชวิทยาลัย พิษณุโลก โรงเรียนนครไทย โรงเรียนธีรธาดา	พิษณุโลก	กรมสามัญศึกษา กรมสามัญศึกษา กรมสามัญศึกษา สช.
11 กรกฎาคม 2544	โรงเรียนคางคาราม	เพชรบุรี	กรมสามัญศึกษา
16 กรกฎาคม 2544	โรงเรียนบรรหาร-แจ่มใสวิทยา 1	สุพรรณบุรี	กรมสามัญศึกษา
10 สิงหาคม 2544	โรงเรียนพลับพลาศิริ	นนทบุรี	เอกชน
25 สิงหาคม 2544	โรงเรียนจุฬารัตน์ราชวิทยาลัย ปทุมธานี	ปทุมธานี	กรมสามัญศึกษา
27 สิงหาคม 2544	โรงเรียนวัดวังสฟุงพัฒนาราม	เลย	กรมการศาสนา
1 กันยายน 2544	โรงเรียนบ้านจองค์	แม่ฮ่องสอน	สพช.
3 กันยายน 2544	โรงเรียนยางวิทยาคม	มหาสารคาม	กรมสามัญศึกษา
10 กันยายน 2544	โรงเรียนบ้านยางโองนอก	ตาก	สพช.
20 กันยายน 2544	โรงเรียนวัดจันทร์ประดิษฐาราม	กทม.	กทม.
24 กันยายน 2544	โรงเรียนคลองมะขามเทศ	กทม.	กทม.
29 กันยายน 2544	โรงเรียนตลิ่งชันวิทยา	สุพรรณบุรี	กรมสามัญศึกษา

กลุ่มสนทนากลุ่มแรกประกอบด้วยผู้บริหารและครูผู้ประสานงานจาก 5-6 โรงเรียน กรอบการสนทนาได้แก่ การพัฒนาบุคลากร กิจกรรมเด่นของโรงเรียน การขยายพรมแดนความรู้ คุณภาพที่เกิดในตัวผู้เรียน และงานที่จะทำต่อไป **กลุ่มที่สอง** ประกอบด้วยผู้บริหารจาก 8-10 โรงเรียน กรอบการสนทนาได้แก่ รูปแบบการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน สมรรถนะที่จำเป็นสำหรับผู้บริหาร และความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารโรงเรียนกับการปฏิรูปการเรียนรู้ **กลุ่มที่สาม** ประกอบด้วยผู้บริหาร ครูผู้ประสานงานจากโรงเรียน 6-8 โรงเรียน และนักวิจัยภายนอก กรอบการสนทนาได้แก่ รูปแบบการปฏิรูปการเรียนรู้ในภาพรวม ผลการดำเนินงานปฏิรูป ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อการดำเนินงาน ปัญหาอุปสรรคและแนวทางแก้ไข **กลุ่มที่สี่** ประกอบด้วยครูผู้ประสานงานจากโรงเรียนที่คัดสรร 6-8 โรงเรียน กรอบการสนทนาได้แก่ รูปแบบการประเมินตามสภาพจริง รูปแบบการประกันคุณภาพการศึกษาที่ปฏิบัติจริง ปัญหาอุปสรรคในการดำเนินงานและแนวทางแก้ไข ความเป็นไปได้ในการขยายผลการปฏิบัติงาน หลังจาก

เสร็จสิ้นการประชุมสัมมนา ผู้ช่วยผู้วิจัยซึ่งเป็นนิสิตปริญญาโท ภาควิชาวิจัยการศึกษาได้นำเทปบันทึกการสนทนากลุ่มไปจัดพิมพ์เป็นเอกสารผลการจัดกลุ่มสนทนา 16 ชุด แต่ละชุดมีความยาวอยู่ในช่วง 25-50 หน้ากระดาษพิมพ์

11) การประชุมผู้ดำเนินงาน การวิจัยโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ ได้ใช้การประชุมเป็นเครื่องมือในการวางแผนการดำเนินงาน การประสานงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การปรึกษาหารือ และการติดตามความก้าวหน้าการดำเนินงาน กิจกรรมการประชุมจัดเป็น 2 แบบ การประชุมแบบแรกเป็นการประชุมคณะทำงาน (technical working group) ซึ่งประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญ นักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และตัวแทนหรือเจ้าหน้าที่จากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับโครงการนำร่องระดับชาติ รวม 33 คน การประชุมคณะทำงานมีการประชุม 2 ครั้ง ครั้งแรก วันที่ 9 สิงหาคม 2544 ครั้งที่สอง วันที่ 13 กันยายน 2544 การประชุมแบบที่สองเป็นการประชุมระหว่างผู้เชี่ยวชาญ นักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ รวม 12 คน ในการประชุมบางครั้งมีผู้เชี่ยวชาญต่างประเทศร่วมประชุมด้วย กำหนดการประชุมสัปดาห์ละครั้ง ยกเว้นสัปดาห์ที่มีการจัดการประชุมสัมมนา และมีการจัดทำบันทึกช่วยจำ สาระจากการประชุมทุกครั้ง การประชุมที่ผ่านมามีดังนี้

การประชุมครั้งที่ 1-6 ประจำเดือน พฤษภาคม 2544 วันที่ 1, 4, 11, 18, 25, 30

การประชุมครั้งที่ 7-10 ประจำเดือนมิถุนายน 2544 วันที่ 7, 15, 22, 29

การประชุมครั้งที่ 11-13 ประจำเดือนกรกฎาคม 2544 วันที่ 13, 20, 26

การประชุมครั้งที่ 14-15 ประจำเดือนสิงหาคม 2544 วันที่ 24, 31

การประชุมครั้งที่ 16-20 ประจำเดือนกันยายน 2544 วันที่ 6, 11, 13, 21, 27

อนึ่ง ผู้เชี่ยวชาญหัวหน้าโครงการยังได้เข้าร่วมประชุมกับผู้บริหารสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติเดือนละ 2 ครั้ง ด้วย

12) เอกสารจากการติดต่อประสานงาน ระหว่างการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ ผู้เชี่ยวชาญไทยได้นำส่งจดหมายถึงผู้บริหารโรงเรียน และนักวิจัยในพื้นที่เป็นระยะ ๆ เพื่อส่งข่าวความเคลื่อนไหว ส่งเอกสารที่น่าสนใจ และส่งความปรารถนาดีเพื่อกระตุ้นให้เกิดความผูกพันและเป็นกำลังใจ ให้มีการปฏิบัติงานอย่างเต็มที่และต่อเนื่อง สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ได้ส่งจดหมาย และบันทึกโต้ตอบ และได้ติดต่อประสานงาน ตอบข้อข้องใจ ให้ความช่วยเหลืออื่น ๆ ทางโทรศัพท์และโทรสาร รวมทั้งสร้าง homepage ของโครงการนำร่องระดับชาติ เพื่อประชาสัมพันธ์และเผยแพร่องค์ความรู้

คุณภาพของเครื่องมือและข้อมูล

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือทำโดยการหาค่าความเที่ยง (reliability) และความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของแบบสอบถามสองชุด ซึ่งมีการเก็บรวบรวมข้อมูล 3 และ 2 ครั้ง ตามลำดับ การวิจัยครั้งนี้ใช้ข้อมูลจากแบบสอบถามชุดแรกเฉพาะการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งที่ 2-3 ซึ่งเป็น

ช่วงเวลาตรงกับการเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถามชุดที่สอง การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือและข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามดังกล่าวมีการดำเนินงานดังนี้

ก. การตรวจสอบความสมบูรณ์ของข้อมูล ผู้วิจัยวิเคราะห์การแจกแจงความถี่ของตัวแปรในแบบสอบถามแต่ละข้อ เพื่อตรวจสอบค่าขาดหาย (missing values) พบว่าค่าขาดหายส่วนใหญ่เกิดขึ้นโดยสุ่ม จึงประมาณค่าทดแทนค่าขาดหายโดยใช้ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามแต่ละชุด

ข. การเตรียมข้อมูลเพื่อหาค่าความเที่ยง จากนิยาม และข้อกำหนดในการสร้างแบบสอบถาม ผู้วิจัยจัดทำตารางแสดงจำนวนและหมายเลขข้อคำถามในแบบสอบถามแต่ละชุดที่ใช้การสร้างตัวบ่งชี้หลักแต่ละตัว ดังที่ได้นำเสนอในตาราง 4.4 เพื่อนำไปใช้เป็นกรอบการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

ค. การหาค่าความเที่ยง (reliability) ผู้วิจัยนำข้อมูลมาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงแบบ Cronbach's alpha reliability โดยใช้โปรแกรม SPSS วิเคราะห์แยกรายตัวบ่งชี้ แยกวิเคราะห์ตามการวัด และแยกวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามแต่ละชุดด้วย ค่าความเที่ยงที่ได้นำเสนอในตาราง 4.5 จะเห็นได้ว่าค่าความเที่ยงของตัวบ่งชี้มีค่าสูง มีช่วงพิสัยค่าความเที่ยงระหว่าง 0.704-0.955

ง. การปรับรหัสตัวแปรก่อนสร้างตัวบ่งชี้ เนื่องจากแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบมาตราประมาณค่าที่มีจำนวนระดับต่างกันเป็นสามแบบ กล่าวคือ แบบสอบถามชุดแรกจำนวน 3 ฉบับ มีส่วนที่เป็นแบบสอบถามของนักเรียนเป็นแบบมาตราประมาณค่า 3 ระดับ (ได้ทำกิจกรรมหรือมีคุณลักษณะมากกว่าร้อยละ 80 ขึ้นไป = มาก, ร้อยละ 51-80 = ปานกลาง, ต่ำกว่าร้อยละ 51 = น้อย) และมีส่วนที่เป็นแบบสอบถามของครูและผู้บริหารเป็นมาตราประมาณค่า 4 ระดับ (ความคิดเห็นระดับ 1 = ไม่ทราบ ไม่เคยรู้ว่าต้องทำ, 2 = มีความรู้ เห็นความสำคัญแต่ยังไม่ได้ลงมือทำ, 3 = นำความรู้มาวางแผนและลงมือทำบ้าง, 4 = ได้วางแผน ทำและประสบความสำเร็จตามแผน) ส่วนแบบสอบถามชุดที่สองจำนวน 4 ฉบับ เป็นแบบสอบถามชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (การปฏิบัติระดับ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย น้อยที่สุด) การสร้างตัวบ่งชี้เพื่อนำข้อมูลมาวิเคราะห์ร่วมกันจำเป็นต้องมีระดับการให้คะแนนเป็นแบบเดียวกันเพื่อความสะดวกในการตีความ ผู้วิจัยจึงปรับรหัสตัวแปรที่เป็นมาตราประมาณค่า 3 ระดับให้มีคะแนนสูงสุดเท่ากับ 4 คะแนน และปรับคะแนนที่ได้จากแบบสอบถามชนิดมาตราประมาณค่า 5 ระดับให้มีคะแนนสูงสุด 4 คะแนนโดยการเทียบสัดส่วน

จ. การสร้างตัวบ่งชี้ ผู้วิจัยนำตัวแปรตามกรอบการสร้างตัวบ่งชี้แต่ละตัวตามตาราง 4.4 มาวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis) โดยใช้วิธี principal component analysis และหมุนแกนแบบ varimax เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ในการสร้างตัวบ่งชี้ ผลการวิเคราะห์พบว่าตัวแปรองค์ประกอบ (component) แรกมีค่า eigenvalues สูงกว่าตัวแปรองค์ประกอบที่สองทุกตัวบ่งชี้ และค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loadings) ของตัวแปรในตัวบ่งชี้แต่ละตัวส่วนใหญ่มีค่าใกล้เคียงกัน แสดงว่าน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรมีค่าใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจึงสร้างตัวบ่งชี้โดยการหาค่าเฉลี่ยจากคะแนนตัวแปรแต่ละกลุ่มตามกรอบการสร้างตัวบ่งชี้

๑๑๓ที่ 4 วิธีดำเนินการวิจัย

ตาราง 4.4 สรุปจำนวนข้อและหมายเลขข้อคำถามจำแนกตามตัวบ่งชี้และแบบสอบถาม

ชื่อตัวบ่งชี้	แบบสอบถาม	จำนวนข้อ	ผู้บริหาร	ครู	นักเรียน	ผู้ปกครอง/ กรรมการ รร.
แบบสอบถามวัดตัวบ่งชี้						
1.การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน		15	1-15 ตอน 2.1	1-15 ตอน 1ก(3)	-	
2.ผลการบริหารใช้โรงเรียนเป็นฐาน		10	1-10 ตอน 2.3(3)	1-10 ตอน 1ข(3)	-	
3.ความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียน		30	1-30 ตอน 2.2	-	-	
4.กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน		14	1-14 ตอน 2.3(1)	1-14 ตอน 1ข(1)	ข้อ 21-34	
5.คุณลักษณะนักเรียน(ผลการเรียนรู้)		8	15-21 ตอน 2.3(1)	15-21 ตอน 1ข(1)	ข้อ 35-41	
6.การจัดกระบวนการสอนของครู		19	-	1-19 ตอน 1ก(2)	ข้อ 1-20	
7.กระบวนการพัฒนาบุคลากร(ตนเอง)		9	-	1-9 ตอน 1ก(1)	-	
8.ผลการพัฒนาบุคลากร		8	1-8 ตอน 2.3(2)	1-8 ตอน 1ข(2)	-	
9.การสนับสนุนการพัฒนาบุคลากร		4	9-12 ตอน 2.3 (2)	-	-	
10.การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่		11	-	1-11 ตอน 1ก(5)	-	
11.ผลการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่		8	1-8 ตอน 2.3(4)	1-8 ตอน 1ข(4)	-	
12.การประกันคุณภาพภายใน		9	-	1-9 ตอน 1ก(6)	-	
13.ผลการประกันคุณภาพภายใน		7	1-7 ตอน 2.3 (5)	1-7 ตอน 1ข(5)	-	
14.การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน		14		1-14 ตอน 1ก(4)	-	
แบบสอบถามวัดผลตาม พ.ร.บ.						
1.สภาพโรงเรียนทางกายภาพ		4	ข้อ 4-7	-	ข้อ 23-27	ข้อ 1-4
2.คุณธรรมของครู		5	-	ข้อ 1-4,15	-	-
3.ความเชื่อ/ศรัทธาของครู		4	-	ข้อ 6-9	-	-
4.การเตรียมการสอนของครู		6	-	ข้อ 5, 10-14	-	-
5.กระบวนการสอนของครู		12	-	ข้อ 16-27	-	-
6.การประเมินผลของครู		8	-	ข้อ 28-35	-	-
7.การมีส่วนร่วมของชุมชน		17	-	-	-	ข้อ 5-21
8.ผลการเรียนรู้ของนักเรียน		8	-	-	-	ข้อ 22-29
9.คุณธรรมนักเรียน		5	-	-	ข้อ 2-6	-
10.ความสามารถในการเรียน		11	-	-	ข้อ 1, 7-16	-
11.ความพอใจในตัวครู		6	-	-	ข้อ 17-21	-
12.การพินัย/ยาเสพติดในโรงเรียน		1	ข้อ 8	-	ข้อ 27	ข้อ 5
13.การสนับสนุนทางวิชาการ		8	ข้อ 12-17,19-20	-	-	-
14.การพัฒนาบุคลากร		6	ข้อ 2-3,9-11,21	-	-	-
15.การเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้าร่วม		12	ข้อ 1,18,22-31	-	-	-

ตาราง 4.5 ค่าความเที่ยง จำแนกตามตัวบ่งชี้ ครั้งที่วัด และประเภทแบบสอบถาม

ตัวบ่งชี้	แบบสอบถาม	จำนวน ข้อ	ผู้บริหาร		ครู		นักเรียน		ผู้ปกครอง/กก.	
			ครั้งแรก	ครั้งหลัง	ครั้งแรก	ครั้งหลัง	ครั้งแรก	ครั้งหลัง	ครั้งแรก	ครั้งหลัง
แบบสอบถามวัดตัวบ่งชี้										
1.การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน		15	<u>0.926</u>	0.914	0.941	0.935	-	-	-	-
2.ผลการบริหารใช้โรงเรียนเป็นฐาน		10	0.902	0.881	0.896	0.939	-	-	-	-
3.ความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียน		30	0.910	<u>0.951</u>	-	-	-	-	-	-
4.กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน		14	0.923	0.904	0.924	<u>0.953</u>	0.855	0.825	-	-
5.คุณลักษณะนักเรียน(ผลการเรียนรู้)		8	0.889	0.842	0.889	0.933	0.748	<u>0.704</u>	-	-
6.การจัดกระบวนการสอนของครู		19	-	-	<u>0.955</u>	0.946	<u>0.876</u>	<u>0.852</u>	-	-
7.กระบวนการพัฒนาบุคลากร(ตนเอง)		9	-	-	0.891	0.877	-	-	-	-
8.ผลการพัฒนาบุคลากร		8	0.884	0.822	0.846	0.918	-	-	-	-
9.การสนับสนุนการพัฒนาบุคลากร		4	<u>0.828</u>	0.816	-	-	-	-	-	-
10.การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่		11	-	-	0.933	0.914	-	-	-	-
11.ผลการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่		8	0.911	0.874	0.918	0.944	-	-	-	-
12.การประกันคุณภาพภายใน		9	-	-	0.950	0.936	-	-	-	-
13.ผลการประกันคุณภาพภายใน		7	0.898	0.852	0.884	0.925	-	-	-	-
14.การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน		14	-	-	0.951	0.942	-	-	-	-
แบบสอบถามวัดผลตาม พ.ร.บ.										
1.สภาพโรงเรียนทางกายภาพ		4	0.784	<u>0.730</u>	-	-	0.771	0.738	<u>0.773</u>	<u>0.746</u>
2.คุณธรรมของครู		5	-	-	0.829	0.819	-	-	-	-
3.ความเชื่อ/ศรัทธาของครู		4	-	-	<u>0.806</u>	<u>0.766</u>	-	-	-	-
4.การเตรียมการสอนของครู		6	-	-	0.875	0.862	-	-	-	-
5.กระบวนการสอนของครู		12	-	-	0.942	0.934	-	-	-	-
6.การประเมินผลของครู		8	-	-	0.934	0.923	-	-	-	-
7.การมีส่วนร่วมของชุมชน		17	-	-	-	-	-	-	<u>0.913</u>	<u>0.907</u>
8.ผลการเรียนรู้ของนักเรียน		8	-	-	-	-	-	-	0.887	0.886
9.คุณธรรมนักเรียน		5	-	-	-	-	0.744	<u>0.726</u>	-	-
10.ความสามารถในการเรียน		11	-	-	-	-	0.839	0.827	-	-
11.ความพอใจในตัวครู		6	-	-	-	-	0.726	0.722	-	-
13.การสนับสนุนทางวิชาการ		8	0.904	0.869	-	-	-	-	-	-
14.การพัฒนาบุคลากร		6	0.866	0.816	-	-	-	-	-	-
15.การเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้าร่วม		12	0.920	0.888	-	-	-	-	-	-

จ. การสร้างไฟล์ข้อมูลระดับโรงเรียน เนื่องจากหน่วยการวิเคราะห์ในการวิจัยครั้งนี้ คือ โรงเรียน ดังนั้น ข้อมูลที่รวบรวมมาในระดับบุคคลจึงถูกนำมาวิเคราะห์เพื่อหาผลรวม (aggregate) ในรูปค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสร้างเป็นไฟล์ข้อมูลในระดับโรงเรียน โดยใช้โปรแกรม SPSS

ข. การตรวจสอบความตรง (validity) การตรวจสอบความตรงของข้อมูลเป็นการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ด้วยวิธี known group technique ของตัวบ่งชี้ระดับโรงเรียนแยกเป็นรายตัวบ่งชี้ เกณฑ์ในการตรวจสอบสำหรับการวิเคราะห์ครั้งนี้ผู้วิจัยใช้คะแนนการประเมินโรงเรียนนำร่องทั้ง 250 โรงเรียน ที่ได้จากคณะกรรมการสรรหาผู้บริหารต้นแบบและนักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ การประเมินเป็นการพิจารณากระบวนการและผลงานของผู้บริหาร การประกันคุณภาพโรงเรียน สภาพทางกายภาพและบรรยากาศของโรงเรียน ผลการประเมินแยกเป็น 7 ระดับ ดังตาราง 4.6 ผู้วิจัยนำผลการประเมินมาจัดกลุ่มใหม่เป็น 3 กลุ่มให้มีจำนวนกลุ่มลดลง ได้เกรดใหม่แยกเป็นสามกลุ่ม คือ กลุ่มโรงเรียนที่มีคุณภาพกระบวนการและผลการดำเนินงานระดับดีมาก (เกรดสูงกว่า B) ระดับดีปานกลาง(เกรด B) และระดับดีพอใช้ (เกรดต่ำกว่า B)

การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างเป็นการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มโรงเรียน 3 กลุ่ม ที่ทราบระดับคุณภาพ ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว ตัวแปรตามคือตัวบ่งชี้จากแบบสอบถามฉบับผู้บริหารทั้งสองชุดที่ได้จากการวัดทั้งสองครั้งเฉพาะส่วนที่เกี่ยวกับคุณภาพของโรงเรียน ผลการวิเคราะห์ที่เสนอในตาราง 4.7 พบว่าตัวบ่งชี้ทุกตัวมีค่าเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ยกเว้นตัวบ่งชี้สภาพโรงเรียนทางกายภาพ ผลการวิเคราะห์แสดงว่าแบบสอบถามฉบับผู้บริหารทั้งสองชุดสามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างคุณภาพกระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติได้ตรงตามคะแนนการประเมิน กล่าวอีกอย่างหนึ่งคือ แบบสอบถามที่ใช้มีความตรงเชิงโครงสร้าง

ตาราง 4.6 การแจกแจงความถี่โรงเรียนนำร่องตามผลการประเมินในโครงการสรรหาผู้บริหารดีเด่น

เกรด ผลการประเมิน	ความหมายของเกรด	จำนวน โรงเรียน	ร้อยละ	เกรดใหม่	จำนวน โรงเรียน	ร้อยละ
I	สรุปไม่ได้/ข้อมูลไม่พอ	53	21.371			
G	ดีก่อนเข้าโครงการและไม่เห็นผลพัฒนา	5	2.016	พอใช้	70	28.226
C	ยังไม่เห็นความก้าวหน้าชัดเจน	12	4.839			
B	ก้าวหน้าบางเรื่องดี	124	50.000	ดี	124	50.000
G+	ดีก่อนเข้าโครงการและพัฒนาต่อเนื่อง	20	8.065			
A	ดีมากและก้าวหน้ามากบางเรื่อง	33	13.306	ดีมาก	54	21.774
A+	ดีมากและพัฒนาทุกเรื่อง	1	0.403			
	รวม	248	100.000		248	100.000

ตาราง 4.7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มโรงเรียนที่มีผลการประเมินต่างกัน

ตัวบ่งชี้	การวัด	ผลการประเมินระดับ				Levene		anova	
		พอใช้	ดี	ดีมาก	รวม	Statistic	Sig.	F	Sig.
แบบสอบถามวัดตัวบ่งชี้									
การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	ครั้งแรก	2.976	2.961	3.174	3.012	3.771	0.024	4.541	0.012
	ครั้งหลัง	3.588	3.573	3.720	3.610	1.684	0.188	4.261	0.015
ผลการบริหารใช้โรงเรียนเป็นฐาน	ครั้งแรก	2.862	2.808	3.048	2.875	0.366	0.694	6.380	0.002
	ครั้งหลัง	3.638	3.631	3.799	3.670	5.217	0.006	6.110	0.003
กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน	ครั้งแรก	2.695	2.666	2.847	2.714	0.125	0.883	4.115	0.017
	ครั้งหลัง	3.574	3.526	3.689	3.575	5.926	0.003	4.764	0.009
ผลการพัฒนาบุคลากร	ครั้งแรก	2.599	2.584	2.835	2.643	3.366	0.036	7.836	0.001
	ครั้งหลัง	3.460	3.467	3.643	3.504	4.461	0.013	6.366	0.002
การสนับสนุนการพัฒนาบุคลากร	ครั้งแรก	3.132	3.010	3.269	3.101	0.262	0.770	5.626	0.004
	ครั้งหลัง	3.835	3.760	3.926	3.817	12.564	0.000	6.287	0.002
ผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่	ครั้งแรก	2.619	2.637	2.871	2.684	0.829	0.438	6.440	0.002
	ครั้งหลัง	3.544	3.602	3.715	3.611	0.199	0.820	3.748	0.025
ผลการประกันคุณภาพภายใน	ครั้งแรก	2.609	2.590	2.874	2.657	0.621	0.538	8.707	0.000
	ครั้งหลัง	3.567	3.588	3.725	3.612	0.414	0.661	3.809	0.024
แบบสอบถามวัดผลตาม พรบ.									
สภาพโรงเรียนทางกายภาพ	ครั้งแรก	2.629	2.559	2.714	2.612	1.688	0.187	1.858	0.158
	ครั้งหลัง	3.065	3.058	3.214	3.094	0.878	0.417	2.981	0.053
การสนับสนุนทางวิชาการ	ครั้งแรก	2.526	2.478	2.785	2.559	0.110	0.895	8.158	0.000
	ครั้งหลัง	3.163	3.195	3.453	3.242	0.740	0.478	11.344	0.000
การพัฒนาบุคลากร	ครั้งแรก	2.617	2.583	2.883	2.658	0.210	0.811	7.235	0.001
	ครั้งหลัง	3.343	3.384	3.537	3.406	0.822	0.441	4.994	0.007
การเปิดโอกาสให้ชุมชนร่วมงาน	ครั้งแรก	2.361	2.365	2.648	2.426	0.496	0.610	6.241	0.002
	ครั้งหลัง	2.999	3.057	3.280	3.090	0.134	0.875	8.021	0.000

หมายเหตุ จำนวนโรงเรียนกลุ่มพอใช้ = 68, กลุ่มดี = 124, กลุ่มดีมาก = 54, รวม 246 โรงเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ก. การวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือและข้อมูล เป็นการวิเคราะห์เพื่อหาค่าความเที่ยงแบบ Cronbach' s alpha reliability และหาค่าความตรงเชิงโครงสร้างด้วยเทคนิคกลุ่มรู้ค่า

ข. การวิเคราะห์สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนก่อนเข้าโครงการ เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยใช้สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหา เพื่อให้เห็นสภาพของโรงเรียน ปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ผลการวิเคราะห์นี้นำเสนอในบทที่ 5

ค. การวิเคราะห์เพื่อประเมินโครงการนำร่องระดับชาติ เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหาสาระเพื่อสนับสนุนผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณใช้สถิติบรรยายและสถิติอนุมาน ใช้การวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างสังกัด ระหว่างภาคภูมิศาสตร์ และระหว่างกลุ่มผู้ให้ข้อมูล เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องก่อนทำการรวมข้อมูลเป็นระดับโรงเรียน ใช้การวิเคราะห์เชิงเส้นระดับลดหลั่นและการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์ความแปรปรวนเพื่อตรวจสอบระดับการปฏิรูปว่าทำได้สอดคล้องกันในแต่ละระดับ และทำได้ทั้งโรงเรียนหรือไม่ ใช้การวิเคราะห์โมเดลอิสระเพื่อตรวจสอบความตรงของระบบตัวบ่งชี้ และเพื่อศึกษาปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน ผลการวิเคราะห์เสนอไว้ในบทที่ 6

ง. การสังเคราะห์รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน เป็นการวิเคราะห์เพื่อสรุปสังเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อสรุปให้ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนแบบต่าง ๆ ที่โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้ใช้ปฏิบัติและประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้อยู่ที่ผู้เชี่ยวชาญไทยทั้งสี่คนรับผิดชอบดำเนินการดังนี้ ผู้เชี่ยวชาญด้านการเรียนรู้รับผิดชอบการสังเคราะห์รูปแบบการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ และรูปแบบการพัฒนาบุคลากร ผู้เชี่ยวชาญด้านการบริหารรับผิดชอบการสังเคราะห์รูปแบบการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ผู้เชี่ยวชาญด้านการประเมินและการประกันรับผิดชอบการสังเคราะห์รูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ และรูปแบบการประกันคุณภาพ และผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัยและประเมินรับผิดชอบสังเคราะห์รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน และรูปแบบการดำเนินงานของนักวิจัยในพื้นที่ ที่เป็นแบบอย่างของการดำเนินงานที่ประสบความสำเร็จ ผลการสังเคราะห์แยกนำเสนอในรายงานของผู้เชี่ยวชาญแต่ละคน สำหรับผลการสังเคราะห์โมเดลการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่และโมเดลการประกันคุณภาพ นำเสนอไว้ในบทที่ 7

บทที่ 5

สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนำร่อง

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพในบทนี้ มุ่งเสนอสภาพโรงเรียนปฏิบัติการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ในช่วงระยะก่อนเข้าโครงการนำร่องระดับชาติ เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐาน (baseline data) สำหรับการประเมินความสำเร็จของโครงการในบทต่อไป การเสนอสาระแยกเป็น 2 ตอน คือ สภาพทั่วไป และสภาพกระบวนการและผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่อง

ตอนที่ 1 สภาพทั่วไปของโรงเรียนนำร่อง

โรงเรียนปฏิบัติการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ที่สมัครและได้รับการคัดเลือกเข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ กระจายอยู่ทุกภาคภูมิศาสตร์ และทุกสังกัด ผลการแจกแจงความถี่ตามตาราง 5.1 พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่ร้อยละ 35.200 อยู่ในภาคกลาง โรงเรียนในภาคใต้มีจำนวนน้อยที่สุดมีเพียงร้อยละ 16.000 เมื่อพิจารณาแยกตามสังกัดพบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่ร้อยละ 56.800 เป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ (สปช.) ส่วนโรงเรียนสังกัดกรมการศาสนา และกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน มี 1 และ 2 โรงเรียน รวมคิดเป็นร้อยละ 1.200 เมื่อพิจารณาความเป็นตัวแทนของโรงเรียนนำร่องในแต่ละสังกัด โดยนำสัดส่วนโรงเรียนนำร่องแยกตามสังกัดมาเปรียบเทียบกับสัดส่วนของจำนวนโรงเรียนทั่วประเทศแยกตามสังกัดที่ได้จากสถิติการศึกษาปี พ.ศ. 2543 ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544) ผลการเปรียบเทียบพบว่าโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติมีสัดส่วนต่ำกว่า ขณะที่โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษาและสังกัดเทศบาลมีสัดส่วนสูงกว่าสัดส่วนของโรงเรียนทั่วประเทศอยู่เล็กน้อย

ตาราง 5.1 โรงเรียนนำร่องจำแนกตามสังกัดและภาคภูมิศาสตร์

สังกัด	สปช.	สามัญ	เอกชน	กทม.	เทศบาล	ดชด/ศาสนา	รวม	ร้อยละ
ภาคกลาง	52	21	7	5	3	0	88	35.200
ภาคใต้	21	13	3	0	2	1	40	16.000
ภาคอีสาน	32	26	2	0	6	2	68	27.200
ภาคเหนือ	37	13	2	0	2	0	54	21.600
รวม	142	73	14	5	13	3	250	100.000
ร้อยละ	56.800	29.200	5.600	2.000	5.200	1.200	100.000	
รวมทั้งประเทศ 2543*	30,715	2,593	2,796	431	497	579	37,611	
ร้อยละ	81.665	6.895	7.434	1.146	1.321	1.539	100.000	

หมายเหตุ: * สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544).

รูปที่ 5 สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนาร่อง

ผลการวิเคราะห์ตารางไขว้ในตาราง 5.2 แสดงความถี่ของโรงเรียนนาร่องจำแนกตามสังกัดของโรงเรียนกับตัวแปรขนาดโรงเรียน ระดับการศึกษา และจำนวนครูที่ได้รับยกย่องเป็นครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ และครูแกนนำ เมื่อแยกพิจารณาขนาดของโรงเรียนนาร่องเป็นขนาดเล็ก กลาง และใหญ่ พบว่าโรงเรียนนาร่องร้อยละ 55.200 เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก ส่วนโรงเรียนนาร่องขนาดกลางและขนาดใหญ่มีจำนวนเท่ากันคิดเป็นร้อยละ 22.400 เมื่อพิจารณาขนาดของโรงเรียนในแต่ละสังกัด พบว่าโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติส่วนใหญ่ร้อยละ 80.282 เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก โรงเรียนในสังกัดกรมสามัญศึกษาและสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนส่วนใหญ่ร้อยละ 47.945 และ 50.000 เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ ส่วนโรงเรียนในสังกัดเทศบาลส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดกลาง

ตาราง 5.2 โรงเรียนนาร่องจำแนกตามขนาด ระดับการศึกษา จำนวนครูที่ได้รับการยกย่อง และสังกัด

สังกัด	สพช	สามัญ	เอกชน	กทม	เทศบาล	ตชด./ศสน.	รวม
ขนาดโรงเรียน							
เล็ก	114(80.282)	12(16.438)	5(35.714)	1(20.000)	3(23.077)	3(100.000)	138(55.200)
กลาง	20(14.085)	26(35.616)	2(14.286)	2(40.000)	6(46.154)		56(22.400)
ใหญ่	8 (5.634)	35(47.945)	7(50.000)	2(40.000)	4(30.769)		56(22.400)
รวมโรงเรียน	142(100.000)	73(100.000)	14(100.000)	5(100.000)	13(100.000)	3(100.000)	250(100.000)
ระดับการศึกษาที่สอน							
อนุบาล-ป.6	95(66.901)	1(1.370)	7(50.000)	3(60.000)	7(53.846)	2(66.667)	115(46.000)
อนุบาล-ม.3	47(33.099)		4(28.571)	1(20.000)	4(30.769)		56(22.400)
อนุบาล-ม.6			1 (7.143)	1(20.000)			2 (0.800)
อนุบาล,ม.1-6						1(33.333)	1 (0.400)
ป.1-ป.6			1 (7.143)		1 (7.692)		2 (0.800)
ม.1-ม.3					1 (7.692)		1 (0.400)
ม.1-ม.6		71(97.260)					71(28.400)
ม.1-ม.6, ปวช.		1 (1.370)					1 (0.400)
ปวช.-ปวส.			1 (7.143)				1 (0.400)
รวมโรงเรียน	142(100.000)	73(100.000)	14(100.000)	5(100.000)	13(100.000)	3(100.000)	250(100.000)
จำนวนครูแห่งชาติ/ต้นแบบ/แกนนำ							
0 คน	112(78.873)	50(68.493)	14(100.000)	4(80.000)	10(76.923)	3(100.000)	193(77.200)
1 คน	27(19.014)	22(30.137)		1(20.000)	3(23.077)		53(21.200)
2 คน	3 (2.113)	1 (1.370)					4 (1.600)
รวมโรงเรียน	142(100.000)	73(100.000)	14(100.000)	5(100.000)	13(100.000)	3(100.000)	250(100.000)

ระดับการศึกษาที่เปิดสอนในโรงเรียนมีแตกต่างกันถึง 9 แบบ โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติเปิดสอนระดับอนุบาล - ป.6 ในกรณีที่โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาเปิดสอนระดับอนุบาล - ม.3 โรงเรียนกรมสามัญศึกษาทุกโรงเรียนเปิดสอนระดับม.1 - ม.6 ยกเว้น

โรงเรียนรหัส ๑4 ที่เปิดสอนระดับอนุบาล - ป.6 เพราะเป็นโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โรงเรียนรหัส ๓88 ที่เปิดสอนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) ด้วย โรงเรียนนาร่องในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนเกือบทั้งหมดเปิดสอนตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงระดับประถมศึกษาหรือมัธยมศึกษา มีโรงเรียนรหัส ๓8 ที่เปิดสอนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ โรงเรียนนาร่องในสังกัดกรุงเทพมหานครและเทศบาลเปิดสอนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนนาร่องสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดนจำนวน 2 โรงเรียนเปิดสอนระดับประถมศึกษา ส่วนโรงเรียนรหัส ๑39 สังกัดกรมการศาสนาเปิดสอนระดับอนุบาลและระดับ ม.1 - ม.6

โรงเรียนนาร่องทั้ง 250 โรงเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ หลายโรงเรียนมีครูที่ได้รับการยกย่องเป็นครูแห่งชาติ ครูแกนนำ หรือครูต้นแบบ ซึ่งเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ โรงเรียนที่มีครูดังกล่าวจำนวน 1 คน มีถึง 53 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 21.200 จำนวน 2 คน มีเพียง 4 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 1.600 ซึ่งมีเฉพาะโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ และสังกัดกรมสามัญศึกษาเท่านั้น สำหรับโรงเรียนนาร่องที่เหลือจำนวน 193 โรงเรียน หรือร้อยละ 77.200 ไม่มีครูแห่งชาติ ครูแกนนำ หรือครูต้นแบบ

สภาพทางกายภาพของโรงเรียนจากการสังเกตของผู้เชี่ยวชาญในการตรวจเยี่ยมโรงเรียนสรุปได้ว่า โรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน และโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติส่วนใหญ่ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก บริเวณโรงเรียนค่อนข้างแห้งแล้ง ไม่มีรั้ว อาคารเรียนเป็นอาคารไม้ โดยเฉพาะโรงเรียนในภาคอีสาน สภาพทางกายภาพแตกต่างค่อนข้างมาก เมื่อเปรียบเทียบกับโรงเรียนขนาดใหญ่ สังกัดกรมสามัญศึกษา หรือสังกัดกรุงเทพมหานครและเทศบาล ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ในชุมชน

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้บริหารเกี่ยวกับสภาพทางกายภาพของโรงเรียนนาร่อง ในตาราง 5.3 พบว่าผู้บริหารส่วนใหญ่ร้อยละ 39.819 และ 42.081 เห็นว่าโรงเรียนมีสิ่งแวดล้อมสวยงามร่มรื่น มีระเบียบ ในระดับปานกลาง และมาก ตามลำดับ ในเรื่องการมีน้ำดื่มน้ำใช้ อาหาร ที่สะอาดถูกอนามัย ผู้บริหารส่วนใหญ่ร้อยละ 34.842 และ 43.891 เห็นว่าอยู่ในระดับปานกลางและมากตามลำดับ แต่ในเรื่องการมีอาคารเรียน โรงอาหาร ห้องสมุด สนามเพียงพอ และการมีสื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมนั้นผู้บริหารส่วนใหญ่เห็นว่าอยู่ในระดับปานกลางเท่านั้น เรื่องปัญหาอบายมุขและความรุนแรง เช่น ยาเสพติด การพนัน การข่มขู่ ผู้บริหารส่วนใหญ่เห็นว่าโรงเรียนไม่มีปัญหาดังกล่าว

การวิเคราะห์ตัวแปรด้วยสถิติบรรยาย เพื่อให้เห็นลักษณะการแจกแจงของตัวแปรสภาพทั่วไปของโรงเรียนนาร่องที่เป็นตัวแปรต่อเนื่อง พบว่าจำนวนนักเรียนในโรงเรียนนาร่องมีการแจกแจงแบบโค้งเบ้ขวา นั่นคือส่วนใหญ่จะเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก ค่าเฉลี่ยจำนวนนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียนมีค่าเท่ากับ

ตอนที่ 5 สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนำร่อง

902 คน ในขณะที่จำนวนนักเรียนสูงสุดมีค่าถึง 4,427 คน ในโรงเรียนรหัส ก13 และจำนวนนักเรียนต่ำสุดมีค่าเพียง 40 คนในโรงเรียนรหัส น20 ดังตาราง 5.4

ตาราง 5.3 การแจกแจงความถี่ตัวแปรสภาพทางกายภาพของโรงเรียนตามความคิดเห็นผู้บริหาร

สภาพทางกายภาพของโรงเรียน	น้อยที่สุด	น้อย	ปานกลาง	มาก	มากที่สุด	รวม
สิ่งแวดล้อมสวยงามร่มรื่นมีระเบียบ	2 (0.905)	21 (9.502)	88 (39.819)	93 (42.081)	17 (7.692)	221 (100.000)
มีน้ำดื่ม น้ำใช้ อาหาร สะอาด ถูกอนามัย	1 (0.452)	19 (8.597)	77 (34.842)	97 (43.891)	27 (12.217)	221 (100.000)
มีอาคารเรียน โรงอาหาร ห้องสมุด สนามเพียงพอ	15 6.787	45 20.362	88 39.819	61 27.602	12 5.430	221 100.000
มีสื่อการสอนที่เหมาะสม เอื้อต่อการเรียนรู้	3 (1.357)	55 (24.887)	107 (48.416)	52 (23.529)	4 (1.810)	221 (100.000)
ปลอดภัยจากปัญหาอบายมุข/ความรุนแรง	4 (1.810)	18 (8.145)	56 (25.339)	98 (44.344)	45 (20.362)	221 (100.000)

ตาราง 5.4 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรเกี่ยวกับโรงเรียนนำร่อง

ตัวแปร	N	Min.	Max.	Sum	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
จำนวนนักเรียนอนุบาล	250	0	1,039	21,922	87.688	146.361	3.268	13.159
จำนวนนักเรียนประถมศึกษา	250	0	3,311	75,133	300.532	525.833	2.796	8.244
จำนวนนักเรียนมัธยมต้น	250	0	2,580	75,334	301.336	505.630	1.963	3.184
จำนวนนักเรียนมัธยมปลาย	250	0	2,145	52,412	209.648	425.519	2.303	4.850
จำนวนนักเรียนทั้งหมด	250	40	4,427	225,710	902.840	967.233	1.458	1.374
ผู้บริหารที่จบปริญญาตรี/ต่ำกว่า	248	0	1	153	0.612	0.488	-0.462	-1.801
อายุผู้บริหาร	248	24	63		47.629	5.683	-0.090	1.164
ปีที่ผู้บริหารทำงานรวนี้	248	0	32		6.097	5.446	1.952	4.780
ปีที่ผู้บริหารทำงานทั้งหมด	248	1	39		24.302	7.615	-0.636	0.621
เกียรติประวัติผู้บริหาร	248	1	2		0.492	0.501	0.032	-2.015
อายุเฉลี่ยครู	248	28	54		41.197	4.739	-0.427	-0.215
สัดส่วนครูจบปริญญาตรี	248	0	1		0.930	0.094	-4.773	40.371
จำนวนปีเฉลี่ยครูทำงานรวนี้	248	2	26		10.962	4.494	0.278	-0.243
จำนวนปีเฉลี่ยครูทำงานทั้งหมด	248	4	32		17.633	5.812	-0.203	-0.667
สัดส่วนครูเพศหญิง	248	0	1		0.676	0.183	-1.221	2.330

ค่าสถิติเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้บริหารในตาราง 5.4 แสดงว่า ค่าเฉลี่ยตัวแปรตัวที่มีผู้บริหารที่จบการศึกษาระดับปริญญาตรีหรือต่ำกว่า มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 0.612 หมายความว่าผู้บริหารร้อยละ 61.20 จบการศึกษาระดับปริญญาตรีหรือต่ำกว่าปริญญาตรี (มีผู้บริหารจบการศึกษาต่ำกว่าปริญญาตรีเพียงคนเดียว) ผู้บริหารที่มีอายุน้อยที่สุดคือ 24 ปี อายุมากที่สุดคือ 63 ปี และอายุเฉลี่ยเท่ากับ 47.629 ปี ค่า

ความเบ้แสดงว่าส่วนใหญ่ผู้บริหารมีอายุมากกว่า 47 ปี เมื่อพิจารณาตัวแปรประสบการณ์ในการทำงานพบว่าผู้บริหารทำงานในโรงเรียนนาร่องมาโดยเฉลี่ย 6 ปี และได้ทำงานมาแล้วโดยเฉลี่ย 24 ปี ค่าเฉลี่ยตัวแปรดั้มมีเกียรติประวัติของผู้บริหารมีค่าเท่ากับ 0.492 แสดงว่าผู้บริหารร้อยละ 49.20 เป็นผู้บริหารที่ได้รับรางวัลผู้บริหารดีเด่น ผู้บริหารเสมอทองคำ หรือรางวัลอื่น ๆ

ค่าสถิติเบื้องต้นเกี่ยวกับครูในตาราง 5.4 แสดงว่า อายุเฉลี่ยครูทั้งโรงเรียนที่ต่ำสุดคือ 28 ปี และสูงสุด 54 ปี โดยที่ค่าเฉลี่ยของอายุเฉลี่ยของครูในโรงเรียนเท่ากับ 41.197 ปี จากค่าเฉลี่ยสัดส่วนครูจบปริญญาตรี และสัดส่วนครูเพศหญิง เท่ากับ 0.930 และ 0.676 แสดงว่าโดยเฉลี่ยครูในโรงเรียนนาร่องที่ตอบแบบสอบถามครั้งนี้ร้อยละ 93 จบการศึกษาระดับปริญญาตรี และร้อยละ 67.6 เป็นครูเพศหญิง จากค่าต่ำสุดและสูงสุดแสดงว่าครูในโรงเรียนนาร่องที่ตอบแบบสอบถามมานั้นมีบางโรงเรียนที่เป็นครูเพศชายล้วน และไม่มีครูจบปริญญาตรี สำหรับค่าเฉลี่ยตัวแปรประสบการณ์ พบว่าค่าเฉลี่ยของจำนวนปีเฉลี่ยที่ครูทั้งโรงเรียนทำงานโรงเรียนนี้มีค่าประมาณ 11 ปี และค่าเฉลี่ยของจำนวนปีเฉลี่ยที่ครูทั้งโรงเรียนทำงานมาทั้งหมดมีค่าประมาณ 18 ปี ค่าความเบ้ของตัวแปรติดลบแสดงว่าส่วนใหญ่ครูมีประสบการณ์ต่ำกว่าค่าเฉลี่ย

เมื่อนำตัวแปรจำนวนนักเรียนและจำนวนครูในโรงเรียนนาร่องมาหาสัดส่วนนักเรียนต่อครู แล้วนำมาคำนวณหาค่าสถิติเบื้องต้นแยกคำนวณตามสังกัด ได้ผลดังตาราง 5.5 จากตารางจะเห็นได้ว่าค่าต่ำสุดของสัดส่วนนักเรียนต่อครูมีค่าต่ำมากเท่ากับ 1.186 คือมีจำนวนครูและนักเรียนใกล้เคียงกัน ดูจากค่าเฉลี่ยแยกคำนวณตามสังกัด จะเห็นว่าค่าเฉลี่ยสัดส่วนนักเรียนต่อครูของโรงเรียนนาร่องในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษา (19.058) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (17.347) และกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน (14.042) เป็นโรงเรียนที่มีสัดส่วนครูต่อนักเรียนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของโรงเรียนนาร่องในสังกัดกรมสามัญศึกษา (21.655) กรุงเทพมหานคร (24.082) และเทศบาล (22.806)

ตาราง 5.5 ค่าเฉลี่ยเบื้องต้นสัดส่วนนักเรียนต่อครู จำแนกตามสังกัด

	สปช	สามัญ	เอกชน	กทม.	เทศบาล	ตชด/ศาสนา	รวม
จำนวน	141	71	14	5	13	2	246
Row %	57.317	28.862	5.691	2.033	5.285	0.813	100.000
Mean	19.058	21.655	17.347	24.082	22.806	14.042	19.973
Max.	37.839	77.500	26.487	25.079	28.571	18.458	77.500
Min.	1.186	6.766	6.929	22.729	12.952	9.625	1.186
SD	5.580	7.805	5.323	1.008	4.788	6.246	6.387
เกณฑ์มาตรฐาน	25, 17*	18					

หมายเหตุ: * ระดับประถมศึกษาเท่ากับ 25 ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเท่ากับ 17

เมื่อนำข้อมูลอัตรากำลังครูตามเกณฑ์มาตรฐานอัตรากำลังข้าราชการครูของสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู (กค.) ซึ่งกำหนดสัดส่วนนักเรียนต่อครูในระดับประถมศึกษาเท่ากับ 25 คน และระดับมัธยมศึกษาเท่ากับ 18 คน มาเป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบ พบว่าโดยเฉลี่ยสัดส่วนนักเรียนต่อครูของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน และสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน/กรมการศาสนา มีสัดส่วนจำนวนนักเรียนต่อครูต่ำกว่าเกณฑ์

กล่าวโดยสรุป สัดส่วนของโรงเรียนนาร่องจำแนกตามหน่วยงานต้นสังกัด มีลักษณะไม่แตกต่างจากกลุ่มประชากรโรงเรียนที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานทั่วไป การเลือกโรงเรียนนาร่องในการวิจัยครั้งนี้มีลักษณะกระจายตั้งแต่โรงเรียนขนาดเล็กไปจนถึงโรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนในเขตชนบทไปจนถึงโรงเรียนในเขตเมือง เป็นโรงเรียนขนาดเล็กในชนบท และเป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษาแห่งชาติเป็นส่วนใหญ่ ตัวแปรสภาพทางกายภาพเกือบทุกตัวทั้งด้านจำนวนนักเรียน จำนวนครู ขนาดของโรงเรียน อายุ วุฒิการศึกษา และประสบการณ์ของผู้บริหารและครูในโรงเรียนนาร่องแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างระหว่างโรงเรียน และระหว่างสังกัด ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการจัดกลุ่มสนทนาต่อไปนี้ฉายภาพให้เห็นความแตกต่างระหว่างโรงเรียนขนาดเล็กและขนาดใหญ่ที่ค่อนข้างชัดเจน

“...โรงเรียนนี้ไม่เหมือนโรงเรียนอื่น เป็นโรงเรียนวัด เป็นโรงเรียนที่ขาดแคลน เป็นโรงเรียนที่นำสงสาร เพราะเด็กย้ายมาจากเหนือ ได้ ออก ตก ทั่วประเทศ มาทำโรงงานอุตสาหกรรมของพ่อแม่ พ่อแม่แยกกันอยู่ ตาย ปล่อยทิ้งให้อยู่กับปู่ ย่า ตา ยาย โรงเรียนซ่อมซ่อมไม่น่าอยู่ เป็นโรงเรียนที่ไม่มีอุปกรณ์เลย พอผมมาอยู่ปีแรก ความที่เคยเป็นผู้ช่วยหัวหน้าการมาก็เข้าอำเภอเข้าจังหวัด ที่ไหนจะเป็นเจ้านายของเราดีที่สุดนอกจากอำเภอและจังหวัด ผมก็เข้าอำเภอและจังหวัด ผลกลับเป็นว่างประมาณที่มีต้องให้โรงเรียน...ก่อนเพราะเขามีเด็กเป็นพัน โรงเรียนนี้มีแค่ 400-500 คน ความสำคัญมันน้อยกว่า มันน่าจะ...นี่คือการศึกษาที่จะเจริญขึ้นจริงหรือ มันอยู่ตรงไหน ใครเป็นคนสร้าง ใครคือคนให้กำลังใจ ใครคือผู้สนับสนุน ผู้บริหารถูกปล่อยให้อยู่คนเดียวหรือครับ” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส ก42 กลุ่มสนทนา 3)

“...ลักษณะเดิมของโรงเรียน เด็กก็จะอยู่กันอย่างแออัด คับแคบ คือพื้นที่น้อย ห้องหนึ่งมีเด็กประมาณ 50 คน พอเราไปอยู่เรามีความรู้สึกว่าน่าจะมีการปรับปรุง ขยับขยาย เพราะเราดูจากสมุดจดหมายเหตุแล้ว เป็นเวลาสิบ ๆ ปีเลยที่โรงเรียนไม่มีการเปลี่ยนแปลงในเรื่องอาคารสถานที่เลย กระจุกอยู่อย่างนั้น ห้องพักครูไม่มี ห้องเรียนพิเศษไม่มี...” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส ก24 กลุ่มสนทนา 2)

“...ในพื้นที่มีโรงเรียน 3 โรงเรียน โครงการเดิมจะยุบเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่โรงเรียนเดียว จัดเนื้อที่ให้ 2 ไร่ ตึกสี่ชั้นให้ 2 หลัง เรียกว่าจัดให้ทุกอย่างพร้อม ภายหลังการประชุมกรรมการการศึกษาของโรงเรียนผมก็บอกว่าเราคงจัดงานวันเด็กปีนี้ปีสุดท้าย เพราะโรงเรียนเราจะยุบแล้ว ก็คุยกัน ผู้ใหญ่บ้านบอกว่าขอที่ดินจากประธานสี ผมก็หนักใจเพราะที่ดินแถวนั้นไร่ละสองล้าน ก็ไม่รู้ว่าจะขอใครได้ ที่นี้บังเอิญได้รับคำแนะนำอย่างนั้น ผมก็พูดไปชนิดไม่มีความหวังว่าท่านผู้ใหญ่ครับถ้าจะลองทำมหากุศลทางการศึกษาไว้ให้ลูกหลานของเราก็ลองพิจารณาดูนะครับ...พอวันรุ่งขึ้น ท่านก็พายเรือเดินยิ้มเข้ามาบอกว่า ผมให้ 3 ไร่ มันก็เหมือนฝัน พอไปบอกหัวหน้าการท่านก็ดีใจ ทางหน่วยงานต้นสังกัดอยากให้อยู่เพราะโรงเรียนได้รับความศรัทธาจากประชาชนพอสมควร...ผมก็ขอเปลี่ยนแปลงมติ กปจ.ที่

ว่าให้ยุบเป็นหอสร้างเนื่องจากมีผู้บริจาคที่ดินแล้ว แผนต่อไปคือทำหนังสือถึง บพม...ขออาคาร...ก็ประสบความสำเร็จ ได้อาคารอนุเคราะห์สอง พอสถสร้างเสร็จก็ได้งบประมาณอีกสองล้าน...ได้เป็นตึกสี่ชั้น 24 ห้องเรียน แล้วก็ได้ครุภัณฑ์จัดเป็นห้องคอมพิวเตอร์หนึ่งห้อง 20 เครื่อง คอมพิวเตอร์ใช้งานอีกหนึ่งเครื่อง ติดแอร์อย่างดี ห้อง sound lab เครื่องดนตรีไทยอีกชุดใหญ่ประมาณสามแสนบาท และเป็นพวก TV VDO เครื่องเล่น CD ตู้อะไรต่าง ๆ หลังจากนั้น อบจ.ได้ขอกู้ล้านห้าเอามาสร้างห้องน้ำบาดาล ปรับปรุงสนาม ปรับปรุงอาคาร จัดซื้อเครื่องกีฬากับชุดพาเหรด เพราะฉะนั้นตอนนี้โรงเรียนมีวัสดุอุปกรณ์ค่อนข้างจะพร้อม ถ้าเทียบกับโรงเรียนขนาดเล็กด้วยกันก็ถือว่ามามาก มีมากเหลือเกิน” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ก69 กลุ่มสนทนา 3)

ตอนที่ 2 กระบวนการและผลการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่องก่อนเข้าโครงการ

ก่อนเริ่มโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ หน่วยงานที่รับผิดชอบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานทุกหน่วยงานต่างก็ได้ดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนในสังกัดแล้ว กระทรวงศึกษาธิการเริ่มดำเนินการปฏิรูปการศึกษาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2539 โดยเน้นการปฏิรูปโรงเรียนและสถานศึกษา ซึ่งรวมทั้งการปฏิรูปครู การปฏิรูปหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอน และการปฏิรูประบบบริหารการศึกษา การปฏิรูปโรงเรียนที่มีการดำเนินงานเป็นรูปธรรม ได้แก่ การส่งเสริมให้มีการปฏิรูปโรงเรียนในโรงเรียนนำร่องโดยการส่งการและให้ความช่วยเหลือจากระดับบนลงล่างของหน่วยงานต่าง ๆ ดังนี้ การดำเนินงานโครงการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียน 17,687 โรงเรียน ทั่วประเทศ ในปี พ.ศ. 2540 ของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา, 2542) การดำเนินการประกันคุณภาพภายในโรงเรียนจำนวน 496 โรงเรียน สหวิทยาเขตละ 1 โรงเรียน ในปี พ.ศ. 2543 ของกรมสามัญศึกษา (2544) การประเมินคุณภาพภายนอกของโรงเรียน 600 โรงเรียน ในปี พ.ศ. 2542 ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) และการทดลองประเมินมาตรฐานของโรงเรียน 430 โรงเรียน ในปี พ.ศ. 2541-2542 ของสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2544)

การนำเสนอสภาพกระบวนการและผลการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนของโรงเรียนนำร่องในตอนนี้เป็นผลจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามในการวัดครั้งแรก จากการสนทนากลุ่ม และจากการสัมภาษณ์แบบลึก โดยมีผู้บริหาร ครู และนักเรียนในโครงการนำร่องและนักวิจัยในพื้นที่เป็นผู้ให้ข้อมูล นอกจากนี้ยังใช้ข้อมูลจากแผนการดำเนินงานของโรงเรียนระยะที่หนึ่งมาประกอบด้วย สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามบางส่วนเป็นการวิเคราะห์รายชื่อเพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจน แต่แทนที่จะนำเสนอเป็นความถี่และร้อยละของผู้ตอบแต่ละตัวเลือก ผู้วิจัยเสนอค่าเฉลี่ยและจัดอันดับ เปรียบเทียบระหว่างกลุ่มผู้ให้ข้อมูล โดยมีข้อตกลงเบื้องต้นว่าข้อมูลมีช่วงเท่ากันเพื่อประหยัดเนื้อที่และเพื่อความสะดวกในการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มผู้ให้ข้อมูลว่ามีการรับรู้ในแต่ละประเด็นแตกต่างกันหรือคล้ายคลึงกัน การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตอนนี้แยกเป็น 6 ด้าน ดังนี้

1. กระบวนการเรียนรู้ และการจัดกระบวนการเรียนรู้

แม้ว่าหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทุกหน่วยงานได้ส่งเสริมสนับสนุนให้มีการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้และการจัดกระบวนการเรียนรู้ แต่โรงเรียนส่วนใหญ่ยังมีปัญหาในการดำเนินงาน การประเมินโดยสำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) สรุปว่าครูโรงเรียนประถมศึกษาร้อยละ 48.90 สามารถจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้นักเรียนได้ปฏิบัติจริง กิจกรรมที่ครูทำได้น้อยคือ การใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น การวิเคราะห์หลักสูตร และการประเมินโดยใช้แฟ้มผลงาน จากการประเมินของสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2544) สรุปว่าครูบางส่วนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ยังมีปัญหาเขียนแผนการสอนโดยไม่วิเคราะห์หลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนยังไม่เน้นเรื่องนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ขาดการปลูกฝังลักษณะนิสัยที่พึงประสงค์ และขาดการพัฒนานักเรียนตามศักยภาพแต่ละคน จากการประเมินคุณภาพโรงเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) สรุปว่าโรงเรียนเอกชนส่วนใหญ่ เน้นการจัดทำหลักฐานเพื่อการตรวจสอบมากกว่าการดำเนินงานเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้และการสอน

ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของครูและนักเรียนในโรงเรียนนำร่องช่วงก่อนเข้าโครงการ จากแบบสอบถามวัดตัวบ่งชี้การจัดการกระบวนการเรียนรู้รวม 19 ข้อ ในตาราง 5.6 พบว่า ความคิดเห็นของครูและนักเรียนค่อนข้างสอดคล้องกัน แต่ช่วงพิสัยของคะแนนความคิดเห็นของนักเรียนกว้างกว่าของครู ประเด็นที่ครูและนักเรียนเห็นว่าครูได้ทำพฤติกรรมในระดับมากได้แก่ การกระตุ้นส่งเสริมและสนับสนุนให้นักเรียนฝึกปรับปรุงตนเอง การปลูกฝังระเบียบวินัย ค่านิยม และคุณธรรมตามวิถีทางวัฒนธรรมไทย การเอาใจใส่และแสดงความเมตตาต่อนักเรียนอย่างทั่วถึง สำหรับประเด็นที่ครูและนักเรียนเห็นว่าได้ทำพฤติกรรมน้อยได้แก่การเตรียมเนื้อหาที่ผสมผสานภูมิปัญญาท้องถิ่นและความรู้สากล การเตรียมวิธีการสอนที่ใช้ทั้งวิถีวัฒนธรรมไทยและเทคนิคการสอนตามหลักวิชา การใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย การเชื่อมโยงประสบการณ์กับชีวิตจริงโดยร่วมมือกับชุมชน การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้เสริมแรงให้เกิดการเรียนรู้เต็มตามศักยภาพ และการจัดสภาพห้องเรียนที่ปลูกเร้าหัวใจให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้

ผลการวิเคราะห์ในตาราง 5.7 เป็นการนำข้อมูลจากแบบสอบถามรวม 21 ข้อ มาสร้างเป็นตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนรวม 9 ตัว ตามที่ผู้เชี่ยวชาญได้กำหนดไว้ ตัวบ่งชี้แต่ละตัวถือได้ว่าเป็นตัวแปรอิสระภาคโดยอนุโลม ผลการวิเคราะห์แสดงว่าผู้บริหาร ครู และนักเรียนมีความเห็นค่อนข้างสอดคล้องกัน คะแนนเฉลี่ยตัวบ่งชี้อยู่ระหว่าง 2.6-3.2 นั่นคือนักเรียนมีพฤติกรรมกระบวนการเรียนรู้ระดับสูงด้านการได้เห็นแบบอย่างที่ดี การฝึกเผชิญสถานการณ์จริงเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม ความสนใจใฝ่รู้ การมีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข การได้รับการฝึกระเบียบวินัยและความรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จ การได้ฝึกค้นคว้ารวบรวมข้อมูล และสร้างสรรคความรู้จากแหล่งวิทยาการในโรงเรียนและชุมชน ส่วนด้านที่มีพฤติกรรมในระดับต่ำ ได้แก่ ด้านการฝึกปฏิบัติและทำกิจกรรมหลากหลาย

จนค้นพบความถนัดและวิธีการของตนเอง การได้รับการเสริมแรงให้ทดลองแก้ปัญหาทั้งด้วยตนเองและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการได้ฝึกประเมินผลงาน ฝึกประเมินและปรับปรุงตนเองและยอมรับผู้อื่น

ตาราง 5.6 ค่าเฉลี่ย และอันดับคะแนน ตัวบ่งชี้การวัดกระบวนการเรียนรู้โดยครู แยกตามผู้ให้ข้อมูล

	ครู		นักเรียน	
	Mean	Rank	Mean	rank
การวัดกระบวนการเรียนรู้โดยครู				
1. การเตรียมเนื้อหาที่ผสมผสานภูมิปัญญาท้องถิ่นและความรู้สากล	2.338	19	2.959	16
2. การเตรียมวิธีการสอนที่ใช้ทั้งวิถีวัฒนธรรมไทยและเทคนิคการสอนตามหลักวิชา	2.565	18	2.727	19
3. การจัดสภาพห้องเรียนที่ปลูกเร้า จูงใจให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้	2.662	15	3.112	11
4. การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้เสริมแรงให้นักเรียนได้เรียนรู้เต็มตามศักยภาพ	2.730	13	2.851	17
5. การทำความเข้าใจและเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคล	2.723	14	3.142	9
6. การเอาใจใส่และแสดงความเมตตาต่อนักเรียนอย่างทั่วถึง	3.106	1	3.097	13
7. การจัดกิจกรรมและสถานการณ์ให้นักเรียนได้แสดงออก	2.862	6	3.006	15
8. การเลือกใช้กิจกรรมให้นักเรียนแสดงออกอย่างสร้างสรรค์	2.882	5	2.825	18
9. การส่งเสริมให้นักเรียนฝึกคิด และฝึกทำ ด้วยตนเอง	2.897	4	3.246	6
10. การกระตุ้นและสนับสนุนให้นักเรียนฝึกปรับปรุงตนเอง	2.915	3	3.337	2
11. การส่งเสริมกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกลุ่ม	2.754	11	3.202	8
12. การสังเกตส่วนตัว และปรับปรุงส่วนต้อยของนักเรียนระหว่างการแลกเปลี่ยนเรียนรู้	2.771	9	3.279	5
13. การใช้สื่อการสอนเพื่อฝึกการคิดของนักเรียน	2.735	12	3.285	4
14. การใช้สื่อการสอนเพื่อฝึกให้นักเรียนแก้ปัญหาและค้นพบความรู้	2.762	10	3.104	12
15. การใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย	2.660	16	3.048	14
16. การเชื่อมโยงประสบการณ์กับชีวิตจริงโดยร่วมมือกับชุมชน	2.575	17	3.120	10
17. การปลูกฝังระเบียบวินัย ค่านิยม และคุณธรรมตามวิถีวัฒนธรรมไทย	2.942	2	3.203	7
18. การประเมินตนเองอยู่เสมอ	2.791	8	3.287	3
19. การสังเกตและการประเมินพัฒนาการนักเรียนอย่างต่อเนื่อง	2.791	7	3.520	1

หมายเหตุ: ข้อมูลจากครู 7,422 คน และนักเรียน 6,648 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

ตาราง 5.7 ค่าเฉลี่ย และอันดับคะแนน ตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน แยกตามผู้ให้ข้อมูล

	ผู้บริหาร		ครู		นักเรียน	
	Mean	rank	Mean	Rank	Mean	rank
1. มีประสบการณ์ตรงสัมพันธ์กับธรรมชาติ สิ่งแวดล้อมและเทคโนโลยี	2.636	6	2.930	9	2.982	9
2. ปฏิบัติกิจกรรมหลากหลายจนค้นพบความถนัดและวิธีการของตนเอง	2.632	7	2.979	8	2.989	7
3. เห็นแบบอย่างที่ดี และฝึกเผชิญสถานการณ์จนเกิดจิตสำนึกและคุณธรรม	2.992	1	3.096	1	3.078	4
4. ฝึกคิดหลายวิธี สร้างสรรค์จินตนาการแสดงออกได้อย่างชัดเจน มีเหตุผล	2.681	5	2.989	6	3.002	6
5. ได้ทดลองวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกลุ่ม	2.603	8	2.995	5	2.984	8
6. ฝึกค้นคว้ารวบรวมข้อมูล สร้างสรรค์ความรู้จากแหล่งวิทยาการในโรงเรียน	2.745	4	3.044	4	3.114	3
7. สนใจใฝ่รู้ มีส่วนร่วมในการเรียนอย่างมีความสุข	2.864	3	3.071	2	3.202	1
8. ฝึกระเบียบวินัย และรับผิดชอบในการทำงานจนสำเร็จ	2.918	2	3.066	3	3.200	2
9. ฝึกประเมินผลงาน ฝึกประเมินและปรับปรุงตนเองและยอมรับผู้อื่น	2.580	9	2.983	7	3.044	5

หมายเหตุ: ข้อมูลจากผู้บริหาร 243 คน ครู 7,422 คน และนักเรียน 6,648 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามจะเห็นได้ว่าครูเริ่มใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้หรือกระบวนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญบ้างแล้ว เมื่อศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพิ่มเติมพบว่าข้อมูลสอดคล้องกัน กล่าวคือสภาพเริ่มต้นก่อนเข้าโครงการนั้น หน่วยงานต้นสังกัดได้เริ่มดำเนินการสนับสนุนส่งเสริมให้มีการปฏิรูปการเรียนการสอนไปบ้างแล้วแต่ยังไม่เป็นที่เข้าใจกันมากนัก แม้ว่าบางโรงเรียนจะมีครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ ครูแกนนำที่เริ่มต้นพัฒนาการเรียนการสอนและน่าจะเป็นแหล่งความรู้ในการปฏิรูปกระบวนการเรียนการสอนได้แต่ครูในโรงเรียนไม่ให้ความสนใจ ในหลายโรงเรียนหน่วยงานต้นสังกัดยังมีได้ดำเนินการแต่ผู้บริหารและครูได้เริ่มต้นแสวงหาแนวทางใหม่ในการจัดการเรียนการสอนด้วยตนเอง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงนำไปสู่การปฏิรูปการเรียนรู้ในระยะหลัง ดังตัวอย่าง

“...เดิมทีเดิยวนี้ครูช้ายหัน ชาวหันไม่ถูกเลยครับ สับสนุ่นววยไปหมด เพราะมีหนังสือ มีคำสั่ง มีโครงการ มีโครงการต่าง ๆ จาก สปจ. สำนักงานต้นสังกัดส่งมาเยอะมาก จนไม่สามารถที่จะจับเรื่องเรียนการสอนที่ชัดเจนได้...” (นักวิจัยในพื้นที่รหัส ๖7 กลุ่มสนทนา 1)

“...ช่วงที่เข้าไปก็พบว่ามีการฝึกอบรมในหลายหัวข้อเกือบทุกโรงเรียนนะคะ แต่เสร็จแล้วพอนักวิจัยเข้าไปก็จะให้นักวิจัยพูดเรื่องเดิม ๆ อีก เกิดความรู้สึกว่าครูเขายังไม่รู้ชัด ถามเขาว่าฟังมาแล้วรู้เรื่องใหม่ เขาบอกว่ามันมั่ว ๆ มันยังมั่ว ๆ อยู่จึงอยากให้อาจารย์พูดให้ฟังซ้ำอีก ก็เลยบอกเขาว่าถ้าครูยังไม่ลงมือปฏิบัติ มันก็จะยังไม่ชัดเจน ต้องลงมือทำ...พอปฏิบัติมีปัญหาอะไรให้มาสอบถามได้...” (นักวิจัยในพื้นที่รหัส ๖12 กลุ่มสนทนา 1)

“...ที่โรงเรียนเป็นชุมชนอิสลาม ผู้ปกครองมีอาชีพประมง เด็กอยู่ในครอบครัวแตกแยกเป็นส่วนใหญ่ อยู่กับตายายไม่ค่อยได้พบผู้ปกครอง เพราะเขามืดเขาต้องออกไปแล้ว การจัดการเรียนการสอนโรงเรียนเป็นแกนนำปฏิรูปการเรียนรู้ของจังหวัดตั้งแต่ปี 2542 มีการพัฒนามีการปฏิรูปอยู่แล้ว มีครูต้นแบบ...แต่ครูไม่ยอมรับครูต้นแบบ ครูจะไม่เข้าไปหา คล้าย ๆ มองข้ามไปเหมือนใกล้เกลือกินด่างพยายามดึงครูให้เข้าไปหาครูต้นแบบ ให้ครูต้นแบบเป็นแกนนำปฏิรูป...พยายามคุยกับครูว่ามีแหล่งการเรียนรู้อยู่ใกล้ ๆ ทำไม่ไม่ใช้โอกาสนี้แทนที่จะวิ่งไปอบรมที่อื่น...” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส ๓32 กลุ่มสนทนา 4)

“...ช่วงปี 38-39 ครู ป.1 ถูกจับย้ายไปสอนอนุบาล ครูสอนชั้นเล็ก ๆ ต้องเป็นครูผู้หญิงแก่ จึงสามารถสอนได้ ครูผู้ชาย ครูวัยรุ่นสอนไม่ได้...ครู ป.1 ขาดหาใครสอนไม่ได้ ทะเลาะกันทั้งโรงเรียน จับฉลากได้แต่ไม่ยอมไปสอน ทำยังไงก็ไม่สามารถหาครูสอนได้ ดิฉันเลยอาสาลงมาเป็นยังไง ลองดูสิสอน ป. 1 ยากเย็นขนาดไหน มาเจอปีแรกเกือบตาย เราสอนเด็กเล็กไม่เป็น คิดว่าความรู้ขนาดนี้ทำไมสอนเด็ก ป. 1 ไม่ได้ ทุ่มเททุกอย่างทำอย่างไรให้เด็กอ่านหนังสือออก ก็แอบสอน คือไม่สอนหนังสือเพราะถ้ามันแต่สอนหนังสือคนที่ได้ก็ได้ คนที่ไม่ได้ก็ไม่ได้ ทำอย่างไรจึงจะทำให้เด็กเรียนจบ ดิฉันปิดห้องตายไม่ว่าข้างนอกสิ่งอะไรไม่สนใจ สนใจว่าทำอย่างไรเด็กจะอ่านหนังสือออก ดิฉันคิดหาวิธีขบวนการทุกสิ่งทุกอย่างที่จะทำตงนั้น สร้างหนังสือเอง ทำแบบเรียนเอง อยู่กับเด็กมีความสุขมาก ทำงานไม่มีวันเสาร์อาทิตย์ ทำงานหนักมืองเย็นถึงหนึ่งทุ่มเป็นงานประจำ ไม่รู้สึกเหน็ดเหนื่อย งานที่ได้คือพัฒนาให้นักเรียนอ่านหนังสือได้ ทำให้มีความสุข” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส ๑15 กลุ่มสนทนา 4)

“...ตั้งแต่ปี 40 ประมาณนั้น ครูเริ่มต้นตัวเริ่มรู้จัก child center ุง ๆ ปลา ๆ เริ่มรู้จักแผนการสอน เป็นกระบวนการบ้างตามประสา เริ่มรู้จัก authentic assessment บ้าง ก็พยายามกรอกหูครูทุก ๆ วัน มีความรู้สึกว่ามีเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น ต่อมาก็เจอปัญหาอีก คือครูอยากจะทำงานแต่กระบวนการมันไม่เอื้อ เช่นจัดตารางสอนคาบสั้น ๆ มันใช้ child center ไม่ได้ การที่เอาหนังสือมาขายนักเรียนมันทำให้ครูติดหนังสือตรงนั้นเล่มเดียว อะไรประมาณนั้นนะครับ... ก็ชวนกันมามองดูว่าอะไรเป็นตัวกีดกันตัวเรากับสิ่งที่เราอยากไปให้ถึง เราพบว่าแนวความคิดการบริหารที่ ผอ.ทำอยู่นั้นไม่เข้าท่า...คิดไปคิดมามีน้องเสนอแนะว่าเราต้องกล้าปรับ ก็มาปรึกษากัน...เลยได้เป็นโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ บังเอิญไปอ่านเจอตำราฝรั่ง ของฝรั่งเขา นะครับ school within school ก็อ่านแบบงู ๆ ปลา ๆ แล้วพากันเอามาทำ แบ่งการบริหารเป็นโรงเรียนเล็ก มี ม. 1 ม.2 ม.3 และม.ปลาย แต่ละโรงเรียนมีอาจารย์ใหญ่ด้วย” (ผู้บริหารโรงเรียน รหัส ๓7 กลุ่มสนทนา 2)

สำหรับผลการเรียนรู้ หรือคุณภาพด้านวิชาการของผู้เรียนนั้น จากรายงานวิจัยของสำนักนิเทศ และพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้น ป.6 จากโรงเรียนทุกสังกัดโดยใช้ข้อสอบของกรมวิชาการ พบว่าคะแนนเฉลี่ยภาษาไทย การงานพื้นฐานอาชีพ สร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต และคณิตศาสตร์ ในปี พ.ศ.2541 มีค่าเท่ากับร้อยละ 57.75, 52.59, 50.51 และ 46.96 ตามลำดับ จะเห็นได้ว่าคะแนนเฉลี่ยค่อนข้างต่ำทุกกลุ่มประสบการณ์ เมื่อเปรียบเทียบระหว่างสังกัด พบว่าโรงเรียนสาธิต สังกัดทบวงมหาวิทยาลัยมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงไปคือโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน กลุ่มโรงเรียนที่มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่ากลุ่มโรงเรียนอื่น คือ โรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน แต่ผลการวิเคราะห์แสดงให้เห็นแนวโน้มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพิ่มขึ้นทุกปี ในขณะที่โรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษาท้องถิ่น สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าแต่มีแนวโน้มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนลดลงทุกปี

2. การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่

โครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ ให้ความสำคัญกับการปฏิรูปด้านการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ โดยเน้นความสำคัญของการประเมินการเรียนรู้ควบคู่ไปกับกระบวนการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียน การใช้วิธีการประเมินและการใช้แหล่งสารสนเทศที่หลากหลาย และการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมิน รวมทั้งการใช้ประโยชน์จากผลการประเมินเพื่อการพัฒนา จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องพบว่าหน่วยงานต้นสังกัดได้ดำเนินการให้ความรู้เรื่องการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง ทั้งโดยการแจกเอกสารสิ่งพิมพ์ คู่มือการดำเนินงาน และโดยการจัดอบรมครู แต่ครูยังใช้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ไม่มากนัก กล่าวคือ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) พบว่าโรงเรียนยังใช้การประเมินโดยใช้แฟ้มผลงานน้อย มีครูจำนวนร้อยละ 60 เริ่มใช้การประเมินการเรียนจากการปฏิบัติกิจกรรมและผลการศึกษาค้นคว้าของนักเรียน ครูยังขาดความรู้ และมีความต้องการพัฒนาความ

รู้และทักษะเรื่องรูปแบบ/วิธีการวัดและประเมินการเรียนรู้ โดยร้อยละ 23.70 มีความต้องการระดับมาก และร้อยละ 65.30 มีความต้องการระดับปานกลาง จากการประเมินของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) พบว่า โรงเรียนยังขาดครูที่มีความรู้เรื่องการวัดและประเมินผลการศึกษา และจากการประเมินของสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2544) พบว่าโรงเรียนยังขาดการใช้วิธีประเมินการเรียนรู้ที่หลากหลาย และไม่ได้นำผลการประเมินมาใช้ประโยชน์ในการพัฒนานักเรียน

ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากครูผู้ตอบแบบสอบถามในตาราง 5.8 ค่อนข้างสอดคล้องกับข้อค้นพบจากเอกสาร คะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ของครู (2.342-2.727) มีค่าค่อนข้างต่ำเมื่อเทียบกับคะแนนเฉลี่ยตัวบ่งชี้การจัดกระบวนการเรียนรู้ แสดงว่าครูยังทำได้น้อย การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่ครูได้ทำระดับมาก ได้แก่ การใช้วิธีการหลากหลายในการประเมิน การแจ้งผลการประเมินให้ผู้ปกครองทราบ การบอกวัตถุประสงค์และวิธีการประเมินให้นักเรียนทราบตั้งแต่ต้น และการกำหนดเกณฑ์การประเมินร่วมกับนักเรียน ประเด็นที่ครูยอมรับว่ายังทำได้น้อยได้แก่การส่งเสริมให้นักเรียนประเมินการสอนของครู การวางระบบการประเมินทั้งโรงเรียน การวิเคราะห์จุดแข็งจุดอ่อนของผลการประเมินที่ใช้อยู่ การร่วมมือกับผู้ปกครองนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ ผลการวิเคราะห์ที่น่าสังเกตคือ ประเด็นที่ครูทำพฤติกรรมน้อย (ค่าเฉลี่ยต่ำ) ได้แก่ การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่ให้นักเรียนและผู้ปกครองมีบทบาทในการประเมินมากขึ้น เป็นประเด็นที่มีค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผัน (CV) สูง แสดงว่าระดับการทำพฤติกรรมของครูแตกต่างกันมากด้วย

ตาราง 5.8 ค่าเฉลี่ย อันดับ และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ของตัวบ่งชี้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่

	Mean	Rank	SD	CV
1. การบอกวัตถุประสงค์และวิธีการประเมินให้นักเรียนทราบตั้งแต่ต้น	2.694	3	0.794	29.454
2. การกำหนดวิธีการ/เกณฑ์การประเมินร่วมกับนักเรียน	2.685	4	0.791	29.464
3. การใช้วิธีการหลากหลายในการประเมินการเรียนรู้ของนักเรียน	2.727	1	0.737	27.029
4. การส่งเสริมให้นักเรียนทำบันทึก เพื่อประเมินสิ่งที่ได้เรียนรู้ด้วยตนเอง	2.555	7	0.779	30.480
5. การนำผลการประเมินมาใช้ปรับปรุงการเรียนการสอน	2.673	5	0.722	27.010
6. การวิเคราะห์จุดแข็ง/จุดอ่อนของวิธีการประเมินการเรียนรู้ที่ใช้อยู่	2.511	8	0.772	30.762
7. การร่วมมือกับเพื่อนครูวางระบบการประเมินทั้งโรงเรียน	2.391	10	0.750	31.351
8. การแสวงหาความรู้ และทดลองใช้วิธีการประเมินการเรียนรู้ใหม่ ๆ	2.589	6	0.736	28.447
9. การส่งเสริมให้นักเรียนประเมินการสอนของท่าน	2.342	11	0.752	32.111
10. การแจ้งผลการประเมินของนักเรียนให้ผู้ปกครองรับทราบ	2.721	2	0.825	30.331
11. การร่วมมือกับผู้ปกครองใช้ผลการประเมินในการพัฒนานักเรียน	2.507	9	0.781	31.140

หมายเหตุ: ข้อมูลจากครู 7,203 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการจัดกลุ่มสนทนาแสดงให้เห็นว่าสภาพการประเมินการเรียนรู้ของโรงเรียนนาร่องในระยะแรกก่อนเข้าโครงการยังเน้นความสำคัญของการสอบข้อเขียน และเมื่อโรงเรียนเข้า

ร่วมโครงการนำร่องระดับชาติจึงได้เริ่มมีการใช้วิธีการที่หลากหลาย จากข้อมูลการสัมภาษณ์สะท้อนว่า ครูอาจจะยังไม่เข้าใจหลักการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ เพราะดูเหมือนว่าครูเพียงแต่ดำเนินการตามที่ได้รับคำแนะนำแต่ยังไม่ถึงจุดมุ่งหมายที่แท้จริงของการประเมินการเรียนรู้และการใช้ประโยชน์ผลการประเมินในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

“...เดิมการวัดผลของเราเน้นไปทางด้านการวัดความรู้ และตัว paper ข้อสอบปลายภาคเรียนเป็นหลัก เราเริ่มเปลี่ยนกระบวนการวัดผลโดยใช้การวัดตลอดเวลาแล้วก็สร้างวินัย วิชาพลศึกษาเห็นได้ชัด ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนคนไหนมาเรียนทุกครั้ง สองมาทันเวลา สามแต่งตัวถูกระเบียบที่กำหนด และตั้งใจปฏิบัติตามที่ตกลงกับครูหรือตามที่ครูแนะนำ ทำได้อย่างนี้ให้เกรด 4 เลย...” (ผู้บริหารโรงเรียน ก89 กลุ่มสนทนา 3)

“...เรื่องการวัดและการประเมินผลก็เช่นเดียวกัน ก่อนจะเข้าร่วมโครงการนี้ เราวัดและประเมินผลโดยการให้เด็กทำข้อสอบปรนัย เช็คถูกเช็คผิดกัน ตั้งแต่ต้นปี 2541 เป็นต้นมา โรงเรียนเริ่มให้มีการวัดและประเมินผลโดยให้เด็กตั้งแต่ ป.1-6 ทำข้อสอบอัตนัย มาตอนหลังเริ่มมีการเก็บผลงานของเด็กให้เด็กทำแฟ้มสะสมงาน...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส น9 กลุ่มสนทนา 4)

3. การพัฒนาบุคลากร

หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทุกหน่วยงาน ได้เริ่มดำเนินการพัฒนาบุคลากรมาตั้งแต่ช่วงปี 2539-2540 สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) ประเมินพบว่า กระบวนการพัฒนาบุคลากรครูโรงเรียนประถมศึกษาส่วนใหญ่ เป็นการส่งเสริมให้ครูเข้ารับการอบรมซึ่งจัดในระดับจังหวัด การดำเนินการที่ทำได้น้อยคือการให้ครูศึกษาค้นคว้าพัฒนางานด้วยตนเอง สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2544) ประเมินพบว่า บุคลากรยังขาดความตระหนัก ขาดความรู้ความเข้าใจ และยังสับสนในการดำเนินงาน และครูบางส่วนยังไม่ปรับพฤติกรรมการสอนและการทำงาน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) ประเมินพบว่า บุคลากรโรงเรียนเอกชนยังไม่พร้อม และขาดความมั่นใจ ยังต้องการเข้ารับการอบรม/การประชุมเพื่อทำความเข้าใจตลอดเวลา และมีปัญหาวิทยากรรับเชิญซึ่งเมื่อเข้าไปช่วยเหลือโรงเรียนวิทยากรมีส่วนทำให้โรงเรียนเกิดความสับสนในการดำเนินงานปฏิรูป

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความคิดเห็นครูในโรงเรียนนำร่อง จากแบบสอบถามเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากรในตาราง 5.9 เสนอทั้งค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผัน (CV) เพื่อเปรียบเทียบการกระจายของความคิดเห็นของครูทั้งหมด ผลการวิเคราะห์พบว่า คะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้การพัฒนาบุคลากรมีค่าค่อนข้างต่ำเมื่อเทียบกับตัวบ่งชี้การจัดกระบวนการเรียนรู้ ประเด็นที่ครูรับรู้ว่ามีการทำพฤติกรรมได้ค่อนข้างมากโดยเฉพาะการพัฒนาตนเองได้แก่ การเข้าร่วมประชุมอบรม/สัมมนาเพื่อเพิ่มพูนความรู้ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนร่วมงาน และการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างสม่ำเสมอ การส่งเสริมให้มีการทำงานเป็นทีมและเรียนรู้จากการทำงาน ส่วนประเด็นที่ทำได้ค่อนข้างน้อย ได้แก่ การแก้ไขปรับปรุงการปฏิบัติงานด้วยกระบวนการวิจัยปฏิบัติการ การเป็นวิทยากร

ให้ความรู้ในการประชุมฝึกอบรม/สัมมนา การเป็นพี่เลี้ยงหรือกัลยาณมิตรนิเทศ และการตั้งกลุ่มทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาตนเอง และการวิพากษ์ให้ข้อเสนอแนะแบบสร้างสรรค์แก่เพื่อนร่วมงาน

ตาราง 5.9 ค่าเฉลี่ย อันดับคะแนน และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ของตัวบ่งชี้การพัฒนาคณาจารย์

	Mean	Rank	SD	CV
1. การเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างสม่ำเสมอ	2.632	3	0.711	27.031
2. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนร่วมงาน	2.756	2	0.697	25.279
3. การจัดตั้งกลุ่มทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาตนเอง	2.474	6	0.711	28.731
4. การเป็นพี่เลี้ยงหรือนิเทศกัลยาณมิตรแก่เพื่อนครู	2.451	7	0.787	32.110
5. การวิพากษ์ให้ข้อเสนอแนะแบบสร้างสรรค์แก่เพื่อนร่วมงาน	2.505	5	0.702	28.035
6. การแก้ไขปรับปรุงการปฏิบัติงานด้วยกระบวนการวิจัยปฏิบัติการ	2.358	8	0.761	32.261
7. การเข้าร่วมประชุมอบรม/สัมมนาเพื่อเพิ่มพูนความรู้	2.774	1	0.754	27.193
8. การเป็นวิทยากรให้ความรู้ในการประชุมฝึกอบรม/สัมมนา	2.267	9	0.829	36.578
9. การส่งเสริมให้มีการทำงานเป็นทีมและเรียนรู้จากการทำงาน	2.608	4	0.717	27.500

หมายเหตุ: ข้อมูลจากครู 7,422 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

การพัฒนาคณาจารย์ในโรงเรียนจัดว่าเป็นความรับผิดชอบโดยตรงของผู้บริหาร ข้อมูลจากการจัดกลุ่มสนทนาต่อไปนี้สะท้อนให้เห็นความพยายามของผู้บริหารโรงเรียนขนาดกลางต่างจังหวัดที่เริ่มต้นจากการวิเคราะห์จุดอ่อนของโรงเรียน และริเริ่มการพัฒนาคณาจารย์โดยการพัฒนาตนเองก่อน จากนั้นจึงพยายามพัฒนาครูในโรงเรียน นอกจากนี้เนื้อหาสาระที่เป็นคำบอกเล่าของผู้บริหารยังสะท้อนให้เห็นถึงวัฒนธรรมในโรงเรียนที่พึงพาผู้บริหารค่อนข้างมาก เมื่อครูมีปัญหาครูจะนำปัญหามาปรึกษาหาทางแก้ไขกับผู้บริหาร สำหรับกรณีนี้ผู้บริหารได้ใช้จุดวิกฤติของการมีปัญหามาเป็นโอกาสในการพัฒนาตนเองและการพัฒนาคณาจารย์โดยใช้หลักกัลยาณมิตรนิเทศได้อย่างน่าชมเชย

“...เป็นผู้บริหารมาสิบกว่าปี ที่ไม่รู้เรื่องมาก ๆ คือเรื่องการเรียนการสอน ผมจบปริญญาโทบริหารเมื่อหลายปีก่อนก็บริหารโรงเรียนพอไปได้ พอรู้ว่าพัฒนาองค์การอย่างไร พัฒนาคอนอย่างไร ภาวะผู้นำใช้อย่างไร พอพูดได้ไปได้อยู่ แต่สิ่งหนึ่งที่ตอบครูไม่ได้เลยและก็น่าเป็นมากเพราะโรงเรียนอยู่ไกลเป็นที่ยังด้วย คือจะสอนอย่างไรให้เด็กบรรลุเป้าหมายตามหลักสูตรให้ได้ จะพัฒนาหลักสูตรอย่างไร เขียนแผนการสอนอย่างไร ตรงนี้มีปัญหากับผมมาก ก็ตัดสินใจว่าเอาละเมื่อเป็นอย่างนี้ก็ตั้งตัวเองและตัวผู้บริหารก็ต้องพัฒนาตัวเองก่อนนะครับ ก็เลยดันทุรังกลับไปเรียนอีกครั้งหนึ่ง ที่นี้ก็ไปเรียนเอาหลักสูตรและการสอนนะครับ... สิ่งที่ยากจริงๆ คือหลักสูตรและการสอน... พอเริ่มมองเห็นความกระจ่าง เห็นเป้าหมายชัดเจน เห็นลู่วางที่จะพาโรงเรียนไปได้ไปถึงเป้าหมายของชาติในการพัฒนาตัวเด็ก ขึ้นตอนต่อไปคือพยายามหว่านล้อม ชักจูงทุกวิถีทางให้ครูเรียนรู้ให้ได้ เหตุการณ์นี้เกิดขึ้นเมื่อประมาณปี 40 ที่ผมไปเรียนนะครับ ได้อะไรกลับมาจะพยายามแนะนำหว่านล้อมให้โลมปฏิโลม ให้ครูคิดให้ได้ว่าการเรียนการสอนที่ถูกต้องน่าจะเป็นอย่างไร การพัฒนาหลักสูตรจะทำอย่างไร ก็พยายามปรับทั้งความรู้ ทั้งเจตคติ ทั้งทักษะความรู้ความสามารถครู ทุกอย่างครับ พยายามปลูกฝังให้ครูทุกคนตระหนัก

ว่า เราต้องเชื่อกันนะเพราะไม่มีใครมาดูแลเรา ผมให้โอกาสพวกเราทุกคนต้องเชื่อกันต้องช่วยกัน...” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ๑7 กลุ่มสนทนา 2)

หน่วยงานต้นสังกัดมีบทบาทในการพัฒนาบุคลากรโดยการจัดอบรมให้กับครูและจัดหาเอกสารส่งไปให้ครูในโรงเรียนได้ศึกษาด้วยตนเองเป็นเบื้องต้นในระดับจังหวัด ในระดับโรงเรียนผู้บริหารมีบทบาทสำคัญมากในการพัฒนาครูให้สามารถเป็นวิทยากรถ่ายทอดความรู้ ผู้บริหารในโรงเรียนนาร่องหลายโรงเรียนที่มีครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ ครูแกนนำ และครูผู้มีความสามารถในด้านการเรียนการสอน การวิจัย ได้ใช้ประโยชน์จากทรัพยากรครูดังกล่าวในการพัฒนาครูในโรงเรียน สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนาร่องในด้านการพัฒนาบุคลากร แสดงว่าผู้บริหารเริ่มต้นพัฒนาครูแล้ว น่าสังเกตว่าบางโรงเรียนครูพบว่านักเรียนเก่งในระยะแรกไม่ชอบการเรียนรู้แนวใหม่ ดังความคิดเห็นต่อไปนี้

“...ก่อนเข้าโครงการครูตื่นเต้นกันมากเรื่องการปฏิรูป ตั้งแต่ พรบ. ออกครูตื่นเต้นและ ตระหนักแน่นอนว่าจะทำการปฏิรูป แต่ไม่เห็นทิศทางที่แน่นอน ศึกษาวิเคราะห์ต้นสังกัดก็ให้เอกสารมา พอมาเข้าโครงการ สกศ.ได้แนวคิดไปผสมผสานกับของหน่วยศึกษานิเทศ ได้ความรู้มาวางทิศทางที่แน่นอน พอได้ทิศทาง หมายความว่าครูทุกคนต้องไปศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับการปฏิรูปว่าต้องปฏิรูปเรื่องอะไร ปฏิรูปอย่างไร เช่นวิจัยในชั้นเรียน ก็ไปศึกษามา ที่นี้พอครูไปศึกษาจะไปอบรมนี้ โรงเรียนมีข้อจำกัดเรื่องงบประมาณ บุคลากรจำกัดด้านการเรียนการสอน ครูมีน้อยนักเรียนมีเยอะ ครูสอนกันคนละหลายคาบไปอบรมไม่ได้ทุกคน จำเป็นต้องส่งตัวแทน ...การอบรมแต่ละครั้งโรงเรียนจะคัดเลือก หมายความว่าหน่วยงานที่จัดอบรมทำหนังสือเข้ามาคัดเลือกว่าโรงเรียนรู้หรือยัง แล้วใครจะไป ไปแล้วมาขยายผล ทำให้ครูที่ไม่มีโอกาส ได้รู้สึกว่ามีโอกาสได้คิดได้ทำ เพราะกลับมาขยายผลในโรงเรียน ต้องทำเอกสารต้องเป็นวิทยากรให้ครู ต้องเป็นผู้ดำเนินการ ในที่นี้ทุกคนต้องยอมรับซึ่งกันและกัน ต้องยอมรับอยู่แล้ว...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส ๓50 กลุ่มสนทนา 4)

“...โรงเรียนได้รับคัดเลือกเป็นโรงเรียนแกนนำของจังหวัด โรงเรียนส่งครูไปอบรมและกลับมาขยายผลให้ครูในโรงเรียนได้เรียนรู้ ศึกษาวิเคราะห์จากจังหวัดก็เข้ามาช่วยครู หลังจากที่มีการอบรมครูในโรงเรียนแล้วครูไปเป็นวิทยากรให้โรงเรียนอื่นในอำเภออื่นได้ พอ สกศ.ประกาศรับสมัคร โรงเรียนก็สมัครเข้าร่วมโครงการโดยผู้อำนวยการ ผู้อำนวยการโรงเรียนเป็นผู้วิสัยทัศน์กว้างไกลมาก อะไรก็แล้วแต่ที่ทำให้โรงเรียนเจริญ นักเรียนเจริญ ผู้อำนวยการจะสมัครเข้าร่วมโครงการทั้งหมด แล้วครูทั้งโรงเรียนเป็นวิทยากรได้หมด ตอนแรกจะพูดไม่เก่งก็ทำหน้าที่ช่วยแจกเอกสารหรือนั่งฟังไปก่อน...ผู้อำนวยการให้ครูพูดได้ทำได้ทุกอย่าง ตอนย้ายมาปี 2537 ท่านเริ่มมองว่าครูแต่ละคนมีความสามารถอย่างไรเพราะครูแต่ละคนมีความสามารถไม่เท่ากัน ครั้งแรกที่ส่งไปอบรมใครบ้างที่กลับมาแล้วถ่ายทอดให้เพื่อนได้บ้าง ท่านก็จะจัดให้ไปเป็นวิทยากรตลอด...เรื่องงาน ผ.อ.พูดตลอดเวลาว่าทำงานคนเดียวไม่ได้ต้องทำงานเป็นทีมตลอด ทุกอย่างต้องเป็นทีม แต่งานทุกอย่างที่ออกมา ผ.อ.เป็นคนคิด แต่ถามครูว่าดีไหม จะถามความคิดเห็นของครูตลอด...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส ๓42 กลุ่มสนทนา 4)

“...เด็กที่มีลักษณะความเป็นเลิศมักไม่ชอบการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เดิมตอนที่ผมเข้าไปใหม่ ๆ นั้น เด็กอยากให้ครูสอนอย่างเดียว ที่โรงเรียนมีครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ ครูแกนนำ ครูเครือข่าย หลายคน เขาก็จัดการเรียนการสอนตามแนวใหม่ เดิมเด็กก็ไม่ชอบ คือใช้การสัมภาษณ์ แบบ

สอบถาม ทำลักษณะการวิจัยออกมาพบว่าเขาไม่ชอบ พอเข้าร่วมโครงการระยะแรกมีการพูดคุยกัน การสอบถามจากผู้บริหาร จากครู จากนักเรียน จากผู้ปกครอง มีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่าอยากทำตรงนี้ ก็โชคดีที่ได้เข้าโครงการ มีการจัดอบรมครู ส่วนใหญ่เราจะฟังตัวเองคือ ใช้ครูในโรงเรียนเป็นครูนิเทศ อบรมครูเรื่องการสอนเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การบูรณาการ การวิจัยในชั้นเรียน เดิมครูส่วนหนึ่งเขาสอนไม่เหมือนกับที่ครูต้นแบบ ครูแห่งชาติที่เขาทำอยู่ เขาไม่มีทิศทาง แต่หลังการฝึกอบรมก็เริ่มทำ..." (ครูผู้ประสานงาน โรงเรียนรหัส น32 กลุ่มสนทนา 4)

4. การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทุกหน่วยได้ส่งเสริมสนับสนุนให้มีการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน โดยเน้นความสำคัญของการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนและพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมาตั้งแต่ช่วงปี พ.ศ. 2540 โรงเรียนที่มีความพร้อมด้านทรัพยากรหลายโรงเรียนจัดให้มีการประชุมปฏิบัติการเพื่อช่วยเหลือให้ครูดำเนินการวิจัยปฏิบัติการในโรงเรียนได้ ครูจำนวนมากยอมลงทุนสมัครเข้ารับการอบรมเรื่องการวิจัยในชั้นเรียนที่จัดโดยมหาวิทยาลัย สมาคม หรือองค์กรเอกชน กล่าวได้ว่าในช่วงก่อนเข้าโครงการนำร่องระดับชาติ ครูในโรงเรียนนำร่องมีความตื่นตัวและมีประสบการณ์เกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียนมาบ้างแล้ว แต่ยังมีความต้องการเรียนรู้เพิ่มเติมอีก จากการประเมินโดยสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) พบว่าครูร้อยละ 93.5 ยังมีความต้องการศึกษาค้นคว้าวิจัยและพัฒนางานวิชาการ การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับตัวบ่งชี้ด้านการวิจัยในชั้นเรียนจากแบบสอบถามที่ได้จากครูในโรงเรียนนำร่องในตาราง 5.10 ต่อไปนี้ให้ผลการวิเคราะห์ที่สอดคล้องกัน

ตาราง 5.10 ค่าเฉลี่ย อันดับคะแนน และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ของตัวบ่งชี้การวิจัยในชั้นเรียน

	Mean	Rank	SD	CV
1. การจัดทำแผนการสอนและบันทึกผลการสอนเพื่อให้ทราบถึงสภาพปัญหา	2.689	1	0.737	27.411
2. การนำสภาพปัญหามาวิเคราะห์เพื่อแสวงหาแนวทางแก้ปัญหา	2.643	4	0.735	27.814
3. การปรึกษา แลกเปลี่ยนเรียนรู้ถึงแนวทางแก้ปัญหาการเรียนการสอน	2.651	3	0.700	26.394
4. การทดลองใช้แนวทางแก้ปัญหาการเรียนการสอนในห้องเรียน	2.661	2	0.718	26.980
5. การจัดทำและเผยแพร่ผลการวิจัยให้เพื่อนครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้	2.315	8	0.738	31.878
6. การใช้หลักการวิจัยปฏิบัติการในการปรับปรุงการเรียนการสอน	2.446	5	0.765	31.280
7. การนำความรู้เรื่องการวิจัยปฏิบัติการไปใช้แก้ปัญหาในการทำงาน	2.375	6	0.734	30.891
8. การส่งเสริมให้นักเรียนได้เรียนรู้จากการวิจัยปฏิบัติการ	2.357	7	0.773	32.771
9. การทำงานวิจัยปฏิบัติการเป็นทีมทั้งโรงเรียน	2.203	11.5	0.738	33.519
10. การสังเคราะห์ผลการวิจัยปฏิบัติการเพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่	2.203	11.5	0.744	33.791
11. การจัดพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิจัยแก่บุคลากรทั่วไป	2.077	14	0.731	35.205
12. การใช้ผลงานวิจัยขอเลื่อนตำแหน่งวิชาการ	2.100	13	0.788	37.513
13. การใช้ "การวิจัย" เป็นเครื่องมือในการพัฒนางาน	2.204	10	0.742	33.651
14. การใช้หลัก P-D-C-A ในการวิจัยและการปฏิบัติงาน	2.282	9	0.791	34.664

หมายเหตุ: ข้อมูลจากครู 7,422 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

ผลการวิเคราะห์ที่แสดงว่าคะแนนเฉลี่ยของตัวบ่งชี้การวิจัยในชั้นเรียนมีค่าต่ำมาก มีช่วงพิสัยของคะแนนเฉลี่ยรายข้อระหว่าง 2.077-2.689 สะท้อนให้เห็นว่าครูยังทำการวิจัยในชั้นเรียนกันไม่มากนัก เป็นที่น่าสังเกตว่าประเด็นที่มีค่าเฉลี่ยสูงเป็นอันดับต้น ๆ จะมีการกระจายน้อยกว่าประเด็นที่มีค่าเฉลี่ยต่ำอยู่เป็นอันดับท้าย ๆ สำหรับประเด็นที่แสดงว่าครูได้ทำมากได้แก่ ประเด็นการจัดทำแผนการสอนและบันทึกผลการสอนเพื่อให้ทราบถึงสภาพปัญหา การทดลองใช้แนวทางแก้ปัญหาการเรียนการสอนในห้องเรียน การปรึกษาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ถึงแนวทางแก้ปัญหาการเรียนการสอน และการนำสภาพปัญหา มาวิเคราะห์เพื่อแสวงหาแนวทางแก้ปัญหา สำหรับประเด็นที่ครูยังได้ทำน้อย ได้แก่ การจัดพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิจัยแก่บุคลากรทั่วไป การใช้ผลงานวิจัยขอเลื่อนตำแหน่งวิชาการ การทำงานวิจัยปฏิบัติการเป็นทีมทั้งโรงเรียน และการสังเคราะห์ผลการวิจัยปฏิบัติการเพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์และจากการจัดกลุ่มสนทนามีสาระที่น่าสนใจเพิ่มเติม ผู้บริหารและครูให้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการวิจัยในชั้นเรียนของโรงเรียน ช่วงก่อนเข้าโครงการไว้สอดคล้องกันกับข้อมูลจากแบบสอบถาม กล่าวคือ โรงเรียนส่วนใหญ่ยังอยู่ในช่วงการพัฒนาบุคลากรในเรื่องการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ทั้งโดยหน่วยงานต้นสังกัด นักวิจัยในพื้นที่ และโรงเรียน สิ่งที่น่าสังเกตคือ ครูรับรู้ว่าได้ดำเนินการวิจัยหรือได้พยายามแก้ปัญหาการเรียนการสอนโดยการทดลองวิธีใหม่ ๆ แต่มิได้บันทึกหรือทำเป็นรายงาน ดังความคิดเห็นต่อไปนี้

“...ครูในโรงเรียนนำร่องตื่นตัวและสนใจที่จะทำการวิจัยในชั้นเรียนตามกระแสความนิยม ซึ่งเกิดจากแรงผลักดันแรงกระตุ้นของหน่วยงานต้นสังกัด แต่ครูส่วนใหญ่ยังกลัวและไม่มั่นใจที่จะทำการวิจัย ประเด็นที่น่าเป็นห่วงก็คือหน่วยงานต้นสังกัดกระตุ้นให้ครูในโรงเรียนทำวิจัยเพื่อค้นคว้าหาวิธีการเรียนการสอนที่ดีมีคุณภาพ แล้วครูได้ผลงานเป็นผลพลอยได้ไปขอเลื่อนตำแหน่ง แต่สิ่งที่ครูรับรู้และตื่นตัว กลายเป็นว่าครูอยากทำงานวิจัย เพื่อให้ได้ผลงานเลื่อนตำแหน่งมากกว่าเพื่อให้ได้ความรู้มาพัฒนาการเรียนการสอน” (นักวิจัย สกศ. รหัส ส2)

“...เรื่องของการทำวิจัยในชั้นเรียน ขณะนี้ของที่โรงเรียนเราบอกตรง ๆ ว่ายังไม่เป็นรูปเป็นร่างชัดเจน ตรงนี้เราต้องทำในภาคเรียนที่สองนี้แน่นอน เพราะว่าเราจะขยายผลจากการอบรมที่เราเราอบรมจากกรมมา ในวันที่ 26-27 นี้เราจะขยายผลใน 6 โรงเรียน เราเป็นวิทยากรเองใน 6 โรงเรียน แล้วก็ไปสู่การวิจัย ไปสู่การพัฒนาผู้เรียน” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ต16 กลุ่มสนทนา 1)

“...ผู้บริหารย้ายมาใหม่ไฟแรง ทำให้งานก้าวหน้าไปได้ดี แต่ก็ยังถือว่าครูทำกันไม่ถึง 100 % ยังมีครู 5-6 คนไม่ชอบระบบ คือไม่ชอบงานเอกสาร แต่ถ้าจะดูการสะท้อนดูการที่ครูพัฒนาเด็ก ครูทำได้ แต่วิจัยไม่ทำ ไม่ทำวิจัยแต่สามารถบอกได้ว่าสอนเด็กมีปัญหาตอนนี้ให้ผ่านได้อย่างไร นี่คือครูกลุ่มหนึ่งที่เราต้องยอมรับว่ามีพรสวรรค์แต่จะให้เขาหาพรแสวงเอาผลงานโชว์ให้คนอื่นคนนั้นตรวจเขาจะไม่ทำก็ต้องยอมรับว่าคนเราต่างแนวต่างความคิด บางครั้งเขายังทำอีกว่าครูอาจารย์ 3 ก็ดี ครูต้นแบบก็ดี มาสอนแข่งกัน ครูที่มีผลงานมาก ๆ แต่เขาไม่มีผลงานเข้าไปมือเปล่านี้ดูว่าเด็กจะชอบใครมากกว่ากัน ผลสัมฤทธิ์เด็กใครดีกว่ากัน เรื่องเอกสารผลงานวิจัยนี้เขาจะไม่ทำ จะไม่มีการทำผลงานขอครูดีเด่น แต่เขา

สอนได้...เขาสอนได้ทำได้แต่เขาไม่ปฏิรูประบบเอกสาร ด้านการสอนไปดูเขาสอนได้ดี เวลาส่งแผนการสอนเขาไม่ส่ง ส่งอะไรก็ไม่ส่ง วิจัยก็ไม่ทำ...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส 89 กลุ่มสนทนา 4)

“...ในฐานะที่อยู่ในตำแหน่งผู้บริหารด้วย...เมื่อก่อนทำงานอยู่ในโรงเรียนมีอะไรเข้ามา ก็ทำไปโดยไม่มีการวางแผน พอเข้าร่วมโครงการจึงเริ่มรู้ว่าการทำงานมีระบบเป็นอย่างไร การใช้วงจร P-D-C-A ทำอย่างไร...อย่างเช่นวิจัยในชั้นเรียน พอได้รับการอบรมจากการประชุมโครงการครั้งแรกของ สกศ. ที่จังหวัดตรัง พอมีความรู้เพิ่ม เราก็สามารถวางแผนได้ว่าครูในโรงเรียนเขาก็ต้องเริ่มเหมือนเรา เริ่มจากต้องมีความรู้ความเข้าใจก่อน ตระหนักถึงความสำคัญของการวิจัยในชั้นเรียนก่อน เราจึงจัดประชุมชี้แจง สร้างความเข้าใจ สร้างความตระหนัก จะประชุมด้วยตัวเองเพราะเรามีพื้นฐานความรู้วิจัยอยู่ จัดอบรมให้ ถ้าที่อื่นมีอบรมก็ส่งครูไป ถึงขั้นตอนทำต้องมีการตรวจสอบต่าง ๆ ให้เป็นไปตามขั้นตอน...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส 32 กลุ่มสนทนา4)

“...ครูที่โรงเรียนบางคนเขาสรุปปัญหาของการเรียนแล้วก็มาทำเป็นการวิจัย แล้วก็นำการวิจัยมาต่อยอดเพื่อจะส่งผลกับการเรียนในโอกาสต่อไป...หลังจากที่ได้เห็นลักษณะเด่นของการวิจัยในชั้นเรียนของครูบางคน ผมเลยถือเป็นนโยบายของโรงเรียนว่าในภาคเรียนที่ผ่านมา ครูทุกคนต้องเสนอปัญหาของการเรียนการสอนมาอย่างน้อยหนึ่งรายวิชาต่อหนึ่งปัญหา พร้อมทั้งเสนอแนะวิธีการแก้ปัญหา แล้วก็จะได้รวบรวม พอรวบรวมเสร็จก็จะเอาปัญหาการเรียนการสอนที่เด่น ๆ บางตัวมาทำการวิจัยฉบับสมบูรณ์ ตอนแรกใช้แบบวิจัยแผนเดียวก่อน ง่ายๆ ๆ เพราะว่าหากลองไปที่เดียวกลัวมันจะยาก กลัวครูเขาจะหนีออก...ตอนนี้โรงเรียนมีงานวิจัยที่จะเผยแพร่ได้มากกว่า 10 เรื่อง...” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส 24 กลุ่มสนทนา 1)

สำหรับรูปแบบการทำวิจัยในชั้นเรียนนั้น สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544) สรุปว่ารูปแบบการพัฒนาครูทำวิจัยในชั้นเรียนที่ประสบความสำเร็จ ได้แก่ รูปแบบการพาทำ รูปแบบครูพี่เลี้ยง รูปแบบการตั้งชมรม รูปแบบการอบรม รูปแบบการประชุมสัมมนา และรูปแบบผสม เป็นต้น

5. การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

จากการประเมินผลการดำเนินงานของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) พบว่าการดำเนินงานปฏิรูประบบบริหารด้วยการส่งเสริมให้มีการร่วมพัฒนาโดยกรรมการโรงเรียน หน่วยงาน และองค์กรชุมชน ให้มีการจัดทำสำนักงานให้ทันสมัยโดยใช้เทคนิคการบริหารและเทคโนโลยีสมัยใหม่ และให้มีการนิเทศ กำกับติดตามอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องนั้น ยังไม่ได้ผลตามเป้าหมาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องการจัดทำเพิ่มผลงานบุคลากร เพราะขาดอุปกรณ์และขาดกำลังคนที่มีความรู้ทางเทคโนโลยีและระบบบริหารยุคใหม่

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตัวบ่งชี้การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานรวม 15 ข้อ ในแบบสอบถามฉบับผู้บริหารและครู ตามตาราง 5.11 พบว่าโรงเรียนเริ่มใช้การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในหลายด้าน ความคิดเห็นของผู้บริหารและครูค่อนข้างสอดคล้องกัน ยกเว้นในเรื่องการสนับสนุนให้ครูทุกคนมี

ส่วนร่วมในการปรับปรุง และตรวจสอบระบบการเงินของโรงเรียน และเรื่องส่งเสริมให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมรับรู้ และดำเนินการจัดการทรัพยากรของโรงเรียน ซึ่งผู้บริหารเห็นว่าได้ทำค่อนข้างมาก แต่ครูเห็นว่าผู้บริหารทำเรื่องนี้น้อย เรื่องที่ผู้บริหารและครูเห็นตรงกันว่าผู้บริหารได้ดำเนินการระดับมากได้แก่ เรื่องการทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดี เรื่องการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนครู ผู้ปกครอง และชุมชน เรื่องการทำงานแบบประชาธิปไตย รับฟังความคิดเห็นจากผู้ร่วมงานทุกฝ่าย เรื่องความกล้าที่จะตัดสินใจและเปลี่ยนแปลงเพื่อพัฒนางาน ส่วนเรื่องที่ยังทำได้ค่อนข้างน้อยได้แก่ เรื่องการแสดงความคิดเห็นในการวางแผนพัฒนางานโรงเรียนเพื่อประโยชน์แก่นักเรียนเป็นสำคัญ เรื่องการคิดวิเคราะห์เพื่อแปลงแนวคิดให้เป็นการปฏิบัติที่ได้ผลตามที่คิด เรื่องการส่งเสริมให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ และเรื่องการสนับสนุนให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมตรวจสอบติดตามผลการดำเนินงานของโรงเรียน

ตาราง 5.11 ค่าเฉลี่ย และอันดับคะแนน ตัวบ่งชี้การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานแยกตามผู้ให้ข้อมูล

ตัวบ่งชี้การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	ผู้บริหาร		ครู	
	Mean	rank	Mean	rank
1. ให้ความเห็นวางแผนพัฒนางานโรงเรียนเพื่อประโยชน์แก่นักเรียนเป็นสำคัญ	2.741	13	2.567	11
2. คิดวิเคราะห์เพื่อแปลงแนวคิดให้เป็นการปฏิบัติที่ได้ผลตามที่คิด	2.634	15	2.53	13
3. ทำงานแบบประชาธิปไตย รับฟังความคิดเห็นจากผู้ร่วมงานทุกฝ่าย	3.288	3	2.826	4
4. กล้าที่จะตัดสินใจและเปลี่ยนแปลงเพื่อพัฒนางาน	3.226	4	2.788	5
5. ทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดีในการทำงาน	3.387	1	2.955	2
6. สร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนครู ผู้ปกครอง และชุมชน	3.346	2	3.066	1
7. จัดการให้เพื่อนครูทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ	2.942	10	2.775	6
8. ทำงานแบบรวมพลังเป็นทีมกับบุคลากรทุกฝ่าย	3.103	5	2.883	3
9. ส่งเสริมให้ครูทุกคนเสนอแนะการบริหารวิชาการเพื่อพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน	3.000	8	2.641	7
10. วางแผนบริหารงานให้เอื้อต่อการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน	2.984	9	2.589	9
11. ส่งเสริมให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมรับรู้ และดำเนินการจัดการทรัพยากรของโรงเรียน	3.078	6.5	2.578	10
12. ส่งเสริมให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้	2.700	14	2.564	12
13. สนับสนุนให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมตรวจสอบผลการดำเนินงานของโรงเรียน	2.889	11	2.501	14
14. เผยแพร่และนำผลการประเมินมาใช้ปรับปรุงแผนงานต่อไป	2.819	12	2.59	8
15. สนับสนุนให้ครูทุกคนมีส่วนในการปรับปรุงตรวจสอบระบบการเงินโรงเรียน	3.078	6.5	2.25	15

หมายเหตุ: ข้อมูลจากผู้บริหาร 243 คน และ ครู 7,422 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

จากการศึกษาแผนการดำเนินงานระยะที่หนึ่งของโรงเรียนนำร่อง 243 โรงเรียน เกี่ยวกับการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานรวม 5 ประเด็น เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการแจกแจงความถี่แต่ละประเด็นในตาราง 5.12 พบว่า **ประเด็นแรก** การระบุมุ่มีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายและแผนงานของโรงเรียน โรงเรียนส่วนใหญ่ร้อยละ 42.39 ไม่ได้ระบุไว้ในรายงานแผนการดำเนินงาน แต่มีโรงเรียนร้อยละ 16.87 ระบุว่าผู้บริหารและคณะครูร่วมกันกำหนด และร้อยละ 25.52 ระบุว่าผู้บริหารและคณะครู ร่วม

บทที่ 5 สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนำร่อง

กับกรรมการสถานศึกษาเป็นผู้กำหนด **ประเด็นที่สอง** การมอบหมายผู้รับผิดชอบดำเนินการปฏิรูประบบบริหาร โรงเรียนส่วนใหญ่ร้อยละ 76.13 ไม่ได้ระบุไว้ในรายงานแผนการดำเนินงาน แต่มีโรงเรียนร้อยละ 12.34 ระบุว่าผู้บริหารและคณะครูร่วมกันกำหนด **ประเด็นที่สาม** การเปิดโอกาสให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการปฏิรูปโรงเรียน โรงเรียนส่วนใหญ่กว่าร้อยละ 97 เปิดโอกาสให้คณะครูและนักเรียน **ประเด็นที่สี่** การกระจายอำนาจการบริหารภายในโรงเรียน มีโรงเรียนประมาณร้อยละ 23 ที่มีการบริหารในรูปแบบสายชั้น แบบคณะสี หรือแบบโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่ **ประเด็นสุดท้าย** อำนาจการตัดสินใจของโรงเรียนส่วนใหญ่ยังอยู่ในกลุ่มผู้บริหาร/ฝ่ายบริหาร มีโรงเรียนเพียงร้อยละ 5 ที่ครูบางส่วนมีอำนาจในการตัดสินใจ

ตาราง 5.12 การแจกแจงความถี่ของโรงเรียนเกี่ยวกับการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

ประเด็น	จำนวน	ร้อยละ
1. การมีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายและแผนงานของโรงเรียน	243	100.00
-ไม่ระบุไว้ในแผนการดำเนินงาน	103	42.39
-ผู้บริหารและคณะครู	41	16.87
-ผู้บริหาร คณะครู และกรรมการสถานศึกษา	62	25.52
-ผู้บริหาร คณะครู กรรมการสถานศึกษา และนักเรียน	2	0.82
-ผู้บริหาร คณะครู กรรมการสถานศึกษา นักเรียน และผู้ปกครอง	35	14.40
2. การมอบหมายผู้รับผิดชอบดำเนินการปฏิรูประบบบริหารของโรงเรียน	243	100.00
-ไม่ระบุไว้ในแผนการดำเนินงาน	185	76.13
-ผู้บริหารและคณะครู	30	12.34
-ผู้บริหาร คณะครู และกรรมการสถานศึกษา	6	2.46
-ผู้บริหาร คณะครู กรรมการสถานศึกษา และนักเรียน	3	1.23
-ผู้บริหาร คณะครู กรรมการสถานศึกษา นักเรียน และผู้ปกครอง	19	7.81
3. การเปิดโอกาสให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการปฏิรูปโรงเรียน	243	100.00
-ไม่ระบุไว้ในแผนการดำเนินงาน	1	0.41
-เปิดโอกาสให้คณะครู	125	51.44
-เปิดโอกาสให้คณะครู และนักเรียน	114	46.91
-เปิดโอกาสให้คณะครู นักเรียน และชุมชน	3	1.24
4. การกระจายอำนาจการบริหารภายในโรงเรียน	243	100.00
-ไม่ระบุไว้ในแผนการดำเนินงาน	144	59.26
-การบริหารตามที่หน่วยงานต้นสังกัดกำหนด	39	16.05
-การบริหารรูปสายชั้น/คณะสี	53	21.81
-การบริหารรูปโรงเรียนเล็กในโรงเรียนใหญ่	7	2.88
5. อำนาจในการตัดสินใจอยู่ในกลุ่มบุคลากร	243	100.00
-ไม่ระบุไว้ในแผนการดำเนินงาน	140	57.61
-อยู่ที่ผู้บริหาร/ฝ่ายบริหาร	3	1.24
-อยู่ที่ผู้บริหาร/ฝ่ายบริหาร และคณะกรรมการบริหาร	87	35.80
-อยู่ที่ผู้บริหาร/ฝ่ายบริหาร คณะกรรมการ และอำนาจการตัดสินใจบางส่วนอยู่ที่ครู โดยไม่ต้องรอผู้บริหาร	13	5.35

หมายเหตุ: ข้อมูลจาก สุชาติ การสมบัติ (2545)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การบริหารของโรงเรียนนำร่องส่วนใหญ่ยังอยู่ในขั้นเริ่มต้นของความพยายามที่จะบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน จากการจัดกลุ่มสนทนาได้ข้อมูลที่สอดคล้องกัน ผู้บริหารเห็นความสำคัญของการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เห็นความสำคัญของคณะครู และเห็นว่าในอนาคตผู้บริหารจะมีความสำคัญลดลง ครูผู้ประสานงานส่วนใหญ่เห็นความสำคัญและยึดถือผู้บริหารเป็นหลักค่อนข้างมาก พฤติกรรมของครูก่อนและหลังเข้าโครงการแตกต่างกันเห็นได้ชัด

“...การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานสิ่งที่สำคัญที่สุดคือเรื่องทีมงาน เพราะเราทำเองคนเดียวไม่ได้ ต้องใช้หลายกลุ่มหลายคนมาช่วย การที่จะทำให้งานประสบความสำเร็จนั้น ตัวผู้บริหารเองจะทำอย่างไรก็ได้ให้สมาชิกในทีมงานมีความศรัทธา ต้องสร้างความศรัทธาให้เกิดกับตัวเองให้ได้ ให้ได้ การยอมรับในตัวผู้บริหารให้ได้...” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส อ18 กลุ่มสนทนา 2)

“...ในอนาคตผู้บริหารจะไม่มี ความหมาย จะต้องเป็นผู้ที่ถามหาเป็น จะต้องกระตุ้นเป็น จะต้องเปลี่ยนแปลงบทบาทจากการเป็นผู้สั่งการมาเป็นผู้รับใช้สนับสนุน...” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ก3 กลุ่มสนทนา 2)

“...ถ้าผู้บริหารไม่มีแนวคิดปฏิรูป ต้องหาไม้ตีผู้บริหาร เปลี่ยนผู้บริหารได้ใหม่ ตั้งได้ก็น่าจะเปลี่ยนได้ เมื่อตั้งเป็นผู้บริหาร ผู้บริหารต้องนำได้ ถ้านำไม่ได้ปฏิรูปไม่เกิด ถ้าผู้บริหารไม่ทำอะไรทำขึ้นมา อย่าทำขึ้นมาะ พฤติกรรมอย่างนี้มีเยอะ เอาไม้ตีผู้บริหารก็กลัวเหมือนกัน ก็ต้องมาทำปฏิรูป ไม่ใช่ผู้บริหารไม่ดี แต่ต้องคอยกำกับนิดหนึ่งเพื่อให้ผู้บริหารทำ เชื่อว่าผู้บริหารทำได้แต่ไม่มีอะไรกำกับเลยไม่ทำ เหมือนครูไม่มีอะไรมาควบคุมก็ไม่ทำ” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส อ12 กลุ่มสนทนา 4)

“...ก่อนเข้าโครงการบุคลากรจะทำแบบเข้าซามเย็นซาม คือมาสายกลับเร็ว เย็นลงมาขึ้นรับกลับเลย พอเข้าโครงการ...ครูจะรีบมาแต่เช้า แล้วเริ่มกลับไม่เป็นเวลา บางทีหกโมง บางทีทุ่มหนึ่ง บางทีค้างเลย ทำอย่างนี้เพราะ ผอ.นำก่อน ผอ.จะมาโรงเรียนแต่เช้า บางทีกลับดึกมาก ผอ.อยู่เราก็ต้องอยู่ด้วย ระยะเวลาหลังครูคนไหนกลับเร็วก่อนจะรู้สึกจะสบายใจ เวลาจะกลับต้องมองหน้ามองหลัง ถ้าไม่มีใครกลับต้องแอบกลับเพราะงานยังไม่เสร็จ” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส ก42 กลุ่มสนทนา 4)

“...ท่านให้ความไว้วางใจ ให้ความเชื่อมั่นกับพรรคพวกที่ทำงาน กับลูกน้องอย่างผม และอีกอันหนึ่งคือการกระจายอำนาจ กระจายลงมา เวลาที่มีโครงการอะไร ส่วนใหญ่ท่านจะมองเห็นด้วยประสบการณ์ มองเห็นทะลุปรุโปร่ง และท่านบอกว่าทำเลย แล้วผู้ทำโครงการก็มีความเชื่อมั่น เมื่อดำเนินการไปแล้ว ดิตัดอะไรก็ไปกราบเรียนปรึกษาท่าน ท่านก็บอกตรงนี้ ถ้าตัดตรงนี้ต้องแก้อย่างนั้น” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส น12 กลุ่มสนทนา 2)

6. การประกันคุณภาพ

หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทุกหน่วยงานได้ดำเนินงานด้านการประกันคุณภาพ ตั้งแต่ช่วงปี พ.ศ. 2541-2544 โดยมีกิจกรรมหลักสอดคล้องกัน ดังนี้ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544) จัดทำเอกสารวิชาการประกันคุณภาพการศึกษาหนึ่งชุดรวม 7 เล่ม ชุดเสริมประสบการณ์ เรื่องการประกันคุณภาพภายใน 9 เล่ม และในปี พ.ศ. 2543 ได้พัฒนาโรงเรียนแกนนำรวม 36 โรงเรียน

ใน 12 จังหวัด จาก 12 เขตการศึกษา กรมสามัญศึกษา (2544) จัดทำเอกสารชุดการประกันคุณภาพ การศึกษาจำนวน 4 เล่ม และชุดการประเมินคุณภาพภายในจำนวน 2 เล่ม ส่งเสริมให้โรงเรียนดำเนินการประกันคุณภาพตามระบบ ISO และในปีงบประมาณ 2544 เริ่มโครงการพัฒนาโรงเรียนแกนนำ 935 โรงเรียน สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2544) จัดทำเอกสารสำหรับการประเมินมาตรฐานโรงเรียน จำนวน 7 รายการ และในปีงบประมาณ 2541-2542 สนับสนุนการดำเนินงานพัฒนาคุณภาพของโรงเรียนโดยจัดสรรงบประมาณให้นักเรียน 200 บาทต่อคน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) ได้จัดทำเอกสารเผยแพร่เป็นเอกสารคู่มือปฏิบัติงานและแนวปฏิบัติรวม 6 เล่ม เอกสารการประกันคุณภาพและการรับรองมาตรฐานคุณภาพการศึกษาโรงเรียนเอกชน 7 เล่ม ส่งเสริมให้โรงเรียนดำเนินการประกันคุณภาพ 487 โรงเรียน ในจำนวนนี้ได้รับการรับรองมาตรฐานคุณภาพจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนรวม 210 โรงเรียน นอกจากนี้ยังมีการดำเนินงานของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ในรูปการวิจัยและพัฒนากระบวนการประเมินภายในของสถานศึกษาในโรงเรียนนำร่อง 30 โรงเรียน (สุวิมล ว่องวานิช, 2543) จากผลการดำเนินงานที่สรุปมาข้างต้นจะเห็นว่าหน่วยงานต้นสังกัดได้ดำเนินการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน และมีหลักฐานชัดเจนว่าโรงเรียนได้รับการสนับสนุนให้เริ่มดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาแล้ว

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามในตาราง 5.13 พบว่าค่าเฉลี่ยตามการรับรู้ของครูมีค่าระหว่าง 2.381-2.937 โดยประเด็นที่มีค่าเฉลี่ยสูง หรือครูได้ทำกิจกรรมนั้น ๆ มาก ได้แก่ การประเมินตนเองและการใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน การนำผลการประเมินมาใช้ปรับปรุงงานของตนเอง การจัดทำแผนพัฒนาตนเองเพื่อพัฒนาคุณภาพนักเรียน ประเด็นที่มีค่าเฉลี่ยต่ำ หรือครูได้ทำกิจกรรมนั้น ๆ น้อย ได้แก่ การใช้วงจร P-D-C-A ในการปฏิบัติงาน การติดตามตรวจสอบการดำเนินงานของตนเองและของเพื่อนร่วมงาน และการร่วมวิเคราะห์จุดเด่น/จุดด้อยของโรงเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผน

ตาราง 5.13 ค่าเฉลี่ย อันดับคะแนน และสัมประสิทธิ์ความแปรผัน ของตัวบ่งชี้การประกันคุณภาพ

	Mean	Rank	SD	CV
1. การมีส่วนร่วมในการกำหนดมาตรฐาน/การวางแผนการประกันคุณภาพ	2.443	4	0.793	32.466
2. การจัดทำแผนพัฒนาตนเอง เพื่อพัฒนาคุณภาพนักเรียน	2.473	3	0.758	30.667
3. การประเมินตนเอง และการใช้ประโยชน์จากผลการประเมิน	2.524	1	0.740	29.296
4. การมีส่วนร่วมจัดทำเครื่องมือ และจัดระบบข้อมูลในการประเมินภายใน	2.421	6	0.774	31.973
5. การนำผลการประเมินภายในมาใช้ปรับปรุงการทำงานของตนเอง	2.513	2	0.756	30.067
6. การมีส่วนร่วมในการจัดทำรายงานประเมินตนเอง (SSR) ของโรงเรียน	2.431	5	0.786	32.334
7. การร่วมวิเคราะห์จุดเด่น/จุดด้อยของโรงเรียนเพื่อนำมาใช้ในการวางแผน	2.381	9	0.773	32.469
8. การติดตามตรวจสอบการดำเนินงานของตนเองและของเพื่อนร่วมงาน	2.389	8	0.751	31.419
9. การใช้วงจร P-D-C-A ในการปฏิบัติงาน	2.397	7	0.789	32.901

หมายเหตุ: ข้อมูลจากครู 7,422 คน ที่ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลจากการจัดกลุ่มสนทนาและจากรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนเกี่ยวกับการดำเนินการประกันคุณภาพของโรงเรียนนำร่องในช่วงก่อนเข้าโครงการนำร่องระดับชาติ แสดงว่าโรงเรียนเริ่มดำเนินการประกันคุณภาพมาแล้ว หลายโรงเรียนทำได้ดีเนื่องจากเป็นโรงเรียนนำร่องหรือเป็นโรงเรียนแกนนำของหน่วยงานต้นสังกัด และมีหลายโรงเรียนที่รายงานว่าการประเมินภายในในระยะแรกก่อนเข้าโครงการยังไม่เป็นที่น่าพอใจ ดังตัวอย่าง

“...เรานำผู้ปกครองเข้าโรงเรียนปีละหลายครั้ง แล้วผู้ปกครองก็มาด้วยความเต็มใจ ผู้ปกครองที่นั่นมาและก็ถือปากกาพร้อมแว่นตามาด้วย เขารู้ว่าเขาจะมาเขาต้องได้เขียนหนังสือ และเขาจะมาเขาจะได้เรียนรู้เรื่องลูกของเขา ค่อนข้างจะชื่นชม ผู้ปกครองชื่นชมโรงเรียนมาก เรื่องงานเราทำตลอดเวลาไม่เคยวางมือเลยเนื่องจากเราเป็นโรงเรียนนำร่องของ สกศ.ในเรื่องการประเมินผลภายใน เราเป็นหนึ่งใน 30 โรงเรียนแรกที่พัฒนาระบบประเมินภายในนี้แหละครับ มีโอกาสถือว่าเป็นโชคดีที่ได้ร่วมงานตรงนั้น และได้รู้จักมาตรฐานการศึกษาก่อนโรงเรียนอื่นเขา ตรงนี้ถือว่าเป็นโอกาสที่เราเลยไม่พยายามวางมือ ทำต่อเนื่องตลอดเวลาจนมาเข้าโครงการนำร่องระดับชาตินี้ เราทำ SSR มาแล้ว ทำเป็นกิจวัตรประจำวันของเราแล้ว ครูที่โรงเรียนสามารถประเมินภายในได้ครบวงจรได้ครบกระบวนการ ครูทุกคนแต่ละคนสามารถวางกรอบได้ สร้างเครื่องมือได้ เก็บข้อมูลเป็นวิเคราะห์เขียนรายงานเป็นเอกสารของตนเองขึ้นมาเป็นผลงานของตัวเอง บังเอิญครับมีมาตรฐานทั้งหมด 27 มาตรฐานใช้ใหม่ มีครูทั้งหมด 29 คน ตัดผอ.กับผู้ช่วย ก็ได้คนละมาตรฐานไปเลย ใครชอบตรงไหนก็ทำไป...” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส ๗ กลุ่มสนทนา 2)

“...โรงเรียนเริ่มทำการประกันคุณภาพมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2542 ท่านผู้อำนวยการหยิบเรื่องประกันคุณภาพมาทำก่อนเลย...เป็นนโยบายของสภามัธยมจังหวัดให้โรงเรียนเริ่มทำประกันคุณภาพ เริ่มส่งผู้ช่วยผู้บริหารไปอบรมเป็นแม่ไก่ก่อน เขตเป็นผู้ให้การสนับสนุนเรื่องเครื่องมือและการสร้างเครื่องมือ...เราก็เริ่มต้นมาคุยกันเรื่องสร้างเครื่องมืออะไรก็แล้วแต่ ...เริ่มทำมาแล้วทำผิดทำถูกไปก่อน แต่ก็เป็นการเริ่มต้นทำใหม่...ยังไม่มีอะไรมายืนยันว่าต้องทำอย่างนั้นอย่างนี้ ต้องไปวัดมาตรฐานตัวนั้นตัวนี้ ...มันยังกว้าง ๆ ...แต่ก็พยายามนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้มาใส่ไว้ในมาตรฐาน ...ตรงบ้างไม่ตรงบ้าง แต่ส่วนใหญ่ก็จะจับมาไว้ในมาตรฐาน ตรงนี้คือส่วนของการเริ่มต้น...เป็นภาระหนักพอสมควร หลังจากนั้นครูต้องเริ่มพัฒนาปรับเปลี่ยนวิธีสอน ครูต้องมีแผนการสอน...ก่อนเข้าโครงการของ สกศ. เราก็เริ่มทำผลงาน มีการพัฒนาการสร้างงาน แผนการสอน สื่อการสอน ทำอุปกรณ์การสอน...บันทึกเป็นเอกสารหลักฐาน...” (ผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน ก23 กลุ่มสนทนา 3)

“...จากการประเมินคุณภาพของโรงเรียนก่อนเข้าโครงการ ผลการเรียนของนักเรียนค่อนข้างต่ำ ไม่ผ่านเกณฑ์มาตรฐานทุกวิชา แต่นักเรียนไม่มีปัญหาด้านความประพฤติ และไม่มีสิ่งเสพติดในโรงเรียน...จากการประเมินคุณภาพโรงเรียนพบว่าคุณภาพโรงเรียนตามมาตรฐานการศึกษาอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างต่ำเกือบทุกมาตรฐาน โครงสร้างการบริหารงานยังไม่เป็นระบบ สถานศึกษา ยังไม่ร่วมมือกับชุมชนในการพัฒนาการศึกษา การจัดสภาพแวดล้อมยังไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนการสอนยังไม่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูไม่สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมี

ประสิทธิภาพ ยังไม่สามารถแสวงหาความรู้และไม่สามารถคิดวิเคราะห์สร้างองค์ความรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้...” (รายงานผลการดำเนินงานโรงเรียนรหัส ก6)

สรุป

โรงเรียนที่ได้รับการคัดเลือกเข้าร่วมเป็นโรงเรียนนำร่องในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจำนวน 250 โรงเรียน มีความแตกต่างกันทั้งในด้านสังกัด ขนาด และที่ตั้งของโรงเรียน สภาพเริ่มต้นก่อนเข้าร่วมโครงการมีลักษณะคล้ายคลึงกันในเรื่องการรับรู้ความจำเป็นและแนวทางการดำเนินงานการปฏิรูปการศึกษาเนื่องจากหน่วยงานต้นสังกัดทุกหน่วยงานได้สร้างความตระหนัก ให้ความรู้ ส่งเสริมและสนับสนุนให้โรงเรียนได้ดำเนินการปฏิรูปการศึกษา แต่ผลการดำเนินงานของโรงเรียนแตกต่างกันเนื่องจากความตื่นตัวของผู้บริหารและครูในแต่ละโรงเรียนแตกต่างกัน หลายโรงเรียนมีโอกาสได้รับการคัดเลือกเป็นโรงเรียนนำร่องหรือโรงเรียนแกนนำของหน่วยงานต้นสังกัดจึงทำให้มีโอกาสดำเนินการปฏิรูปการศึกษาโดยเฉพาะในด้านการประกันคุณภาพการศึกษาและการประเมินภายในสถานศึกษาโดยมีศึกษานิเทศก์หรือนักวิจัยที่ปรึกษาให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิดอย่างต่อเนื่องตามหลักวิชา ในขณะที่อีกหลายโรงเรียนดำเนินการโดยลำพัง และบุคลากรในโรงเรียนยังมีความสับสน ไม่มั่นใจว่าสิ่งที่ทำนั้นมีความถูกต้องโดยเฉพาะในเรื่องที่เป็นแนวคิดใหม่ เช่น การวิจัยในชั้นเรียน จากการศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพในบทนี้สะท้อนภาพว่าบุคลากรในโรงเรียนตระหนักถึงความสำคัญของการปฏิรูปการศึกษา ตื่นตัวและพร้อมที่จะดำเนินการปฏิรูป แต่ยังไม่มีความมั่นใจและมีความต้องการที่จะเรียนรู้เพิ่มเติม ครูในโรงเรียนส่วนใหญ่ศรัทธาและคาดหวังให้ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้นำการปฏิรูป และผู้บริหารหลายโรงเรียนได้ทำหน้าที่ผู้นำและริเริ่มใช้ระบบการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กล่าวได้ว่าโครงการนำร่องโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้มิได้เริ่มต้นจากศูนย์ แต่ได้สานต่อจากสภาพเริ่มต้นก่อนเข้าโครงการของโรงเรียน

บทที่ 6

ผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

การนำเสนอผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนในบทนี้ เป็น การนำเสนอผลการประเมินการดำเนินงานใน 5 ประเด็น คือ ประสิทธิภาพ (effectiveness) การร่วมมือ รวมพลัง (collaboration) ความเสมอภาค (equality) พลวัตร (dynamics) และการอธิบาย (explanation) ความสำเร็จของการดำเนินงาน โดยเน้นการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลง (change) ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงาน การนำเสนอแยกเป็น 5 ตอน คือ ประสิทธิภาพของกระบวนการ และผลการดำเนินงาน การร่วมมือรวมพลังดำเนินงานทั้งโรงเรียน ความเสมอภาคในการดำเนินงาน ลักษณะพลวัตรของความเปลี่ยนแปลง (dynamics of changes) และปัจจัยและเงื่อนไขที่ส่งผลต่อ ความสำเร็จของการดำเนินงาน

ตอนที่ 1 ประสิทธิภาพของกระบวนการและผลการดำเนินงาน

โดยที่การดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนในโครงการนำร่อง ระดับชาติครั้งนี้เฉพาะส่วนที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียน ให้ความสำคัญกับงานหลัก 4 งาน คือ งานพัฒนา บุคลากร งานปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน งานประเมินผลการศึกษาแนวใหม่และการ ประกันคุณภาพการศึกษา และงานบริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ดังนั้นการประเมินผลการ ดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้จึงเน้นการประเมินผลว่าการดำเนินงานภารกิจ หลักทั้ง 4 งาน ได้ผลตามเป้าหมายทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมากน้อยเพียงใด โดยมีการวัดตัวบ่งชี้เชิง ปริมาณรวม 29 ตัว จากแบบสอบถาม

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้นำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม 2 ชุด ชุดแรกเป็นแบบสอบถาม วัดตัวบ่งชี้กระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน รวม 14 ตัวบ่งชี้ และชุดที่สองเป็นแบบสอบถามวัดตัวบ่งชี้การดำเนินงานตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่ง ชาติ พ.ศ. 2542 รวม 15 ตัวบ่งชี้ (ดูรายละเอียดในบทที่ 4) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาปริมาณความ เปลี่ยนแปลงใช้การทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยการวัดครั้งแรกกับการวัดครั้งหลัง โดยใช้ t-dependent test การคำนวณค่าร้อยละของคะแนนความเปลี่ยนแปลง (percent of change scores) และการทดสอบค่าสหสัมพันธ์ระหว่างผลการวัดทั้งสองครั้ง โดยมีเกณฑ์ในการประเมินว่า ค่าเฉลี่ยผล การวัดทั้งสองครั้งต้องแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างผลการวัดทั้งสองครั้ง ต้องมีค่าเกินกว่า 0.50 และมีนัยสำคัญทางสถิติ และค่าร้อยละของความเปลี่ยนแปลงเมื่อเทียบกับผล การวัดครั้งแรกควรมีค่าไม่ต่ำกว่า ร้อยละ 15 เหตุผลที่ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงไว้

เพียงร้อยละ 15 เพราะพิจารณาเห็นว่าช่วงระยะเวลาการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้มีช่วงระยะเวลาสั้นประมาณ 7 เดือนเท่านั้น และการดำเนินงานด้านการเรียนการสอนมีเวลาดำเนินการจริงเพียงภาคเรียนเดียวซึ่งมีระยะเวลาประมาณ 4 เดือนเท่านั้น การกำหนดเกณฑ์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงร้อยละ 15 ของคะแนนการวัดครั้งแรกจึงน่าจะมีความเหมาะสม สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้อย่างนำเสนอเป็น 2 ตอน ตอนแรก เสนอปริมาณความเปลี่ยนแปลงเป็นรายตัวบ่งชี้ ตอนที่สอง เสนอความแตกต่างของการรับรู้ปริมาณความเปลี่ยนแปลงระหว่างกลุ่มบุคลากร

1. ปริมาณความเปลี่ยนแปลงเป็นรายตัวบ่งชี้

ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงตัวบ่งชี้กระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้ง 14 ตัวบ่งชี้ที่วัดจากกลุ่มผู้บริหาร ครู และนักเรียน รวมเป็น 23 ตัวแปร ในตาราง 6.1 แสดงให้เห็นว่าค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ทุกตัวที่วัดจากตัวแปร 23 ตัวแปรตามการรับรู้ของผู้บริหาร ครู และนักเรียน จากการวัดทั้งสองครั้งแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้จากการวัดทั้งสองครั้งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ทุกตัวยกเว้นตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของครู 2 ตัว คือ ตัวบ่งชี้ด้านกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน และผลการประเมินผลการเรียนรู้ในแนวใหม่ ซึ่งมีค่าสหสัมพันธ์ต่ำกว่ากับ 0.064 และ 0.054 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้ที่ทุกตัวพบว่า ช่วงพิสัยของค่าสหสัมพันธ์จากการวัดทั้งสองครั้งมีค่าตั้งแต่ 0.054 ถึง 0.725 และช่วงพิสัยของปริมาณความเปลี่ยนแปลงของค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้จากการวัดทั้งสองครั้งมีค่าตั้งแต่ร้อยละ 6.835 ถึง 50.575 โดยที่ตัวบ่งชี้เกือบทุกตัวมีค่าสหสัมพันธ์และมีค่าร้อยละปริมาณความเปลี่ยนแปลงสูงกว่าเกณฑ์ที่ได้กำหนดไว้ สำหรับตัวบ่งชี้ที่มีค่าสหสัมพันธ์และมีค่าร้อยละปริมาณความเปลี่ยนแปลงต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้เป็นตัวบ่งชี้ที่วัดจากการรับรู้ของครูและนักเรียนรวม 9 ตัว ได้แก่ตัวบ่งชี้จากการรับรู้ของครู 6 ตัวบ่งชี้ คือ ผลการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน คุณลักษณะของนักเรียน(ผลการเรียนรู้) ผลการพัฒนาบุคลากร ผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ และผลการประกันคุณภาพภายใน และตัวบ่งชี้จากการรับรู้ของนักเรียน 3 ตัวบ่งชี้ คือ กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน คุณลักษณะของนักเรียน(ผลการเรียนรู้) การจัดการกระบวนการสอนของครู แสดงว่าครูส่วนใหญ่รับรู้ว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงด้านการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประเมินและการประกันคุณภาพภายใน กระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ไม่มากนัก แต่ผู้บริหารรับรู้ว่ามีปริมาณความเปลี่ยนแปลงมากในทุกตัวบ่งชี้

ผลการวิเคราะห์แสดงให้เห็นว่าค่าสหสัมพันธ์และปริมาณความเปลี่ยนแปลงตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของผู้บริหารมีค่าสูงกว่าค่าตามการรับรู้ของครูและนักเรียนทุกตัวบ่งชี้ เมื่อเปรียบเทียบผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้เดียวกันระหว่างกลุ่มบุคลากรทั้งสามกลุ่ม จะเห็นได้ว่าการรับรู้ของครูมีปริมาณความเปลี่ยนแปลงต่ำสุด ในขณะที่การรับรู้ของผู้บริหารมีปริมาณความเปลี่ยนแปลงสูงสุด และการรับรู้ของนักเรียนมีค่าอยู่ระหว่างค่าการรับรู้ของผู้บริหารและของครู

ตาราง 6.1 ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงตัวบ่งชี้กระบวนการและผลการดำเนินงาน
โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

ตัวบ่งชี้	กลุ่ม	วัดครั้งแรก		วัดครั้งหลัง		Diff.	%	t	Sig.	Corr.	Sig.
		Mean	SD	Mean	SD						
การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	ผู้บริหาร	3.012	0.454	3.611	0.319	0.599	19.887	29.984	0.000	0.722	0.000
	ครู	2.646	0.237	3.119	0.235	0.474	17.914	32.403	0.000	0.525	0.000
ผลการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	ผู้บริหาร	2.876	0.426	3.671	0.313	0.795	27.643	35.168	0.000	0.572	0.000
	ครู	3.043	0.185	3.249	0.418	0.206	6.770	8.936	0.000	0.500	0.000
กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน	ผู้บริหาร	2.716	0.399	3.578	0.330	0.862	31.738	41.663	0.000	0.614	0.000
	ครู	2.955	0.203	3.222	0.386	0.266	9.002	9.290	0.000	0.083	0.194
	นักเรียน	3.035	0.191	3.491	0.157	0.456	15.025	36.723	0.000	0.383	0.000
คุณลักษณะนักเรียน(ผลการเรียนรู้)	ผู้บริหาร	2.898	0.435	3.594	0.345	0.696	24.017	29.760	0.000	0.574	0.000
	ครู	3.021	0.180	3.247	0.412	0.227	7.514	8.938	0.000	0.288	0.000
	นักเรียน	3.122	0.186	3.534	0.135	0.412	13.197	33.617	0.000	0.310	0.000
การจัดกระบวนการสอนของครู	ครู	2.693	0.240	3.223	0.206	0.530	19.681	42.487	0.000	0.622	0.000
	นักเรียน	3.105	0.179	3.567	0.138	0.462	14.879	36.541	0.000	0.236	0.000
กระบวนการพัฒนาบุคลากร	ครู	2.463	0.246	3.048	0.238	0.585	23.752	42.746	0.000	0.605	0.000
ผลการพัฒนาบุคลากร	ผู้บริหาร	2.642	0.415	3.506	0.332	0.864	32.702	37.642	0.000	0.551	0.000
	ครู	3.006	0.184	3.232	0.389	0.227	7.551	9.125	0.000	0.225	0.000
การสนับสนุนการพัฒนาบุคลากร	ผู้บริหาร	3.105	0.493	3.818	0.296	0.713	22.962	25.102	0.000	0.447	0.000
การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่	ครู	2.484	0.272	3.056	0.238	0.572	23.027	39.237	0.000	0.601	0.000
ผลการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่	ผู้บริหาร	2.687	0.448	3.612	0.352	0.925	34.425	38.722	0.000	0.580	0.000
	ครู	2.971	0.193	3.234	0.406	0.263	8.852	9.405	0.000	0.055	0.388
การประกันคุณภาพภายใน	ครู	2.366	0.282	3.005	0.267	0.639	27.008	39.646	0.000	0.574	0.000
ผลการประกันคุณภาพภายใน	ผู้บริหาร	2.662	0.454	3.615	0.349	0.954	35.838	38.867	0.000	0.563	0.000
	ครู	2.988	0.178	3.236	0.408	0.248	8.300	9.295	0.000	0.142	0.025
การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน	ครู	2.277	0.259	2.855	0.267	0.579	25.428	33.505	0.000	0.465	0.000
ความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียน	ผู้บริหาร	1.657	0.517	2.495	0.612	0.838	50.573	17.999	0.000	0.162	0.010

หมายเหตุ หน่วยการวิเคราะห์คือโรงเรียนจำนวน 248 โรงเรียน ขาดข้อมูลโรงเรียนรหัส ก44, ต5

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์แยกตามกลุ่มบุคลากร พบว่าผู้บริหารรับรู้ว่ากระบวนการและผลการดำเนินงานหลักของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้ง 4 งาน มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงสูงกว่าเกณฑ์ นั่นคือปริมาณความเปลี่ยนแปลงด้านกระบวนการและผลการดำเนินงานในภาพรวมเพิ่มขึ้นร้อยละ 20-50 เมื่อพิจารณาแยกตามลักษณะงาน พบว่าความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียนมีปริมาณความเปลี่ยนแปลงสูงสุดถึงร้อยละ 50 ผลการดำเนินงานด้านกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ผลการพัฒนาบุคลากร ผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ และการประกันคุณภาพภายในเพิ่มขึ้นร้อยละ 30-35 ส่วนงานหลักด้านการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ คุณลักษณะนักเรียน(ผลการเรียนรู้) เพิ่มขึ้นเพียงร้อยละ 20-25 สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามการรับรู้

ของครูพบว่า ครูรับรู้ว่าคุณสมบัติการบริหารใช้วิธีการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ครูจัดกระบวนการเรียนการสอนตามแนวปฏิรูป ครูใช้การประเมินผลการเรียนรู้ตามแนวใหม่ ครูพัฒนาตนเอง และดำเนินการประกันคุณภาพภายในเพิ่มขึ้นร้อยละ 20-30 แต่ครูรับรู้ว่าการดำเนินงานทุกด้านทั้งผลการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ผลการพัฒนาบุคลากร ผลการเรียนรู้ของนักเรียน และผลการประเมินและการประกันคุณภาพภายในเพิ่มขึ้นเพียงร้อยละ 10 เท่านั้น ส่วนนักเรียนรับรู้ว่าคุณสมบัติการจัดกระบวนการเรียนการสอนเพิ่มขึ้น นักเรียนมีกระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้เปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นร้อยละ 15

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสะท้อนให้เห็นว่าการประเมินตามการรับรู้ของผู้บริหารค่อนข้างสูงกว่าผลการประเมินตามการรับรู้ของครู ทั้งนี้อาจอธิบายได้ด้วยเหตุผล 2 ประการ ประการแรก ข้อมูลในการวิเคราะห์ครั้งนี้ ข้อมูลจากผู้บริหารเป็นข้อมูลตามการรับรู้ของผู้บริหารคนเดียวในแต่ละโรงเรียน ส่วนข้อมูลจากครูและนักเรียนเป็นข้อมูลที่ได้จากค่าเฉลี่ยของกลุ่มครูและกลุ่มนักเรียนผู้ตอบแบบสอบถาม ค่าเฉลี่ยที่ได้เป็นผลจากการปรับคะแนนของครูและนักเรียนที่ให้คะแนนสูงต่ำแตกต่างกันให้เป็นค่ากลางจึงอาจเป็นไปได้ที่ทำให้มีค่าต่ำ ประการที่สองอาจอธิบายได้ว่าเพราะผู้บริหารมองภาพรวมของกระบวนการและผลการดำเนินงาน ในขณะที่ครูมองภาพกระบวนการและผลการดำเนินงานในระดับชั้นเรียนของตนเองและของเพื่อนครู จึงทำให้มีภาพต่างกัน อย่างไรก็ตามความแตกต่างระหว่างผลการประเมินมีเฉพาะด้านผลการดำเนินงาน ส่วนกระบวนการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนแยกตามภาระงานทั้ง 4 งานนั้น ทั้งผู้บริหาร ครู และนักเรียนรับรู้ตรงกันว่ามีปริมาณความเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นร้อยละ 15-30

ประเด็นที่น่าสังเกตในการวิเคราะห์ครั้งนี้คือ ปริมาณความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้ความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียนของผู้บริหาร ซึ่งมีค่าร้อยละ 50.573 ผลการวิเคราะห์สะท้อนให้เห็นความเปลี่ยนแปลงในด้านความคิดเห็นเกี่ยวกับการบริหารจัดการของผู้บริหารให้มีลักษณะเป็นการบริหารจัดการแบบกระจายอำนาจโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในระดับที่สูงมาก แต่ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างการวัดทั้งสองครั้งมีค่าต่ำเพียง 0.162 และค่าเฉลี่ยในการวัดทั้งสองครั้งมีค่าต่ำ 1.657 และ 2.495 แสดงให้เห็นว่าน่าจะมีผู้บริหารเพียงบางกลุ่มเท่านั้นที่มีการเปลี่ยนแปลงสูง

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 6.2 เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามวัดตัวบ่งชี้การดำเนินงานตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 รวม 15 ตัวบ่งชี้ โดยที่ตัวบ่งชี้ทั้งหมดได้จากมาตรประเมินค่า 5 ระดับ ซึ่งแตกต่างจากข้อมูลในตาราง 6.1 ซึ่งเป็นมาตรประมาณค่า 4 ระดับ เพื่อให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามทั้งสองชุดสามารถนำมาใช้เทียบเคียงกันได้ ผู้วิจัยจึงปรับข้อมูลโดยการเทียบบัญญัติไตรยางค์จากมาตร 5 ระดับเป็นมาตร 4 ระดับ และวิเคราะห์ข้อมูลแบบเดียวกันเพื่อเปรียบเทียบผลการวิเคราะห์โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ในตาราง 6.3 จะเห็นได้ว่าผลการวิเคราะห์ในตาราง 6.2 และ 6.3 ได้ผลตรงกัน สิ่งที่แตกต่างกันคือค่าเฉลี่ยและความเปลี่ยนแปลง

ตาราง 6.2 ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้ตามพระราชบัญญัติการศึกษา
แห่งชาติ พ.ศ. 2542 (มาตร 5 ระดับ)

ตัวบ่งชี้	กลุ่ม	วัดครั้งแรก		วัดครั้งหลัง		Diff.	%	t	Sig.	Corr.	Sig.
		Mean	SD	Mean	SD						
สภาพทางกายภาพโรงเรียน	ผู้บริหาร	3.269	0.628	3.868	0.515	0.599	18.324	21.263	0.000	0.717	0.000
	ผู้ปกครอง	3.217	0.355	3.841	0.323	0.624	19.397	39.570	0.000	0.736	0.000
	นักเรียน	3.629	0.388	4.044	0.316	0.414	11.408	20.052	0.000	0.591	0.000
คุณธรรมครู	ครู	4.029	0.255	4.351	0.202	0.322	7.992	30.151	0.000	0.754	0.000
ความเชื่อ/ศรัทธาของครู	ครู	3.797	0.265	4.260	0.196	0.463	12.194	36.452	0.000	0.662	0.000
การเตรียมการสอนของครู	ครู	3.173	0.308	3.832	0.282	0.660	20.801	46.465	0.000	0.717	0.000
กระบวนการสอนของครู	ครู	3.361	0.302	3.978	0.265	0.617	18.358	45.951	0.000	0.731	0.000
การประเมินผลของครู	ครู	3.331	0.315	3.986	0.276	0.654	19.634	46.890	0.000	0.732	0.000
การเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้าร่วม	ผู้บริหาร	3.035	0.666	3.863	0.521	0.828	27.282	28.568	0.000	0.732	0.000
การมีส่วนร่วมของชุมชน	ผู้ปกครอง	3.166	0.307	3.794	0.328	0.628	19.836	38.091	0.000	0.668	0.000
ผลการเรียนรู้ของนักเรียน	ผู้ปกครอง	3.366	0.329	3.919	0.326	0.553	16.429	30.949	0.000	0.631	0.000
คุณธรรมนักเรียน	นักเรียน	3.548	0.354	3.928	0.295	0.380	10.710	20.313	0.000	0.603	0.000
ความสามารถในการเรียน	นักเรียน	3.407	0.322	3.891	0.268	0.485	14.235	24.031	0.000	0.435	0.000
ความพอใจในตัวครู	นักเรียน	3.341	0.261	3.972	0.242	0.631	18.887	37.794	0.000	0.459	0.000
การพินัยยาเสพติดในโรงเรียน	นักเรียน	3.929	0.726	3.953	0.766	0.024	0.610	1.205	0.229	0.913	0.000
	ผู้บริหาร	2.727	0.883	3.122	0.855	0.395	17.378	10.016	0.000	0.746	0.000
	ผู้ปกครอง	4.001	0.596	4.046	0.667	0.045	1.125	1.934	0.246	0.237	0.000
การสนับสนุนทางวิชาการ	ผู้บริหาร	3.203	0.612	4.053	0.480	0.849	26.506	28.332	0.000	0.651	0.000
การพัฒนาบุคลากร	ผู้บริหาร	3.327	0.636	4.258	0.449	0.931	27.983	29.930	0.000	0.643	0.000

หมายเหตุ หน่วยการวิเคราะห์คือโรงเรียนจำนวน 247 โรงเรียน ชาติข้อมูลโรงเรียนรหัส ก44, ก74, ต5

ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงตัวบ่งชี้การดำเนินงานตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ทั้ง 15 ตัวบ่งชี้ ที่วัดจากการรับรู้ของกลุ่มผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง/กรรมการโรงเรียน และนักเรียน รวมเป็น 19 ตัวแปร ในตาราง 6.2 แสดงให้เห็นว่า ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ทุกตัวจากการวัดทั้งสองครั้งแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้จากการวัดทั้งสองครั้งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ทุกตัวบ่งชี้ เมื่อพิจารณาขนาดสหสัมพันธ์ประกอบกับค่าร้อยละปริมาณความเปลี่ยนแปลงพบว่าช่วงพิสัยของค่าสหสัมพันธ์มีค่าตั้งแต่ 0.237 ถึง 0.913 ช่วงพิสัยของปริมาณความเปลี่ยนแปลงมีค่าตั้งแต่ร้อยละ 0.610 ถึง 27.983 ในมาตร 5 ระดับตามตาราง 6.2 และมีค่าตั้งแต่ร้อยละ 0.605 ถึง 27.997 ในมาตร 4 ระดับตามตาราง 6.3 โดยที่ค่าสหสัมพันธ์และค่าร้อยละปริมาณความเปลี่ยนแปลงเกือบทุกตัวบ่งชี้สูงเกินเกณฑ์ที่กำหนดไว้ สำหรับตัวบ่งชี้ที่มีค่าสหสัมพันธ์และมีค่าร้อยละปริมาณความเปลี่ยนแปลงต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เป็นตัวบ่งชี้ที่วัดตามการรับรู้ของนักเรียนด้านความสามารถในการเรียน และตัวบ่งชี้ที่วัดตามการรับรู้ของผู้ปกครองด้านการพินัยยาเสพติดในโรงเรียน ซึ่งแสดงว่ามีการเปลี่ยนแปลงในเรื่องนี้น้อยมาก และการรับรู้ของบุคลากรเกี่ยวกับ

บทที่ 6 ผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

ปริมาณความเปลี่ยนแปลงก็แตกต่างกันมากด้วย ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในที่นี้ไม่เน้นความสำคัญของตัวบ่งชี้การพินัน/ยาเสพติดในโรงเรียนมาก เพราะตัวบ่งชี้สร้างขึ้นจากข้อคำถามเพียงข้อเดียว

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์แยกตามกลุ่มบุคลากร พบว่า ผู้บริหารรับรู้ว่าการดำเนินงานปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงเป็นไปตามเกณฑ์ ปริมาณความเปลี่ยนแปลงด้านการเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินงาน การสนับสนุนทางวิชาการ และการพัฒนาบุคลากรเพิ่มขึ้นร้อยละ 26-28 สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามการรับรู้ของครูพบว่า ครูรับรู้ว่าการเตรียมการสอน กระบวนการสอนของครู การประเมินผลของครู เพิ่มขึ้นประมาณร้อยละ 20 แต่ความเชื่อ/ศรัทธาของครูเปลี่ยนแปลงดีขึ้นเพียงร้อยละ 12 และคุณธรรมของครูเพิ่มขึ้นเพียงร้อยละ 8 สำหรับผู้ปกครองรายงานว่าได้เข้ามามีส่วนร่วมในโรงเรียนเพิ่มขึ้น และสภาพทางกายภาพของโรงเรียนดีขึ้นร้อยละ 20 และรับรู้ว่ามีผลการเรียนรู้ดีขึ้นเพิ่มขึ้นร้อยละ 16 และรับรู้ว่าคุณธรรมของนักเรียนดีขึ้นร้อยละ 10 ส่วนนักเรียนรับรู้ว่าคุณภาพทางกายภาพของโรงเรียนดีขึ้นร้อยละ 11 และนักเรียนมีความสามารถในการเรียนรู้และคุณธรรมเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นร้อยละ 10 –15

ตาราง 6.3 ผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงของตัวบ่งชี้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (มาตรา 4 ระดับ)

ตัวบ่งชี้	กลุ่ม	วัดครั้งแรก		วัดครั้งหลัง		Diff.	%	t	Sig.	Corr.	Sig.
		Mean	SD	Mean	SD						
สภาพทางกายภาพโรงเรียน	ผู้บริหาร	2.616	0.503	3.095	0.412	0.479	18.310	21.263	0.000	0.717	0.000
	ผู้ปกครอง	2.574	0.284	3.073	0.259	0.500	19.425	39.570	0.000	0.736	0.000
	นักเรียน	2.903	0.311	3.235	0.253	0.332	11.436	20.052	0.000	0.591	0.000
คุณธรรมครู	ครู	3.223	0.204	3.480	0.161	0.258	8.005	30.151	0.000	0.754	0.000
ความเชื่อ/ศรัทธาของครู	ครู	3.037	0.212	3.408	0.156	0.371	12.216	36.452	0.000	0.662	0.000
การเตรียมการสอนของครู	ครู	2.538	0.246	3.066	0.226	0.528	20.804	46.465	0.000	0.717	0.000
กระบวนการสอนของครู	ครู	2.689	0.242	3.183	0.212	0.494	18.371	45.951	0.000	0.731	0.000
การประเมินผลของครู	ครู	2.665	0.252	3.188	0.221	0.523	19.625	46.890	0.000	0.732	0.000
การเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้าร่วม	ผู้บริหาร	2.428	0.533	3.090	0.417	0.662	27.265	28.568	0.000	0.732	0.000
การมีส่วนร่วมของชุมชน	ผู้ปกครอง	2.533	0.245	3.035	0.262	0.503	19.702	38.091	0.000	0.668	0.000
ผลการเรียนรู้ของนักเรียน	ผู้ปกครอง	2.693	0.263	3.135	0.260	0.443	16.450	30.949	0.000	0.631	0.000
คุณธรรมนักเรียน	นักเรียน	2.838	0.283	3.142	0.236	0.304	10.712	20.313	0.000	0.603	0.000
ความสามารถในการเรียน	นักเรียน	2.725	0.258	3.113	0.215	0.388	14.238	24.031	0.000	0.435	0.000
ความพอใจในตัวครู	นักเรียน	2.673	0.209	3.177	0.194	0.505	18.892	37.794	0.000	0.459	0.000
การพินัน/ยาเสพติดในโรงเรียน	นักเรียน	3.143	0.581	3.162	0.613	0.019	0.605	1.205	0.229	0.913	0.000
	ผู้บริหาร	2.182	0.706	2.498	0.684	0.316	14.482	10.016	0.246	0.746	0.000
	ผู้ปกครอง	3.201	0.476	3.241	0.531	0.040	1.250	2.161	0.032	0.838	0.000
การสนับสนุนทางวิชาการ	ผู้บริหาร	2.563	0.489	3.242	0.384	0.680	26.531	28.332	0.000	0.651	0.000
การพัฒนาบุคลากร	ผู้บริหาร	2.661	0.509	3.406	0.359	0.745	27.997	29.930	0.000	0.642	0.000

หมายเหตุ หน่วยการวิเคราะห์คือโรงเรียนจำนวน 247 โรงเรียน ขนาดข้อมูลโรงเรียนรหัส ก44, ก74, ต5

โดยสรุปผลการวิเคราะห์ในตอนนี้แสดงให้เห็นว่าการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ในช่วงระยะเวลาการดำเนินงานประมาณ 4 เดือน มีผลทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกตัวบ่งชี้ทั้ง 29 ตัวบ่งชี้ โดยมีปริมาณความเปลี่ยนแปลงรายตัวบ่งชี้ส่วนใหญ่อยู่ในช่วงพิสัยตั้งแต่ร้อยละ 10 - 30 ตัวบ่งชี้ที่มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงสูงได้แก่ตัวบ่งชี้ด้านสภาพทางกายภาพของโรงเรียน การพัฒนาบุคลากร การสนับสนุนทางวิชาการ การเตรียมการสอนของครู กระบวนการสอนตามแนวปฏิรูป กระบวนการประกันคุณภาพภายใน กระบวนการประเมินผลแนวใหม่ และการเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้าร่วมงาน ส่วนตัวบ่งชี้ที่มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงน้อยได้แก่ตัวบ่งชี้ด้านการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ความเชื่อ/ศรัทธาของครู คุณธรรมของครู กระบวนการเรียนรู้ และผลการเรียนรู้ของนักเรียน ผลการประกันคุณภาพภายใน และผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ สำหรับตัวบ่งชี้ที่น่าสนใจเป็นตัวบ่งชี้ที่มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นสูงสุด คือตัวบ่งชี้ความคิดเห็นเกี่ยวกับโรงเรียนของผู้บริหารซึ่งรับรู้ว่าการเรียนของตนมีการเปลี่ยนแปลงตามแนวการปฏิรูปโรงเรียนเพิ่มขึ้นถึงร้อยละ 50

2. ความแตกต่างของการรับรู้ปริมาณความเปลี่ยนแปลงระหว่างกลุ่มบุคลากร

การศึกษาปริมาณความเปลี่ยนแปลงของกระบวนการและผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างของการรับรู้ปริมาณความเปลี่ยนแปลงระหว่างกลุ่มผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง/กรรมการโรงเรียน และนักเรียน โดยผู้บริหารรับรู้ปริมาณการเปลี่ยนแปลงสูงที่สุดนั้น ยังไม่อาจชี้ชัดว่ากลุ่มบุคลากรมีการรับรู้แตกต่างกันจริง ผลการวิเคราะห์ในตอนนี้จึงเสนอผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มบุคลากรเฉพาะตัวบ่งชี้ที่มีการรวบรวมข้อมูลจากประชากรหลายกลุ่ม โดยใช้การวิเคราะห์ด้วย t-test และการวิเคราะห์ความแปรปรวน (anova) สำหรับการวิเคราะห์เปรียบเทียบกรณีสองกลุ่ม และสามกลุ่มตามลำดับ

จากผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียวเพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน และคุณลักษณะของนักเรียน (ผลการเรียนรู้) จากการวัดทั้งสองครั้ง ระหว่างกลุ่มผู้บริหาร ครู และนักเรียน ในตาราง 6.4 และผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบรายคู่ในตาราง 6.5 พบว่า มีประชากรอย่างน้อยหนึ่งกลุ่มที่มีค่าเฉลี่ยแตกต่างจากกลุ่มอื่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกตัวบ่งชี้ จากการวิเคราะห์ด้วยสถิติทดสอบ Levene's test พบว่า ค่าความแปรปรวนของประชากรทั้งสามกลุ่มของทุกตัวบ่งชี้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นผู้วิจัยจึงทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วย Dunnett T 3 ผลการวิเคราะห์แสดงว่า ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้และคุณลักษณะผู้เรียนมีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มบุคลากรทั้งสามกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในการวัดครั้งแรกค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ของกลุ่มบุคลากรเรียงจากมากไปน้อย คือ นักเรียน ครู และผู้บริหาร ในขณะที่การวัดครั้งหลังค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ของกลุ่มบุคลากรเรียงจากมากไปน้อย คือ ผู้บริหาร นักเรียน และครู แสดงว่าผู้บริหารมีแนวโน้มที่จะรับรู้ว่ามีปริมาณการเปลี่ยนแปลงเพิ่มมากกว่าประชากรกลุ่มอื่น ๆ จริง

บทที่ 6 ผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

ตาราง 6.4 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวบ่งชี้กระบวนการเรียนรู้และคุณลักษณะผู้เรียน

ตัวบ่งชี้	กลุ่ม	Mean	SD	SOV	SS	df	MS	F	Sig.
กระบวนการเรียนรู้ของ นักเรียนวัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.716	0.399	ระหว่างกลุ่ม	13.730	2	6.865	86.946	0.000
	ครู	2.955	0.203	ภายในกลุ่ม	58.507	741	0.079		
	นักเรียน	3.035	0.191	รวม	72.237	743			
	รวม	2.902	0.312	Levene's Stat. = 84.902, Sig. = 0.000					
กระบวนการเรียนรู้ของ นักเรียนวัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.578	0.330	ระหว่างกลุ่ม	17.154	2	8.577	91.001	0.000
	ครู	3.222	0.386	ภายในกลุ่ม	69.842	741	0.094		
	นักเรียน	3.491	0.157	รวม	86.996	743			
	รวม	3.430	0.342	Levene's Stat. = 62.549, Sig. = 0.000					
คุณลักษณะนักเรียน (ผลการเรียนรู้) วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.898	0.435	ระหว่างกลุ่ม	6.260	2	3.130	36.682	0.000
	ครู	3.021	0.180	ภายในกลุ่ม	63.224	741	0.085		
	นักเรียน	3.122	0.186	รวม	69.484	743			
	รวม	3.014	0.306	Levene's Stat. = 77.749, Sig. = 0.000					
คุณลักษณะนักเรียน (ผลการเรียนรู้) วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.594	0.345	ระหว่างกลุ่ม	17.032	2	8.516	83.240	0.000
	ครู	3.247	0.412	ภายในกลุ่ม	75.808	741	0.102		
	นักเรียน	3.534	0.135	รวม	92.839	743			
	รวม	3.459	0.353	Levene's Stat. = 89.556, Sig. = 0.000					

ตาราง 6.5 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบรายคู่ด้วย Dunnett T 3 หลังการวิเคราะห์ความแปรปรวน

ตัวบ่งชี้	กลุ่ม	Mean	กลุ่ม	Mean	Mean Diff.	Std. Error	Sig.
กระบวนการเรียนรู้ของ นักเรียนวัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.716	ครู	2.955	-0.240**	0.025	0.000
	ผู้บริหาร	2.716	นักเรียน	3.035	-0.320**	0.025	0.000
	ครู	2.955	นักเรียน	3.035	-0.080**	0.025	0.000
กระบวนการเรียนรู้ของ นักเรียนวัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.578	ครู	3.222	0.357**	0.028	0.000
	ผู้บริหาร	3.578	นักเรียน	3.491	0.087**	0.028	0.001
	ครู	3.222	นักเรียน	3.491	-0.270**	0.028	0.000
คุณลักษณะนักเรียน (ผลการเรียนรู้) วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.898	ครู	3.021	-0.123**	0.026	0.000
	ผู้บริหาร	2.898	นักเรียน	3.122	-0.224**	0.026	0.000
	ครู	3.021	นักเรียน	3.122	-0.102**	0.026	0.000
คุณลักษณะนักเรียน (ผลการเรียนรู้) วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.594	ครู	3.247	0.347**	0.029	0.000
	ผู้บริหาร	3.594	นักเรียน	3.534	0.060*	0.029	0.035
	ครู	3.247	นักเรียน	3.534	-0.287**	0.029	0.000

หมายเหตุ * p < 0.05; ** p < 0.01

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มประชากรสองกลุ่มด้วย t-test ในตาราง 6.6 สรุปผลได้ในทำนองเดียวกัน กล่าวคือ ในการวัดตัวบ่งชี้ครั้งแรกค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของผู้บริหารมีค่าต่ำกว่าค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของครู แต่ในการวัดครั้งหลังค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของผู้บริหารจะมีค่าสูงกว่าค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของบุคลากรกลุ่มอื่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

แสดงให้เห็นว่าตามการรู้ของผู้บริหาร ผลการดำเนินงานด้านการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การพัฒนาบุคลากร การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ การประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และการจัดกระบวนการสอนของครูมีปริมาณการเปลี่ยนแปลงมากเมื่อเทียบกับการรับรู้ของครูและนักเรียน

ตาราง 6.6 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มบุคลากรด้วย t-test

ตัวบ่งชี้	กลุ่ม	Mean	SD	F (Sig.)	Diff.	SE	t	df	Sig.
การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	3.012	0.454	59.734 (0.000)	0.366	0.033	11.254	372.240	0.000
	ครู	2.646	0.237						
การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.611	0.319	17.531 (0.000)	0.492	0.025	19.526	454.079	0.000
	ครู	3.119	0.235						
ผลการบริหารใช้โรงเรียนเป็นฐาน วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.876	0.426	99.240 (0.000)	-0.167	0.029	-5.665	336.690	0.000
	ครู	3.043	0.185						
ผลการบริหารใช้โรงเรียนเป็นฐาน วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.671	0.313	10.684 (0.001)	0.422	0.033	12.737	457.888	0.000
	ครู	3.249	0.418						
ผลการพัฒนาบุคลากร วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.642	0.415	113.201 (0.000)	-0.364	0.029	-12.621	340.605	0.000
	ครู	3.006	0.184						
ผลการพัฒนาบุคลากร วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.506	0.332	4.169 (0.042)	0.273	0.032	8.416	482.020	0.000
	ครู	3.232	0.389						
ผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.687	0.448	133.908 (0.000)	-0.284	0.031	-9.170	335.985	0.000
	ครู	2.971	0.193						
ผลการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.612	0.352	1.687 (0.195)	0.378	0.034	11.099	494.000	0.000
	ครู	3.234	0.406						
ผลการประกันคุณภาพภายใน วัดครั้งแรก	ผู้บริหาร	2.662	0.454	130.643 (0.000)	-0.326	0.031	-10.532	321.126	0.000
	ครู	2.988	0.178						
ผลการประกันคุณภาพภายใน วัดครั้งหลัง	ผู้บริหาร	3.615	0.349	1.787 (0.182)	0.379	0.034	11.132	494.000	0.000
	ครู	3.236	0.408						
การจัดกระบวนการสอนของครู วัดครั้งแรก	ครู	2.693	0.240	21.977 (0.000)	-0.412	0.019	-21.634	457.437	0.000
	นักเรียน	3.105	0.179						
การจัดกระบวนการสอนของครู วัดครั้งหลัง	ครู	3.223	0.206	34.185 (0.000)	-0.344	0.016	-21.800	432.087	0.000
	นักเรียน	3.567	0.138						

หมายเหตุ F test = Levene' Statistical test for equality of variance

ในการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มบุคลากรทั้งหมดที่นำเสนอนี้ปรากฏว่าผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวน (homogeneity of variance) ของตัวบ่งชี้ระหว่างกลุ่มประชากรได้ผลว่า ความแปรปรวนของตัวบ่งชี้มีความแตกต่างระหว่างกลุ่มประชากรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกตัวแปร ผลการวิเคราะห์นั้นนอกจากจะเป็นการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น (basic assumption) แล้วยังสะท้อนให้เห็นภาพว่าตัวบ่งชี้การดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนในแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกัน นั่นคืออาจมีการดำเนินงานไม่ได้ทั้งโรงเรียน

ตอนที่ 2 การร่วมมือรวมพลังดำเนินงานทั้งโรงเรียน (Whole School)

การประเมินผลการดำเนินงานในตอนนี้ เป็นการประเมินว่า โรงเรียนนาร่องแต่ละโรงเรียนมีการดำเนินงานที่เป็นการร่วมมือรวมพลังจากบุคลากรทุกกลุ่มในโรงเรียนทั้งโรงเรียนได้มากน้อยเพียงไร โดยแยกเสนอผลการประเมินเป็นสามตอน สองตอนแรกเป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณโดยใช้เกณฑ์ 80/80 ใช้การตรวจสอบการกระจาย ส่วนตอนที่สามเป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

1. การวิเคราะห์โดยใช้เกณฑ์ 80/80

การวิเคราะห์ในตอนนี้ใช้เกณฑ์ 80/80 ซึ่งหมายถึงเกณฑ์ที่บุคลากรจำนวนมากกว่าร้อยละ 80 ของกลุ่มแต่ละกลุ่มมีค่าตัวบ่งชี้สูงเท่ากับหรือสูงเกินกว่าร้อยละ 80 ของคะแนนตัวบ่งชี้ แสดงว่าโรงเรียนมีการปฏิบัติตามตัวบ่งชี้ทั้งโรงเรียน ผลการวิเคราะห์เป็นการนับความถี่ของโรงเรียนนาร่องที่มีข้อมูลสูงกว่าเกณฑ์หรือมีการดำเนินงานได้ทั้งโรงเรียน ดังแสดงไว้ในตาราง 6.7

ตาราง 6.7 การแจกแจงความถี่โรงเรียนที่ดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนจำแนกตามสังกัดและตัวบ่งชี้

ตัวบ่งชี้	สพข.		สามัญ		เอกชน		กทม.		เทศบาล		ตชด/ศาสนา		รวม	
	ร.ร.	%	ร.ร.	%	ร.ร.	%	ร.ร.	%	ร.ร.	%	ร.ร.	%	ร.ร.	%
บริหารวัดครั้งแรก	1	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.40
บริหารวัดครั้งหลัง	16	11.27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	50.00	17	6.88
ผลบริหารวัดครั้งแรก	4	2.82	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	1.62
ผลบริหารวัดครั้งหลัง	47	33.10	11	15.49	6	42.86	1	20.00	0	0.00	1	50.00	66	26.72
การเรียนรู้วัดครั้งแรก	2	1.41	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.81
การเรียนรู้วัดครั้งหลัง	39	27.46	9	12.68	4	28.57	1	20.00	2	15.38	1	50.00	56	22.67
ผลการเรียนรู้วัดครั้งแรก	3	2.11	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	1.21
ผลการเรียนรู้วัดครั้งหลัง	30	21.13	9	12.68	2	14.29	1	20.00	0	0.00	0	0.00	42	17.00
การสอนวัดครั้งแรก	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
การสอนวัดครั้งหลัง	23	16.20	1	1.41	1	7.14	0	0.00	0	0.00	1	50.00	26	10.53
การพัฒนาครูวัดครั้งแรก	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
การพัฒนาครูวัดครั้งหลัง	11	7.75	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	50.00	12	4.86
ผลพัฒนาครูวัดครั้งแรก	3	2.11	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	1.21
ผลพัฒนาครูวัดครั้งหลัง	39	27.46	9	12.68	4	28.57	1	20.00	0	0.00	1	50.00	54	21.86
การประเมินวัดครั้งแรก	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
การประเมินวัดครั้งหลัง	8	5.63	0	0.00	1	7.14	0	0.00	0	0.00	0	0.00	9	3.64
ผลประเมินวัดครั้งแรก	1	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.40
ผลประเมินวัดครั้งหลัง	24	16.90	5	7.04	1	7.14	0	0.00	0	0.00	1	50.00	31	12.55
การประกันวัดครั้งแรก	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
การประกันวัดครั้งหลัง	7	4.93	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	7	2.83
ผลการประกันวัดครั้งแรก	1	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.40
ผลการประกันวัดครั้งหลัง	26	18.31	7	9.86	3	21.43	1	20.00	0	0.00	1	50.00	38	15.38
การวิจัยวัดครั้งแรก	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
การวิจัยวัดครั้งหลัง	1	0.70	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.40
รวมจำนวนโรงเรียนทั้ง	136	100.00	70	100.00	14	100.00	5	100.00	12	100.00	2	100.00	239	100.00

หมายเหตุ จำนวนโรงเรียนในการวิเคราะห์เท่ากับ 239 โรงเรียน ขาดข้อมูลโรงเรียนรหัส ก09, ก36, ก44, ก47, ก61,

เนื่องจากเกณฑ์ 80/80 เป็นเกณฑ์ค่อนข้างสูง ผลการวิเคราะห์ที่เกือบทุกตัวบ่งชี้ในตาราง 6.7 แสดงให้เห็นว่าในการวัดครั้งแรกโรงเรียนยังไม่มีผลการดำเนินงานปฏิรูปทั้งโรงเรียน แต่ในการวัดครั้งที่สอง มีโรงเรียนที่ดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนเพิ่มมากขึ้นแต่จำนวนโรงเรียนที่ดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนยังมีสัดส่วนต่ำ ตัวบ่งชี้ที่มีการดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ผลการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในการวัดครั้งที่สอง มีโรงเรียนดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนร้อยละ 26.72 ผลการจัดกระบวนการเรียนรู้ในการวัดครั้งที่สอง มีโรงเรียนดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนร้อยละ 22.67 ผลการพัฒนาครูในการวัดครั้งที่สอง มีโรงเรียนดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนร้อยละ 21.86 เมื่อเปรียบเทียบระหว่างสังกัดพบว่าโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนมากที่สุดทุกตัวบ่งชี้ รองลงไปคือโรงเรียนในสังกัดกรมสามัญศึกษา และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน

2. การวิเคราะห์โดยการตรวจสอบการกระจาย

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้อาจต้องการตอบคำถามว่า ครูในโรงเรียนนำร่องแต่ละโรงเรียนรับรู้ว่าการดำเนินงานทั้งโรงเรียนมากน้อยเพียงไร โดยวัดจากการกระจายของตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของครูทุกคนในโรงเรียน ถ้าครูมีระดับการรับรู้ใกล้เคียงกันแสดงว่ามีการดำเนินงานได้ทั้งโรงเรียน การเสนอผลการวิเคราะห์ในตอนนี้เป็นวิเคราะห์ตัวบ่งชี้อรวมโดยไม่แยกวิเคราะห์รายตัวบ่งชี้ เพราะผลการวิเคราะห์แต่ละตัวมีลักษณะใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามครูจากการวัดทั้งสองครั้งมาสร้างตัวบ่งชี้อรวม แล้วคำนวณหาค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เป็นรายโรงเรียน จากนั้นนำค่าสถิติดังกล่าวมาวิเคราะห์สถิติบรรยายได้ผลดังตาราง 6.8 ผลการวิเคราะห์แสดงว่าโดยเฉลี่ยแล้วค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้อรวมมีค่าสูงขึ้นจาก 2.745 เป็น 3.145 ส่วนค่าการกระจายมีค่าลดลงจาก 0.303 เป็น 0.274 แสดงว่าโรงเรียนนำร่องมีการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนได้ประสบความสำเร็จสูงขึ้น และดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนมากขึ้น

ตาราง 6.8 ค่าสถิติเบื้องต้นของค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้อรวมจากการวัดสองครั้ง

ตัวแปร	N	Min.	Max.	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้อรวมวัดครั้งแรก	239	2.196	3.333	2.745	0.173	0.082	0.885
ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้อรวมวัดครั้งหลัง	239	2.655	3.678	3.145	0.243	-0.125	-0.942
ค่าการกระจายตัวบ่งชี้อรวมวัดครั้งแรก	239	0.034	0.650	0.303	0.102	0.128	0.068
ค่าการกระจายตัวบ่งชี้อรวมวัดครั้งหลัง	239	0.088	0.513	0.274	0.084	-0.087	-0.411

เพื่อให้เห็นภาพชัดเจนว่าโรงเรียนนำร่องในแต่ละสังกัดดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนได้สำเร็จและดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนในช่วงเริ่มต้นโครงการเป็นจำนวนเท่าไร และในช่วงสิ้นสุดโครงการโรงเรียนนำร่องในแต่ละสังกัดสามารถดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนได้สำเร็จและดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนเพิ่มขึ้นมากน้อยเพียงไร ผู้วิจัยสร้างแผนภาพการกระจาย (scatter diagram) จากค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบน

มาตรฐานของตัวบ่งชี้รวมจากการวัดทั้งสองครั้ง ดังภาพที่ 6.1 และใช้ค่าเฉลี่ยของค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้รวมจากการวัดครั้งแรกเป็นเกณฑ์ในการแบ่งโรงเรียนนำร่องตามระดับความสำเร็จและระดับการปฏิรูปทั้งโรงเรียนในการดำเนินงาน ออกเป็น 4 กลุ่ม ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้รวม ≤ 2.745 , ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวม > 0.303

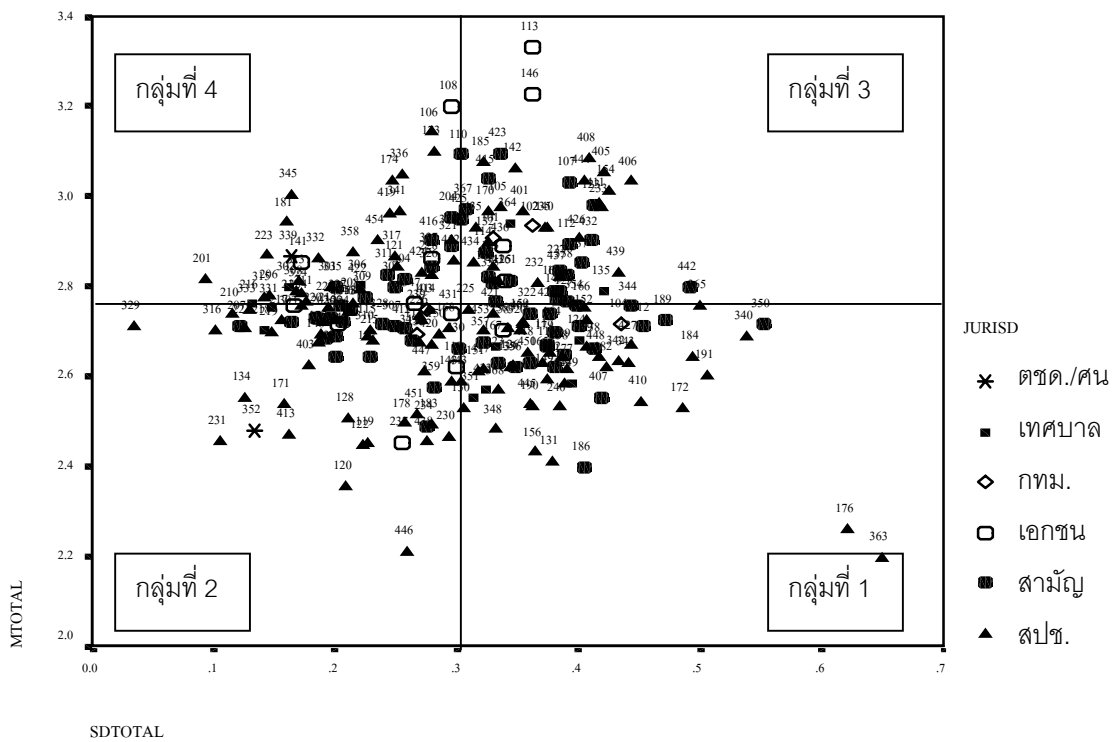
กลุ่มที่ 2 ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้รวม ≤ 2.745 , ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวม ≤ 0.303

กลุ่มที่ 3 ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้รวม > 2.745 , ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวม > 0.303

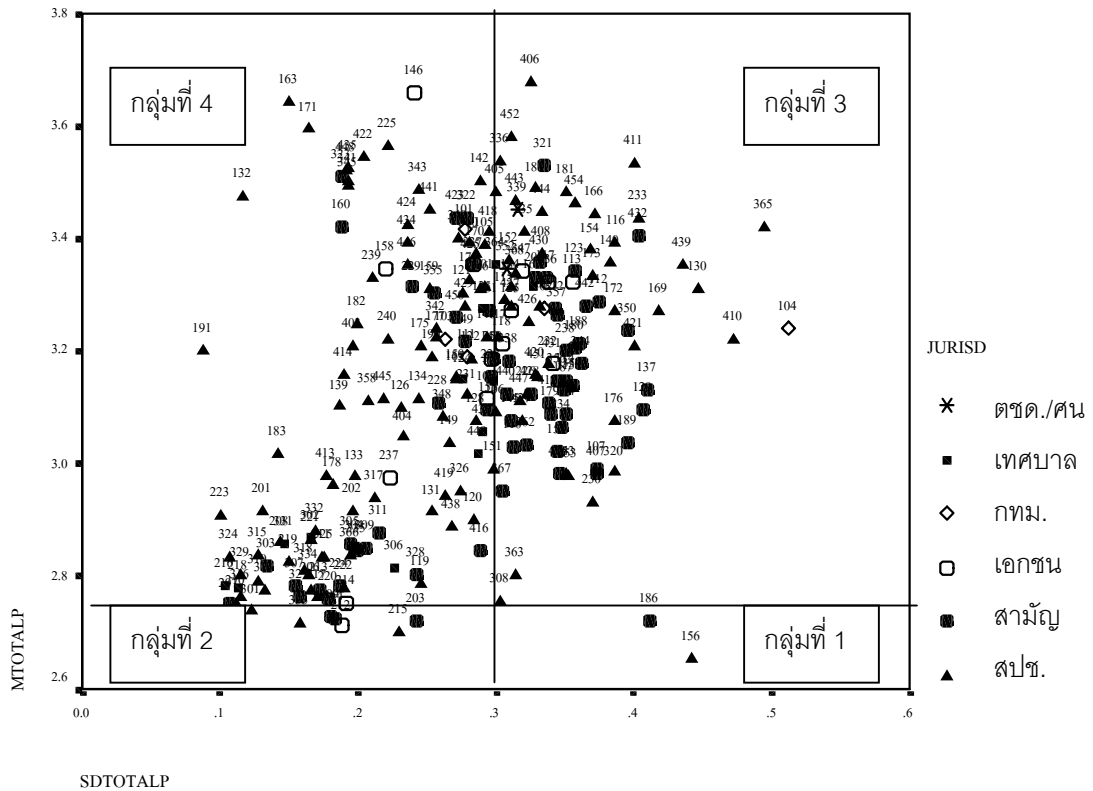
กลุ่มที่ 4 ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้รวม > 2.745 , ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวม ≤ 0.303

โรงเรียนกลุ่มที่ 4 เป็นโรงเรียนที่มีความสำเร็จในการดำเนินงานสูง (ค่าเฉลี่ยสูง) และดำเนินการปฏิรูปโดยครูทั้งโรงเรียนได้มาก (ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานต่ำ) ในขณะที่โรงเรียนกลุ่มที่ 1 เป็นโรงเรียนที่มีความสำเร็จในการดำเนินงานต่ำและยังดำเนินการปฏิรูปโดยครูทั้งโรงเรียนไม่ได้เต็มที่ ส่วนโรงเรียนในกลุ่มที่ 2 เป็นโรงเรียนที่มีการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนได้ทั้งโรงเรียนค่อนข้างมากแต่ระดับความสำเร็จค่อนข้างต่ำ และโรงเรียนกลุ่มที่ 3 เป็นโรงเรียนที่มีการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนสำเร็จค่อนข้างมากแต่ยังดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนไม่ได้เต็มที่ เมื่อเปรียบเทียบความสำเร็จของโรงเรียนระหว่างการวัดครั้งแรกในภาพที่ 6.1 ก. และการวัดครั้งหลังในภาพที่ 6.1 ข. พบว่าในช่วงเริ่มต้นโครงการนำร่องระดับชาติ จำนวนโรงเรียนทั้งสี่กลุ่มมีจำนวนเท่า ๆ กัน เมื่อสิ้นสุดโครงการนำร่องระดับชาติโรงเรียนดำเนินการประสบความสำเร็จและดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนมากขึ้น จำนวนโรงเรียนกลุ่มที่ 3 และ 4 เพิ่มขึ้น และจำนวนโรงเรียนกลุ่มที่ 1 และ 2 ลดลงมากเห็นชัดเจน

เนื่องจากภาพที่ 6.1 ไม่สามารถบอกจำนวนโรงเรียนแต่ละกลุ่มว่าเป็นโรงเรียนสังกัดใดบ้าง ผู้วิจัยจึงนำเสนอตารางไขว้แสดงความถี่ของโรงเรียนจำแนกตามระดับความสำเร็จทั้งสี่กลุ่มและสังกัด ดังตาราง 6.9 จะเห็นได้ว่าในช่วงเริ่มต้นโครงการนำร่องระดับชาติ เมื่อไม่พิจารณาโรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน/กรมการศาสนา ซึ่งมีเพียง 2 โรงเรียน โรงเรียนในกลุ่มที่ 4 มีจำนวนร้อยละ 23.431 เป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษาเอกชนมากที่สุด (ร้อยละ 35.741) โรงเรียนในกลุ่มที่ 3 มีจำนวนร้อยละ 24.268 เป็นโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มากที่สุด (ร้อยละ 40.000) โรงเรียนในกลุ่มที่ 2 มีจำนวนร้อยละ 25.105 เป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนมากที่สุด (ร้อยละ 28.571) และโรงเรียนในกลุ่มที่ 1 มีจำนวนร้อยละ 27.197 เป็นโรงเรียนสังกัดเทศบาลมากที่สุด (ร้อยละ 41.667) เมื่อสิ้นสุดโครงการนำร่องระดับชาติระยะที่สอง จำนวนโรงเรียนในกลุ่มที่ 4 เพิ่มขึ้นจาก 56 เป็น 136 โรงเรียน (เพิ่มขึ้นประมาณ 2.4 เท่า) และจำนวนโรงเรียนในกลุ่มที่ 3 เพิ่มขึ้นจาก 58 เป็น 94 โรงเรียน (เพิ่มขึ้นประมาณ 1.6 เท่า) โดยโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาที่มีจำนวนและสัดส่วนเพิ่มสูงสุด แสดงว่าโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาซึ่งส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดเล็กมีการพัฒนา/ปรับเปลี่ยนการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนได้สำเร็จและทำได้ทั้งโรงเรียนมากกว่าโรงเรียนสังกัดหน่วยงานอื่น



ก. แผนภาพกระจายของค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวมจากการวัดครั้งแรก



ข. แผนภาพกระจายของค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวมจากการวัดครั้งหลัง

ภาพที่ 6.1 แผนภาพกระจายค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวมของโรงเรียนนำร่อง

ตาราง 6.9 ตารางแจกแจงความถี่ของโรงเรียนนำร่องจำแนกตามสังกัดและระดับความสำเร็จ

หน่วยงานต้นสังกัด	จำนวน(ร้อยละ)โรงเรียนแยกตามกลุ่มความสำเร็จ				
	1	2	3	4	รวม
ช่วงเริ่มต้นโครงการ					
สพท.	40(29.412)	37(27.205)	26(19.118)	33(24.265)	136(100.000)
สามัญ	18(25.714)	16(22.857)	24(34.286)	12(17.143)	70(100.000)
เอกชน	1(7.143)	4(28.571)	4(28.571)	5(35.714)	14(100.000)
กทม.	1(20.000)	1(20.000)	2(40.000)	1(20.000)	5(100.000)
เทศบาล	5(41.667)	1(8.333)	2(16.667)	4(33.333)	12(100.000)
ตชด./ศาสนา	0(0.000)	1(50.000)	0(0.000)	1(50.000)	2(100.000)
รวม	65(27.197)	60(25.105)	58(24.268)	56(23.431)	239(100.000)
ช่วงสิ้นสุดโครงการ					
สพท.	1(0.735)	3(2.206)	45(33.088)	87(63.971)	136(100.000)
สามัญ	1(1.428)	3(4.286)	38(54.286)	28(40.000)	70(100.000)
เอกชน	0(0.000)	1(7.143)	6(42.857)	7(50.000)	14(100.000)
กทม.	0(0.000)	0(0.000)	2(40.000)	3(60.000)	5(100.000)
เทศบาล	0(0.000)	0(0.000)	1(8.333)	11(91.667)	12(100.000)
ตชด./ศาสนา	0(0.000)	0(0.000)	2(100.000)	0(0.000)	2(100.000)
รวม	2(0.837)	7(2.929)	94(39.330)	136(56.904)	239(100.000)

3. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ในการดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนตามโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนนั้น ครูและผู้บริหารโรงเรียนแต่ละโรงเรียนเป็นผู้รู้ดีที่สุดว่าโรงเรียนมีการดำเนินงานได้ทั้งโรงเรียนหรือไม่ เพราะอะไร ข้อมูลจากการจัดกลุ่มสนทนพบว่าบางโรงเรียนมีการดำเนินงานทั้งโรงเรียนตั้งแต่ก่อนเข้าโครงการเพราะผู้บริหารใช้ยุทธวิธีร่วมทำงานกับครูในโรงเรียนจนสามารถข้อใจครูได้ทั้งโรงเรียน

“... สิ่งหนึ่งที่ผมตระหนักอยู่เสมอคือสิ่งที่หลายคนเตือนว่า เมื่อไรผู้บริหารโรงเรียนวางมือทุกอย่างมันจะลาลงไป มันจะซาลงไป ไฟมันจะลาลง ดังนั้นผมจึงพยายามใช้ภาวะผู้นำคล้าย ๆ ผู้นำในสนามรบครับ ผมเรียกเองไม่ทราบว่าจะมีหรือเปล่า แต่มีคนตั้งชื่อว่า เคียงป่าเคียงไหล่ คือเอาใจเอากันอยู่ด้วยกันอิมด้วยกันหิวด้วยกันนะครับ เพราะว่าบังเอิญโรงเรียนเล็ก ๆ นะครับ มีครู 30 คน ก็คลุกคลีกัน เขาเป็นพ่อครู แม่ครู ผมก็เป็นด้วย เขาเป็นอะไรผมก็เป็นด้วย ครูทุกคนในโรงเรียนเป็นผู้บริหารโรงเรียนด้วย เราเขียน journal บันทึกข้อมูลหลังการสอนกันทุกคน ผมก็บันทึกด้วย ...ที่โรงเรียนไม่มีแบบฟอร์มอะไรเลย ใครอยากเขียนอะไรเขียนมาเลย มีสมุดดำเล่มหนึ่งที่โรงเรียนซื้อให้ สอนเสร็จคุณเขียน ใครมาตีใครมาชมคุณเขียน คุณสร้างสื่อการสอนคุณเขียน เล่มเดียวนี้แหละ เวลารายงานคุณอ้างเอาไว้ว่าอยู่หน้าไหน...คือมันเป็นผู้บริหารแบบเคียงป่าเคียงไหล่ คือว่าทุกคนทำนะทำเหมือนกัน แปลว่าผมทำตราบนี้ เป็นสิ่งที่ข้อใจครูได้ทั้งโรงเรียน” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ๑7 กลุ่มสนทนา 2)

ในบางโรงเรียนผู้บริหารพยายามใช้ยุทธวิธีชักจูงให้ครูในโรงเรียนเปลี่ยนความคิด และเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดการปฏิรูปทั้งโรงเรียน แต่ยังไม่สำเร็จผลตามที่ต้องการ

“...พื้นฐานเดิมของครูที่โรงเรียนนี้อยู่กันมาในลักษณะแบบครูอรับคำสั่ง พอเราย้ายมาอยู่เราก็ทำงานลักษณะแบบพี่แบบน้อง มีอะไรเราคุยกัน แนะนำกันได้ ถ้า ผอ.ทำไม่ถูกขอให้บอก ขอให้แนะนำเอาเหตุผลมาด้วยนะคะ ให้เวลาครูเข้าพบได้ตลอดเวลา ให้เบอร์มือถือ ... วิทยุของครูค่อนข้างสูง เรามีอาวุธอยู่ตรงกลาง ๆ เพราะฉะนั้นก็เกิดการลองของบ้าง...เราต้องพิสูจน์ตัวเอง คือ เราอดทนทุกอย่าง ปีแรกเราก็เก็บข้อมูล ไม่แตะต้องอะไร ไม่แก้ไขอะไร พอปีต่อมาเริ่มปรับเปลี่ยน การปรับเปลี่ยนช่วงแรกกระทบมาก เพราะว่าครูเขามองเราว่านุ่มนวล อ่อน แต่จริง ๆ แล้วอะไรถูกเราอ่อนได้ แต่อะไรไม่ถูกเราจะไม่ยอม จะให้เหตุผล...ผลงานในขณะนี้คือสามารถเปลี่ยนความรู้สึกของครูได้แต่ยังไม่ถึง 100 % (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส ก23 กลุ่มสนทนา 4)

บางโรงเรียนการดำเนินงานในช่วงแรกเป็นการดำเนินงานของครูผู้ประสานงาน ผู้บริหาร และครูบางส่วน แม้จะมีการสร้างความรู้ความเข้าใจร่วมกัน แต่ไม่สามารถดำเนินการได้ทั้งโรงเรียน เพราะครูบางส่วนขาดความพร้อม

“...ในฐานะผู้ประสานงาน ความรู้สึกของครูทั่วไปของครูในโรงเรียนเขารู้สึกว่าเราต้องทำงานมากขึ้น แต่ไม่ใช่ทำมากขึ้นเพราะ สกศ. คือครูต้องทำงานมากขึ้นตาม พรบ. อยู่แล้ว เพียงแต่ สกศ. มาทำให้ครูต้องทำเร็วขึ้น ... ปัญหาคือเมื่อต้องทำการปฏิรูปในระยะเวลาดังนี้ ครูบางส่วนก็ไปได้ ปรับตัวทำ ได้ แต่มีบางส่วนไปไม่ได้ทั้ง ๆ ที่รู้ว่าต้องไป ที่โรงเรียนมีครู 55 คน เมื่อสิ้นสุดโครงการระยะที่สอง ยังมีครูที่ไปไม่ได้ประมาณ 10 คน เป็นครูรุ่นเก่า อายุเกิน 50 ปี เขาบอกว่าคนหนุ่มคนสาวก็ไปได้ ไปก่อน ไปแล้วก็เอาพี่เอาป้าไปด้วย...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส อ3 กลุ่มสนทนา 4)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ แสดงให้เห็นว่ามีความแตกต่างระหว่างโรงเรียนในประเด็นการดำเนินการปฏิรูป บางโรงเรียนมีการดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนอย่างสมบูรณ์ บางโรงเรียนแม้ว่าผู้บริหารโรงเรียนได้พยายามเต็มที่แล้วแต่ไม่สำเร็จจากการศึกษาก็มี

ตอนที่ 3 ความเสมอภาคในการดำเนินงาน

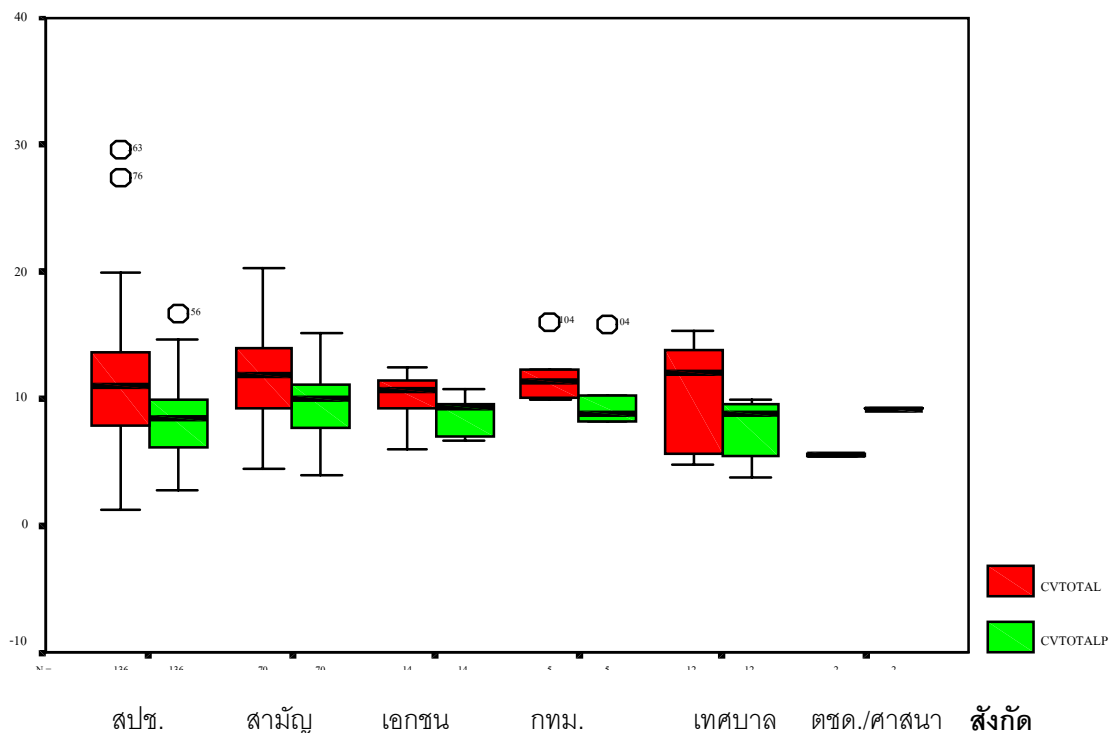
การเสนอผลการวิเคราะห์ในตอนนี้เป็นข้อเสนอผลการวิเคราะห์ที่ตรวจสอบว่ากระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีความเสมอภาคมากน้อยเพียงไรในช่วงเริ่มต้นโครงการ และความเสมอภาคมีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรในช่วงสิ้นสุดโครงการระยะที่สอง วิธีการวิเคราะห์ความเสมอภาคทำได้หลายวิธี วิธีที่ง่ายและสะดวกที่สุดคือการวัดด้วยค่าสถิติวัดการกระจายในรูปค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์การแปรผันของตัวบ่งชี้รวมจากการวัดทั้งสองครั้ง ซึ่งได้นำเสนอแยกเป็นรายสังกัดในตาราง 6.10 จะเห็นได้ว่าการกระจายของตัวบ่งชี้รวมในการวัดครั้งหลังมีน้อยกว่าการวัดครั้งแรกทั้งในภาพรวมและแยกทุกสังกัดยกเว้นสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน แสดงว่ามีความเสมอภาคในการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่องส่วนใหญ่มากขึ้น นอกจากนี้จากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยพบว่า มีความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการกระจายของตัวบ่งชี้รวมจากการวัดครั้งหลังระหว่างสังกัดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 แสดงว่า

รูปที่ 6 ผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

กระบวนการเปลี่ยนแปลงให้มีความเสมอภาคเพิ่มขึ้นของโรงเรียนนำร่องในแต่ละสังกัดแตกต่างกัน เมื่อดูความแตกต่างระหว่างโรงเรียนภายในสังกัดจากค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผันของตัวบ่งชี้รวมพบว่า โรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน/กรมการศึกษานอกโรงเรียน และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนแตกต่างกันน้อยกว่าโรงเรียนสังกัดหน่วยงานอื่น เพื่อให้เห็นภาพชัดเจน ผู้วิจัยจึงสร้างแผนภาพกล่อง (box plots) ของค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผันตัวบ่งชี้รวมจากการวัดทั้งสองครั้งเปรียบเทียบกันดังภาพที่ 6.2

ตาราง 6.10 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของค่าสถิติตัวบ่งชี้รวมระหว่างสังกัด

สังกัด	N	ร้อยละ	Mean	SD	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	F	p
ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวมวัดครั้งแรก										
สปช.	136	56.904	0.297	0.110	0.034	0.650	0.294	0.201	1.985	0.082
สามัญ	70	29.289	0.324	0.087	0.121	0.552	-0.075	-0.358		
เอกชน	14	5.858	0.284	0.066	0.165	0.362	-0.665	-0.579		
กทม.	5	2.092	0.334	0.069	0.266	0.435	0.714	-0.374		
เทศบาล	12	5.021	0.278	0.110	0.131	0.421	-0.213	-1.738		
ตชด./ศาสนา	2	0.837	0.149	0.021	0.134	0.163	หาไม่ได้	หาไม่ได้		
รวม	239	100.000	0.303	0.102	0.034	0.650	0.128	0.068		
ค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผันตัวบ่งชี้รวมวัดครั้งแรก										
สปช.	136	56.904	10.996	4.368	1.260	29.587	0.884	2.564	1.591	0.163
สามัญ	70	29.289	11.735	3.212	4.472	20.329	0.074	-0.380		
เอกชน	14	5.858	9.936	2.101	5.983	12.517	-0.920	-0.133		
กทม.	5	2.092	11.919	2.498	9.887	16.006	1.417	1.919		
เทศบาล	12	5.021	10.286	4.181	4.751	15.272	-0.222	-1.809		
ตชด./ศาสนา	2	0.837	5.546	0.207	5.399	5.692	หาไม่ได้	หาไม่ได้		
รวม	239	100.000	11.089	3.934	1.260	29.587	0.660	2.206		
ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตัวบ่งชี้รวมวัดครั้งหลัง										
สปช.	136	56.904	0.263	0.087	0.088	0.495	0.136	-0.454	2.536	0.029
สามัญ	70	29.289	0.295	0.076	0.107	0.412	-0.608	-0.622		
เอกชน	14	5.858	0.279	0.056	0.188	0.355	-0.429	-1.175		
กทม.	5	2.092	0.334	0.103	0.264	0.513	1.896	3.587		
เทศบาล	12	5.021	0.235	0.081	0.104	0.327	-0.685	-1.306		
ตชด./ศาสนา	2	0.837	0.312	0.007	0.307	0.317	หาไม่ได้	หาไม่ได้		
รวม	239	100.000	0.274	0.084	0.088	0.513	-0.087	-0.411		
ค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผันตัวบ่งชี้รวมวัดครั้งหลัง										
สปช.	136	56.904	8.278	2.617	2.748	16.651	0.312	0.004	3.111	0.009
สามัญ	70	29.289	9.505	2.312	3.875	15.139	-0.325	-0.342		
เอกชน	14	5.858	8.710	1.515	6.584	10.769	-0.261	-1.481		
กทม.	5	2.092	10.228	3.233	8.154	15.818	1.901	3.627		
เทศบาล	12	5.021	7.639	2.294	3.734	9.873	-0.833	-1.088		
ตชด./ศาสนา	2	0.837	9.177	0.002	9.175	9.178	หาไม่ได้	หาไม่ได้		
รวม	239	100.000	8.679	2.526	2.748	16.651	0.100	-0.072		



ภาพที่ 6.2 แผนภาพกล่องแสดงการกระจายของตัวบ่งชี้รวมจำแนกตามสังกัด

วิธีการวิเคราะห์อีกวิธีหนึ่งที่ใช้วิเคราะห์ความเสมอภาคได้ผลเช่นเดียวกับการใช้ค่าสัมประสิทธิ์ความแปรผัน คือการวิเคราะห์พหุระดับหรือโมเดลเชิงเส้นระดับลดหลั่น (hierarchical linear model = HLM) การนำเสนอผลการวิเคราะห์พหุระดับในที่นี้เป็นวิเคราะห์ข้อมูลระดับโรงเรียนโดยวิเคราะห์เปรียบเทียบการกระจายระหว่างโรงเรียนภายในภาคภูมิศาสตร์ และการกระจายระหว่างภาคภูมิศาสตร์ ผลการวิเคราะห์พหุระดับด้วยโมเดลเชิงเส้นระดับลดหลั่น (HLM) ในตาราง 6.11 พบว่าโรงเรียนนาร่องในภาคกลางต่างจากภาคอื่น ในภาคกลางการวัดตัวบ่งชี้ครั้งแรกและครั้งหลังมีความแตกต่างระหว่างครูร้อยละ 76 และ 80 ระหว่างโรงเรียนร้อยละ 24 และ 20 ตามลำดับ แสดงว่าการปฏิรูปและผลการปฏิรูปในภาพรวมมีการเปลี่ยนแปลงค่อนข้างน้อย การดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปยังมีความแตกต่างระหว่างครูสูงมากแสดงว่ามีการร่วมมือรวมพลังดำเนินงานในระดับเดียวกันทั้งโรงเรียนค่อนข้างน้อย ในภาคเหนือการวัดตัวบ่งชี้ครั้งแรกและครั้งหลังมีความแตกต่างระหว่างครูร้อยละ 82 และ 75 ระหว่างโรงเรียนร้อยละ 18 และ 25 ตามลำดับ แสดงว่าการปฏิรูปและผลการปฏิรูปในภาพรวมมีการเปลี่ยนแปลงมากโรงเรียนในภาคกลาง โดยสัดส่วนความแปรปรวนระหว่างครูในโรงเรียนค่อนข้างสูง แสดงว่าการร่วมมือรวมพลังทั้งโรงเรียนยังมีค่อนข้างน้อย ในภาคอีสานและภาคใต้พบว่าผลการวิเคราะห์ใกล้เคียงกัน การวัดตัวบ่งชี้ครั้งแรกมีความแตกต่างระหว่างครูร้อยละ 93 และ 84 ระหว่างโรงเรียนร้อยละ 7 และ 16 แต่การวัด

ตัวบ่งชี้ครั้งหลังมีความแตกต่างระหว่างครูและระหว่างโรงเรียนใกล้เคียงกันคือประมาณร้อยละ 50 แสดงว่าการปฏิรูปและผลการปฏิรูปในภาพรวมมีการเปลี่ยนแปลงค่อนข้างมากทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างโรงเรียนในการวัดครั้งหลังสูงกว่าการวัดครั้งแรก และความแตกต่างระหว่างครูภายในโรงเรียนลดลง นั่นคือครูในแต่ละโรงเรียนมีระดับการดำเนินงานใกล้เคียงกันมากขึ้นในการวัดครั้งหลังทุกตัวบ่งชี้ แสดงว่ามีการดำเนินงานร่วมมือรวมพลังทั้งโรงเรียนมากขึ้น

ตาราง 6.11 ผลการวิเคราะห์โมเดลเชิงเส้นสองระดับของตัวบ่งชี้อรวม แยกรายภาคภูมิศาสตร์

ภาค	การวัด	ค่าสถิติ	SD	Var.component	Percent	Chi-square	Df	Sig.
กลาง	ครั้งแรก	Intercept, U0	0.195	0.03801	23.527	1,277.640	84	0.000
		Level 1(person) R	0.352	0.12355	76.473			
	ครั้งหลัง	Intercept, U0	0.163	0.02673	20.024	894.489	84	0.000
		Level 1(person) R	0.327	0.10676	79.976			
ภาคใต้	ครั้งแรก	Intercept, U0	0.104	0.01077	15.875	208.515	37	0.000
		Level 1(person) R	0.239	0.05707	84.125			
	ครั้งหลัง	Intercept, U0	0.236	0.05572	51.431	1,028.713	37	0.000
		Level 1(person) R	0.229	0.05262	48.569			
ภาคอีสาน	ครั้งแรก	Intercept, U0	0.085	0.00723	7.132	255.384	64	0.000
		Level 1(person) R	0.307	0.09414	92.917			
	ครั้งหลัง	Intercept, U0	0.255	0.06516	46.874	1,411.400	64	0.000
		Level 1(person) R	0.271	0.07385	53.126			
ภาคเหนือ	ครั้งแรก	Intercept, U0	0.165	0.02708	17.937	425.623	52	0.000
		Level 1(person) R	0.352	0.12389	82.063			
	ครั้งหลัง	Intercept, U0	0.182	0.03303	25.042	583.630	52	0.000
		Level 1(person) R	0.314	0.09887	74.958			

ตอนที่ 4 พลวัตของการดำเนินงาน

ลักษณะการเปลี่ยนแปลงหรือพลวัตในการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ มีหลักฐานข้อมูลเชิงประจักษ์ค่อนข้างชัดเจน ว่ามีการเปลี่ยนแปลงรวม 3 ประเด็น ได้แก่ ลักษณะความเปลี่ยนแปลงของบุคลากรในโรงเรียน ลักษณะความเปลี่ยนแปลงของแผนการดำเนินงาน และลักษณะความเปลี่ยนแปลงของนักวิจัยในพื้นที่ การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็น การนำเสนอในภาพรวมและแยกประเด็นดังนี้

1. ลักษณะการเปลี่ยนแปลงในภาพรวม

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในภาพรวมมีข้อจำกัดเนื่องจากรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามในการวัดครั้งแรก ไม่สามารถระบุรหัสผู้ตอบแบบสอบถามให้ตรงกับกรวัดครั้งที่ 2-3 ได้ จึงนำเสนอได้เฉพาะภาพรวมที่เป็นค่าเฉลี่ย ดังตาราง 6.12 ผลการเปรียบเทียบแสดงว่าในการวัดครั้งแรกก่อนเข้า

โครงการ บุคลากรทุกกลุ่มประเมินตนเองในด้านบวกทำให้มีค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้สูงกว่าการวัดครั้งที่ 2 ทุกตัวบ่งชี้ หลังจากได้เรียนรู้แล้วหลังจากเข้าโครงการค่าคะแนนเฉลี่ยตัวบ่งชี้ทุกตัวในการวัดครั้งที่ 2 มีค่าลดลงเมื่อเทียบกับการวัดครั้งแรก และมีค่าสูงขึ้นในการวัดครั้งที่ 3 ยกเว้นตัวบ่งชี้ด้านความพอใจในตัวครูของกลุ่มนักเรียน ซึ่งมีค่าเพิ่มขึ้นตลอดช่วงการวัดทั้งสามครั้ง สำหรับค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าสูงในการวัดครั้งแรกและลดลงในการวัดครั้งต่อมาทั้งสองครั้ง ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้ในการวัดครั้งแรกมีค่าสูงมากกว่าค่าในการวัดครั้งที่ 2-3

ตาราง 6.12 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้ (มาตร 5 ระดับ) จากการวัดทั้งสามครั้ง

ตัวบ่งชี้	ผู้ให้ข้อมูล	วัดครั้งที่ 1		วัดครั้งที่ 2		วัดครั้งที่ 3	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
คุณธรรมครู	ครู	4.155	0.481	4.029	0.255	4.351	0.202
ความเชื่อ/ศรัทธาของครู	ครู	4.062	0.522	3.797	0.265	4.260	0.196
การเตรียมการสอนของครู	ครู	3.339	0.628	3.173	0.308	3.832	0.282
กระบวนการสอนของครู	ครู	3.600	0.571	3.361	0.302	3.978	0.265
การประเมินผลของครู	ครู	3.506	0.632	3.331	0.315	3.986	0.276
คุณธรรมนักเรียน	นักเรียน	3.552	0.581	3.548	0.354	3.928	0.295
ความสามารถในการเรียน	นักเรียน	3.520	0.615	3.407	0.322	3.891	0.268
ความพอใจในตัวครู	นักเรียน	2.856	0.580	3.341	0.261	3.972	0.242
การสนับสนุนทางวิชาการ	ผู้บริหาร	3.398	0.663	3.203	0.612	4.053	0.480
การพัฒนาบุคลากร	ผู้บริหาร	3.536	0.665	3.327	0.636	4.258	0.449
การเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้าร่วม	ผู้บริหาร	3.289	0.662	3.035	0.666	3.863	0.521
สภาพทางกายภาพโรงเรียน	ผู้บริหาร	3.381	0.675	3.269	0.628	3.868	0.515
จำนวนโรงเรียน		206		247		247	

2. ลักษณะความเปลี่ยนแปลงแยกตามประเด็น

2.1 ลักษณะความเปลี่ยนแปลงของบุคลากรในโรงเรียนนาร่อง

ลักษณะความเปลี่ยนแปลงของบุคลากรในโรงเรียนนาร่อง แยกได้เป็น 2 ลักษณะ ลักษณะแรก เป็นภาพของปริมาณความเปลี่ยนแปลงของกระบวนการและผลการดำเนินงานของบุคลากรในโรงเรียนนาร่อง ซึ่งมีข้อมูลเชิงประจักษ์จากผลการวิเคราะห์ปริมาณความเปลี่ยนแปลงในตอนต้นที่ 1 และจากผลการวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงการดำเนินงานทั้งโรงเรียนในตอนต้นที่ 2-3 ชัดเจนและจะไม่นำเสนอซ้ำในที่นี้ ลักษณะที่สอง เป็นการเปลี่ยนแปลงแนวคิดและวิถีชีวิตของผู้บริหาร ครู และนักเรียน ในโรงเรียนนาร่องรวมทั้งผู้ปกครอง บุคลากรแต่ละกลุ่มมีความตื่นตัวต่อการปฏิรูปโรงเรียน เปลี่ยนแนวคิดจากการทำงานตามหน้าที่โดยไม่มีกรริเริ่มสิ่งใหม่ เป็นการทำงานตามวงจร P-D-C-A มีความพยายามพัฒนางานในหน้าที่ให้ดีขึ้นและสอดคล้องกับแนวการปฏิรูปการศึกษา สนใจใฝ่เรียนรู้มากขึ้น ทุ่มเทให้กับการทำงานมากขึ้น และทำหน้าที่ของแต่ละกลุ่มอย่างเต็มตามศักยภาพ หลักฐานส่วนนี้ได้มาจากข้อมูลเชิง

คุณภาพที่ยกมาเป็นตัวอย่าง ซึ่งแสดงให้เห็นว่าครูและผู้บริหารมีการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตอย่างมาก เนื่องจากผู้บริหารได้ผลักดัน กระตุ้น ส่งเสริมและสนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง และเมื่อมีครูเริ่มต้นเปลี่ยนแปลง จะเกิดพลังของกลุ่มทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั่วทั้งโรงเรียน ครูชื่นชมผลการเปลี่ยนแปลงและยังมีกำลังใจและแรงจูงใจที่จะทำงานหนักขึ้นด้วย

“...ตอนที่สพช.ให้เป็นตัวแทน สพช.เข้าไปดูบอกว่าให้เป็นตัวแทนสพช.นั้นไม่ได้ให้ ผ.อ.นะ ให้เพราะเห็นว่าครูโรงเรียนนี้ทุ่มเททำทุกอย่างเพื่อเด็กจริง ๆ ...ตอนที่ไปตรวจนั้นเกือบทุ่มแล้ว ครูเราก็ก็นั่งไม่ถอย วันที่ 9 ครูทั้งโรงเรียนมาค้างที่โรงเรียนหมด เสาร์ อาทิตย์ จันทร์ เรียกว่าเราให้หมดทุกอย่าง...ศน.จังหวัดก็บอกว่าทำไมครูโรงเรียนนี้จึงเหนื่อยกว่าโรงเรียนอื่น พี่น้องเขาอยู่โรงเรียนอื่นไม่เห็นต้องทุ่มเทเหมือนโรงเรียนนี้ ครูโรงเรียนนี้มันบ้า บ้าทำงานตั้งแต่ภารโรงยันผู้บริหาร มันบ้าอะไรขนาดนั้น ...เราก็รับเงินเดือนเท่ากับเขา แต่เขาอยู่กันสบาย มีอาชีพส่วนตัว เสาร์อาทิตย์ไปตลาดนัด ซอปปิ้ง แต่ครูโรงเรียนนี้ไม่เคยได้ทำอะไรอย่างนั้น แต่ก็สนุกดี เรามีความคิดว่าโรงเรียนของเรา ถ้าเราไม่ทำแล้วใครจะมาช่วยเรา ...กรรมการโรงเรียนที่เป็นประธานกรรมการบริจาคเงินให้โรงเรียนสร้างอาคารคนเดียว ล้วนแปด เขาบอกว่าเป็นประธานมาหลายโรงเรียนแล้ว แต่โรงเรียนนี้เห็นแล้วว่าครูทำจริง เหนื่อยกันจริง เขาก็ทุ่มให้จริง...เราเหนื่อยก็จริงแต่ก็สนุก” (ครูผู้ประสานงาน โรงเรียนรหัส ก42 กลุ่มสนทนา 4)

2.2 ลักษณะความเปลี่ยนแปลงของนักวิจัยในพื้นที่

ในการประชุมนักวิจัยในพื้นที่ครั้งแรกในวันที่ 19-20 มีนาคม 2545 ผู้เชี่ยวชาญและนักวิจัยในพื้นที่ได้ทำความเข้าใจถึงหลักการทำงาน และบทบาทของนักวิจัยในพื้นที่ ซึ่งมีลักษณะที่แตกต่างไปจากการให้ความช่วยเหลือทางวิชาการที่เคยปฏิบัติกันมา สรุปได้ดังนี้

ก. บทบาทของนักวิจัยในพื้นที่ คือการเป็นที่ปรึกษาร่วมคิดและร่วมทำ ต้องไม่เข้าไปทำเองแต่ควรร่วมคิดร่วมทำ ทำหน้าที่เป็นกัลยาณมิตรนิเทศ ต้องทำด้วยใจ ต้องออกไปโรงเรียนทุกวัน มี kind mind ไม่ใช่ cash mind การดำเนินงานทุกอย่างอย่าใช้ทฤษฎีจากฟ้า แต่ต้องปลูกหญ้าให้งดงามเป็นต้นไม้ ให้ยึดหลักความเรียบง่าย “simplicity is the best” ใช้หลักการทำงานกับโรงเรียนแบบองค์รวม อย่าดูแยกส่วน มองรอบด้านและชี้แนะให้โรงเรียนได้เห็นคุณค่า ได้ใช้ประโยชน์จากวัฒนธรรม ทรัพยากรท้องถิ่นให้มาก ให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีความสุข (happy learning) อยากให้นักวิจัยในพื้นที่เข้าโรงเรียนแบบ low profile รับฟังโรงเรียนเขามีข่าวร้ายมาบ้าง มีข่าวดีมาบอก แสดงความสนใจข่าวร้าย เก็บข่าวดีมาส่งเสริม บอกทางเลือกให้โรงเรียนทำดีขึ้นไปอีก อยากเห็นโรงเรียนมีรูปแบบการปฏิรูปที่หลากหลาย อยากย้ายจากการไปเยี่ยมโรงเรียนได้พบว่า ครูไทยเป็นครูดีเต็มแผ่นดิน (จากการบรรยายของผู้เชี่ยวชาญ สุมน อมรวิวัฒน์)

ข. การดำเนินงานให้เน้นความสำคัญของการช่วยให้โรงเรียนเริ่มต้นที่ตัวเอง ริเริ่มและตัดสินใจในการดำเนินงานทุกอย่างด้วยตนเอง ให้โรงเรียนช่วยตัวเองให้มากที่สุด เน้นให้โรงเรียนสำรวจตนเอง มองหาจุดอ่อนและเริ่มการพัฒนาจากจุดอ่อน รักษาจุดแข็งของโรงเรียน สรุปคือช่วยให้โรงเรียนพัฒนาโดยการค้นพบตัวเองและดำเนินการจากภายใน นักวิจัยในพื้นที่ไม่จำเป็นต้องรู้ทุกเรื่อง เรื่องที่ไม่รู้ก็ร่วม

แลกเปลี่ยนเรียนรู้ ศึกษาไปพร้อมกับโรงเรียน หรือช่วยหาแหล่งวิทยากรให้โรงเรียน ต้องฝึกวิทยายุทธ์ กระตุ้น ชี้นำ ชักชวน ให้โรงเรียนลงมือทำ ทำไปแก้ไปและเรียนรู้ไป เสริมแรงกันให้ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนจากระดับรากหญ้าที่ดงาม (จากการบรรยายของผู้เชี่ยวชาญ เลขา ปิยะฉัตรชัย)

ค. การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนจะทำได้ ถ้าผู้บริหารไม่เปลี่ยนความคิด นักวิจัยในพื้นที่ต้องช่วยทำความเข้าใจ ช่วยให้ผู้บริหารตระหนักเรื่องความสำคัญของการกระจายอำนาจ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เรามักลืมไปว่าการศึกษาคือ means ไม่ใช่ ends เรามักคิดว่าการศึกษาคือ ends จึงทำให้เราติดรูปแบบ และเปลี่ยนความคิดยาก (จากการบรรยายของผู้เชี่ยวชาญ บุญมี เณรยอด)

ง. เรื่องสำคัญที่นักวิจัยในพื้นที่ต้องสื่อสารทำความเข้าใจกับครู คือ ความรู้และความเข้าใจว่าภารกิจหลักของโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติ ทั้ง 4 เรื่อง คือ เรื่องการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญรวมทั้งการประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ เรื่องการพัฒนาบุคลากรเน้นการพัฒนาตนเองโดยเฉพาะการทำวิจัยปฏิบัติการ เรื่องการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และเรื่องการประกันคุณภาพนั้น เป็นเรื่องเดียวกันที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้งสิ้น เมื่อใดก็ตามที่บุคลากรทุกคนในโรงเรียนเข้าใจชัดเจนว่าภารกิจทั้งสี่เรื่องนี้เป็นเรื่องเดียวกัน เมื่อนั้นการปฏิรูปโรงเรียนก็ไม่ใช่เรื่องยาก ไม่ใช่การเพิ่มงานใหม่ให้ครู/ผู้บริหาร แต่เป็นการทำหน้าที่ของตนให้สมบูรณ์ การทำงานทุกภารกิจใช้วงจรการวิจัย P-A-O-R ซึ่งเป็นหลักการเดียวกับวงจรคุณภาพ P-D-C-A นั่นเอง ทำงานแล้วต้องบันทึกผลเป็นร่องรอยหลักฐาน เขียนเป็นรายงานผลการดำเนินงานหรือรายงานวิจัย รายงานที่นักวิจัยในพื้นที่ทุกคนและที่โรงเรียนทุกโรงเรียนต้องทำส่ง สกศ. เมื่อเสร็จสิ้นโครงการนั้นไม่จำเป็นต้องมี 5 บท และไม่จำเป็นต้องเขียนตามรูปแบบ สาระสำคัญของรายงานวิจัยหรือรายงานผลการดำเนินงานเป็นการประมวลสังเคราะห์สิ่งที่ได้เรียนรู้ที่ทำได้ผลดีเป็นที่ประจักษ์ เพื่อเสนอเป็นรูปแบบเพื่อจะได้พัฒนาให้ดียิ่งขึ้นไปอีก และเพื่อให้โรงเรียนอื่นได้ใช้เป็นแนวทาง (จากการบรรยายของผู้เชี่ยวชาญ นางลักษณ วิรัชชัย)

จ. บุคลากรในโรงเรียนต้องมีการกรอกรการทำงานร่วมกัน ต้องยึดพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ต้องทำการประกันคุณภาพให้เป็นส่วนหนึ่งของการบริหารจัดการ คนส่วนใหญ่คิดว่าการบริหารจัดการเป็นเรื่องของผู้บริหาร แต่ความจริงครูทุกคนบริหารจัดการได้ ครูต้องทำประกันคุณภาพให้เป็นการดำเนินงานที่หล่อหลอมเป็นเรื่องเดียวกับงานในชีวิตประจำวัน วางเป้าหมาย วางแผนทำงาน ทำแล้วมีจุดอ่อน/จุดแข็งอะไร นำมาปรับปรุงงาน เป็นวงจร P-D-C-A ทำเป็นวงจรไปเรื่อย ๆ ทำทุกคน ทำทุกวัน งานก็จะดีขึ้นเรื่อย (จากคำบรรยายของรองเลขาธิการ นงราม เศรษฐสุพานิช)

จากกิจกรรมการประชุมกลุ่มย่อยนักวิจัยในพื้นที่ ในการประชุมสัมมนาภาคสรุปผลการดำเนินงานระยะที่หนึ่ง สรุปได้ว่า นักวิจัยในพื้นที่ทุกคนได้ซึมซับรับความคิดและหลักการข้างต้นไปปฏิบัติงาน มีผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียนและตัวนักวิจัยชัดเจน

“...ตอนเข้าไปโรงเรียนตั้งใจว่าจะไม่สร้างความตระหนักให้โรงเรียน บอกโรงเรียนว่าย่ามองว่าถูกบังคับให้ทำ CAR ให้มองว่าเรามีปัญหาอะไร เกิดปัญหาต้องแก้ปัญหา วิธีการแก้ปัญหาที่สำคัญ

คือ CAR คือ portfolio พอครูตกลงใจทำ ก็ตกลงกันว่าไม่เน้นเรื่องเอกสารนะตอนนี้ แต่จะดูว่ามีปัญหาอะไร พัฒนาอะไร เด็กได้อะไร ประชุมครั้งแรกตกลงกันไว้อย่างนี้ พอไปประชุมครั้งที่ 3 ก็ขอผลงานของครูที่ทำในช่วงแรก ประชุมครั้งที่ 5 ดูผลงานจากเด็ก ถึงตอนนี้ครูเริ่มเปลี่ยน ผู้บริหารก็ถามว่าผมต้องเปลี่ยนตัวเองด้วยใช่ไหม SBM เลยเข้ามาได้ มีการปรับเปลี่ยนและรับรู้กันทั่ว โรงเรียนหนึ่งไปหยิบแบบ ป.2 มาดู เป็นแบบฟอร์มที่ครูต้องทำส่งผู้บริหาร ผู้บริหารทำส่งอำเภอ ถามครูว่าเด็กคนหนึ่งได้ 50 อีกคนได้ 80 ทำไม่เท่ากัน ต้องวิจัยว่าทำไมต่างกัน ครูสนใจก็เริ่มต้นทำ อีกโรงเรียนหนึ่งที่นำภูมิปัญญาขึ้นมา ครูระดับมัธยมมีการพัฒนาให้นักเรียนอ่านข่าวมาเล่า ตอนไปเยี่ยมโรงเรียน ครูเขาเอางานมาอวด เด็กเล่าได้ดีขึ้น ให้เด็กทำเป็นงานโครงการ เด็กอ่านและเขียนดีขึ้น อีกเรื่องหนึ่งครูไม่ได้เล่า แม่ค้าที่โรงเรียนเล่าว่า นักเรียน 3 คน ทำโครงการเรื่องโรงอาหารมีกลิ่นเหม็น นักเรียนตามดูบริเวณโรงอาหารพบว่าแม่ค้าเสียน้ำเสียลงพื้นทิ้งขยะรองน้ำอุดตัน น้ำไม่ไหลขังอยู่ในร่องน้ำ จึงเหม็น เขาทำโครงการจัดเวรเฝ้า เวลาแม่ค้าเสียน้ำเสียลงพื้นและไม่กวาดร่องน้ำ นักเรียนช่วยกันกวาดขยะเองเพราะบอกแม่ค้าไม่ได้ สองวันแรกแม่ค้าไม่สังเกต มารู้เอาวันที่สาม เกิดสงสารเด็ก พอรู้เรื่องก็เลิกทิ้งขยะ ทำความสะอาดดีขึ้น ..." (นักวิจัยในพื้นที่ รหัสทีม 29 การประชุมกลุ่มย่อยนักวิจัยในพื้นที่)

"...ทำงานกันเป็นทีมครับ มีกัน 13-15 คน เลือกตัวบุคคลตามเนื้องานที่ต้องทำ คือด้านการบริหาร ด้านการเรียนการสอน ด้านการวิจัย ด้านการประกันคุณภาพ เราประชุมกันบ่อย ก่อนลงโรงเรียนก็ประชุมกันวางหลักการ ต้องสร้างการยอมรับก่อน รู้จักกับโรงเรียนให้มาก่อน แล้วจึงค่อยร่วมคิดร่วมวางแผนกับโรงเรียน ประชุมกันบ่อยมาก ช่วงแรกยังไม่ค่อยพร้อมเพราะขาดการสนับสนุน...ทำไปแล้วก็ได้รับการสนับสนุนจากสถาบันราชภัฏ โดยเฉพาะเครื่องมือ โทรศัพท์ โทรสาร สื่อ นักวิจัยก็ร่วมมือกันดีด้วย ก็ประสบความสำเร็จ ช่วงหลังโรงเรียนเขาเห็นคุณค่าของสถาบันมากขึ้น หลังจากเมินเฉยเราเรียกว่าทีมวิจัยในพื้นที่ที่เป็นหัวหอกเปิดประตู โรงเรียนยอมรับและให้เกียรติเรา เขาเห็นเราเป็นที่พึ่งได้ โรงเรียนในความรับผิดชอบมีสองกลุ่ม เมื่อเราจัดเวทีให้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ทุกโรงเรียนทั้งสองกลุ่มกลุ่มที่เขาไม่มีความรู้เขาก็เรียนรู้ แล้ว speed up จนวิ่งตามทันอีกกลุ่มหนึ่งได้...สถาบันราชภัฏเองก็ได้ประโยชน์ เราเอาประสบการณ์มาจัดทำหลักสูตรฝึกอบรมของศูนย์ศึกษาพัฒนาครู แบ่งเป็น 3 ระดับ อนุบาล ประถม มัธยม เป็นอะไรที่เราได้ค้นพบตัวเอง ภูมิใจ..." (นักวิจัยในพื้นที่ รหัสทีม 26 การประชุมกลุ่มย่อยนักวิจัยในพื้นที่)

เมื่อเสร็จสิ้นโครงการนักวิจัยในพื้นที่ที่มีความผูกพันกับโรงเรียนมากขึ้นกว่าเดิม โรงเรียนนำร่องร้องขอให้นักวิจัยในพื้นที่ว่าแม้โครงการจะเสร็จสิ้นแล้วขออย่าเพิ่งทิ้งโรงเรียน ภาพการให้สัญญาใจว่าจะทำงานร่วมกันต่อไประหว่างนักวิจัยในพื้นที่และโรงเรียนนำร่องเป็นหลักฐานร่องรอยสำคัญอย่างหนึ่งที่แสดงถึงการเปลี่ยนแนวคิดและวิธีการทำงานของนักวิจัยในพื้นที่

2.3 ลักษณะความเปลี่ยนแปลงของแผนการดำเนินงาน

จากการวิเคราะห์แผนการดำเนินงานระยะที่หนึ่งและสอง พบว่าในระยะที่หนึ่ง กิจกรรมเน้นความสำคัญของการพัฒนาบุคลากรโดยมีรายละเอียดมากกว่ากิจกรรมอื่น ส่วนในระยะที่สอง กิจกรรมเน้นความสำคัญของการประกันและการประเมินคุณภาพมากขึ้น (จากร้อยละ 13 เป็น 82) ดังตาราง 6.13 แสดงให้เห็นว่ารูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลง ประเด็นที่น่าสังเกตคือ ทุกกิจกรรมไม่

มีความแตกต่างระหว่างสังกัดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้นการพัฒนาครูเครือข่าย แสดงว่าโรงเรียนทุกสังกัดมีการเปลี่ยนแปลงแผนการดำเนินงาน โดยมีสัดส่วนโรงเรียนเพิ่มขึ้นเป็นลักษณะเดียวกัน

ตาราง 6.13 สัดส่วนของโรงเรียนที่ดำเนินงานตามแผนการดำเนินงานสองระยะ

กิจกรรม	แผนการดำเนินงานระยะที่ 1							แผนการดำเนินงานระยะที่ 2						
	สพช.	สามัญ	เอกชน	เทศบาล	กทผ.	ศษฝ.	รวม	สพช.	สามัญ	เอกชน	เทศบาล	กทผ.	ศษฝ./ศน.	รวม
การประชุมชี้แจง/วางแผน	0.84	0.84	0.79	0.69	1.00	0.50	0.83	-	-	-	-	-	-	-
การประชุมปฏิบัติการ/อบรม	0.77	0.85	0.71	0.85	1.00	1.00	0.80	-	-	-	-	-	-	-
การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง	0.52	0.51	0.36	0.46	1.00	1.00	0.52	-	-	-	-	-	-	-
การศึกษาคูณาน	3.89	2.60	2.86	1.54	2.00	0.00	3.26	-	-	-	-	-	-	-
การพัฒนาบุคลากร	0.58	0.70	0.50	0.62	0.60	0.50	0.62	0.75	0.75	0.71	0.90	1.00	0.40	0.75
การพัฒนาความพร้อมผู้เรียน	0.16	0.16	0.21	0.15	0.20	0.50	0.17	0.16	0.18	0.36	0.30	0.00	0.20	0.18
การสอนเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	0.42	0.57	0.43	0.77	0.60	0.50	0.49	0.90	0.87	0.86	1.00	0.80	0.60	0.88
การประเมินตามสภาพจริง	0.35	0.42	0.50	0.54	0.40	0.50	0.39	0.73	0.72	0.57	0.70	0.80	0.60	0.71
การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน	0.65	0.53	0.64	0.62	1.00	0.00	0.62	0.80	0.79	0.50	0.80	1.00	0.60	0.78
การประกันคุณภาพภายใน	0.14	0.09	0.14	0.23	0.00	0.00	0.13	0.81	0.86	0.64	0.90	1.00	0.80	0.82
การนิเทศภายใน	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.10	0.03	0.21	0.10	0.00	0.00	0.08
การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น	0.06	0.08	0.07	0.08	0.00	0.00	0.06	0.17	0.11	0.29	0.30	0.00	0.00	0.16
การพัฒนาครูเครือข่าย	-	-	-	-	-	-	-	0.00	0.13	0.07	0.00	0.00	0.00	0.04*
การพัฒนาสื่ออุปกรณ์/อาคาร	-	-	-	-	-	-	-	0.21	0.15	0.36	0.40	0.00	0.00	0.20
ครูประเมินตนเอง ประเมินโดยผู้อื่น	-	-	-	-	-	-	-	0.72	0.63	0.50	0.60	0.80	0.40	0.67
มีการประเมินก่อน ระหว่างและหลัง	-	-	-	-	-	-	-	0.06	0.07	0.00	0.10	0.00	0.00	0.06
ครูทำแฟ้มผลการปฏิบัติงาน	-	-	-	-	-	-	-	0.59	0.45	0.36	0.30	0.80	0.40	0.53
มีการประเมินผลทั้งโรงเรียน	-	-	-	-	-	-	-	0.04	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.04
รวมจำนวนโรงเรียน	141	73	14	13	5	2	248	141	73	14	13	5	2	248

หมายเหตุ * ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

เมื่อวิเคราะห์ตรวจสอบแผนการดำเนินงานและรายงานผลการดำเนินงานเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงานทั้งสองระยะ พบว่ารายงานผลการดำเนินงานมีการปรับเปลี่ยนจากแผนการดำเนินงานค่อนข้างมาก กล่าวได้ว่าทุกโรงเรียนนำผลการประเมินสภาพเบื้องต้น ผลการประเมินตนเองและการประเมินโดยกลุ่มเพื่อนไปใช้ในการปรับปรุงแผนการดำเนินงานในช่วงต่อไป สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้และนักวิจัยในพื้นที่ได้รับคำร้องจากโรงเรียนขอส่งรายงานฉบับปรับปรุงมาแทนฉบับแรกที่ส่งมาก่อนข้างมาก และรายงานที่ปรับปรุงแล้วในระยะที่สองมีสาระที่แสดงถึงการเพิ่มกิจกรรม การหาแหล่งการเรียนรู้ หรือการดำเนินงานที่จะเข้าถึงชุมชนมากขึ้น สภาพดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความพยายามในการปรับเปลี่ยนแผนการดำเนินงานตลอดเวลา นับเป็นภาพที่หาได้ยากในยุคก่อนเริ่มโครงการนำร่องระดับชาติ

ตอนที่ 5 ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จของการดำเนินงาน

จากการเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนต้น จะเห็นได้ว่าความสำเร็จของการดำเนินงานในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการวัดด้วยตัวบ่งชี้ 6 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ตัวบ่งชี้ปริมาณความเปลี่ยนแปลงด้านกระบวนการและผลการดำเนินงาน ตัวบ่งชี้การดำเนินงานทั้งโรงเรียน ตัวบ่งชี้ความเสมอภาค ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงหลักคิดและวิถีชีวิตในการทำงาน และตัวบ่งชี้การประเมินโรงเรียนนาร่องโดยคณะกรรมการสรรหาผู้บริหารต้นแบบและนักวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังใช้ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้รวมมาจัดกลุ่มความสำเร็จของโรงเรียนเป็น 4 กลุ่ม และนำมาใช้เป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จด้วย ผู้วิจัยนำตัวบ่งชี้ทั้ง 6 ตัวบ่งชี้ มาวิเคราะห์ความสัมพันธ์ และวิเคราะห์องค์ประกอบ พบว่าตัวบ่งชี้มีความสัมพันธ์กันน้อยมาก และไม่สามารถสร้างตัวบ่งชี้รวมที่เป็นความสำเร็จได้ ทั้งนี้เพราะมิติในการวัดตัวบ่งชี้แตกต่างกัน เนื่องจากโครงการนาร่องระดับชาติครั้งนี้ให้ความสนใจด้านการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ดังนั้นในการวิเคราะห์ต่อไปนี้จะจึงสนใจและใช้ผลการดำเนินงานด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และผลการดำเนินงานของบุคลากรเป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จของโครงการ โดยเสนอผลการวิเคราะห์เงื่อนไขและปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จของโครงการแยกเป็น 4 ตอน ตามวิธีการวิเคราะห์คือการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเชิงเส้น การวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าใช้จ่าย และการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

1. ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ

ตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการดำเนินงานในตอนนี้เป็นตัวบ่งชี้รวมสร้างจากผลการดำเนินงานภารกิจหลักของผู้บริหาร ครู และผลการเรียนรู้ของนักเรียน (TOT2) โดยใช้ข้อมูลจากแบบสอบถามในการวัดครั้งหลัง สำหรับตัวแปรต้น ได้แก่ ตัวบ่งชี้กระบวนการและผลการดำเนินงานของผู้บริหารจากการวัดครั้งแรก (ATOT1) ตัวบ่งชี้กระบวนการและผลการดำเนินงานภารกิจของครูจากการวัดครั้งแรก (TTOT1) ตัวบ่งชี้กระบวนการและผลการเรียนรู้ของนักเรียนจากการวัดครั้งแรก (STOT1) ตัวบ่งชี้การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองจากการวัดครั้งแรก (PTOT1) คุณลักษณะโรงเรียน ได้แก่ สังกัด ภาควิทยาศาสตร์ ระดับชั้นที่เปิดสอน ขนาดโรงเรียน (DSIZE) จำนวนนักเรียน จำนวนครู การมีครูแห่งชาติ/ครูต้นแบบ (DNATT) และตัวแปรภูมิหลัง ได้แก่ วุฒิ อายุ เพศ เกียรติประวัติ (PREST) ของผู้บริหาร ของครูและนักเรียนโดยเฉลี่ย และสัดส่วนครูในโรงเรียนที่ได้รับรางวัล จำนวนและคุณภาพนักวิจัยในพื้นที่ ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนกรณีตัวแปรต้นเป็นตัวแปรจัดประเภทไม่พบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ย ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบ stepwise พบว่าตัวบ่งชี้ที่สามารถใช้ทำนายตัวแปรตามได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติมี 7 ตัวบ่งชี้ สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามได้ร้อยละ 54.2 ดังตาราง 6.14 และ 6.15

ประเด็นที่น่าสังเกตจากผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณมี 3 ประการ คือ **ประการแรก** การดำเนินงานของผู้บริหารมีอิทธิพล ($\beta = 0.410$) ประมาณสองเท่าของอิทธิพลจากการดำเนินงานของครู ผู้ปกครอง และประมาณสี่เท่าของกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน **ประการที่สอง** ตัวทำนายต่อไปนี้เป็น

ไม่ทำให้เกิดความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้เรื่องความสำเร็จของโครงการ จำนวนนักวิจัยในพื้นที่ คุณภาพนักวิจัยในพื้นที่ จำนวนนักเรียน จำนวนครู สัดส่วนจำนวนนักเรียนต่อครู สัดส่วนครูวุฒิปริญญา อายุเฉลี่ยครู สัดส่วนครูโสด สัดส่วนครูเพศหญิง อายุ วุฒิ และเพศของผู้บริหาร **ประการที่สาม** ตัวแปรตามในที่นี่สร้างจากตัวบ่งชี้การดำเนินงานของบุคลากรทุกกลุ่มรวมกันโดยการหาค่าเฉลี่ย ซึ่งจากผลการวิเคราะห์ในตอนต้นพบว่าตัวบ่งชี้ตามการรับรู้ของบุคลากรทุกกลุ่มมีความสัมพันธ์กันน้อย ซึ่งอาจเป็นข้อจำกัดของข้อค้นพบ ควรมีการวิเคราะห์เพิ่มเติมโดยการสร้างตัวบ่งชี้รวมตามโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis model) วิธีการวิเคราะห์ที่เหมาะสมได้แก่การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างด้วยโปรแกรมลิสเรล ซึ่งจะได้อธิบายผลการวิเคราะห์ในหัวข้อต่อไป

ตาราง 6.14 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณของความสำเร็จของโครงการ

Model	R	R square	Adjusted R square	St. error	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
A	0.571	0.326	0.324	0.104	0.326	117.762	1.000	243.000	0.000
b	0.663	0.439	0.434	0.095	0.113	48.617	1.000	242.000	0.000
c	0.701	0.491	0.485	0.091	0.052	24.649	1.000	241.000	0.000
d	0.715	0.511	0.503	0.089	0.020	9.623	1.000	240.000	0.002
e	0.724	0.524	0.514	0.088	0.013	6.414	1.000	239.000	0.012
f	0.730	0.533	0.521	0.087	0.010	4.901	1.000	238.000	0.028
g	0.736	0.542	0.529	0.087	0.009	4.702	1.000	237.000	0.031
a	Predictors: (Constant), ATOT1								
b	Predictors: (Constant), ATOT1, PTOT1								
c	Predictors: (Constant), ATOT1, PTOT1,								
d	Predictors: (Constant), ATOT1, PTOT1, TTOT1, DSIZE								
e	Predictors: (Constant), ATOT1, PTOT1, TTOT1, DSIZE, APREST								
f	Predictors: (Constant), ATOT1, PTOT1, TTOT1, DSIZE, APREST, DNATT								
g	Predictors: (Constant), ATOT1, PTOT1, TTOT1, DSIZE, APREST, DNATT, STOT1								

ตาราง 6.15 สัมประสิทธิ์การถดถอยมาตรฐานและภาวะวิจฉัยปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ

IV	B	Std. Error	Beta	t	Sig	Tolerance	VIF
(Constant)	1.393	0.127		10.990	0.000		
ATOT1	0.138	0.016	0.410	8.457	0.000	0.821	1.218
PTOT1	0.233	0.052	0.224	4.495	0.000	0.778	1.285
TTOT1	0.220	0.043	0.268	5.134	0.000	0.709	1.411
DSIZE	-0.039	0.012	-0.153	-3.189	0.002	0.844	1.185
APREST	-0.027	0.011	-0.108	-2.417	0.016	0.970	1.031
DNATT	0.071	0.030	0.104	2.329	0.021	0.962	1.039
STOT1	0.072	0.033	0.105	2.168	0.031	0.818	1.223

Dependent Variable: TOT2

2. การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างของความสำเร็จของโครงการ

ผู้วิจัยนำตัวบ่งชี้ที่ผ่านการตรวจสอบในการวิเคราะห์ขั้นต้น และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแล้ว มาสร้างโมเดลสมการโครงสร้างแบบมีตัวแปรแฝง (latent variables) ตามกรอบความคิดในการวิจัย โมเดลประกอบด้วยตัวแปรจำนวนครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติในโรงเรียน (nnatt) ตัวแปรขนาดโรงเรียน (scsize) และตัวแปรกระบวนการและผลการดำเนินงาน โดยแยกกระบวนการ (pro) และผลการดำเนินงาน (out) ออกจากกัน เป็นตัวแปรกระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร ครู นักเรียนจากการวัดครั้งแรก (apro1, tpro1, spro1) ตัวแปรผลการดำเนินงานของผู้บริหาร (aout2) ผลการเรียนรู้ของนักเรียนตามการรับรู้ของนักเรียนและผู้ปกครอง (sout2, psout2) ความพึงพอใจของนักเรียนต่อครู (ssat2) จากการวัดครั้งหลัง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมลิสเรล เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดล เพื่อประมาณค่าขนาดอิทธิพล และเพื่อแสดงรูปแบบความสัมพันธ์ นำเสนอในตาราง 6.16-6.17 และภาพที่ 6.3

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในตาราง 6.16 แสดงว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์ในระดับปานกลางเป็นส่วนใหญ่ ไม่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคู่ใดที่มีค่าสูงเกินกว่า 0.80 ค่าสถิติสำหรับวินิจฉัยภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) ได้แก่ค่า VIF และ tolerance ในตาราง 6.17 แสดงว่า ข้อมูลชุดนี้ไม่มีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุระหว่างตัวแปรต้น

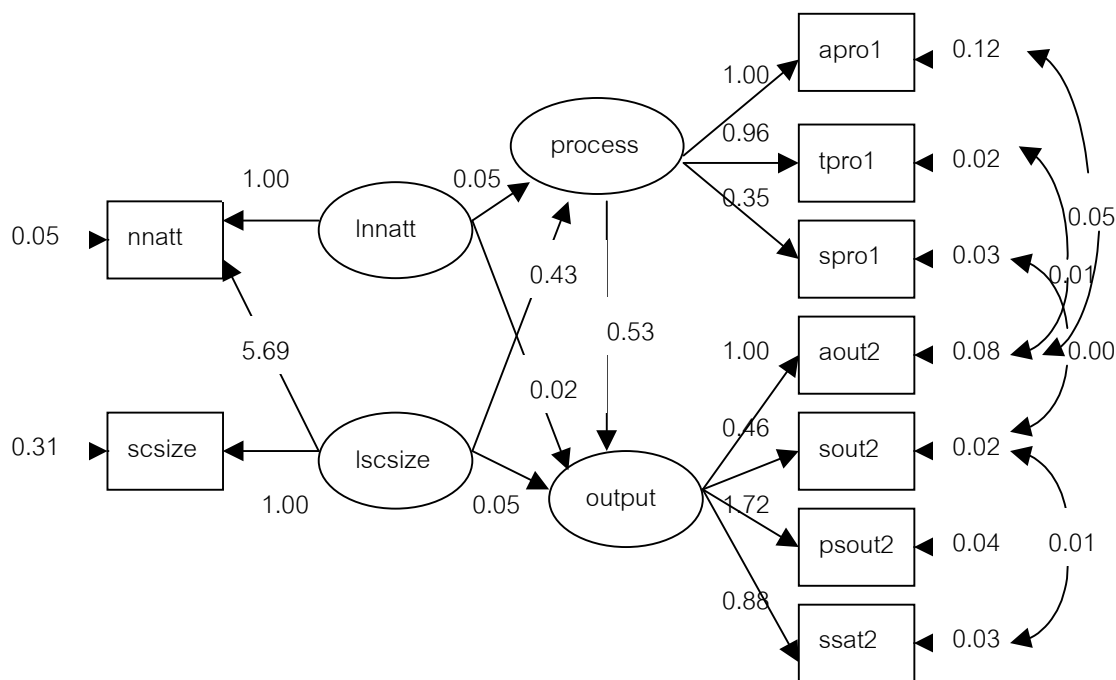
ตาราง 6.16 เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

	Nnatt	scsize	apro1	tpro1	spro1	aout2	sout2	Psout2	ssat2
nnatt	1.0000								
scsize	0.2028	1.0000							
apro1	0.0727	0.2147	1.0000						
tpro1	0.2662	0.3056	0.3459	1.0000					
spro1	0.0527	0.0397	0.1412	0.2309	1.0000				
aout2	0.1956	-0.0507	0.4748	0.3063	0.0987	1.0000			
sout2	0.0806	-.0341	0.0735	0.1513	0.2900	0.1242	1.0000		
psout2	0.0593	0.0557	0.1237	0.3446	0.2157	0.2065	0.2674	1.0000	
ssat2	0.0499	-0.0573	0.0920	0.1854	0.2183	0.0961	0.4966	0.3382	1.0000
Mean	0.2480	1.6707	2.8325	2.5769	3.0354	3.5991	3.5345	3.1352	3.1774
SD	0.4689	0.8190	0.3811	0.2021	0.1920	0.2953	0.1353	0.2610	0.1941
n	246	r > 0.195 sig. at 0.05, r > 0.254 sig. at 0.01							

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดล พบว่าโมเดลมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ได้สถิติทดสอบความกลมกลืนของโมเดล คือ ค่าไค-สแควร์เท่ากับ 32.92 ที่องศาอิสระ 19 ระดับนัยสำคัญ 0.024 ตัวแปรในโมเดลทั้งหมดอธิบายความ

แปรปรวนในตัวแปรแฝงกระบวนการ และตัวแปรแฝงผลการดำเนินการได้สูงถึงร้อยละ 32 และ 52 ตามลำดับ

ผลการวิเคราะห์ประมาณค่าพารามิเตอร์ในตาราง 6.17 พบว่า ตัวแปรแฝงความสำเร็จของผลการดำเนินงาน (output) วัดได้จากตัวแปรเรียงตามลำดับน้ำหนักความสำคัญดังนี้ คือ ผลการเรียนรู้ของนักเรียนตามการรับรู้ของผู้ปกครอง (psout2) ผลการดำเนินงานของผู้บริหาร (aout2) ความพึงพอใจของนักเรียนต่อครู (ssat2) และผลการเรียนรู้ตามการรับรู้ของนักเรียน (sout2) โดยที่ตัวแปรผลการเรียนรู้ของนักเรียนตามการรับรู้ของผู้ปกครอง และตัวแปรผลการดำเนินงานของผู้บริหารมีน้ำหนักความสำคัญเป็นสามเท่าและสองเท่าของน้ำหนักความสำคัญของผลการเรียนรู้ตามการรับรู้ของนักเรียน ตัวแปรแฝงกระบวนการดำเนินงาน (process) วัดได้จากตัวแปรเรียงตามลำดับน้ำหนักความสำคัญดังนี้ คือ กระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร (apro1) กระบวนการดำเนินงานของครู (tpro1) และกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน (spro1) โดยที่ตัวแปรกระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร และตัวแปรกระบวนการดำเนินงานของครูมีน้ำหนักความสำคัญเป็นสองเท่าของน้ำหนักความสำคัญของตัวแปรกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน



ภาพที่ 6.3 โมเดลสมการโครงสร้างของความสำเร็จของโครงการ

อิทธิพลจากตัวแปรแฝงกระบวนการดำเนินงานเป็นอิทธิพลทางตรงมีต่อตัวแปรแฝงผลการดำเนินงานค่อนข้างสูงมาก (0.53) ตัวแปรแฝงทั้งสองตัวได้รับอิทธิพลจากตัวแปรแฝงที่เป็นตัวแปรภายนอก คือ ขนาดโรงเรียน (lscsize) และจำนวนครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติในโรงเรียน (Innatt) โดยที่อิทธิพล

บทที่ 6 ผลการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

จากตัวแปรแฝงขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรแฝงกระบวนการในระดับปานกลางค่อนข้างมาก (0.43) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ประเด็นที่น่าสังเกต คือ ตัวแปรแฝงขนาดของโรงเรียนสัมพันธ์กับจำนวนครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติในโรงเรียนด้วย

ตาราง 6.17 ผลการประมาณค่าพารามิเตอร์ในโมเดลสมการโครงสร้าง

Matrix LY	process				output				R square
	Coeff.	SE	t	St.coeff	Coeff.	SE	t	St.coeff	
apro1	1.00	-	-	0.17					0.19
tpro1	0.96	0.20	4.89	0.16					0.63
spro1	0.35	0.10	3.56	0.06					0.09
aout2					1.00	-	-	0.10	0.12
sout2					0.46	0.15	3.14	0.05	0.13
psout2					1.72	0.50	3.44	0.18	0.47
ssat2					0.88	0.25	3.53	0.09	0.22
Matrix BE	process				output				R square
	Coeff.	SE	t	St.coeff	Coeff.	SE	t	St.coeff	
process	0.00	-	-	-	0.00	-	-	-	0.32
output	0.53	0.21	2.45	0.85	0.00	-	-	-	0.52
Matrix GA	Lnnat				lscsize				R square
	Coeff.	SE	t	St.coeff	Coeff.	SE	t	St.coeff	
process	0.05	-	-	0.99	0.43	0.32	1.33	1.54	0.54
output	0.02	0.03	0.89	0.75	0.05	-	-	0.29	
Matrix LX	lnnat				lscsize				R square
	Coeff.	SE	t	St.coeff	Coeff.	SE	t	St.coeff	
nnatt	1.00	-	-	3.32	5.69	5.97	0.95	3.42	0.77
scsize	-	-	-	-	1.00	-	-	0.60	0.54
Fit stat.	Chi-square = 32.92; df= 19; p = 0.02459; RMSEA = 0.055; GFI = 0.97; RMR = 0.0054								

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลข้างต้นสรุปได้ว่าความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติ วัดได้จากตัวบ่งชี้ผลการดำเนินงานตามการรับรู้ของผู้บริหาร ครู และผู้ปกครองเป็นหลัก ส่วนปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนอยู่ที่กระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร และครูเป็นสำคัญ ขนาดของโรงเรียนและจำนวนครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติ เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การดำเนินงานปฏิรูปโรงเรียนได้ผลสำเร็จตามเป้าหมาย โดยโรงเรียนที่มีขนาดใหญ่และมีจำนวนครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน

3. ผลการวิเคราะห์ค่าใช้จ่าย

เนื่องจากการรวบรวมข้อมูลด้านค่าใช้จ่ายจากโรงเรียนมีข้อมูลขาดหายค่อนข้างมาก และผู้วิจัยไม่ต้องการประมาณค่าที่ขาดหายเพราะเกรงว่าจะทำให้ได้ข้อมูลที่คลาดเคลื่อน ดังนั้นการเสนอผลการ

วิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้อ้างอิงเฉพาะข้อมูลจากโรงเรียนนำร่องซึ่งมีข้อมูลด้านงบประมาณสมบูรณ์จำนวน 190 โรงเรียน เนื่องจากข้อมูลงบประมาณต่อหัวและค่าใช้จ่ายจริงช่วงการดำเนินการโครงการสอดคล้องกัน ผลการวิเคราะห์ครั้งนี้จึงเสนอเฉพาะงบประมาณต่อหัวส่วนที่เป็นงบดำเนินการในปีงบประมาณ 2544 โดยวิเคราะห์แยกตามสังกัด และการจัดกลุ่มโรงเรียนเป็น 4 กลุ่ม ตามระดับความสำเร็จในการดำเนินงานและการดำเนินงานทั้งโรงเรียน ในที่นี้กลุ่มที่ 4 คือกลุ่มโรงเรียนที่ดำเนินการได้สำเร็จระดับสูงและทำได้ทั้งโรงเรียน และกลุ่มที่ 1 คือกลุ่มโรงเรียนที่ดำเนินการได้สำเร็จระดับต่ำกว่าค่าเฉลี่ยและทำได้ทั้งโรงเรียนได้ไม่เต็มที่ ผลการวิเคราะห์เสนอในตาราง 6.18 แสดงว่าโรงเรียนในกลุ่มที่ 4 มีงบประมาณต่อหัวสูงกว่ากลุ่มอื่น โรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน/กรมการศึกษามิถึงงบประมาณต่อหัวต่ำสุด รองลงไปคือโรงเรียนสังกัด สปช.และสามัญ ซึ่งมีงบประมาณต่อหัวต่ำกว่ากลุ่มอื่น เมื่อเทียบงบประมาณค่าใช้จ่ายต่อหัวที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติคิดจากงบดำเนินการรวมเงินเดือนค่าจ้างในปี 2542 ระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาต้น และปลาย เท่ากับ 5,746.07 บาท 1,572.87 บาท และ 775.04 บาท ตามลำดับ จะเห็นได้ว่ากลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพสูง คือ โรงเรียนทุกสังกัดยกเว้นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน อย่างไรก็ตาม ข้อสรุปดังกล่าวควรต้องมีการวิจัยเพื่อให้ได้หลักฐานหนักแน่นกว่าการวิจัยครั้งนี้ เมื่อพิจารณาถึงงบดำเนินการโครงการนำร่องระดับชาติ ในการจัดประชุมสัมมนา การจัดพิมพ์เอกสาร/หนังสือ งบประมาณจ่ายให้โรงเรียนนำร่อง และนักวิจัยในพื้นที่ ค่าตอบแทน ค่าใช้สอย ทั้งสองระยะรวมกันคิดเป็นงบประมาณค่าใช้จ่ายต่อหัวเท่ากับ 76.556 บาท

ตาราง 6.18 งบดำเนินการต่อหัวของโรงเรียนนำร่องจำแนกตามสังกัด และกลุ่มโรงเรียน

	สังกัด	โรงเรียนกลุ่มที่	1	2	3	4	รวม
งบดำเนินการต่อหัว ปีงบประมาณ 2544	สปช.	ค่าเฉลี่ย	374.000	338.521	505.012	929.361	779.908
		จำนวนโรงเรียน	1	2	35	73	111
	สามัญ	ค่าเฉลี่ย	48.174	376.569	691.656	1,262.719	908.004
		จำนวนโรงเรียน	1	1	28	21	51
	เอกชน	ค่าเฉลี่ย		295.155	1,804.653	1,879.269	1,722.976
		จำนวนโรงเรียน		1	6	6	13
	กทม.	ค่าเฉลี่ย			1,585.286	583.595	984.272
		จำนวนโรงเรียน			2	3	5
	เทศบาล	ค่าเฉลี่ย				1,390.721	1,390.721
		จำนวนโรงเรียน				9	9
	ตชด./ศาสนา	ค่าเฉลี่ย			80.460		80.460
		จำนวนโรงเรียน			1		1
	รวมทุกสังกัด	ค่าเฉลี่ย	211.087	337.192	710.010	1,070.566	909.448
		จำนวนโรงเรียน	2	4	72	112	190

4. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อมูลจากการวิจัยเชิงคุณภาพให้หลักฐานที่บ่งชี้ว่ามีปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนหลายปัจจัย สอดคล้องกับทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่นำเสนอไว้ตอนต้น ได้แก่ ทฤษฎีตัวแบบ ทฤษฎีการเสริมแรง ทฤษฎีการจูงใจ ทฤษฎีเกี่ยวกับกลุ่มและพฤติกรรมกลุ่ม ทฤษฎีเกี่ยวกับการรวมพลัง และทฤษฎีการบริหารดังสาระต่อไปนี้

“...ปัจจัยสำคัญที่ทำให้การดำเนินงานประสบความสำเร็จ คือการทำงานเป็นทีม การประชุมร่วมกันบ่อย ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากกันและกัน การนิเทศแบบกัลยาณมิตร และต้องมีภาระงานจากผู้บริหารและจากสถาบันที่เกี่ยวข้อง สำหรับอุปสรรคในการดำเนินงานระยะแรก คือภาระงานมาก ยังจัดสรรเวลาไม่ดีพอ ระยะเวลาโครงการสั้นทำให้เร่งรัดมาก โรงเรียนในความรับผิดชอบอยู่ห่างไกลมาก บางโรงเรียนนักวิจัยต้องขับรถไป-กลับร่วม 300 กม. ระยะทางไม่ควรเกิน 100 กม. (นักวิจัยในพื้นที่ รหัสทีม 23 สรุปการประชุมกลุ่มย่อยนักวิจัยในพื้นที่)

“โครงการนำร่องระดับชาติเป็นประโยชน์ โรงเรียนนำร่องโชคดี ได้รับการกระตุ้นให้ตื่นตัว ได้เห็นแบบอย่าง...การดำเนินงานระยะที่สองคาดว่าจะยังมีปัญหา เพราะครูในโรงเรียนบางส่วนยังไม่ให้ความร่วมมือ ความร่วมมือจากชุมชนยังมีน้อย ขาดการสนับสนุนด้านงบประมาณของ สช. และกฎระเบียบยังไม่เอื้อให้โรงเรียนเอกชนได้พัฒนา” (ผอ.โรงเรียน รหัส ก46 สรุปการประชุมกลุ่มโรงเรียน)

“...ครูในโรงเรียนเขาทำเพราะเป็นโครงการของ สกศ. พอบอกว่าเป็นโครงการของโรงเรียนเขาไม่ทำ บางคนวางเฉย ถ้าเป็นของ สกศ. เขาก็กระตือรือร้น เขาก็ภูมิใจ อยากให้ สกศ. เป็นพี่เลี้ยงไปอีกสักระยะหนึ่ง...ถ้าหยุดเลย โรงเรียนก็เดินได้ แต่แรงหนุนจะอ่อนไป...นักวิจัยในพื้นที่ก็ช่วย แต่เขาไม่ค่อยพบครูโดยตรง ถ้าลงมาพบกับครูจะดี...ต้นสังกัดก็สำคัญ บางท่านมาดูแลเราดีมาก บางโรงเรียนบางท่านแทบไม่รู้เราทำอะไร...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียน การจัดกลุ่มสนทนากลุ่มที่ 4 ภาคเหนือ)

“...โรงเรียนผมใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น...ผู้ปกครองมีความรู้เรื่องทอผ้าไหมมัดหมี่...ก็ส่งนักเรียนไปเรียนที่บ้านเขา เรียนแล้วเกิดทักษะมากพอที่จะเรียนทอผ้าต่อได้...ครูอยากให้นักเรียนเข้าวัดแต่ไม่รู้จะให้ยุทศาสตร์อะไร ผมก็บอกว่าเอาศิลปะมานำ ปลายไทยอยู่ที่ไหน อยู่ที่วัดที่อุโบสถ ก็ทำบันทึกรมาพาเด็กไปเรียนศิลปะวาดลายไทยที่อุโบสถ ขณะเดียวกันก็ได้บรรยากาศทางธรรมด้วย โรงเรียนใช้หลายกระบวนการ ให้ผู้ปกครองมีส่วนช่วย การบ้านของเราไม่ใช่การบ้านคณิตศาสตร์ แต่เป็นการบ้านทักษะวิชาชีพ ผู้ปกครองจะเป็นคนสอนวิชาชีพให้กับลูกเขาเองโดยไม่รู้ตัว เป็นคนส่งเสริม และเป็นคนประเมินผลส่งมาด้วย...” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส อ16 กลุ่มสนทนา 1)

“...ในช่วงแรกรู้สึกว่าคุณครูในโรงเรียนจะตกอกตกใจ กลัวจะตามเขาไม่ทัน หลังจากให้ความรู้ไปแล้ว คุณครูก็รู้สึกสบายใจขึ้น...ก็กระตุ้นว่าอยู่ไม่ได้แล้วนะ ต้องพัฒนากันแล้วนะ...มีการเสริมแรงว่า อาจารย์ทำไปเถอะ อายูานามมากน้อยไม่เกี่ยวกัน เราทำกันด้วยใจรัก แล้วก็มีการอำนวยความสะดวกให้ครูได้ค้นคว้า มีสื่อ...จะไปเชิญวิทยากร เขาก็ติดต่อประสานงานให้” (ผู้อำนวยการโรงเรียนรหัส น45 กลุ่มสนทนา 1)

โดยสรุปปัจจัยเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง นักวิจัยในพื้นที่ และหน่วยงานต้นสังกัดล้วนแต่มีผลต่อความสำเร็จของโครงการนำร่องระดับชาติทั้งสิ้น

บทที่ 7

รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพ

จุดเริ่มต้นของการประเมินและการประกันคุณภาพแตกต่างกัน การประเมินมีประวัติยาวนาน ควบคู่กับการเรียนรู้ ประวัติการศึกษาของจีนย้อนไปถึงการสอบจอหงวน และประวัติการศึกษาไทยย้อนไปถึงการ"ไถ่บาลี"ของพระภิกษุสงฆ์ในรัชสมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราช แต่การประกันคุณภาพการศึกษาเพิ่งจะเกิดขึ้นในช่วงศตวรรษที่ 20 เมื่อสาธารณชนเริ่มให้ความสนใจและตั้งคำถามเกี่ยวกับความคุ้มค่าและประสิทธิภาพในการลงทุนทางการศึกษา แม้ว่าจะมีจุดเริ่มต้นต่างกันแต่การประเมินเป็นระบบสำคัญที่ขาดไม่ได้ในระบบการประกันคุณภาพ ซึ่ง Hoyle (1994), Webstock (1997), Segers and Dochy (1996) นงราม เศรษฐพานิช (2544) สรุปว่า การประกันคุณภาพเป็นกลไกที่กระตุ้นและเร่งรัดให้สถานศึกษาดำเนินการปรับปรุงแก้ไขการดำเนินงานเพื่อยกระดับมาตรฐานการศึกษา เป็นกระบวนการที่มีระบบมุ่งติดตามกำกับ (monitoring) ประเมิน (evaluating) และพัฒนา (improving) กระบวนการและผลการดำเนินงานของสถานศึกษา จนให้ความมั่นใจแก่ผู้เกี่ยวข้องได้ว่ามีคุณภาพ

โดยที่โรงเรียนนาร่องในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ได้ดำเนินการประเมินและประกันคุณภาพได้โดยอิสระ เพื่อให้เหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียน ลักษณะรูปแบบการดำเนินงานจึงมีความแตกต่างกันหลากหลาย การเสนอสาระในบทนี้เป็นการตอบคำถามวิจัยว่า รูปแบบการประเมินและประกันคุณภาพภายในโรงเรียนมีลักษณะเป็นอย่างไร โดยการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการดำเนินงานที่ใช้ในโรงเรียนนาร่อง และนำเสนอสาระแยกเป็นสองตอน ตอนแรกว่าด้วยรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ และตอนที่สองว่าด้วยรูปแบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

ตอนที่ 1 รูปแบบการประเมินการเรียนรู้

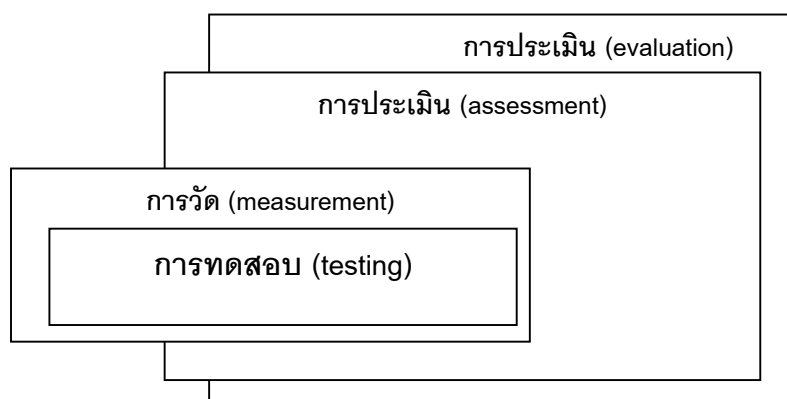
เมื่อมีการปฏิรูปโรงเรียนด้านการปฏิรูปการเรียนรู้ สิ่งที่ต้องมีการปฏิรูปเป็นอันดับแรกตามทัศนะของผู้กำหนดนโยบายการศึกษา คือ การประเมินการเรียนรู้ เพราะการประเมินการเรียนรู้มีความสำคัญต่อการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน และได้รับการยอมรับว่าเป็นเครื่องมือในการปฏิรูป (instrument of reform) Linn (1987) Baker, Linn and Herman (1996) กล่าวว่า เหตุผลที่ผู้กำหนดนโยบายการศึกษาให้ความสำคัญกับการปฏิรูปการประเมิน เพราะเชื่อว่าสิ่งที่ครูประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสิ่งเดียวกับที่ครูสอน และรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่ใช้ทั้งในระดับชาติและระดับท้องถิ่นมีอิทธิพลต่อวิธีการสอนของครูในโรงเรียน นอกจากนี้ผลของการประเมินการเรียนรู้ทำให้ได้ทิศทางปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอนให้สามารถตอบสนองความต้องการของสังคมได้ (Roebber, 1995) นักวัดผลการศึกษาคนสำคัญคือ Linn (2000) กล่าวว่า การวัดและประเมินการเรียนรู้มีความสำคัญต่อการปฏิรูป

ทุกสมัยเพราะเป็นเครื่องมือที่ราคาไม่แพง เชื่อถือได้ ใช้สะดวก เปลี่ยนแปลงได้ง่ายให้เหมาะสมกับสภาพของโรงเรียน และให้ผลที่สาธารณชนสามารถเข้าใจได้ง่าย

การนำเสนอสาระในตอนนี้ เป็นการเสนอรูปแบบที่ได้จากการสังเคราะห์สรุปรูปแบบที่ใช้ในโรงเรียนนำร่อง และผลการตรวจสอบว่ารูปแบบมีความสมบูรณ์ตามหลักการประเมินมากน้อยเพียงใดด้วย ดังนั้นจึงเสนอสิ่งที่เบื้องต้นของการประเมินก่อนการเสนอผลการสังเคราะห์

1. สังกัปเบื้องต้นของการประเมินการเรียนรู้

ศัพท์คำว่า การวัด (measurement) การประเมิน (evaluation) การประเมินค่า หรือการประเมิน (assessment) และการทดสอบ (testing) เป็นคำที่มีความหมายเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน Wiersma and Jurs (1990) Marsh (2001) ให้นิยามว่า การวัด หมายถึงการกำหนดค่าเป็นตัวเลขที่มีความหมายเชิงปริมาณให้กับคุณลักษณะหรือคุณสมบัติของสิ่งที่ต้องการวัดตามกฎเกณฑ์ที่กำหนดขึ้น ผลการวัดเรียกว่า ค่าสังเกต (observed value) หรือค่าการวัด (measure) หรือคะแนน (score) ส่วน การทดสอบ มีความหมายแคบกว่าการวัด แบบทดสอบ (test) หมายถึงชุดของคำถามหรือสิ่งเร้าที่ใช้กระตุ้นให้ผู้สอบตอบคำถามหรือแสดงพฤติกรรมตอบสนองในเงื่อนไขหรือสภาวะที่กำหนด Linn (2000) Baker, Linn and Herman (1996) Shepard (2000) Land (1997) Marsh (2001) กล่าวว่านักวิชาการใช้ศัพท์คำว่า assessment และ evaluation ซึ่งตรงกับคำว่า การประเมิน ในภาษาไทย ในความหมายคล้ายกันว่า หมายถึงกระบวนการที่มีระบบซึ่งประกอบด้วยการรวบรวมสารสนเทศโดยการวัด เพื่ออธิบาย ให้คุณค่า และตัดสินคุณค่า (value judgement) สิ่งที่ประเมินว่าเหมาะสมสอดคล้องตามเกณฑ์ (criteria) หรือมาตรฐาน (standard) ที่กำหนดไว้หรือไม่ อย่างไรก็ตาม รวมทั้งการใช้ผลการประเมินในการพัฒนาคุณภาพ สิ่งที่ประเมินด้วย ความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ระหว่าง การวัด การทดสอบ การประเมินผล และการประเมิน แสดงได้ดังภาพที่ปรับจากแผนภาพของ Wiersma and Jurs (1990) ดังภาพที่ 7.1 ต่อไปนี้



ภาพที่ 7.1 ความสัมพันธ์ระหว่าง การวัด การทดสอบ และการประเมิน

Guion (1998) Linn (2000) Shepard (2000) อธิบายว่า นักวิชาการใช้ศัพท์คำว่า assessment ในกรณีที่เน้นความสำคัญของการอธิบายและตัดสินคุณค่า โดยไม่ต้องการความถูกต้อง (precision) ในการประเมินมากนัก เช่น การประเมินบุคลากร (personnel assessment) การประเมินผู้เรียน (student assessment) การประเมินความต้องการจำเป็น (needs assessment) การประเมินการเรียนรู้ (assessment of learning) และการประเมินที่แท้จริง (authentic assessment) วิธีการประเมิน (methods of assessment) ทำได้หลายวิธี ได้แก่ การใช้แบบทดสอบ (test) มาตรฐานประเมินค่า (rating scale) แบบสำรวจ (inventories) การสัมภาษณ์ (interview) โดยอาจทำการประเมินเป็นรายบุคคล (individual assessment) หรือการประเมินโดยคณะบุคคล (group assessment or assessment center) คำว่า center ในที่นี้มีได้หมายถึงสถานที่ แต่หมายถึงกระบวนการประเมินโดยผู้ประเมินหลายคน และใช้สารสนเทศหลากหลาย

1.1 พัฒนาการของการประเมิน

แม้ว่าการประเมินจะมีประวัติย้อนหลังไปไกลถึงก่อนคริสตกาล แต่ศาสตร์ของการประเมินสมัยใหม่เพิ่งจะเริ่มต้นในศตวรรษที่ 19 Guba and Lincoln (1989) สรุปว่า **ยุคแรก** เป็นยุคการวัด มีการวัดและประเมินควบคู่กัน เน้นความสำคัญของการวัดโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐาน นักประเมินมีหน้าที่พัฒนาแบบทดสอบและเครื่องมือวัดเพื่อวัดคุณลักษณะด้านต่าง ๆ ของผู้เรียน และนำผลการวัดไปใช้ในการตัดสินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน การประเมินประสิทธิภาพของโรงเรียน และการคัดเลือกคนเข้าทำงาน นักประเมินมีบทบาททางเทคนิคการวัด **ยุคที่สอง** เริ่มต้นช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่หนึ่ง เป็นยุคการประเมินอิงวัตถุประสงค์เพื่อบรรยาย ในยุคนี้โรงเรียนมัธยมศึกษาปรับปรุงหลักสูตรสนองความต้องการในการศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา นักประเมินมีหน้าที่พัฒนาระบบการประเมินโครงการ เพื่อบรรยายว่าโครงการจัดการศึกษาของโรงเรียนมีจุดอ่อน จุดแข็ง อย่างไรเมื่อเปรียบเทียบกับวัตถุประสงค์ นักประเมินมีบทบาทเพิ่มขึ้นในฐานะผู้บรรยายโครงการ **ยุคที่สาม** ช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1960-1980 เป็นยุคการประเมินเพื่อตัดสิน ในยุคนี้การประเมินมีการพัฒนาเป็นวิชาชีพ มีการพัฒนาโมเดลการประเมินหลากหลาย ทุกโมเดลเน้นการกำหนดเกณฑ์มาตรฐานเพื่อตัดสินคุณค่า นักประเมินมีบทบาทเพิ่มในฐานะผู้ตัดสินคุณค่าของโครงการ **ยุคที่สี่** ช่วงท้ายของศตวรรษที่ 20 เป็นยุคที่นักประเมินเห็นจุดอ่อนของการประเมินด้วยกระบวนการทัศน์ทางวิทยาศาสตร์ เห็นความสำคัญของการใช้กระบวนการทัศน์โครงสร้างนิยม และพัฒนาการประเมินโครงสร้างนิยมตอบสนองความต้องการรอบด้าน (responsive constructivist evaluation) เป็นการประเมินที่คำนึงถึงประโยชน์ของผู้มีส่วนได้เสีย และการใช้ประโยชน์ผลการประเมินเพื่อพัฒนางาน นักประเมินมีบทบาทเพิ่มในฐานะผู้ร่วมงาน ผู้ร่วมเรียนรู้ และผู้นำการเปลี่ยนแปลง

1.2 จุดมุ่งหมายของการประเมิน

Wiersam and Jurs (1990) Ebel (1972) Marsh (2001) Guion (1998) เสนอว่าจุดมุ่งหมายหลักของการประเมิน คือการได้ข้อมูลสารสนเทศที่ใช้บอกระดับคุณภาพ จุดบกพร่อง และจุดเด่นของผู้

ถูกประเมินหรือสิ่งที่ประเมิน ผลที่ได้จากการประเมินเป็นประโยชน์ในการคัดเลือก การวินิจฉัยข้อบกพร่อง การติดตามความก้าวหน้า การพัฒนาคุณภาพ และการบริหารงาน

การประเมินการเรียนรู้นอกจากจะมีประโยชน์เช่นเดียวกับการประเมินทั่วไปดังกล่าวข้างต้นแล้ว ยังเป็นประโยชน์ต่อการประเมินและการประกันคุณภาพสถานศึกษา และเป็นประโยชน์ในการวางแผนเพื่อพัฒนาหรือเพื่อการจัดการศึกษาต่อไปในอนาคตได้อีกด้วย เนื่องจากผู้เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้มีหลายกลุ่ม ผู้ใช้ประโยชน์ผลการประเมินการเรียนรู้จึงมีหลายกลุ่ม หรือกล่าวได้ว่าผู้ใช้ประโยชน์คือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ได้แก่ ครูหรือผู้สอน นักเรียนหรือผู้เรียน ผู้บริหารสถานศึกษา บิดามารดา/ผู้ปกครอง ผู้แนะแนว เจ้าหน้าที่หน่วยงานต้นสังกัด นายจ้าง ตลอดจนประชาชนผู้เสียภาษีหรือผู้บริจาคเงินเพื่อการลงทุนทางการศึกษา

1.3 ขั้นตอนการประเมิน

Linn (1989) Wiersam and Jurs (1990) อธิบายว่าการประเมินแบบเดิม มีขั้นตอนการดำเนินงานที่สำคัญ 5 ขั้นตอน ดังตาราง 7.1 คือ ขั้นการวางแผน ขั้นการสร้างเครื่องมือ ขั้นตอนการประเมิน ขั้นการตีความและใช้ผลการประเมิน และขั้นการปรับปรุงการประเมินเพื่อนำไปใช้ครั้งต่อไป ในการประเมินยุคหลัง มีการเพิ่มขั้นตอนการดำเนินงานตามแนวโครงสร้างนิยม ได้แก่ การรวบรวมข้อมูลสารสนเทศเพิ่มเติมเพื่อเจาะคำตอบให้ได้ความเห็นพ้องระหว่างผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่ม และการรายงานผลการประเมินในรูปการศึกษารายการณี เพื่อให้ผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มเข้าใจชัดเจน สามารถพัฒนางานต่อไปได้เป็นอย่างดี ทำให้มีขั้นตอนการดำเนินงานเพิ่มเป็น 10 ขั้นตอน

ตาราง 7.1 ขั้นตอนการประเมินแบบเดิมและแบบแนวโครงสร้างนิยม

การประเมินแบบเดิม	การประเมินแนวโครงสร้างนิยมตอบสนองความต้องการรอบด้าน
1. การวางแผนการประเมิน	1. กำหนดตัวผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่ม
- กำหนดวัตถุประสงค์การประเมิน	2. สืบหาสิ่งที่สนใจ, สิ่งที่ต้องการ และประเด็น (concerns, claims and issues = CCI) ของผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่ม
- กำหนดนิยามของสิ่งที่ประเมิน	3. ตรวจสอบและเพิ่มเนื้อหาสาระ CCI ภายในกลุ่มทุกกลุ่ม
- กำหนดรูปแบบการประเมิน	
- กำหนดเกณฑ์ (criteria) การประเมิน	
2. การสร้าง ตรวจสอบ และปรับปรุงเครื่องมือ	4. แต่ละกลุ่มศึกษาวิเคราะห์ และคิด CCI ที่ทุกกลุ่มเห็นพ้องกัน
3. ขั้นตอนการประเมิน	5. จัดลำดับความสำคัญของ CCI ที่กลุ่มมีความเห็นต่างกัน
	6. รวบรวมสารสนเทศเฉพาะ CCI ที่กลุ่มมีความเห็นต่างกัน
	7. เตรียมวาระการเจรจาต่อรองระหว่างผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่ม
	8. ดำเนินการเจรจาต่อรองโดยใช้สารสนเทศที่รวบรวมมาใหม่
4. การนำผลการประเมินไปใช้	9. รายงานผลการประเมินในรูปรายงานการศึกษารายการณี
5. การปรับปรุงกระบวนการประเมิน และนำไปใช้	10. ดำเนินการตามขั้นตอนข้างต้นในวงจรรอบใหม่

1.4 เครื่องมือสำหรับการประเมิน

เครื่องมือประเมินที่สำคัญในยุคการวัดและประเมิน คือ **แบบทดสอบ (tests)** และ **แบบวัดหรือมาตร (scales)** นักประเมินพัฒนาแบบทดสอบหลายแบบ ได้แก่ แบบทดสอบรายบุคคล/กลุ่ม แบบทดสอบแบบปากเปล่า/เขียนตอบ แบบทดสอบมาตรฐาน/แบบทดสอบที่ผู้ใช้สร้างเอง แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ และแบบทดสอบวัดความถนัด แบบทดสอบอัตนัย/แบบทดสอบปรนัย ชัยพร วิชาวุธ (2523) แยกประเภทของมาตรเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้ **ก. มาตรจัดประเภท (categorical scales)** เช่น มาตรวัดทัศนคติ มาตรวัดความสนใจ มาตรวัดค่านิยม มาตรวัดการรับรู้ **ข. มาตรเรียงอันดับ (ordinal scales)** เช่น มาตรวัดความต้องการจำเป็น และสังคมมิติ **ค. มาตรอันตรภาค (interval scales)** เช่น มาตรประเมินค่ารวมของ Likert มาตรอันตรภาคเท่าของ Thurstone มาตรนัยจำแนกของ Osgood และมาตรของ Guttman เครื่องมือประเมินในยุคนี้เน้นความสำคัญของความเป็นปรนัย และมาตรฐาน

เครื่องมือประเมินในยุคที่ให้ความสำคัญกับการรวบรวมสารสนเทศตามแนวโครงสร้างนิยม มีการรวบรวมสารสนเทศจากผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มโดยใช้วิธีการหลากหลาย Guba and Lincoln (1989) สรุปว่าเครื่องมือประเมินที่สำคัญ คือตัวนักประเมินเอง และวิธีการรวบรวมสารสนเทศ คือวิธีที่นักประเมินใช้ประสาทสัมผัสทุกส่วนรับรู้สภาพความจริง เหตุการณ์ และความรู้สึกนึกคิดของผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มเพื่อหาความหมายที่แท้จริง วิธีการที่ใช้เป็นหลักมากที่สุด ได้แก่ **การสังเกต (observation)** แบ่งเป็นการสังเกตโดยผู้ถูกสังเกตรู้ตัว/ไม่รู้ตัว การสังเกตแบบมี/ไม่มีส่วนร่วม การสังเกตแบบมี/ไม่มีระบบ การสังเกตโดยตรง/อ้อม **การสัมภาษณ์ (interviews)** แบ่งเป็นการสัมภาษณ์แบบมี/ไม่มีโครงสร้าง การสัมภาษณ์แบบลึก การสัมภาษณ์เป็นกลุ่ม/รายบุคคล เทคนิคการจัดกลุ่มสนทนา **การศึกษาเอกสาร (documentary study)** เอกสารในที่นี้อาจเป็นประวัติชีวิต จดหมาย บันทึกรุ่น อนุทิน หรือหลักฐานร่องรอยที่เป็นงานเขียนทุกรูปแบบ

เกณฑ์มาตรฐานของการประเมินแบบเดิม สำหรับตรวจสอบว่าสารสนเทศสำหรับการประเมินมีคุณภาพมากน้อยเพียงใด ประกอบด้วย เกณฑ์ด้านความตรง (validity) ความเที่ยง (reliability) ความเป็นธรรมและยุติธรรม (equity and fairness) ความเชื่อถือไว้ใจได้ (credibility) การตรวจสอบได้ (accountability) การสรุปอ้างอิงได้ (generalizability) การนำไปใช้ประโยชน์ (utility) การปฏิบัติได้จริง (practicality) (Land, 1996; Strange, 1997) ผลการประเมินจะมีคุณสมบัติดังกล่าวครบถ้วนได้หรือไม่ ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 4 ประการ คือ ผู้ประเมิน ผู้ให้ข้อมูลหรือผู้รับการประเมิน วิธีการประเมิน และเครื่องมือประเมิน ถ้าผู้ประเมินและผู้รับการประเมินไม่มีอคติไม่ลำเอียง วิธีการประเมินเหมาะสม และเครื่องมือประเมินมีคุณภาพ ผลการประเมินย่อมมีคุณภาพดี

Guba and Lincoln (1989) เสนอว่า เกณฑ์มาตรฐาน (standards) ของการประเมินแนวใหม่มี 3 ประการ **ประการแรก** คือ เกณฑ์ด้านความไว้วางใจได้ (trustworthiness criteria) ได้แก่เกณฑ์ผู้

ขนานกับเกณฑ์มาตรฐานที่สำคัญของการประเมินแบบเดิม ประกอบด้วย ความเชื่อถือได้ (credibility) คู่ขนานกับความตรงภายใน การถ่ายโอนได้ (transferability) คู่ขนานกับความตรงภายนอก การพึ่งพาได้ (dependability) คู่ขนานกับความเที่ยง การยืนยันได้ (confirmability) คู่ขนานกับความโปร่งใส

ประการที่สอง คือ เกณฑ์ด้านคุณภาพ ได้แก่คุณสมบัติของระบบการประเมินแบบองค์รวมตามแนวโครงสร้างนิยม ซึ่งมีการรวบรวม วิเคราะห์ และตรวจสอบความถูกต้องของสารสนเทศอย่างต่อเนื่อง ทำให้มีความลำเอียงหรือความคลาดเคลื่อนเกิดขึ้นได้น้อยมาก

ประการที่สาม คือ เกณฑ์สภาพความเป็นจริง (authenticity) ประกอบด้วย สภาพจริงตามหลักปรัชญาว่าด้วยความจริง (ontology authenticity) ซึ่งความรู้ความคิดของผู้ถูกประเมินจะได้รับการตรวจสอบ การขยายให้เห็นกระจ่างชัด สภาพจริงทางการศึกษา (educative authenticity) ซึ่งผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ เข้าใจ และชื่นชมการทำงานร่วมกัน สภาพจริงด้านจุดประกายขยายความคิด (catalytic authenticity) ซึ่งผู้มีส่วนได้เสียทุกกลุ่มได้แนวความคิดใหม่จากกระบวนการประเมิน

1.5 การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่

1.5.1 ปรัชญาและจุดมุ่งหมายของการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่

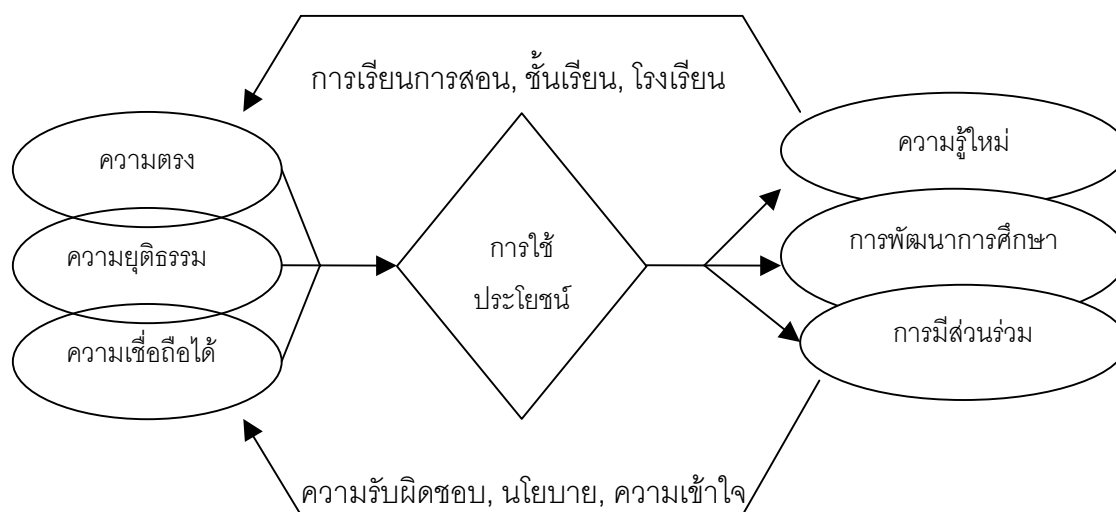
จากข้อเขียนของ Linn (2000) Shepard (2000) Marsh (2001) Guba and Lincoln (1998) สรุปได้ว่า ปรัชญา ทฤษฎีการเรียนรู้ และความต้องการของสังคมมีการเปลี่ยนแปลง เป็นผลให้ต้องมีการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้ ช่วงก่อนการปฏิรูปการศึกษา การจัดการศึกษาได้รับอิทธิพลจากกลุ่มพฤติกรรมนิยม (behaviorism) ซึ่งให้ความสำคัญกับการจัดสิ่งเร้าหรือประสบการณ์ภายนอกให้ผู้เรียนจนเกิดการเรียนรู้ และแสดงพฤติกรรมให้สามารถสังเกตได้ การจัดหลักสูตรและกิจกรรมการสอนเน้นการเรียนรู้โดยการจำมากกว่าการคิด และเน้นเนื้อหาสาระมากกว่าวิธีการเรียนรู้ การประเมินการเรียนรู้แบบเดิมจึงให้ความสำคัญกับการใช้แบบทดสอบมาตรฐาน และการประเมินผลของการเรียนการสอนมากกว่ากระบวนการเรียนการสอน แต่ในช่วงการปฏิรูปการศึกษาในปัจจุบัน การจัดการศึกษาได้รับอิทธิพลจากกลุ่มโครงสร้างนิยม (constructivism) ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) พุทธิปัญญานิยม (cognitivism) และพหุปัญญา (multiple intelligence) การจัดหลักสูตรและการสอนให้ความสำคัญกับผู้เรียน กระบวนการคิด/การใช้เหตุผล ทักษะการคิดระดับสูง (high order thinking skills = HOTS) และการเรียนรู้เต็มตามศักยภาพทุกมิติของปัญญาด้วยวิธีการที่หลากหลายสอดคล้องกับวิถีชีวิตและธรรมชาติ การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่จึงมีลักษณะต่างจากแบบเดิม

การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ได้รับการพัฒนาบนพื้นฐานความเชื่อทางปรัชญารวม 5 ประการ (Marsh, 2001) **ประการแรก** การวัดและการสังเกตโดยตรงให้ผลการวัดที่มีความตรงสูงกว่าการวัดด้วยแบบทดสอบ **ประการที่สอง** การประเมินเป็นเครื่องมือสำคัญสำหรับครูในการติดตามกำกับและตัดสินคุณค่าการปฏิบัติงานของผู้เรียน **ประการที่สาม** การประเมินต้องเชื่อมโยงเป็นส่วนหนึ่งของเป้าหมายและกิจกรรมการสอนที่ต่อเนื่องและเป็นภาพจริง **ประการที่สี่** ผู้เรียนและผู้เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วน

ร่วมในการประเมินมากขึ้น **ประการสุดท้าย** การประเมินที่พัฒนาขึ้นนี้ต้องเป็นส่วนหนึ่งและเป็นส่วนสำคัญของการพัฒนาการเรียนการสอน

Baker, Linn and Herman (1996) สรุปว่าจุดมุ่งหมายของการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่มีหลายประการ จุดมุ่งหมายหลักได้แก่ การคัดเลือกนักเรียนเพื่อจัดสรรทรัพยากรที่มีจำกัดให้แก่ผู้ที่เหมาะสมที่สุดก่อน การวินิจฉัยเพื่อจัดนักเรียนเข้าสู่โปรแกรมการเรียนพิเศษเพื่อปรับปรุงจุดอ่อน การกำกับการดำเนินงานของสถาบันการศึกษา การระบุตัวผู้เกี่ยวข้องที่ต้องรับผิดชอบเรื่องคุณภาพผลการเรียนของนักเรียน และการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอน นอกจากนี้การประเมินยังมีบทบาทสำคัญในการประกันคุณภาพการศึกษา และการพัฒนาการศึกษาในยุคการปฏิรูปการศึกษา

รูปแบบแนวคิดของ CRESST (Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing) (Land, 1997; Baker, Linn and Herman, 1996) ในภาพที่ 7.2 สะท้อนให้เห็นการประเมินแนวใหม่ ซึ่งให้ความสำคัญกับความตรง (validity) ความยุติธรรม (fairness) ความเชื่อถือได้ (credibility) และการใช้ประโยชน์ (utility) ซึ่งขึ้นอยู่กับความตรง ความยุติธรรม และความเชื่อถือได้ของระบบ และขอบเขตการใช้ประโยชน์ของระบบครอบคลุมด้านการสร้างความรู้ใหม่ ด้านการพัฒนาการศึกษา และด้านการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา



ภาพที่ 7.2 รูปแบบการประเมินตามแนวคิดของ CRESST

1.5.2 รูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่

การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ มีลักษณะที่สำคัญ สรุปตามลักษณะการประเมินแนวโครงสร้างนิยมสนองความต้องการรอบด้าน รวม 9 ประการ (Guba and Lincoln, 1998; Marsh, 2001; Land, 1997; Baker, Linn and Herman, 1996) ดังต่อไปนี้

1. ครู ผู้เรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องต้องร่วมมือรวมพลังในการประเมินทุกชั้นตอน ให้ได้ผล การประเมินที่เป็นสภาพจริง เป็นที่ยอมรับของทุกฝ่าย โดยอาจปรับเปลี่ยนได้เมื่อทุกฝ่ายเห็นพ้องกัน
2. กระบวนการประเมินการเรียนรู้มีการรวบรวม การวิเคราะห์ และการตีความสารสนเทศ ที่ ประสานกันเป็นกิจกรรมเดียว และเน้นความสำคัญของคุณค่า
3. การประเมินการเรียนรู้ เป็นกระบวนการที่มีลักษณะเฉพาะ เหมาะสมสอดคล้องกับบริบทแต่ ละพื้นที่ เมื่อนำไปใช้ในพื้นที่อื่น ต้องมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับบริบทของพื้นที่ใหม่
4. การประเมินการเรียนรู้เป็นกระบวนการทางสังคม-การเมือง ทุกชั้นตอนการประเมินต้องสอด คล้องกับบริบททางการเมือง สังคมและวัฒนธรรมของโรงเรียนและชุมชน
5. การประเมินการเรียนรู้เป็นกระบวนการเรียนการสอน ผู้มีส่วนได้เสียทุกฝ่ายเป็นทั้งผู้สอนและ ผู้เรียน ที่ต้องแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน ทำให้ได้ผลการประเมินที่เป็นสภาพจริง
6. การประเมินการเรียนรู้ต้องทำเป็นวงจรต่อเนื่อง โดยมีการย้อนกลับไปกลับมาระหว่างชั้นตอน ในแต่ละวงจรได้ เน้นความสำคัญของการตั้งคำถามประเมินที่ลึกซึ้งซับซ้อนให้ได้คำตอบตามสภาพจริง
7. การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ขึ้นอยู่กับวิถีและผลการปฏิบัติของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย การวาง แผนการประเมินจึงทำได้เพียงการวางกรอบการดำเนินงานกว้าง ๆ ไม่สามารถระบุรายละเอียดได้
8. การประเมินการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ผู้เกี่ยวข้องทุกกลุ่มและทุกคนร่วมรับผิดชอบดำเนิน งาน มิใช่การกำหนดภาระ หรือมอบหมายงานให้กลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือบุคคลใดบุคคลหนึ่ง
9. ในการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ นอกจากจะเป็นนักประเมิน ผู้บรรยาย ผู้ตัดสินคุณค่า แล้ว นักประเมินยังต้องมีบทบาทในฐานะผู้จัดการ ผู้ประสานงาน ผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้วย นักประเมินควร ต้องมีความสามารถทำงานแบบรวมพลัง ใจกว้าง ถ่อมตัว อดทน มีอารมณ์ขัน และปรับตัวเก่ง

การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่ใช้กันอยู่ในปัจจุบันมีหลายรูปแบบ ทุกรูปแบบล้วนแต่ได้รับการ พัฒนาโดยมีการประเมินการปฏิบัติงาน (performance assessment) เป็นรากฐานทั้งสิ้น (Marsh, 2001; Linn, 2000) ด้วยเหตุนี้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ในยุคปฏิรูปการศึกษาจึงมีความหมาย คล้ายกับความหมายของการประเมินการปฏิบัติงาน มีรายละเอียดแตกต่างกันเล็กน้อย ในที่นี้ผู้วิจัย เสนอความหมายของการประเมินปฏิบัติการก่อน แล้วจึงเสนอความหมายของรูปแบบการประเมินแบบ อื่นให้เห็นความแตกต่างที่สำคัญ ดังต่อไปนี้

ก. การประเมินการปฏิบัติงาน (performance assessment)

การประเมินการปฏิบัติงาน หมายถึงการประเมินที่ผู้เรียนหรือผู้ถูกประเมินต้องลงมือทำงานที่ใช้ ความเข้าใจลึกซึ้งและต้องใช้ความคิดระดับสูง มิใช่เพียงแต่ใช้ความรู้ความจำ และต้องมีผลงานปรากฏ ให้สามารถประเมินได้ตามเกณฑ์ที่ผู้ประเมินและผู้ถูกประเมินได้ร่วมกันกำหนดไว้ การประเมินเน้นความ สำคัญของพัฒนาการ (growth) และทักษะการคิดระดับสูง (higher order thinking skills) การประเมิน

การปฏิบัติงานแตกต่างจากการประเมินแบบเดิม ซึ่งใช้แบบทดสอบสอบเขียนตอบ และผู้ถูกประเมินเพียงแต่ตอบสนองต่อข้อคำถาม โดยมีคำตอบให้เลือกตอบ แต่การประเมินการปฏิบัติงาน ผู้ถูกประเมินต้องสร้างคำตอบหรือแสดงวิธีการแก้ปัญหาซึ่งสามารถสะท้อนสมรรถภาพหรือทักษะที่ต้องการประเมิน

การประเมินการปฏิบัติงานมีขั้นตอนการดำเนินงานเช่นเดียวกับขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้แบบเดิม สิ่งที่แตกต่างกันคือ สิ่งที่จะประเมิน เครื่องมือและวิธีการรวบรวมสารสนเทศ และการกำหนดเกณฑ์ Baker (1996) Marsh (2001) สรุปว่าลักษณะสิ่งที่จะประเมินในการประเมินการปฏิบัติงานแยกได้เป็น 3 ประเภท คือ การปฏิบัติงาน (performance) แฟ้มผลงาน (portfolio) และงานโครงการ (project) ส่วนเครื่องมือและวิธีการรวบรวมสารสนเทศเน้นการใช้เครื่องมือและวิธีการหลากหลายให้ได้สารสนเทศจากผู้เกี่ยวข้องทุกกลุ่ม การกำหนดเกณฑ์นิยามกำหนดในรูปการให้คะแนน (scoring rubric) ซึ่งเป็นการกำหนดกฎเกณฑ์ที่เป็นรายละเอียดของระดับคุณภาพการปฏิบัติงานแต่ละระดับอย่างชัดเจน ข้อดีของการกำหนดการให้คะแนนทำให้การประเมินมีความเป็นปรนัยมากขึ้น

ข. การประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment)

การประเมินตามสภาพจริงเป็นการประเมินการปฏิบัติงานแบบหนึ่ง หมายถึงการประเมินทักษะความรู้ความสามารถ ที่จะต้องใช้ในโลกความเป็นจริง โดยให้ผู้เรียนปฏิบัติงานในสภาพที่เป็นจริงตามธรรมชาติเพื่อแสดงความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงาน มีการรวบรวมสารสนเทศจากผู้เกี่ยวข้องทุกกลุ่มและทุกคนด้วยวิธีการที่หลากหลาย นำมาวิเคราะห์ อภิปรายเจาะต่อตรง ให้ได้ผลการประเมินซึ่งสะท้อนภาพที่แท้จริงของผู้ถูกประเมิน และทุกฝ่ายเห็นพ้องกัน ผลการประเมินทำให้ผู้เกี่ยวข้องมีความรู้ความเข้าใจที่กระจ่างชัดเจนในงานที่ทำ และจุดประกายความคิดได้แนวทางในการปรับปรุงพัฒนางานต่อไปด้วย

ค. การประเมินทางตรง (direct assessment)

การประเมินทางตรงเป็นการประเมินการปฏิบัติงานแบบหนึ่ง หมายถึงการประเมินการเรียนรู้หรือสมรรถภาพของผู้เรียนโดยใช้วิธีการประเมินโดยตรงจากตัวผู้เรียน แทนที่จะใช้การประเมินโดยอ้อมจากการอ้างอิงคะแนนที่ได้จากการทดสอบที่มีขอบเขตจำกัดในการวัดการปฏิบัติงาน

ง. การประเมินแฟ้มผลงาน (portfolio assessment)

การประเมินแฟ้มผลงานเป็นการประเมินการปฏิบัติงานแบบหนึ่ง หมายถึงการประเมินการเรียนรู้ของผู้ถูกประเมิน โดยประเมินจากแฟ้มรวบรวมผลการปฏิบัติงานที่หลากหลาย ซึ่งผู้ประเมินและผู้ถูกประเมินได้ร่วมกันวางหลักการในการจัดทำแฟ้มผลงานเพื่อเป็นหลักฐานแสดงความรู้ความสามารถของผู้ถูกประเมิน ผลการประเมินช่วยให้ทราบถึงพัฒนาการ จุดอ่อน จุดแข็งของผู้ถูกประเมินได้เป็นอย่างดี

จ. การประเมินทางเลือก (alternative assessment)

การประเมินทางเลือกเป็นการประเมินการปฏิบัติงานแบบหนึ่ง หมายถึงการประเมินที่อาศัยข้อมูลเชิงคุณภาพที่เป็นทางเลือกใหม่ต่างจากการประเมินแบบเดิมโดยใช้แบบสอบถามมาตรฐาน

โดยสรุป การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ต้องเป็นระบบ บูรณาการเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน ผู้เกี่ยวข้องทุกกลุ่มทุกคนมีส่วนร่วมในการประเมิน มีการรวบรวมสารสนเทศด้วยวิธีการที่หลากหลาย เน้นความสำคัญของการประเมินพัฒนาการ และทักษะการคิดระดับสูง ให้ได้ผลการประเมินที่เป็นประโยชน์ มีการสร้างระบบการจัดการสารสนเทศที่ได้จากการประเมินการเรียนรู้ ให้บุคลากรของโรงเรียนทุกฝ่ายสามารถเข้าถึงระบบได้อย่างกว้างขวางและทั่วถึง สามารถใช้ประโยชน์ผลการประเมินในการพัฒนาการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้น กล่าวได้ว่ากระบวนการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่มีลักษณะที่สอดคล้องกับกระบวนการปฏิรูปการเรียนรู้ การวิจัยปฏิบัติการ และระบบการประกันคุณภาพการศึกษา

แม้ว่าจะมีการพัฒนาการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่มาใช้ในยุคการปฏิรูปการศึกษา มิได้หมายความว่า การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่จะดีกว่าแบบเดิม และครูต้องเลิกใช้การประเมินการเรียนรู้แบบเดิม Strange (1997) Lissitz (1997) เห็นพ้องกันว่า การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ก็ยังมีข้อบกพร่อง เนื่องจากยังไม่สามารถตรวจสอบคุณสมบัติด้านจิตมิติ (psychometric) ได้ครบถ้วน และการประเมินการเรียนรู้แบบเดิมยังเป็นวิธีการที่มีประโยชน์ โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ครูต้องการวินิจฉัยข้อบกพร่องของผู้เรียนในเรื่องเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่งซึ่งไม่จำเป็นต้องใช้การประเมินการปฏิบัติงาน หรือการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ ดังนั้นครูควรต้องใช้วิจารณญาณพิจารณาเลือกใช้การประเมินการเรียนรู้ให้เหมาะสม

2. ผลการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่

โรงเรียนนำร่องหลายโรงเรียน ได้เริ่มใช้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ตั้งแต่ก่อนเข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติแล้ว จากการส่งเสริมสนับสนุนของหน่วยงานต้นสังกัดและสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ในรูปของการจัดทำเอกสารสิ่งพิมพ์ การผลิตสื่อเผยแพร่แนวคิด การพัฒนาเว็บไซต์ และจดหมายข่าว หลังจากเข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ โรงเรียนนำร่องหลายโรงเรียนได้พัฒนารูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่จากพื้นฐานระบบเดิม บางโรงเรียนเริ่มต้นศึกษาและใช้การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่เป็นครั้งแรกในโครงการนำร่องระดับชาติ ทำให้เกิดรูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่หลากหลาย ผู้วิจัยสังเคราะห์สรุป และตรวจสอบความถูกต้องของรูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ แล้วนำเสนอรูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่เป็นแบบอย่างได้ และประเด็นที่ควรปรับปรุงในการประเมินการเรียนรู้ ดังต่อไปนี้

2.1 รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่เป็นแบบอย่างได้

ผู้วิจัยได้รวบรวมสาระเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่ใช้ในโรงเรียนนำร่องจากรายงานแผนการและรายงานผลการดำเนินการของโรงเรียน จากการจัดกลุ่มสนทนา จากการตรวจเยี่ยมโรงเรียน และจากการสัมภาษณ์แบบลึกจากครูและผู้บริหารในโรงเรียนนำร่อง สรุปได้เป็นรูปแบบที่แตกต่างกัน 5 รูปแบบ ทุกรูปแบบมีหลักการและการดำเนินงานสอดคล้องตรงตามหลักการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่นำเสนอในตอนต้น การเสนอสาระของรูปแบบต่อไปนี้เป็นผู้วิจัยไม่สามารถนำเสนอสาระพร้อมตัวอย่าง

จากโรงเรียนนำร่องทุกโรงเรียนได้ ทำได้แต่เพียงเสนอตัวอย่างจากโรงเรียนนำร่องบางโรงเรียนเท่านั้น ผู้สนใจอาจติดตามศึกษาได้จากสถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ หรือติดต่อกับโรงเรียนนำร่องโดยตรง

รูปแบบที่ 1 การใช้วิธีการหลากหลายในการประเมิน

รูปแบบการประเมินการศึกษานี้ เป็นรูปแบบที่เน้นความสำคัญของการใช้วิธีการและเครื่องมือหลากหลายในการประเมิน ลักษณะการประเมินการศึกษานี้เป็นการดำเนินงานในความรับผิดชอบของแต่ละคน มีการออกแบบระบบการประเมินที่สอดคล้องกับเป้าหมายและวัตถุประสงค์รายวิชา โรงเรียนนำร่องส่วนใหญ่รายงานว่าครูได้ใช้วิธีการหลากหลาย ได้แก่ การประเมินจากแบบทดสอบ การประเมินจากการสังเกต การประเมินจากการเขียนบันทึกของนักเรียน การประเมินจากแฟ้มผลงาน การประเมินโดยผู้ปกครอง และการประเมินจากการทำโครงการ ดังตัวอย่าง

“...หลังจากได้พัฒนาปรัชญา เป้าหมายการศึกษา โรงเรียนได้นำมาใช้ในการกำหนดจุดประสงค์รายวิชา จุดประสงค์รายหน่วยให้สอดคล้องกัน และยังใช้ในการวัดผลการเรียนรู้ด้วย โรงเรียนพัฒนาวิธีการวัดผลให้มีความหลากหลาย ใช้การสังเกตพฤติกรรม การวัดผลด้วยข้อสอบข้อเขียนหรือเลือกคำตอบ ซึ่งทั้งหมดใช้เป้าหมายการศึกษาเป็นเกณฑ์ในการวัด เป้าหมายพึงประสงค์บางเรื่องต้องอาศัยระยะเวลาในการสร้างคุณสมบัติขึ้น เช่น การสู้ส้อยาก ความตั้งใจ ฯลฯ โรงเรียนใช้วิธีการวัดโดยการสังเกตในขณะที่เรียนทุกครั้งทุกวิชา ผู้ทำการวัดประเมินผลคือผู้ทำการสอนทุกคน ผลการวัดนำมาประมวลรวมในสัดส่วนที่พอเหมาะกับการวัดประเมินผลวิธีอื่น และแสดงเป็นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเมื่อปลายภาคเรียน...” (รายงานสรุปผลการดำเนินงานโรงเรียนรหัส ก41)

โรงเรียนนำร่องส่วนใหญ่เสนอแฟ้มผลงานของครูและนักเรียน หลายโรงเรียนเสนอแบบฟอร์มการให้คะแนนการประเมินงานแต่ละชิ้นโดยมีรายละเอียดการให้คะแนนแบบ rubric scoring ด้วย เช่น โรงเรียนพิษณุโลกศึกษา (รหัส น28) โรงเรียนไผ่ทอคมศึกษา (รหัส ก13) โรงเรียนประชาอุปถัมภ์ (รหัส ก40) โรงเรียนธาว์วัฒนวิทย์ (รหัส ต29) และมีรายงานว่าได้มีการนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ในการวางแผนการเรียนการสอนต่อไปด้วย การดำเนินงานตามรูปแบบดังกล่าวนี้หากได้มีการพัฒนาระบบสารสนเทศของโรงเรียน ให้มีการส่งข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนผ่านไปถึงครูที่จะสอนในปีต่อไป รวมทั้งมีการบันทึกพัฒนาการของนักเรียนทุกด้านไปใช้ในระบบการประกันคุณภาพได้ จะเป็นประโยชน์มากยิ่งขึ้น

รูปแบบที่ 2 อาสาสมัครประเมินการเรียนรู้

รูปแบบการประเมินการศึกษานี้ พัฒนาโดยโรงเรียนวัดอินทาราม “โกวิทอินทราทร” (รหัส ก15) เน้นความสำคัญของการให้ผู้ปกครองซึ่งเป็นผู้มีส่วนได้เสียกับการประเมิน ได้เข้ามามีบทบาทในการประเมินในฐานะ “คณะกรรมการห้องเรียน” ซึ่งประกอบด้วยผู้ปกครองที่อาสาสมัครเป็นกรรมการประจำห้องเรียนห้องละ 10 คน (โรงเรียนมี 18 ห้องเรียน จึงมีคณะกรรมการห้องเรียนรวม 10 คณะ) คณะกรรมการห้องเรียนแต่ละห้องเลือกตั้งประธาน รองประธาน โดยมีครูประจำชั้นทำหน้าที่เป็นกรรมการ

และเลขานุการ หน้าที่ของคณะกรรมการคือการร่วมจัดการเรียนการสอน และประเมินการเรียนรู้กับครู โดยร่วมวางแผน เตรียมการสอน จัดสภาพห้องเรียน ร่วมเป็นวิทยากร ร่วมประเมินทำยบทเรียน ให้ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน และร่วมประเมินพัฒนาการของนักเรียนเป็นรายบุคคล ผลที่ได้รับคือครูและผู้ปกครองรับรู้ปัญหาของนักเรียนได้ทันเหตุการณ์ และร่วมกันแก้ไขปัญหา พัฒนาผู้เรียนได้อย่างสมบูรณ์

รูปแบบที่ 3 การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล

รูปแบบการประเมินการเรียนรู้นี้ เน้นการประเมินการเรียนรู้เฉพาะด้านคุณธรรมและจริยธรรม ของนักเรียนเป็นส่วนใหญ่ ตัวอย่างได้แก่ โครงการดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคล ของโรงเรียนเส้าไห้"วิมลวิทยานุกูล" (รหัส ก79) โครงการยุทธศาสตร์"เด็กดีมีรัก" ของโรงเรียนสมุทรฉัตร (รหัส ก72) โดยโรงเรียนจัดให้มีครูอาจารย์รับผิดชอบดูแลนักเรียน ส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ แก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาร่วมกับครู และผู้ปกครอง และโครงการสร้างวินัยในตนเอง ของโรงเรียนพลับพลาศิริ (รหัส ก41) ซึ่งเป็นความร่วมมือระหว่างครูและผู้ปกครองในการอบรมนักเรียนสร้างวินัย 24 รายการ โดยมีการพูดคุยให้นักเรียนเห็นความสำคัญ เต็มใจเข้าโครงการ มีการติดตามตรวจสอบ และบันทึกความก้าวหน้าอย่างมีระบบ ครูจะดูแลการปฏิบัติวินัยของนักเรียน 15 รายการ ผู้ปกครองดูแล 9 รายการ ทุกวันทำการ และมีการประชุมครูผู้ปกครองร่วมกันทุกเดือน รูปแบบการประเมินการเรียนรู้นี้ถ้าทำได้ครบทุกด้านให้ครูได้รู้จักนักเรียนอย่างสมบูรณ์ จะมีประโยชน์มากต่อการประกันคุณภาพและการปฏิรูปโรงเรียน

รูปแบบที่ 4 โรงเรียนปลอด "0"

รูปแบบการประเมินการเรียนรู้นี้เป็นผลจากการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในการประเมินการเรียนรู้แบบเดิมโดยผู้บริหารโรงเรียนหนองรีประชานิมิต (รหัส ก17) ปัญหาเกิดจากครูให้เกรด "0" กับนักเรียนทั้งห้อง ผู้บริหารใช้ระบบการนิเทศภายในพัฒนาครูให้แก้ไขวิธีการสอน และให้ใช้วิธีการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับหลักการประเมินการเรียนรู้ของผู้บริหาร และเป็นการให้ความรู้แก่ครูในขณะเดียวกัน รวมทั้งยังเป็นจุดกำเนิดของการกระตุ้นให้ครูทำการวิจัยปฏิบัติการต่อไปด้วย

"...มีปัญหการประเมินผลนักเรียน จำงครูมาสอนคณิตศาสตร์ ม.1 ม.2 ห้อง 3 มั่นห้องบ๊วย ครูสอนคณิตศาสตร์ให้ 0 หมดทั้งห้อง ผู้บริหาร(ในอดีต)บางคนเขาก็อนุมัติไป แต่ผมบอกไม่ได้ ผมไม่อนุมัติและเรียกครูกลับมาด้วย เพราะฉะนั้นยังไม่ประกาศผล ผมไม่เชื่อว่าเด็กทั้งห้องจะเรียนคณิตศาสตร์ได้ 0 หมดทั้งชั้น ...วิชาศิลปะก็มีปัญหา วิชาศิลปะกับชีวิตนี้ไม่น่าตก ครูเขาให้ 0 ตั้ง 9 คนถามทำไมให้ศูนย์ เพราะไม่ส่งงาน แล้วทำไมคุณไม่แก้ไข ไม่ให้ติด ร. ครูเขาว่าฝ่ายทะเบียนฝ่ายวัดผลบอกว่าติด ร.แล้วมันแก้ยาก ให้ 0 ง่ายกว่า...ผมบอกครูด้องพัฒนาคุณภาพการสอนใหม่ ต้องเริ่มทำวิจัยไปแก้ปัญหา...ให้ครูแก้ไขวิธีสอน วิธีการประเมินผลใหม่..." (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ก17 กลุ่มสนทนา 3)

"...ทางด้านครู เมื่อก่อนครูจะรู้สึกเบื่อเด็ก นี้ครูเล่าให้ฟัง ครูรู้สึกปรับเปลี่ยนเนื่องจากว่าเขาได้ทำงานเกี่ยวกับการเก็บข้อมูลของเด็ก ทำให้เขาสนใจข้อมูลของเด็ก การที่เขาเกิดสนใจข้อมูลขึ้นเองมัน

ทำให้เขาอยากจะทำอะไรเพิ่มเติม เก็บข้อมูลเพิ่ม นี่ก็เป็นการปรับเปลี่ยน...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียน รหัส 17 กลุ่มสนทนา 4)

รูปแบบที่ 5 การประเมินแบบบูรณาการกับการเรียนการสอน และการประกันคุณภาพ

รูปแบบนี้เป็นตัวอย่างการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ที่ครูบูรณาการกับการเรียนการสอน และการประกันคุณภาพ พัฒนาโดยโรงเรียนสาธิตเหล็กวิทยา (รหัส น25) มีความถูกต้องตามหลักวิชา คำพูดของครูสะท้อนความเข้าใจที่ถูกต้องตามหลักการประเมินการเรียนรู้

“...เรื่องการปฏิรูปการประเมินและการประกัน จากการพัฒนาตัวเองแล้วจะลงมือปฏิบัติจริง ทุกครั้ง ไม่มีการศึกษาอย่างเดียว ทดลองเอง ทำเอง ปฏิบัติเอง รูปแบบการปฏิรูปเป็นอย่างไร ก็ใช้รูปแบบการเรียนรู้แล้วใช้กระบวนการวิจัยพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เสร็จจากนั้นก็มีการบันทึกผลจัดทำ portfolio ของตนเอง แต่ละปีไป แล้วมีการประเมินผลตนเองด้วย จากการจัดการเรียนการสอน จะใช้การประเมินตนเองใน 4 รูปแบบด้วยกัน รูปแบบแรก จะประเมินตัวเองก่อน จากการเรียนการสอน อันดับแรกดูว่าเด็กสนใจไหม ก็กิจกรรม แผนที่ ส่งไป ในคานนี้ถ้าเด็กไม่สนใจจะบันทึกในแผนการสอนว่า เด็กอ่อนใช้ไม่ได้ เปลี่ยนอย่างไร เด็กเก่งทำอย่างไร บางทีอาจต้องเปลี่ยนกิจกรรม ... พอไปห้องนี้ เปลี่ยนวิธีใหม่ เปลี่ยนกิจกรรมใหม่ เปลี่ยนเรื่องใหม่ก็ยังคงเคย คือประเมินตัวเองก่อนแล้วบันทึกไว้ แล้วให้คู่มือคือ เพื่อนครูช่วยประเมิน ช่วยดูการสอนของเรา ให้เขา comment ว่าเราสอนเป็นอย่างไร ให้เขาบอกจุดเด่น จุดด้อย เอาความจริงใจบอกกันเลย ... จากนั้นก็ให้หัวหน้าหมวดประเมิน ประเมินตั้งแต่แผนการสอน องค์ประกอบของแผน บทบาทของครูสอดคล้องกับผู้เรียนเป็นสำคัญหรือไม่...หัวหน้าหมวดดูครั้งเดียว จากนั้นก็เด็ก ไม่เคยมองข้ามเลย ให้เด็กสะท้อนอยู่บ่อย ๆ ดิฉันชอบทำเป็นรูปดวงใจมากที่สุด เมื่อสิ้น สัปดาห์เรียน ให้เด็กทำหัวใจก็ดวงก็ทำมาเลย ให้เด็กประเมินเพื่อนกันเอง บอกข้อดี-ข้อเสียของเพื่อน อาจจะทำอะไรก็ได้ สร้างความเข้าใจ ขณะเดียวกันต้องส่งดวงใจมาให้ดิฉันหนึ่งดวง จะเขียนอะไร จะดี จะชม จะวิจารณ์ก็ขอให้เขียนมา จะสรุปไว้

ในระหว่างขณะการสอน จะมีการประเมินเป็นระยะ ว่าเธอชอบแบบไหน จะปรับเปลี่ยนดีไหม จะถามเด็กตลอด แล้วตัวหนึ่งที่ดิฉันใช้ คือผู้ปกครอง ใช้สองขั้นตอน ขั้นตอนแรก พอเปิดเทอมจะมีจดหมายน้อย จดหมายที่ทั้งฉบับคือจดหมายรัก ขออนุญาตเผยแพร่ เพราะนำแนวคิดมาจากกรมวิชาการ ได้แนะนำผู้ปกครองว่าการเรียนการสอนของเราจะเป็นอย่างไร ผู้ปกครองให้คำแนะนำ ให้ข้อเสนอแนะ มีส่วนร่วมกับเราด้วย ... สุดท้ายขอข้อเสนอแนะว่าบุตรหลานของท่านเรียนกับดิฉัน อยากให้ส่งเสริม บุตรหลานในเรื่องอะไรบ้าง ได้มาเยอะแยะ... หลังจากสอบเสร็จแล้วก็พิมพ์จดหมายรักอีกแล้ว จะรายงานเด็กเป็นรายบุคคลว่าเด็กเรียนแล้วเป็นอย่างไร ผ่านไม่ผ่านอย่างไร มีเวลาในเดือนพฤศจิกายน ขอนัดเด็กกรณีไม่ผ่านมาพบ เพื่อได้มีส่วนร่วมด้วยในการจัดการเรียนการสอนต่อไป...” (ครูผู้ประสานงาน โรงเรียนรหัส น25 กลุ่มสนทนา 4)

จากการนำเสนอผลการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่ใช้ในโรงเรียนนำร่องข้างต้นนี้ จะเห็นว่ารูปแบบการประเมินการเรียนรู้รูปแบบแรกเป็นรูปแบบที่มีความสมบูรณ์ตามหลักการประเมินการเรียนรู้แต่ทำเป็นโครงการแยกจากกิจกรรมอื่น ๆ ในขณะที่รูปแบบสุดท้ายมีการบูรณาการกับกิจกรรมอื่น ๆ อย่างสมบูรณ์

2.2 ประเด็นที่ควรปรับปรุงในการพัฒนารูปแบบการประเมินการเรียนรู้

ในช่วงการพัฒนารูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ของโรงเรียนนำร่อง ผู้วิจัยได้พบว่ามีบางโรงเรียนที่มีการดำเนินงานไม่สอดคล้องกับหลักการประเมินการเรียนรู้ และมีการดำเนินงานแยกขาดจากกิจกรรมอื่น ลักษณะดังกล่าวเป็นประเด็นที่ควรต้องมีการปรับปรุง และโรงเรียนนำร่องได้ปรับปรุงพัฒนาจนเป็นรูปแบบที่สมบูรณ์ ในที่นี้ผู้วิจัยประมวลประเด็นดังกล่าวเพื่อบันทึกไว้เป็นบทเรียนสำหรับโรงเรียนรุ่นหลัง รวม 8 ประการ **ประการแรก** ครูประเมินการเรียนรู้แยกเป็นคนละส่วนกับการเรียนการสอน นักเรียนไม่มีส่วนร่วมวางแผน และไม่ได้รับรู้อะไรที่จะมีการประเมินตามที่ครูกำหนด **ประการที่สอง** มีการตั้งคณะกรรมการกำหนดวิธีการประเมินการเรียนรู้ และสัดส่วนของคะแนนในการประเมิน โดยครูส่วนใหญ่ไม่มีส่วนร่วมในกิจกรรม **ประการที่สาม** ครูใช้วิธีการประเมินหลายวิธีแต่ทุกวิธีเป็นการประเมินโดยครู ทำให้ผลการประเมินการเรียนรู้ขาดความตรง **ประการที่สี่** ครูจัดทำแบบฟอร์มประเมินการเรียนรู้จำนวนมากเพื่อบันทึกผลการประเมินที่ละเอียดเกินความจำเป็น **ประการที่ห้า** การประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคนควรเป็นผลรวมของการประเมินโดยผู้เกี่ยวข้องทั้งหมด แต่ครูบางคนไม่ยอมรับผลการประเมินโดยเพื่อนครู **ประการที่หก** ครูบางโรงเรียนลดเกณฑ์การประเมิน เพราะเข้าใจผิดว่าเป็นวิธีการที่ถูกต้องในการประเมินการเรียนรู้ **ประการที่เจ็ด** ครูและโรงเรียนไม่นำผลการประเมินการเรียนรู้ไปใช้ประโยชน์ **ประการที่แปด** ครูประเมินการเรียนรู้แบบไม่ต่อเนื่อง ทำให้ไม่เห็นภาพพัฒนาการ จุดอ่อน จุดแข็งของนักเรียนที่สมบูรณ์

ตอนที่ 2 รูปแบบการประกันคุณภาพ

การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลายาวนานถึง 12 ปี ในการผลิตนักเรียนระดับมัธยมศึกษา การประเมินผลผลิตจากตัวนักเรียนที่สำเร็จการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาจึงไม่อาจทำได้ทันที แต่การประเมินกระบวนการอาจทำได้โดยใช้ยุทธศาสตร์การประกันคุณภาพ ซึ่งเป็นระบบที่ให้ความมั่นใจว่าการจัดการศึกษาของโรงเรียนมีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนดไว้ การประกันคุณภาพจึงเป็นภารกิจสำคัญอย่างหนึ่งในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน การเสนอสาระในตอนนี้แยกเป็นสองตอน ตอนแรกเป็นการเสนอสังกัปเบื้องต้นของการประกันคุณภาพ และตอนที่สองเป็นการเสนอผลการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประกันคุณภาพที่ใช้ในโรงเรียนนำร่อง

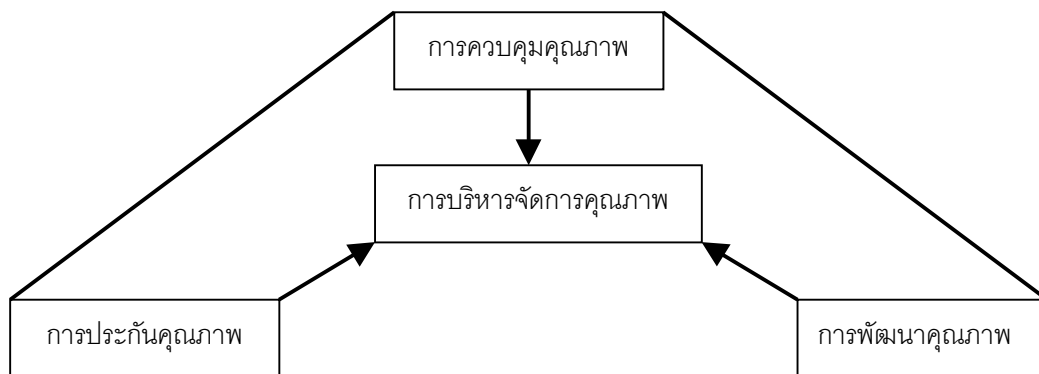
1. สังกัปเบื้องต้นเกี่ยวกับการประกันคุณภาพ

1.1 ความเป็นมาของการประกันคุณภาพ

ความคิดเรื่องการประกันคุณภาพเกิดขึ้นครั้งแรกในภาคอุตสาหกรรม เนื่องจากในกระบวนการผลิตหรือให้บริการนั้นสิ่งที่องค์กรหรือบริษัทให้ความสนใจมี 3 เรื่อง คือเรื่องราคา (price) คุณภาพ (quality) และการนำส่งสินค้าหรือบริการ (delivery) เรื่องของราคาและการนำส่งสินค้าขึ้นอยู่กับ

ตลาดและองค์ประกอบอื่น ๆ ขององค์การ ในขณะที่เรื่องคุณภาพเกี่ยวข้องกับผลผลิตโดยตรงและเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้ธุรกิจขององค์การมั่นคง ผู้บริหารองค์การจึงต้องการให้ผลผลิตมีคุณภาพ รักษาคุณภาพ และพัฒนาคุณภาพ (achieve, sustain, and improve quality) ของผลผลิตและบริการ (Hoyle, 1994)

Segers and Dochy (1996) Hoyle (1994) อธิบายว่าเพื่อสนองความต้องการดังกล่าวจึงได้มีการพัฒนาระบบคุณภาพ (quality system) ขึ้นในช่วงคริสต์ทศวรรษ 1950 เพื่อบริหารบุคลากรและทรัพยากรขององค์การให้กระบวนการผลิตขององค์การบรรลุเป้าหมายคุณภาพ (quality goals) โดยทั่วไประบบคุณภาพหรือระบบการบริหารจัดการคุณภาพ (quality management) ประกอบด้วยระบบย่อย 3 ระบบ คือ การควบคุมคุณภาพ (quality control) การประกันคุณภาพ (quality assurance) และการพัฒนาคุณภาพ (quality development) ดังภาพที่ 7.3



ภาพที่ 7.3 การบริหารจัดการคุณภาพ

การควบคุมคุณภาพ เป็นการดำเนินงานเพื่อธำรงรักษาคุณภาพของผลผลิตหรือบริการตามมาตรฐานที่กำหนดไว้ โดยการตรวจสอบคุณภาพของผลผลิตหรือบริการว่ามีคุณสมบัติตามมาตรฐานที่กำหนดไว้หรือไม่ หากไม่ได้มาตรฐานต้องหาสาเหตุ และแก้ไขเพื่อให้ได้ผลผลิตที่มีคุณภาพ **การพัฒนาคุณภาพ** เป็นการดำเนินงานเพื่อทำให้คุณภาพของผลผลิตหรือบริการสูงขึ้น ซึ่งทำได้สองแนวทาง แนวทางแรกเป็นการปรับปรุงกระบวนการผลิตเพื่อเพิ่มคุณภาพของผลผลิตและบริการ และแนวทางที่สองเป็นการวิจัยเพื่อศึกษาความเป็นไปได้ในการยกระดับมาตรฐานของผลผลิตและบริการโดยใช้เทคโนโลยีหรือนวัตกรรม **การประกันคุณภาพ** เป็นกระบวนการดำเนินงานเพื่อให้ความมั่นใจแก่ลูกค้าหรือผู้รับบริการว่าจะได้รับผลผลิตหรือบริการที่มีคุณภาพ โดยนำเสนอหลักฐานร่องรอยในรูปแบบต่าง ๆ เช่น บันทึกลับสถิติของคุณภาพผลผลิตในช่วงที่ผ่านมา การมีคู่มือระเบียบละเอียดของกระบวนการผลิตและผลผลิต การแสดงหลักฐานที่มีการตรวจสอบผลผลิตตามคู่มือการผลิต การประกันคุณภาพอาจดำเนินการ

ประกันคุณภาพทั้งระบบการผลิตหรือแยกประกันคุณภาพเฉพาะส่วนก็ได้ เช่น การประกันการออกแบบ การประกันการจัดซื้อวัสดุอุปกรณ์และการจัดจ้าง

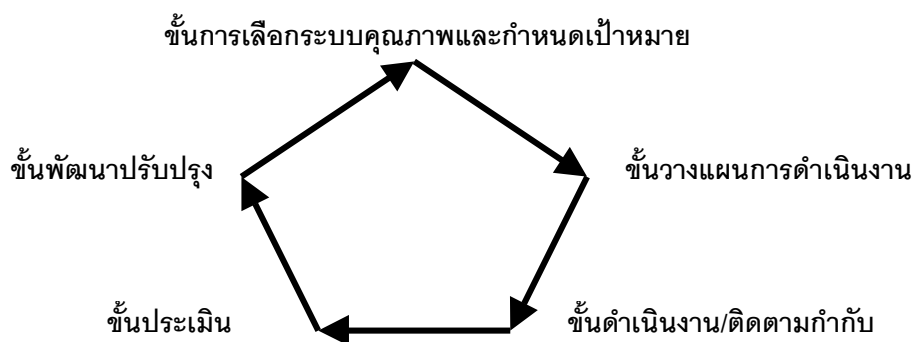
ในวงการอุตสาหกรรม ISO 9000 หรืออนุกรมมาตรฐานนานาชาติสำหรับระบบคุณภาพ เป็นระบบที่พัฒนาโดย International Standards Organization (ISO) ซึ่งมีประเทศสมาชิก 26 ประเทศ Hoyle (1994) Lundquist (1997) Peters and Wills (1998) สรุปว่าต้นกำเนิดของมาตรฐาน ISO มาจากมาตรฐานทางการทหารระดับชาติ Mil Q 9858A พัฒนาโดย American Department of Defense เมื่อ ค.ศ.1968 หลังจากนั้นมีการพัฒนามาตรฐานทางการทหารขึ้นในประเทศต่าง ๆ ทั้งในทวีปอเมริกา และยุโรป ต่อมาในปี ค.ศ. 1984 British Standards Institution (BSI) ได้ปรับปรุงมาตรฐาน BS 5750 1979 ใช้สำหรับกิจการทหารและสำหรับกิจการพลเรือน และได้สนับสนุนให้ ISO พัฒนามาตรฐานระดับนานาชาติโดยจัดพิมพ์เป็นครั้งแรกเมื่อ ค.ศ. 1987 ปัจจุบันมาตรฐาน ISO ประกอบด้วยชุดมาตรฐานเกี่ยวกับการประกันคุณภาพ และชุดมาตรฐานเกี่ยวกับการบริหารจัดการคุณภาพซึ่งมีหมายเลขแตกต่างกันตามลักษณะและประเภทขององค์กร การดำเนินงานประกันคุณภาพภายในองค์กรตามมาตรฐาน ISO มี 12 ขั้นตอน **ขั้นตอนแรก**เป็นการประกาศใช้นโยบายประกันคุณภาพมาตรฐาน ISO **ขั้นตอนที่สอง**เป็นการตั้งคณะกรรมการบริหารระบบประกันคุณภาพ ได้แก่ คณะกรรมการระบบคุณภาพ คณะกรรมการประกันคุณภาพ และคณะกรรมการติดตามคุณภาพ **ขั้นตอนที่สาม**เป็นการทบทวนสภาพของระบบงานเดิม ได้แก่ การประเมินสภาพเบื้องต้นขององค์กร การวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาสและภาวะคุกคาม (SWOT analysis) **ขั้นตอนที่สี่**เป็นการอบรมให้ความรู้บุคลากร **ขั้นตอนที่ห้า**เป็นการจัดทำแผนงานปฏิบัติการ ได้แก่ การกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายคุณภาพ การวางระบบคุณภาพ (จัดทำคู่มือคุณภาพ คู่มือแนะนำการทำงาน และคู่มือการบันทึกคุณภาพการทำงาน) การวางแผนพัฒนาระบบการผลิตและการบริหารทรัพยากร **ขั้นตอนที่หก**เป็นการดำเนินการตามแผนงานที่จัดทำขึ้น **ขั้นตอนที่เจ็ด**เป็นการตั้งทีมงานตรวจติดตามประเมินตนเอง **ขั้นตอนที่แปด**เป็นการตัดสินใจปฏิบัติการปรับปรุงหลังจากการประเมินตนเอง การดำเนินงานขั้นตอนที่ห้าถึงขั้นตอนที่แปดเป็นการทำซ้ำหลาย ๆ รอบจนกว่าจะได้ผลการปฏิบัติงานตามเป้าหมาย **ขั้นตอนที่เก้า**เป็นการขอรับการตรวจเยี่ยมและการประเมินภายนอก ISO **ขั้นตอนที่สิบ**เป็นตัดสินใจปฏิบัติการปรับปรุงแผนการดำเนินงานหลังการประเมินภายนอก **ขั้นตอนที่สิบเอ็ด**เป็นการขอรับการตรวจสอบทุกกระยะ 6 เดือน และ**ขั้นตอนสุดท้าย**เป็นการได้รับการรับรองคุณภาพจาก ISO

1.2 การประกันคุณภาพการศึกษา

วงการศึกษาดำเนินการเรื่องการประกันคุณภาพมาในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1990 นักการศึกษากำหนดว่าเป้าหมายสำคัญในการจัดการศึกษาและการจัดการเรียนการสอน คือคุณภาพ และให้นิยามคำว่าคุณภาพของโรงเรียนโดยเชื่อมโยงกับเป้าหมายของการจัดการศึกษาว่า โรงเรียนที่มีคุณภาพ

หมายถึงโรงเรียนที่กำหนดจุดมุ่งหมาย/เป้าหมายของโรงเรียนอย่างชัดเจน และดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผลจนสามารถบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ การวัดคุณภาพของโรงเรียนจึงต้องวัดหลายมิติทั้งในมิติของเป้าหมาย กระบวนการดำเนินงาน และผลผลิต กระบวนการดำเนินงานอย่างมีระบบเพื่อกำกับติดตามให้แน่ใจว่าโรงเรียนมีคุณภาพ เรียกว่าการประกันคุณภาพการศึกษา (Segers and Dochy, 1996; Webstock, 1997) การประกันคุณภาพเป็นเครื่องมือสำคัญอย่างหนึ่งที่ช่วยให้ผู้บริหารรู้ว่าการดำเนินงานของโรงเรียนมีความโปร่งใส และตรวจสอบได้ ช่วยให้โรงเรียนได้รู้จักอ่อนและสามารถกำหนดแนวทางการพัฒนาโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และช่วยให้ประชาชนผู้เสียภาษีได้รู้ว่าเงินภาษีอากรได้ถูกนำไปใช้อย่างคุ้มค่า ระบบประกันคุณภาพการศึกษาประกอบด้วยประกันคุณภาพภายในโรงเรียน และการประเมินภายนอกโดยหน่วยงานที่เป็นกลาง (นงราม เศรษฐสุวานิช, 2544)

Sergers and Dochy (1996) ให้หลักการว่ากระบวนการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาทำได้ทุกระดับทั้งในระดับโรงเรียน ระดับหลักสูตร ระดับรายวิชา การดำเนินงานอาจมีขั้นตอนแตกต่างกันได้ แต่ขั้นตอนสำคัญมี 5 ขั้นตอนที่ต้องดำเนินการต่อเนื่องกันไปเป็นวัฏจักรหรือวงจรดังภาพที่ 7.4



ภาพที่ 7.4 วงจรประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

วงจรประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาทั้ง 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นการเลือกระบบคุณภาพ และกำหนดเป้าหมาย/มาตรฐานการดำเนินงาน/ตัวบ่งชี้ ขั้นการกำหนดยุทธวิธีและการวางแผนการดำเนินงานตามเป้าหมาย ขั้นการดำเนินงานและการติดตามกำกับ (monitoring stage) การดำเนินงานเพื่อตรวจสอบข้อบกพร่อง ขั้นการประเมิน (assessment stage) เป็นการรวบรวมข้อมูลเพื่อวัดตัวบ่งชี้การปฏิบัติงาน (performance indicators) และนำมาตรวจสอบกับเกณฑ์ว่าการดำเนินงานได้ผลตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้หรือไม่ อย่างไรก็ตาม ขั้นสุดท้ายคือขั้นการปรับปรุงหรือพัฒนา (stage of improvement) เป็นการนำผลการประเมินมาใช้เป็นแนวทางพัฒนาการดำเนินงาน/ปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดีขึ้น จากนั้นนำผลที่ได้จากขั้นการพัฒนามาใช้กำหนดเป้าหมายเพื่อตั้งต้นการดำเนินงานตามวงจรรอบใหม่ต่อไป

เมื่อดูในภาพรวม ขั้นตอนการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่นำเสนอข้างต้นมีลักษณะเช่นเดียวกับวงจรการบริหารที่มีการพัฒนาคุณภาพตามวงจรของเดมมิง (Demming cycle) หรือวงจร P-D-C-A ขั้นตอนการดำเนินงานประกอบด้วย ขั้นตอนการวางแผน (plan) ขั้นตอนการดำเนินการ (do) ขั้นตอนการตรวจสอบ (check) และขั้นตอนปฏิบัติการ (action) ได้แก่การนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนาต่อไป

ในการปฏิบัติงานจริง ขั้นตอนการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาในแต่ละรอบของวงจร อาจมีการกำหนดขั้นตอนละเอียดมากขึ้น ได้แก่ ก) ขั้นการเตรียมความพร้อม เพื่อสร้างความตระหนักถึงความสำคัญของการประกันคุณภาพการศึกษาให้เกิดขึ้นในกลุ่มบุคลากร ข) ขั้นการศึกษาสภาพเริ่มต้นของสถานศึกษา เพื่อวิเคราะห์จุดเด่น จุดด้อย โอกาสและภาวะคุกคาม ค) ขั้นการวางแผนการประกันคุณภาพการศึกษา ได้แก่การเลือกรูปแบบ การกำหนดเป้าหมาย/มาตรฐานตัวบ่งชี้การปฏิบัติงาน การจัดทำแผนการดำเนินงาน แผนพัฒนาคุณภาพการดำเนินงาน และแผนการใช้บุคลากรและทรัพยากร ง) ขั้นการดำเนินงานตามแผน รวมทั้งการติดตามกำกับดูแลเพื่อตรวจสอบหาข้อผิดพลาด เพื่อจะได้แก้ไขได้ทันการณ์ จ) ขั้นประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานว่าเป็นไปตามเป้าหมายมากน้อยเพียงใด ฉ) ขั้นเผยแพร่และใช้ผลการประเมิน เพื่อนำผลการประเมินมาใช้เป็นแนวทางพัฒนาการดำเนินงาน ช) ขั้นจัดทำรายงานประเมินตนเอง (self study report)

1.3 การประกันคุณภาพการศึกษาแนวใหม่

แม้ว่าการประกันคุณภาพการศึกษาจะเป็นนวัตกรรมที่ได้รับการพัฒนาในช่วง 20 ปีมานี้ แต่ประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกได้ยอมรับและนำไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของตน นักการศึกษาได้พัฒนาการประกันคุณภาพการศึกษาให้สามารถสนองต่อความต้องการในการปรับปรุงคุณภาพการจัดการศึกษาให้ดียิ่งขึ้น เป็นผลทำให้มีรูปแบบใหม่ในการประกันคุณภาพการศึกษาอีกหลายแบบ โดยหลักการรูปแบบใหม่ในการประกันคุณภาพการศึกษามีขึ้นตอนสำคัญเหมือนเดิม ส่วนที่มีการพัฒนาคือลักษณะวิธีการดำเนินงานในส่วนที่เป็นรายละเอียด โดยมีการผสมผสานกับแนวคิดในการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนเพื่อให้ได้รูปแบบการประกันคุณภาพที่เหมาะสมยิ่งขึ้น

ตัวอย่างของรูปแบบใหม่ในการประกันคุณภาพการศึกษาตัวอย่างแรก เป็นแนวคิดของ Gann (1998) ซึ่งเสนอระบบการตั้งเป้าหมายสำหรับโรงเรียนในวันพรุ่งนี้ (targets for tomorrow's schools) โดยนิยามการตั้งเป้าหมายก็คือการกำหนดมาตรฐานคุณภาพ (quality standards) มีขั้นตอนการดำเนินงานเช่นเดียวกับระบบการประกันคุณภาพภายในโรงเรียนนั่นเอง เพียงแต่ Gann ให้ความหมายและให้ตัวอย่างการตั้งเป้าหมายในหลายมิติ ได้แก่ หลักสูตร บริบทของโรงเรียน บุคลากร การเงินและงบประมาณ ความร่วมมือจากผู้ปกครองและชุมชน **ตัวอย่างที่สอง** เป็นผลงานของ Tschannen-Moran และคณะ (2000) เป็นการวิจัยเพื่อพัฒนาโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาโดยใช้การรวมพลัง (collaboration)

ทำให้เกิดองค์การแห่งการเรียนรู้ การวิจัยเป็นกรณีศึกษา Brandonburg High School โดยนักวิจัยได้ศึกษากระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาโรงเรียนสัปดาห์ละ 1-2 วันทุกสัปดาห์เป็นเวลาหนึ่งปี โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ ผลการวิจัยพบว่าคณะครูและผู้บริหาร ได้ปฏิบัติงานในหน้าที่โดยใช้การรวมพลังทุกชั้นตอน เริ่มตั้งแต่การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการปฏิบัติงาน การแก้ปัญหาในการดำเนินงาน และการปรับปรุงการดำเนินงาน ผลจากการดำเนินงานแบบรวมพลังทำให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โรงเรียนพัฒนาเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้โดยสมบูรณ์ ตัวอย่างสุดท้าย เป็นผลงานของ Sallinen (1994) ซึ่งได้ประยุกต์หลักการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษากับโมเดลปฏิสัมพันธ์ (interactive model) ได้เป็นรูปแบบการประกันคุณภาพอิงโมเดลปฏิสัมพันธ์ ลักษณะเด่นของรูปแบบการประกันคุณภาพแบบนี้ คือระบบการประกันคุณภาพจากระดับล่างสู่ระดับบนโดยสมบูรณ์ และการที่บุคลากรของได้มีกิจกรรมการทำงานรวมพลัง การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการรับผลสำเร็จของงานอย่างเท่าเทียมกัน

2. ผลการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประกันคุณภาพแนวใหม่

เนื่องจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนนำร่อง ได้ส่งเสริมสนับสนุนอย่างต่อเนื่องให้โรงเรียนประกันคุณภาพตั้งแต่ช่วงก่อนเริ่มต้นโครงการนำร่องระดับชาติ ดังนั้นการสังเคราะห์สรุปรูปแบบการประกันคุณภาพแนวใหม่จึงต้องมีข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบการประกันคุณภาพที่โรงเรียนใช้อยู่เดิมด้วย การเสนอสาระในตอนนี้จึงเสนอสาระเป็น 3 ตอน คือ สภาพการประกันคุณภาพของโรงเรียนนำร่องก่อนเข้าโครงการ รูปแบบการประกันคุณภาพที่เป็นแบบอย่างได้ และประเด็นที่ควรปรับปรุงในการพัฒนารูปแบบการประกันคุณภาพ

2.1 สภาพการประกันคุณภาพของโรงเรียนก่อนเข้าโครงการ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติได้เริ่มต้นศึกษาแนวทางและวางระบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาอย่างต่อเนื่อง ดังจะเห็นได้จากเอกสารแนวทางการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา: เพื่อพร้อมรับการประเมินภายนอก (2543) การวิจัยและพัฒนากระบวนการประเมินภายใน (สุวิมล ว่องวานิช, 2543) รายงานการศึกษาวิจัยการประกันคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา: กรณีศึกษานิวซีแลนด์ (วิจารณ์ พานิช และคณะ, 2544) สำหรับหน่วยงานต้นสังกัดได้ดำเนินการให้โรงเรียนเริ่มประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาแล้ว แต่ลักษณะรูปแบบการดำเนินงานของหน่วยงานมีความแตกต่างกันดังตาราง 7.2 การดำเนินงานการประเมินคุณภาพโรงเรียนระยะแรก ในช่วงปี พ.ศ. 2541-2544 ของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544) กรมสามัญศึกษา (2544) และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) กรุงเทพมหานคร (2544) เป็นการจัดทำเอกสารวิชาชุดการประกันคุณภาพการศึกษา/ชุดเสริมประสบการณ์การพัฒนากระบวนการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาจำนวน 16, 6, 13 และ 7 เล่ม ตามลำดับ และการสนับสนุนให้มีการพัฒนาการประกันคุณภาพในโรงเรียนแกนนำรวม 36, 935 และ 487 โรงเรียน ตามลำดับ ยกเว้นกรุงเทพมหานครมิได้พัฒนาโรงเรียน

ข้อที่ 7 รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพ

แกนนำ แต่ได้สนับสนุนการดำเนินงานพัฒนาคุณภาพการศึกษาของโรงเรียนโดยจัดสรรงบประมาณให้นักเรียน 200 บาทต่อคนในปีงบประมาณ 2541 และ 2542

ตาราง 7.2 เปรียบเทียบการดำเนินงานประกันคุณภาพสถานศึกษาระหว่างหน่วยงานต้นสังกัด

	สปช.	สภามัญ	เอกชน	กทม
การจัดทำเอกสาร (จำนวนเล่มในชุด)	7+9	4+2	6+7	7
การพัฒนาโรงเรียนแกนนำ (ปีพ.ศ.)	36(2543)	935(2544)	487(2543)	-
จำนวนปัจจัย/ด้าน	3	3	7	3
จำนวนมาตรฐาน (ตัวบ่งชี้) รวมทั้งหมด	24 (44)	26 (130)	24 (78)	28 (113)
- ด้านการบริหาร	5 (14)			
- ด้านการเรียนการสอน	10 (10)			
- ด้านนักเรียน/ผลผลิต	9 (20)	10 (50)		12 (43)
- ด้านกระบวนการ		7 (39)		6 (34)
- ด้านปัจจัย		9 (41)		10 (36)
ขั้นตอนการดำเนินงาน				
การตั้งคณะกรรมการ		X		
การพัฒนาครู/ให้ความรู้		X		
การจัดทำข้อมูลพื้นฐาน		X	X	
การกำหนดมาตรฐานคุณภาพโรงเรียน	X	X		X
การจัดทำธรรมนูญโรงเรียน		X	X	
การจัดทำแผนดำเนินการประกันคุณภาพ	X	X	X	X
การดำเนินการประกันคุณภาพ	X	X	X	X
การนิเทศ ติดตามกำกับ		X	X	
การตรวจสอบภายใน	X	X	X	X
การตรวจสอบภายนอก	X			X
การช่วยเหลือโรงเรียนที่คุณภาพต่ำ	X			
การพัฒนาและการปรับปรุง	X	X	X	X
การรับรองคุณภาพการศึกษาโดย สช.			X	
การเตรียมการรับการประเมินภายนอก	X	X	X	X

จำนวนมาตรฐานและตัวบ่งชี้ที่หน่วยงานต้นสังกัดแต่ละแห่งกำหนดไว้มีความแตกต่างกันค่อนข้างมาก กล่าวคือสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544) ใช้ 24 มาตรฐาน 44 ตัวบ่งชี้ กรมสามัญศึกษา (2544) ใช้ 26 มาตรฐาน 130 ตัวบ่งชี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) ใช้ 24 มาตรฐาน 78 ตัวบ่งชี้ กรุงเทพมหานคร (2544) ใช้ 28 มาตรฐาน 113 ตัวบ่งชี้ แต่ละหน่วยงานแยกเป็นมาตรฐานด้านต่าง ๆ ดังรายละเอียดในตาราง

สำหรับขั้นตอนการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา มีชื่อเรียกขั้นตอนแตกต่างกัน แต่มีสาระคล้ายคลึงกัน สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2544) กำหนดการดำเนิน

งาน 3 ชั้นตอน คือ ก) การควบคุมคุณภาพ ได้แก่ การกำหนดมาตรฐานโรงเรียน การพัฒนาโรงเรียนสู่มาตรฐานโดยการจัดทำแผนการดำเนินงาน ข) การตรวจสอบและปรับปรุงโรงเรียน ได้แก่ การตรวจสอบภายใน การตรวจสอบภายนอกโดยสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอ การช่วยเหลือสนับสนุนโรงเรียนที่มีคุณภาพต่ำกว่ามาตรฐาน การใช้ผลการตรวจสอบในการปรับปรุงโรงเรียน และ ค) การประเมินคุณภาพ ได้แก่ การประเมินคุณภาพภายนอกโดยสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดทุก 2 ปี การปรับปรุงพัฒนามาตรฐานโรงเรียนทุก 5 ปี และการขอรับการประเมินภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา

กรมสามัญศึกษา (2544) กำหนดการดำเนินงาน 6 ชั้นตอน คือ ก) การศึกษาและการเตรียมการ ได้แก่ การตั้งคณะกรรมการ/คณะทำงาน และการให้ความรู้ ข) การวางแผนการประกันคุณภาพ ได้แก่ การจัดทำข้อมูลพื้นฐาน การจัดทำมาตรฐานคุณภาพ การจัดทำธรรมนูญโรงเรียน การจัดทำแผนปฏิบัติการ การจัดทำมาตรฐานการปฏิบัติงาน ค) การดำเนินการประกันคุณภาพ ได้แก่ การพัฒนาบุคลากร การจัดตั้งอำนวยการควบคุมความสะอาด การนิเทศ กำกับติดตาม และประเมินผล ง) การตรวจสอบและทบทวนคุณภาพ ได้แก่ การตรวจสอบ/ประเมิน การสรุปและรายงาน จ) การพัฒนาและปรับปรุง เป็นการนำผลการตรวจสอบไปใช้ปรับปรุงงาน และ ฉ) การขอรับการประเมินภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (2544) ดำเนินการเป็น 2 ชั้นตอน คือ ก) การประกันคุณภาพการศึกษา ประกอบด้วย การจัดทำธรรมนูญหรือแผนพัฒนาโรงเรียน การดำเนินการตามแผนพัฒนาโรงเรียน การติดตามตรวจสอบ และปรับปรุงการดำเนินงาน และการประเมินตนเอง ข) การรับรองมาตรฐานคุณภาพการศึกษา ประกอบด้วย การตรวจสอบและรับรองคุณภาพโดยสำนักงาน และการขอรับการประเมินภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา

กรุงเทพมหานคร (2544) ดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาเป็น 3 ชั้นตอน คือ ก) การควบคุมคุณภาพการศึกษา ได้แก่ การกำหนดมาตรฐานการศึกษา การพัฒนาโรงเรียนเข้าสู่มาตรฐานการศึกษา ทั้งในด้านการพัฒนาวิชาชีพครู การพัฒนาระบบการบริหาร การพัฒนาระบบการจัดการเรียนการสอน ข) การตรวจสอบ ทบทวน และปรับปรุงคุณภาพการศึกษา ได้แก่ การตรวจสอบภายใน การตรวจสอบภายนอกโดยสำนักงาน/กลุ่มสำนักงานเขต และการตรวจสอบโดยสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร และ ค) การขอรับการประเมินภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา

แม้ว่าลักษณะการดำเนินงานของหน่วยงานต้นสังกัดที่แตกต่างกัน ทำให้โรงเรียนนำร่องมีการดำเนินการประกันคุณภาพตามรูปแบบการดำเนินงานของหน่วยงานต้นสังกัดที่ต่างกันในระยะเยียด แต่กิจกรรมการดำเนินงานสำคัญมีลักษณะเป็นแบบเดียวกัน

2.2 รูปแบบการประกันคุณภาพที่เป็นแบบอย่างได้

ผู้วิจัยได้รวบรวมสาระเกี่ยวกับรูปแบบการประกันคุณภาพที่ใช้ในโรงเรียนนำร่องจากรายงานแผนการและรายงานผลการดำเนินการของโรงเรียน จากการจัดกลุ่มสนทนา จากการตรวจเยี่ยมโรงเรียน และจากการสัมภาษณ์แบบลึกจากครูและผู้บริหารในโรงเรียนนำร่อง สรุปได้เป็นรูปแบบที่แตกต่างกัน 3 รูปแบบ ทุกรูปแบบมีหลักการและการดำเนินงานสอดคล้องตรงตามหลักการประกันคุณภาพแนวใหม่ที่นำเสนอในตอนต้น การเสนอสาระต่อไปนี้เป็นผู้วิจัยไม่สามารถนำเสนอตัวอย่างรูปแบบการประกันคุณภาพที่ใช้ในโรงเรียนนำร่องทุกโรงเรียนได้ ทำได้แต่เพียงการเสนอตัวอย่างจากบางโรงเรียนเท่านั้น

รูปแบบที่ 1 การปฏิบัติงานโดยใช้วงจร P-D-C-A

รูปแบบการประกันคุณภาพนี้ เป็นรูปแบบที่โครงการนำร่องระดับชาติใช้เป็นหลักการในการปฏิรูปโรงเรียน โดยการดำเนินการประกันคุณภาพตามวงจร P-D-C-A ในการปฏิบัติหน้าที่ปกติของครูทุกเรื่อง รูปแบบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ นงราม เศรษฐสุพานิช (2544) และจำรัส นองมาก (2542) ซึ่งตระหนักถึงปัญหาเรื่องการประกันคุณภาพภายในโรงเรียนของไทย เนื่องจากมีโรงเรียนจำนวนหนึ่งทำการประกันคุณภาพภายในโดยแยกส่วนออกจากงานในหน้าที่รับผิดชอบ **โรงเรียนจึงประกันในสิ่งที่ไม่ได้ทำ และทำในสิ่งที่ไม่ได้ประกัน** โรงเรียนประเภทนี้มีการสร้างเครื่องมือรวบรวมข้อมูลขึ้นมาใหม่มากมาย มีเอกสารรายงานจำนวนมากที่บุคลากรมิได้ใช้ประโยชน์เพราะโรงเรียนประเมินพฤติกรรมของนักเรียนในด้านที่ครูไม่ได้สอน ครูในโรงเรียนไม่มีเวลาสอนหนังสือหรือทำงานในความรับผิดชอบ เพราะต้องมาใช้เวลาจัดทำเอกสาร สร้างร่องรอยหลักฐานสำหรับการประเมินภายนอกในสิ่งที่ครูไม่ได้ทำ จุดเน้นการประกันคุณภาพมิได้อยู่ที่การพัฒนาผู้เรียนแต่อยู่ที่การพัฒนาเอกสาร ดังนั้นรูปแบบการประกันคุณภาพภายในแนวใหม่จึงเน้นความสำคัญของการดำเนินการประกันคุณภาพตามวงจร P-D-C-A ในการปฏิบัติงานทุกชนิดของครูและผู้บริหารโรงเรียน

รูปแบบที่ 2 การประกันคุณภาพที่บูรณาการกับการปฏิบัติงานของครู

รูปแบบนี้พัฒนาโดยโรงเรียนนำร่องที่ผู้บริหารมีความเข้าใจหลักการประกันคุณภาพอย่างแท้จริง และได้พัฒนาครูให้ครูมีความรู้ความเข้าใจว่าการปฏิรูปการเรียนรู้ การประเมินการเรียนรู้ การวิจัยในชั้นเรียน การประกันคุณภาพ เป็นเรื่องเดียวกัน ให้ครูเรียนรู้ว่าการประกันคุณภาพเป็นการทำหน้าที่อย่างที่คุณทำอยู่โดยมีเป้าหมายชัดเจนที่จะพัฒนางานที่ทำให้ดีขึ้น โรงเรียนนำร่องกลุ่มนี้ไม่มีปัญหาเรื่องมาตรฐานของสศ. ต่างกับมาตรฐานของหน่วยงานต้นสังกัด เพราะสามารถนำเอามาตรฐานที่ต่างกันมาหลอมรวมเป็นชุดเดียว การดำเนินงานเริ่มต้นจากการที่ครูร่วมกันวิเคราะห์มาตรฐานและตัวบ่งชี้ ให้เชื่อมโยงกับงานที่คุณทำ เน้นการพัฒนานักเรียน การพัฒนาครู และการพัฒนาผู้บริหาร โดยใช้การวิจัยปฏิบัติการ ตามวงจร P-D-C-A ทุกเรื่อง ใช้เครื่องมือประเมินที่มีอยู่แล้ว สร้างใหม่เพียงเล็กน้อย และให้ความสำคัญกับการจัดทำรายงานผลการปฏิบัติงานเป็นรายบุคคล และนำมารวมกันเป็นรายงานประเมินตนเองของโรงเรียน ตัวอย่างโรงเรียนนำร่องที่ดำเนินการตามรูปแบบนี้ได้แก่ โรงเรียนบ้านสบซุ่น

(รหัส น21) โรงเรียนสุราษฎร์ธานี 2 (รหัส ต38) โรงเรียนวัดจันทร์ประดิษฐาราม (รหัส ก03) โรงเรียนท่า
นางแนววิทยายน (รหัส อ07)

รูปแบบที่ 3 การแก้ปัญหาเร่งด่วน

รูปแบบการประกันคุณภาพนี้มีใช้ในโรงเรียนนำร่องที่มีปัญหาเร่งด่วน ต้องการการตัดสินใจ
ดำเนินงานประกันคุณภาพที่สามารถแก้ปัญหาได้ทันเหตุการณ์ รูปแบบที่เป็นตัวอย่างนี้พัฒนาโดยโรง
เรียนหนองรีประชานิมิต (รหัส ก17) ซึ่งมีปัญหาหลายสาเหตุ มาตรการที่โรงเรียนใช้นับว่าน่าสนใจเพราะ
เป็นการแก้ปัญหาได้ฉับไวและมีประสิทธิผล มาตรการที่ใช้เป็นความคิดริเริ่มจากผู้บริหารแต่มีการ
ดำเนินการร่วมมือกับผู้ปกครอง กรรมการสถานศึกษา และเจ้าหน้าที่ของชุมชน ผลพลอยได้จากการ
ดำเนินการทำให้โรงเรียนนำชุมชนเข้าสู่โรงเรียนได้เป็นอย่างดี

“...ที่นี้พูดถึงคุณภาพเด็ก ผมดูเด็กตรงนี้ไม่เข้าเรียน เป็นเด็กกลุ่มเสี่ยง ผมสุ่มสำรวจว่ามีเด็กกลุ่ม
เสี่ยงกี่คน ได้ออกมา 50 คน ผมนำกลุ่มเสี่ยงที่ว่าติดยา เกเร แยกออกต่างหาก ผมส่งไปโรง
พยาบาลให้ไปเช็คหมดเพื่อขอใบยืนยันใบรับรองแพทย์มา เวลาที่พบกับผู้ปกครอง ที่เป็นนักเลงก็
เยอะ จะพูดกับเขาอย่างไร พูดตรง ๆ เขาก็ยอมรับ ที่ติดยาจริง ๆ ที่สามารถเอาเข้าคุกได้มี 25 คน
จาก 50 คน เชิญสารวัตรมานั่งข้าง ๆ เชิญกรรมการสถานศึกษา เชิญผู้ปกครองมาพบ ผู้ปกครอง
บอกไม่เชื่อว่าลูกเขาติด เขาเลี้ยงลูกแบบลูกข้าใครอย่าแตะ มันค่อนข้างมีอิทธิพล ยังมีหลงเหลือ
อยู่ เขาไม่เชื่อว่าลูกเขาติด ผมก็บอกว่าถ้าไม่เชื่อผมขอยืนยันด้วยใบรับรองแพทย์ ...เลยตั้ง
ประเด็นว่าที่โรงเรียนมีนักเรียน 800 กว่าคน จะต้องหยุดเรื่องยาเสพติดให้ได้ก่อน ...เริ่มดำเนิน
การอย่างนี้ ผมประชุมผู้ปกครอง 3 วัน ชั้นบนประชุมผู้ปกครอง ชั้นล่างตรวจเด็ก ให้มามอบตัว
ตรวจหมดทุกคน ...พอตรวจเสร็จก็ขึ้นมารายงานให้ผู้ปกครองทราบ ว่าตรวจได้มีสีม่วง 40 คน
เป็นหญิง 27 คน ไม่บอกชื่อ ...ผมสั่งพักการเรียน ฝึกดูอย่างไรไม่ทราบ สั่งพักทีละ 15 วัน แต่ถ้า
คุณรับรอง มีใบรับรองแพทย์มาว่าหาย คุณมาเรียนได้ ถ้าตรวจเจออีกก็สั่งหยุดอีก ทำเป็น
ระบบ...” (ผู้บริหารโรงเรียนรหัส ก17 กลุ่มสนทนา 3)

“...สมาชิกในโรงเรียนท่านให้ข้อมูลว่า ได้ใช้ยุทธศาสตร์ในการแก้ปัญหายาเสพติดโดย
การประกันคุณภาพการสอนของครู ครูคิดปะพยายามโยงว่าจะป้องกันยาเสพติดอย่างไร ครูสอน
พละ ภาษาอังกฤษ ก็พยายามช่วยกัน...” (ผู้เชี่ยวชาญ-ผู้ดำเนินการ กลุ่มสนทนา 3 ภาคกลาง)

2.3 ประเด็นที่ควรปรับปรุงในการพัฒนารูปแบบการประกันคุณภาพ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้สะท้อนให้เห็นว่าบุคลากรในโรงเรียนนำร่องบางโรงเรียน
ยังไม่เข้าใจหลักการประกันคุณภาพ รู้สึกไม่มั่นใจ และยังต้องการความช่วยเหลือในเรื่องการประกันคุณ
ภาพ ข้อความจากการจัดกลุ่มสนทนาต่อไปนี้แสดงให้เห็นว่า นักวิจัย สกศ. พยายามให้หลักคิดง่าย ๆ
ตามแนวทางการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ แก่บุคลากร

“ครู...สิ่งที่เราคุยกันมานี้ยังไม่ได้พูดในประเด็นการประกันคุณภาพภายในเลย เป็นเรื่องการ
ปฏิรูปการเรียนรู้อย่างไร การประกันคุณภาพโรงเรียนทำไปบ้างแล้ว แต่ไม่แน่ใจว่าสิ่งที่ทำไปถูกหรือผิด
การประชุมของสกศ. ทุกครั้งจะเน้นเรื่องของการปฏิรูปมาก...การดำเนินการประกันยังไม่ชัดเจน”

“**นักวิจัย สกศ.** อาจารย์จำที่ผู้เชี่ยวชาญพูดว่า การประกันคุณภาพรวมเรื่องการปฏิรูปการเรียนรู้ การปฏิรูปการสอน การปฏิรูปผู้เรียน ถ้าทำได้สามอย่างนี้ได้ก็เป็นการประกันคุณภาพแล้ว”

“**ครู** เข้าใจค่ะอาจารย์...แต่สองโรงเรียนที่เล่ามาเป็นโรงเรียนสามัญเขาประเมินและประกันแล้ว แต่ สปช.ไม่มีเลย ไม่มีการดำเนินการเรื่องนี้เลย ที่รู้เรื่องเพราะมาเข้าโครงการ สกศ. นำไปเผยแพร่กับโรงเรียนอื่น จะคุยให้ฟังได้ว่าดำเนินการประกันทำอะไรบ้าง คือโรงเรียน สปช.จะไม่มีเรื่องนี้ ขนาดผู้บริหารเองก็ยังไม่รู้ พอไปคุยก็ว่าโรงเรียนจะทำเมื่อไร เรื่องการประเมินนี้ เครื่องมือประเมินที่โรงเรียนทำไปมีเยอะมาก มองว่าไม่น่าจะใช่ประกัน...” (ครูผู้ประสานงานโรงเรียนรหัส ๓32 กลุ่มสนทนา 4)

สภาพที่เป็นปัญหาที่พบมากในการดำเนินงานประกันคุณภาพของโรงเรียนนำร่อง คือการที่โรงเรียนนำร่องดำเนินการตามรูปแบบที่กำหนดโดยหน่วยงานต้นสังกัด เช่น การเริ่มต้นจากการทำธรรมนูญโรงเรียน โดยไม่สามารถเชื่อมโยงการดำเนินงานดังกล่าวให้เป็นเรื่องเดียวกับการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติได้ ทำให้โรงเรียนรู้สึกว่ามีภาระงานเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังมีประเด็นที่การดำเนินงานประกันคุณภาพของโรงเรียนนำร่องในระยะแรกไม่เป็นไปตามหลักการประเมินคุณภาพ ซึ่งเมื่อได้รับคำชี้แนะโรงเรียนสามารถปรับปรุงการดำเนินงานให้เหมาะสมได้ ในที่นี้ผู้วิจัยประมวลประเด็นที่ควรปรับปรุงในการประกันคุณภาพของโรงเรียนนำร่อง และบันทึกไว้เป็นบทเรียนสำหรับโรงเรียนรุ่นหลัง 7 ประการ ดังนี้ **ประการแรก** โรงเรียนดำเนินการประกันคุณภาพแยกขาดจากงานปกติในหน้าที่ครู ทำให้ครูรู้สึกว่าเป็นการเพิ่มภาระงานใหม่ **ประการที่สอง** ครูทำการประกันคุณภาพตามขั้นตอนที่กำหนดโดยขาดความรู้ความเข้าใจที่ชัดเจนเรื่องการประกันคุณภาพ **ประการที่สาม** โรงเรียนตั้งคณะกรรมการประกันคุณภาพรับผิดชอบดำเนินการโดยครูส่วนใหญ่ไม่ได้รับรู้เรื่องการประกันคุณภาพ **ประการที่สี่** โรงเรียนเน้นความสำคัญของการสร้างร่องรอยหลักฐานมากเกินไปจนความจำเป็น ในโรงเรียนเต็มไปด้วยกองเอกสารแต่ไม่เกิดการพัฒนารายงานของนักเรียนและการพัฒนางานของครู **ประการที่ห้า** โรงเรียนสร้างเครื่องมือวัดตัวบ่งชี้ที่ขาดความตรง แทนที่จะใช้ผลการประเมินการเรียนรู้ที่ครูใช้เป็นประจำ **ประการที่หก** การดำเนินงานประกันคุณภาพขาดความต่อเนื่อง และ**ประการสุดท้าย** ไม่มีการใช้ประโยชน์จากการผลการประเมินตนเองในการพัฒนางาน โรงเรียนพอใจที่ได้จัดทำรายงานการประเมินตนเองเรียบร้อยแล้วเท่านั้น

บทที่ 8

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

รายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่องกระบวนการปฏิรูปเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้: การประเมินและการประกัน ฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินกระบวนการและผลการดำเนินงานการปฏิรูปโรงเรียนของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน หรือโรงเรียนนำร่องจำนวน 250 โรงเรียน โดยมีวัตถุประสงค์ย่อย 3 ประการ **ประการแรก** เพื่อศึกษาสภาพเริ่มต้น และสภาพความเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เพื่อให้ได้รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนที่จะสามารถใช้ขยายผลได้ต่อไป โดยให้ความสำคัญกับรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ และการประกันคุณภาพ **ประการที่สอง** เพื่อศึกษาผลและผลกระทบของการดำเนินงานภารกิจหลักของโรงเรียนนำร่องด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนาบุคลากร การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การประเมินการเรียนรู้ และการประกันคุณภาพที่มีต่อผู้เรียน **ประการที่สาม** เพื่อศึกษาปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงานโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

แนวทางการประเมินโครงการที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแนวทางที่ได้จากการบูรณาการการประเมินแบบอิงทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change approach) ผสมผสานกับแนวทางการประเมินตนเอง และการประเมินแบบมีส่วนร่วม กลุ่มตัวอย่างผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วยผู้บริหาร 250 คน ครูและบุคลากรที่ตอบแบบสอบถาม 7,444 คน จากจำนวนทั้งหมดรวม 10,094 คน นักเรียนเฉพาะชั้น ป.6 และ ม.3 อย่างละหนึ่งห้องเรียนจากแต่ละโรงเรียนที่ตอบแบบสอบถามรวม 6,584 คน จากจำนวนรวมทั้งหมด 225,710 คน กรรมการโรงเรียนและผู้ปกครองนักเรียนที่ตอบแบบสอบถาม 6,653 คน นักวิจัยในพื้นที่ 44 คน รวม 105 คนจากสถาบันราชภัฏ มหาวิทยาลัย กระทรวงศึกษาธิการ และองค์กรเอกชน คณะผู้ศึกษาวิจัยและเจ้าหน้าที่ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติซึ่งรับผิดชอบโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้จำนวน 25 คน เจ้าหน้าที่หรือผู้แทนจากหน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนนำร่องระดับชาติทั้งส่วนกลางและส่วนภูมิภาคจำนวน 40 คน

ข้อมูลสำหรับการวิจัยประกอบด้วยข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ **ข้อมูลเชิงปริมาณ** ได้แก่ข้อมูลตัวบ่งชี้เกี่ยวกับกระบวนการและผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ 29 ตัวบ่งชี้ที่ได้จากแบบสอบถาม ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะบุคลากร โรงเรียน และชุมชน และข้อมูลเกี่ยวกับแผนงานและผลงาน ที่ได้จากรายงานของโรงเรียน ข้อมูลเกี่ยวกับการเงินและการใช้จ่ายของโรงเรียนที่ได้จากแบบสอบถาม **ข้อมูลเชิงคุณภาพ** มีขอบข่ายครอบคลุมสาระเกี่ยวกับโมเดลการปฏิรูปโรงเรียน ลักษณะการเปลี่ยนแปลงรูปแบบของโมเดล ความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้องเรื่องความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จในการปฏิรูปโรงเรียน และอนาคตของการปฏิรูปโรงเรียน **เครื่อง**

มือและวิธีการรวบรวมข้อมูลที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถาม 3 ชุดรวม 10 ฉบับ สำหรับผู้บริหาร ครู นักเรียน ผู้ปกครองและกรรมการโรงเรียน ซึ่งผู้ตอบแบบสอบถามให้ข้อมูลสองช่วงเวลา ตัวบ่งชี้ที่ได้จากแบบสอบถามมีค่าความเที่ยงอยู่ในช่วงพิสัยระหว่าง 0.704-0.955 และมีความตรงเชิงโครงสร้างจากการตรวจสอบด้วย known group technique ในระดับดี แบบบันทึกและคู่มือลงรหัสข้อมูลสำหรับการรวบรวมข้อมูลจากรายงานแผนการและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนระยะที่หนึ่งและระยะที่สองโรงเรียนละ 4 ฉบับ รายงานวิจัยของนักวิจัยในพื้นที่ 44 ฉบับ รายงานการประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้บันทึกอนุทินครูต้นแบบ แบบตอบคำถามสามหน้าสำหรับผู้บริหาร บันทึกการสังเกตจากการตรวจเยี่ยมโรงเรียนของผู้เชี่ยวชาญ การสัมภาษณ์แบบลึก การจัดกลุ่มสนทนา 16 กลุ่ม และบันทึกการประชุมผู้ดำเนินงาน การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็น 3 ตอน ตอนแรกเป็นการวิเคราะห์สภาพเริ่มต้นของโครงการโดยใช้สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหา ตอนที่สอง เป็นการวิเคราะห์เพื่อประเมินโครงการนำร่องระดับชาติ และตอนสุดท้าย เป็นการสังเคราะห์รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน โดยใช้สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัย

1. การวิเคราะห์โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

ผลการวิเคราะห์โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน สรุปได้ว่าแบบแผนการปฏิรูปโรงเรียนของโครงการมีลักษณะเด่นที่สำคัญคือ การบูรณาการภารกิจหลักของโครงการ การดำเนินงานทั้งโรงเรียนแบบร่วมมือรวมพลัง การพัฒนางานโดยการวิจัยและการพัฒนาบุคลากร การปฏิรูปจากระดับล่างสู่บนโดยอิงบริบทโรงเรียนและชุมชน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โครงการมีความเหมาะสม ถูกต้องตามหลักวิชา และเหมาะสมกับบริบทสังคมและวัฒนธรรมไทย ความเป็นไปได้ที่จะประสบความสำเร็จในการดำเนินงาน สรุปได้ 3 ประเด็น

1.1 ความเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนและชุมชน แนวทางการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติสนับสนุนให้มีการปฏิรูปโรงเรียนโดยใช้จุดแข็งของโรงเรียน จุดเด่นของชุมชน และความต้องการของผู้ปกครองและผู้มีส่วนได้เสียเป็นฐาน

1.2 ความเหมาะสมกับวัฒนธรรมไทย เนื่องจากสังคมไทยเป็นระบบราชการ ครูในโรงเรียนเคยชินกับการปฏิบัติตามคำสั่งของผู้บังคับบัญชามากกว่าการคิดริเริ่ม ครูรักพวกพ้อง และนิยมทำตามความคิดเห็นของกลุ่ม ไม่นิยมทำอะไรที่แปลกแยกจากกลุ่ม ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง ส่วนใหญ่เป็นคนรักสนุก มีความเกรงใจ ถนอมน้ำใจคน และไม่ค่อยยอมเสียหน้า โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนดำเนินการสอดคล้องกับวัฒนธรรมไทย โดยขั้นตอนแรก สร้างความตระหนักและความเข้าใจเรื่องการศึกษาให้แก่ครูทุกคน โดยเฉพาะผู้บริหารและผู้นำกลุ่มซึ่งจะเป็นผู้นำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ขั้นตอนที่สอง สนับสนุนการทำกิจกรรมกลุ่มให้เกิดการเรียนรู้จากกลุ่ม และเกิดการ

ทำงานเป็นทีม ขั้นตอนที่สาม เริ่มการปฏิรูปจากสิ่งที่เป็นรูปธรรม และเป็นหน้าที่ของครู คือ การปฏิรูปการเรียนการสอน

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังวิเคราะห์ต่อไปว่าคนไทยมีนิสัยที่สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของโครงการนำร่องระดับชาติหรือโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนรวม 5 ประการดังต่อไปนี้ **ลักษณะที่หนึ่ง** คือความเป็นตัวของตัวเอง รักความเป็นอิสระ ไม่ชอบถูกบังคับ ชอบที่จะตัดสินใจลงมือทำด้วยตนเอง แบบแผนการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติใช้กลยุทธ์การให้ข่าวสารองค์ความรู้ ซึ่งแนะทางเลือก โดยไม่บอกรับบังคับให้ครูทำ **ลักษณะที่สอง** คนไทยชอบมีเพื่อนร่วมทำงานร่วมรับผิดชอบ ไม่ชอบรับผิดชอบคนเดียว ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับวิธีการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังตามโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ **ลักษณะที่สาม** คนไทยส่วนใหญ่ขาดความเชื่อมั่น ต้องการกำลังใจและการสนับสนุนว่าสิ่งที่คิดสิ่งที่ทำขึ้นใหม่นั้นถูกต้อง ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับกลยุทธ์การมีคณะนักวิจัยในพื้นที่เป็นพี่เลี้ยงให้โรงเรียน และการมีครูต้นแบบ ครูแห่งชาติ ครูแกนนำเป็นกัลยาณมิตรในการดำเนินงาน ซึ่งช่วยสร้างความมั่นใจให้กับครู **ลักษณะที่สี่** คนไทยชอบสบาย ไม่ต้องการทำงานหนัก ลักษณะดังกล่าวนี้สอดคล้องกับกลยุทธ์การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระยะแรก ซึ่งมีงานการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้เป็นงานหลักเพียงงานเดียว ส่วนการเพิ่มงานในระยะที่สองเป็นงานที่มีลักษณะการทำงานเกี่ยวเนื่องกัน **ลักษณะที่ห้า** คนทั่วไปชอบความมีหน้ามีตา และชอบที่จะได้รับการยอมรับจากกลุ่ม การเป็นโรงเรียนนำร่องในโครงการของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ มีความหมายสำหรับโรงเรียนมาก เพราะโรงเรียนเป็นที่ยอมรับของโรงเรียนใกล้เคียง และชุมชน ได้รับความสนใจจากชุมชนและหน่วยงานอื่น ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจที่จะทำงานอย่างเต็มที่

2.3 *ความเป็นไปได้ของโครงการ* การดำเนินงานโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนจัดว่าเป็นการแทรกแซง (intervention) ที่มีกิจกรรมการปฏิรูปสอดคล้องกับวิถีชีวิตและความต้องการของครูในโรงเรียน การดำเนินงานปฏิรูปเป็นที่ยอมรับในกลุ่มครูและผู้มีส่วนได้เสียกับโรงเรียน และผลการปฏิรูปมีความสำคัญตามการรับรู้ของครู มีความเป็นไปได้สูงที่จะประสบความสำเร็จ

2. สภาพเริ่มต้นของโรงเรียนนำร่อง

2.1 *สัดส่วนโรงเรียนนำร่องร่วมโครงการ* โรงเรียนนำร่องที่ได้รับคัดเลือกเข้าร่วมโครงการจำแนกตามสังกัด สปช. สศ. สช. กทม. ทบ. ตชด/ศน. มีสัดส่วน 56.800, 29.200, 5.600, 2.000, 5.200, 1.200 เมื่อเทียบกับสัดส่วนโรงเรียนทั่วประเทศปี พ.ศ. 2542 ซึ่งมีค่า 81.708, 7.027, 7.376, 1.129, 1.298, 1.462 ปรากฏว่าโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (143 โรงเรียน) มีสัดส่วนต่ำกว่าเล็กน้อย ขณะที่โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา (73 โรงเรียน) และเทศบาล (13 โรงเรียน) มีสัดส่วนสูงกว่าสัดส่วนโรงเรียนทั่วประเทศ โรงเรียนนำร่องร้อยละ 55.200 เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก

2.2 ด้านสภาพทางกายภาพ สภาพของโรงเรียนด้านสิ่งแวดล้อมสวยงามร่มรื่น มีน้ำดื่มน้ำใช้อาหารสะอาดถูกอนามัยจากการตอบแบบสอบถามของผู้บริหารพบว่าร้อยละ 35-40 เห็นว่ามีในระดับปานกลาง ร้อยละ 42 เห็นว่ามีในระดับดีมาก ส่วนด้านอาคารเรียน โรงอาหาร ห้องสมุด และสื่อการเรียนการสอน ผู้บริหารส่วนใหญ่ร้อยละ 45-50 เห็นว่ามีในระดับปานกลาง จากการตรวจเยี่ยมพบว่าโรงเรียนสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน และสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ที่อยู่ในชนบทโดยเฉพาะภาคอีสานส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก และบริเวณค่อนข้างแห้งแล้ง

2.3 ด้านทรัพยากรบุคคล โรงเรียนนาร่องโดยเฉลี่ยมีนักเรียน 902 คน โรงเรียนที่มีนักเรียนน้อยที่สุดมี 40 คน โรงเรียนที่มีนักเรียนมากที่สุดมี 4,427 คน โรงเรียนนาร่องร้อยละ 49.20 มีผู้บริหารที่ได้รับรางวัลผู้บริหารดีเด่น ผู้บริหารเสมาทองคำ และรางวัลอื่น ๆ ผู้บริหารร้อยละ 61.20 จบการศึกษาระดับปริญญาตรีหรือต่ำกว่าปริญญาตรี มีอายุเฉลี่ย 47.62 ปี ทำงานในโรงเรียนนาร่องมาโดยเฉลี่ย 6 ปี มีประสบการณ์ทำงานโดยเฉลี่ย 24 ปี โรงเรียนนาร่องร้อยละ 21.200 (53 โรงเรียน) มีครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ ครูแกนนำ ครูร้อยละ 93.00 จบการศึกษาระดับปริญญาตรี ร้อยละ 67.60 เป็นครูเพศหญิง มีอายุเฉลี่ย 42 ปี ทำงานในโรงเรียนนาร่องมาโดยเฉลี่ย 11 ปี มีประสบการณ์ทำงานโดยเฉลี่ย 18 ปี สัดส่วนนักเรียนต่อครูโดยเฉลี่ยเท่ากับ 19.973 ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์ ก.ค. เมื่อจำแนกตามสังกัดพบว่าสัดส่วนนักเรียนต่อครูเรียงลำดับจากน้อยไปมากคือ สังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน/กรมการศาสนา (14.042) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (17.347) สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (19.058) กรมสามัญศึกษา (21.655) เทศบาล (22.806) และกรุงเทพมหานคร (25.078)

2.4 สภาพการดำเนินงาน การดำเนินงานของโรงเรียนนาร่องโรงเรียน 25 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 10 ได้เริ่มดำเนินการปฏิรูปไปบ้างแล้ว ในจำนวนนี้เป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ 12 โรงเรียน กรมสามัญศึกษา 8 โรงเรียน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน 2 โรงเรียน และเทศบาล 3 โรงเรียน แต่โรงเรียนส่วนใหญ่ยังอยู่ในขั้นรับรู้รับฟังและยังไม่ได้เริ่มดำเนินการ พบว่าโดยเฉลี่ยการดำเนินงานตามภารกิจหลักมีค่าเท่ากับ 3.00 (จากคะแนนเต็ม 4 คะแนน) ในด้านการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การจัดกระบวนการสอน และกระบวนการเรียนรู้ของครู การพัฒนาบุคลากร แสดงว่าโดยเฉลี่ยผู้บริหารและครูได้ตระหนักถึงความสำคัญ มีความรู้และได้นำความรู้มาวางแผน และดำเนินการบ้างแล้ว แต่งานด้านการประเมินการเรียนรู้และการประกันคุณภาพมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.50 แสดงว่าโดยเฉลี่ยผู้บริหารและครูได้ตระหนักถึงความสำคัญ มีความรู้ในเรื่องนั้นแล้ว แต่ยังมีได้ลงมือทำ

2.5 ข้อมูลเสริม ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการจัดกลุ่มสนทนาและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนระยะที่หนึ่งสรุปได้ว่า ในโรงเรียนนาร่องส่วนใหญ่ (ไม่รวมโรงเรียนที่เริ่มดำเนินการปฏิรูปบ้างแล้ว) ร้อยละ 90 นั้นวิถีชีวิตการทำงานของครูยังคงเหมือนเดิมก่อนที่จะมีการประกาศใช้พระราชบัญญัติ

ติการศึกษาแห่งชาติ แม้แต่ในโรงเรียนที่มีครูต้นแบบ ครูแห่งชาติ ครูแกนนำ ข้อมูลจากครูดีเด่นเหล่านั้น สะท้อนให้เห็นว่าครูในโรงเรียนส่วนใหญ่ยังไม่มาร่วมเรียนรู้ ส่วนใหญ่จะเป็นโรงเรียนอื่นที่มาขอร่วมเรียนรู้ การประชุมพบปะปรึกษางานระหว่างครูมีน้อย และครูหลายคนรู้สึกท้อแท้ และสับสนกับช่างที่จะมีการเปลี่ยนแปลงเรื่องใบประกอบวิชาชีพครู

3. การวิเคราะห์เพื่อประเมินโครงการ

โรงเรียนนำร่องทุกโรงเรียนรายงานว่า การเริ่มต้นเข้าร่วมโครงการนำร่องระดับชาติ เป็นความคิดของผู้บริหารโรงเรียน หรือผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน ทั้งผู้บริหารและครูให้ข้อมูลตรงกันว่าผู้บริหารส่วนใหญ่ได้เริ่มต้นดำเนินการปฏิรูปโดยเริ่มจากการเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้บริหารก่อน โดยการพูดคุยกับครูที่เป็นหลักในการทำงานได้ก่อนในระยะแรกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ และเมื่อได้กำลังครูส่วนหนึ่งจึงได้เริ่มดำเนินการลักษณะการดำเนินงานมิได้ผูกขาดที่ผู้บริหาร แต่เริ่มมีการเปิดโอกาสให้ทุกคนในทีมได้ร่วมคิด แต่ความคิดส่วนใหญ่ยังมาจากผู้บริหารหรือผู้ช่วยผู้บริหาร

3.1 ประสิทธิภาพของการดำเนินงาน

3.1.1 ปริมาณความเปลี่ยนแปลง ตัวบ่งชี้ในการวิจัยเกี่ยวกับภารกิจหลักทั้ง 4 งาน คือ การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนาบุคลากร การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการประเมินการเรียนรู้และการประกัน มีปริมาณความเปลี่ยนแปลงเพิ่มขึ้นจากการวัดครั้งแรกร้อยละ 20-50 ตามทัศนคติของผู้บริหาร ร้อยละ 10-30 ตามทัศนคติครู และร้อยละ 10 ตามทัศนคติของนักเรียน ตัวบ่งชี้ที่มีการเปลี่ยนแปลงน้อยคือ ความเชื่อความศรัทธาของครู คุณธรรมของครู คุณธรรมของนักเรียน คุณลักษณะนักเรียน กระบวนการเรียนรู้ และผลการเรียนรู้ของนักเรียน ผลการประเมินและการประกันคุณภาพการศึกษา ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ปริมาณความเปลี่ยนแปลงวัดจากตัวบ่งชี้ทั้ง 29 ตัวบ่งชี้ มีค่าสูงกว่าเกณฑ์เป็นส่วนใหญ่ แสดงว่าการดำเนินงานทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตามเป้าหมาย เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์

3.1.2 การรับรู้ความเปลี่ยนแปลงของบุคลากร การรับรู้ความเปลี่ยนแปลงระหว่างกลุ่มบุคลากรมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้บริหารให้คะแนนความเปลี่ยนแปลงสูงกว่ากลุ่มครู และกลุ่มนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเกือบทุกตัวบ่งชี้

3.2 การร่วมมือรวมพลังทั้งโรงเรียน (whole school)

ค่าการกระจายวัดด้วย CV ของตัวบ่งชี้เกือบทุกตัวในการวัดครั้งหลังมีค่าน้อยกว่าค่าในการวัดครั้งแรก แสดงว่าโครงการนำร่องระดับชาติมีผลทำให้บุคลากรมีความคิดเห็นใกล้เคียงกันมากขึ้น การตรวจสอบว่าโรงเรียนมีการปฏิรูปทั้งโรงเรียนโดยใช้เกณฑ์ 80/80 พบว่า จำนวนโรงเรียนที่ผ่านเกณฑ์ดังกล่าวข้างต้นในการวัดครั้งที่สองสูงกว่าครั้งแรก ตัวบ่งชี้ที่ครูได้ทำและครูทุกคนร่วมกันทั้งโรงเรียน คือ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (66 โรงเรียน หรือ 26.12 %) ลักษณะกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน (57 โรงเรียน หรือ 22.67 %) การสนับสนุนการพัฒนาบุคลากร (56 โรงเรียน หรือ 21.86%) และคุณ

ธรรมครู (52 โรงเรียนเท่ากับ 21.05%) แสดงว่าการดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนทั้งโรงเรียนยังทำได้น้อยแต่ อัตราการปฏิรูปทั้งโรงเรียนเพิ่มขึ้นมากถึงประมาณร้อยละ 20 ในช่วงระยะเวลา 4 เดือน

การตรวจสอบการกระจายของตัวบ่งชี้ที่ได้จากแบบสอบถามฉบับครู เป็นการให้ค่าเฉลี่ยของค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวบ่งชี้รวมเป็นเกณฑ์แบ่งโรงเรียนเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 เป็นโรงเรียนที่มีความสำเร็จในการดำเนินงานต่ำ (ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้ต่ำกว่าหรือเท่ากับ 2.745) และยังคงดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนได้ไม่เต็มที่ (ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานสูงมากกว่าหรือเท่ากับ 0.303) ตรงกันข้ามกับกลุ่มที่ 4 ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีความสำเร็จในการดำเนินงานสูง (ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้สูงกว่า 2.745) และดำเนินการปฏิรูปทั้งโรงเรียนได้ค่อนข้างมาก (ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานต่ำกว่าหรือเท่ากับ 0.303) ส่วนกลุ่มที่ 2 และ 3 เป็นกลุ่มที่มีระดับการดำเนินงานอยู่ตรงช่วงกลางระหว่างกลุ่มที่ 1 และ 2 ผลการวิจัยพบว่าในช่วงเริ่มต้นโครงการ โรงเรียนในกลุ่มที่ 1 และ 4 มีจำนวน 65 และ 56 โรงเรียน (ร้อยละ 27.197 และ 23.431) ตามลำดับ เมื่อสิ้นสุดโครงการ โรงเรียนดำเนินการได้สำเร็จตามเป้าหมายและดำเนินการได้ทั้งโรงเรียนมากขึ้น โรงเรียนในกลุ่มที่ 1 มีจำนวนลดลงเหลือเพียง 2 โรงเรียน (ร้อยละ 0.837) ส่วนโรงเรียนกลุ่มที่ 4 มีจำนวนเพิ่มมากขึ้นถึง 136 โรงเรียน (ร้อยละ 56.904) คิดเป็นอัตราเพิ่มขึ้นถึง 2.4 เท่า

จากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญและคณะนักวิจัย สกศ. พบว่าในจำนวนโรงเรียนนำร่อง 250 โรงเรียนมีโรงเรียนที่ยังไม่สามารถสรุปได้ว่ามีความก้าวหน้าเพราะขาดข้อมูลรวม 67 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 26.8 โรงเรียนกลุ่มนี้มีปัญหาตรงที่เข้าโครงการช้ากว่าโรงเรียนอื่นบ้าง มีปัญหาเกี่ยวกับนักวิจัยในพื้นที่ในเรื่องการติดต่อประสานงานบ้าง หนานักวิจัยได้ช้าบ้าง จึงทำให้ไม่มีผลการดำเนินงานที่เด่นชัดพอที่จะตรวจสอบการเปลี่ยนแปลงได้ ในจำนวนโรงเรียนที่เหลือ 183 โรงเรียนคิดเป็นร้อยละ 73.2 ล้วนแต่มีการเปลี่ยนแปลงเห็นความก้าวหน้าได้อย่างชัดเจนเป็นรูปธรรม ในจำนวนนี้ 124 โรงเรียนพัฒนาบางเรื่อง และ 59 โรงเรียนพัฒนาครบตามภารกิจหลักของโครงการนำร่องระดับชาติ

3.3 ความเสมอภาคในการดำเนินงาน

ค่าเฉลี่ยตัวบ่งชี้เกือบทุกตัวมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญระหว่างขนาดโรงเรียน และระหว่างโรงเรียนในแต่ละสังกัดและภาคภูมิศาสตร์ แต่ไม่มีความแตกต่างระหว่างสังกัด และระหว่างภาคภูมิศาสตร์ ผลการวิเคราะห์ยังพบว่าความไม่เสมอภาคของตัวบ่งชี้จากการรวบรวมข้อมูลระยะแรกมีสูงกว่าความไม่เสมอภาคของตัวบ่งชี้ที่ได้จากการรวบรวมข้อมูลระยะที่สอง แสดงว่าผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติมีส่วนช่วยลดความไม่เสมอภาคระหว่างโรงเรียนได้ การตรวจสอบด้วยโปรแกรม HLM พบว่าค่าตัวบ่งชี้รวมมีค่าความแปรปรวนระหว่างโรงเรียนในแต่ละสังกัดประมาณร้อยละ 7-25 ในขณะที่ความแปรปรวนระหว่างโรงเรียนในแต่ละภาคภูมิศาสตร์มีประมาณร้อยละ 75-85 แสดงว่าความแตกต่างระหว่างโรงเรียนเป็นผลมาจากความแตกต่างระหว่างขนาดของโรงเรียนในแต่ละสังกัด

3.4 ผลลัพธ์ของการดำเนินงาน

3.4.1 การเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตการทำงาน จากรายงานแผนงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนทั้งสองระยะ ประกอบกับข้อมูลจากการสัมภาษณ์ระดับลึก และการจัดกลุ่มสนทนา พบว่าโรงเรียนนาร่องทุกโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตการทำงาน ครูอยู่ทำงานที่โรงเรียนมากขึ้น มาเช้าและกลับบ้าน มีความตั้งใจทำงานและสนุกกับการทำงาน ครูส่วนใหญ่ร่วมทำงาน ครูที่คิดจะหนีกลับบ้านก่อนเพื่อนต้องคอย ๆ แอบไป ซึ่งต่างจากก่อนหน้าเข้าโครงการมาก สถิติการประชุม/การปรึกษาเพิ่มขึ้นทั้งแบบเป็นทางการและแบบไม่เป็นทางการ ส่วนใหญ่จะเป็นการพูดคุยปรึกษากันในกลุ่มเล็ก ๆ และคุยกันตลอดเวลา ครูสนิทสนมกันมากขึ้น และตื่นตัวที่จะรับฟัง และนำข่าวสารใหม่ ๆ เทคนิคใหม่ ๆ มาเล่าสู่กันฟัง ครูแห่งชาติ ครูต้นแบบ ครูแกนนำให้ข้อมูลว่าโรงเรียนให้ความสำคัญและมีบทบาทในการปฏิรูปโรงเรียนมากขึ้น ได้รับการยอมรับจากครูในโรงเรียนมากขึ้น

3.4.2 การเปลี่ยนแปลงแผนการดำเนินงาน จากรายงานแผนงานและรายงานผลการดำเนินงานของโรงเรียนทั้งสองระยะ พบว่าแผนการดำเนินงานโครงการระยะที่หนึ่งเน้นรายละเอียดการพัฒนาบุคลากร ส่วนแผนการดำเนินงานโครงการระยะที่สองเน้นรายละเอียดการประเมินและการประกันคุณภาพการศึกษามากขึ้น สัดส่วนของโรงเรียนที่ดำเนินงานด้านการประเมินและการประกันคุณภาพเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 13 เป็นร้อยละ 82

3.4.3 ลักษณะการเปลี่ยนแปลงของนักวิจัยในพื้นที่ นักวิจัยในพื้นที่ได้เรียนรู้ ใช้ และได้เห็นผลประจักษ์ถึง “วิธีการให้ความช่วยเหลือโรงเรียนแบบกัลยาณมิตรนิเทศ ทำด้วยใจ ใช้ kind mind ปลูกหญ้าให้งอกงามเป็นต้นไม้ ใช้หลักความเรียบง่าย มองโรงเรียนแบบองค์รวมและชี้แนะให้โรงเรียนเห็นคุณค่าจากวัฒนธรรมและทรัพยากรท้องถิ่น ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความสุข การให้โรงเรียนช่วยตนเองให้มากที่สุดโดยนักวิจัยในพื้นที่ร่วมคิดร่วมทำ และเรียนรู้ร่วมกับโรงเรียน ช่วยให้โรงเรียนหลอมรวมภารกิจหลักเรื่องการศึกษาบูรณาการการเรียนรู้ การพัฒนาบุคลากร การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และการประกันคุณภาพเป็นเรื่องเดียวกันได้” นักวิจัยในพื้นที่มีความผูกพันกับโรงเรียนมากขึ้นกว่าช่วงเริ่มโครงการ และได้แนะนำแนวคิดและบทเรียนที่ได้รับไปพัฒนางานในสถาบันครูศึกษาของตน

3.5 ปัจจัยและเงื่อนไขที่มีผลต่อความสำเร็จของโครงการ

จากผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ในกรณีที่มีตัวบ่งชี้รวมเรื่องความสำเร็จของโครงการ (ตัวบ่งชี้ผลการดำเนินงานรวมจากการวัดครั้งหลัง) เป็นตัวแปรตาม พบว่า ตัวแปรสำคัญที่มีผลต่อความสำเร็จในการดำเนินงานได้แก่ ตัวบ่งชี้กระบวนการและผลงานของผู้บริหารจากการวัดครั้งแรก กระบวนการและผลงานของครูจากการวัดครั้งแรก กระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ของนักเรียนจากการวัดครั้งแรก การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองจากการวัดครั้งแรก เกียรติประวัติผู้บริหาร ขนาดของโรงเรียน และสัดส่วนครูที่ได้รับการยกย่องเป็นครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติ/ครูแกนนำ ตัวทำนายทั้ง 7 ตัวสามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามได้ร้อยละ 54.2 อิทธิพลจากการดำเนินงานของผู้บริหารมีขนาดสูงเป็นสองเท่า

ของอิทธิพลจากการดำเนินงานของครู และผู้ปกครอง ประเด็นที่น่าสังเกตคือ ตัวแปรต้นต่อไปนี้ จำนวนนักวิจัยที่ลงพื้นที่ สัดส่วนจำนวนนักเรียนต่อครู จำนวนนักเรียน จำนวนครู อายุ เพศ วุฒิของผู้บริหาร ค่าเฉลี่ยอายุ สถานภาพการแต่งงาน เพศหญิง ไม่มีผลต่อความสำเร็จของโครงการ

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรซึ่งโดยการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเชิงเส้นพบว่า โมเดลมีความตรง และมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (ไค-สแควร์เท่ากับ 32.92 ที่องศาอิสระ 19 ระดับนัยสำคัญ 0.024) ตัวแปรในโมเดลอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรแฝง ความสำเร็จของโครงการได้ร้อยละ 52 ปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความสำเร็จของโครงการ คือ กระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร กระบวนการดำเนินงานของครู กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน โดยน้ำหนักความสำคัญของกระบวนการดำเนินงานของผู้บริหาร และของครู มีค่าเป็นสองเท่าของกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ค่าอิทธิพลรวมมีค่าค่อนข้างสูงมาก (0.53) ปัจจัยด้านขนาดโรงเรียน และจำนวนครูต้นแบบ/ครูแห่งชาติในโรงเรียน มีอิทธิพลต่อความสำเร็จของโครงการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ข้อมูลเชิงคุณภาพชี้ชัดว่า ผู้บริหารที่มีวิสัยทัศน์ด้านการปฏิรูป และการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ความช่วยเหลือทางวิชาการและการเงินจาก สกศ. ความช่วยเหลือจากนักวิจัยในพื้นที่ การร่วมมือรวมพลังจากครูทุกคนในโรงเรียน การสนับสนุนจากหน่วยงานต้นสังกัด ล้วนแต่เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จ

จากสภาพความเปลี่ยนแปลงในทางบวก ประสิทธิภาพ ความเสมอภาค และการดำเนินงานปฏิรูปได้ทั้งโรงเรียน ที่เกิดขึ้นในช่วงระยะเวลาสั้นนี้ นับว่ามีประสิทธิภาพ เพราะผลที่ได้รับเป็นที่น่าพอใจ เมื่อเปรียบเทียบกับค่าใช้จ่ายต่อหัวที่แต่ละโรงเรียนนำร่องใช้ในการดำเนินงานโดยเฉลี่ยประมาณ 740 บาท ในช่วงการดำเนินงานโครงการ 6 เดือน

4. รูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพ

โครงการนำร่องระดับชาติได้ส่งเสริมสนับสนุนการดำเนินงานของโรงเรียนนำร่องทุกโรงเรียนเป็นรูปแบบเดียวกัน แต่สภาพบริบทของโรงเรียน สภาพเริ่มต้นของโรงเรียน ศักยภาพและความพร้อมของครูในโรงเรียน และภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่แตกต่างกัน ทำให้โรงเรียนนำร่องแต่ละโรงเรียนพัฒนารูปแบบการประเมินและการประกันคุณภาพแตกต่างกัน จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ได้รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่โรงเรียนนำร่องได้พัฒนาขึ้นรวม 3 รูปแบบ และได้รูปแบบการประกันคุณภาพที่โรงเรียนนำร่องได้พัฒนาขึ้นรวม 4 รูปแบบ ดังนี้

4.1 รูปแบบการประเมินการเรียนรู้

รูปแบบการประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ ที่โรงเรียนนำร่องได้พัฒนาขึ้นยังมีลักษณะใกล้เคียงตามหลักวิชาการประเมิน กิจกรรมสำคัญแต่ละขั้นตอนมิได้แตกต่างไปจากขั้นตอนการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริง รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่เป็นแบบอย่างได้ ได้แก่ รูปแบบการใช้วิธีการหลากหลายในการประเมิน รูปแบบผู้ปกครองอาสาสมัครร่วมประเมินการเรียนรู้ รูปแบบการรู้จักนักเรียนเป็นราย

บุคคล รูปแบบโรงเรียนปลอด"0" และรูปแบบการประเมินแบบบูรณาการกับการเรียนการสอนและการประกันคุณภาพ รูปแบบทั้งห้ารูปแบบนี้มีรูปแบบสุดท้ายที่บูรณาการการประเมินกับกิจกรรมอื่น ๆ อย่างสมบูรณ์ ส่วนสี่รูปแบบแรกมีความสมบูรณ์ตามหลักวิชาแต่ยังทำเป็นโครงการแยกจากกิจกรรมอื่น นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประมวลประเด็นที่ควรปรับปรุงในการพัฒนาโมเดลการประเมินการเรียนรู้ไว้เป็นบทเรียน ประเด็นเหล่านี้ได้มาจากรูปแบบการประเมินการเรียนรู้ที่เป็นโครงการพิเศษแยกจากกิจกรรมอื่น ครูยังขาดความรู้ความเข้าใจหลักการประเมิน วิธีการประเมินที่ใช้เป็นการใช้ตามขั้นตอนโดยยังเข้าไม่ถึงหัวใจ การประเมิน ครูทำการประเมินแนวใหม่ตามคำสั่ง ครูไม่ยอมรับผลและไม่นำผลการประเมินไปใช้

4.2 รูปแบบการประกันคุณภาพ

รูปแบบการประกันคุณภาพ ที่โรงเรียนนำร่องได้พัฒนาขึ้นมีลักษณะใกล้เคียงกับระบบการประกันคุณภาพตามหลักวิชา ประกอบด้วยระบบคุณภาพ ระบบควบคุมคุณภาพ และระบบประเมินคุณภาพ กิจกรรมการดำเนินงานแต่ละขั้นตอนมิได้มีการพัฒนาแตกต่างไปจากหลักวิชามากนัก ลักษณะรูปแบบการประกันคุณภาพที่เป็นแบบอย่างได้ ได้แก่ รูปแบบการปฏิบัติงานโดยใช้วงจร P-D-C-A อันเป็นรูปแบบหลักของโครงการนำร่องระดับชาติ รูปแบบการประกันคุณภาพที่บูรณาการกับการปฏิบัติงานของครู และรูปแบบการแก้ปัญหาเร่งด่วนของโรงเรียน สองรูปแบบแรกมีความสมบูรณ์ และรูปแบบที่สามมีการบูรณาการกับกิจกรรมอื่น ๆ ครูทุกคนเข้าใจหลักการและร่วมมือรวมพลังดำเนินงาน มีการผสมผสานงานประกันคุณภาพเป็นเนื้อเดียวกับเรื่องการดำเนินงานปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การวิจัยปฏิบัติการ และการพัฒนาบุคลากร

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้ประมวลประเด็นที่ควรปรับปรุงในการพัฒนารูปแบบการประกันคุณภาพ และบันทึกไว้เป็นบทเรียนสำหรับโรงเรียนรุ่นหลัง ประเด็นดังกล่าวได้มาจาก*รูปแบบการประกันคุณภาพที่แยกเป็นงานพิเศษ* ที่โรงเรียนนำร่องยึดรูปแบบของหน่วยงานต้นสังกัด และไม่สามารถหลอมรวมเป็นเนื้อเดียวกับการปฏิรูปโรงเรียนได้ ทำให้ครูรับรู้ว่าการประกันคุณภาพเป็นภาระหนักที่เพิ่มขึ้นจากการจัดการเรียนการสอน เกิดความรู้สึกเบื่อหน่าย ท้อแท้ บางโรงเรียนเน้นความสำคัญของการจัดทำรายงานเป็นร่องรอยหลักฐานไว้แสดงมากกว่าการนำไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนางาน ทำให้ครูรู้สึกว่าภาระงานเอกสารมากโดยไม่เห็นประโยชน์ที่แท้จริงของการประกันคุณภาพ

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. ข้อเสนอแนะสำหรับหน่วยงานกำหนดนโยบาย

1.1 การจัดตั้งหน่วยงานกลางทำหน้าที่วิเคราะห์ สังเคราะห์ และวิจัยรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน

การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้มีกรอบการดำเนินงานชัดเจน เมื่อโรงเรียนนำร่องนำไปใช้โดยที่โรงเรียนสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน วัฒนธรรม และความต้องการของชุมชน เป็นผลให้ได้รูปแบบการปฏิรูปหลากหลาย ในอนาคตเมื่อมีการขยายผล

การดำเนินงาน รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนจะยิ่งมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น ในต่างประเทศ เช่น สหรัฐอเมริกา มีหน่วยงาน CSRD ทำหน้าที่วิเคราะห์วิจัย สังเคราะห์ และเผยแพร่รูปแบบการปฏิรูปโรงเรียน นับเป็นกลไกที่ช่วยให้การปฏิรูปสามารถทำได้รวดเร็วขึ้น ในประเทศไทยควรมีการจัดตั้งหน่วยงานกลางทำหน้าที่ดังกล่าว เพื่อสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับรูปแบบการปฏิรูปโรงเรียนตามวิถีชีวิตไทย และเป็นสื่อกลางเผยแพร่ความรู้ด้านการปฏิรูปโรงเรียน

1.2 การสร้างหลักสูตรการปฏิรูปโรงเรียน เพื่อการขยายผลการดำเนินงาน

ผลการวิจัยครั้งนี้ให้ข้อค้นพบที่ชัดเจนเกี่ยวกับความสำเร็จของโครงการนำร่องระดับชาติ ควรต้องมีการสรุปสังเคราะห์ลักษณะการแทรกแซง (intervention) การดำเนินงานของโรงเรียนนำร่องนำไปสร้างเป็นหลักสูตรการปฏิรูปโรงเรียน และเตรียมการดำเนินงาน เพื่อให้ขยายผลการปฏิรูปโรงเรียนไปสู่โรงเรียนกว่าสี่หมื่นโรงเรียนทั่วประเทศ ให้สามารถดำเนินการปฏิรูปโรงเรียนได้อย่างถูกต้อง สมบูรณ์ และรวดเร็ว

1.3 การประสานงานกับสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา

การปฏิรูปโรงเรียนในโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้ เป็นการปฏิรูปแนวใหม่ โดยเฉพาะด้านการประเมินการเรียนรู้ และการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งให้ความสำคัญกับสารสนเทศเชิงคุณภาพเกี่ยวกับการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนด้านวิธีการเรียนนอกเหนือจากการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ดังนั้นหน่วยงานต้นสังกัดควรประสานงานกับสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา เพื่อเตรียมการประเมินภายนอกให้สามารถรองรับการประกันคุณภาพภายในโรงเรียนแนวใหม่ได้อย่างเหมาะสม

2. ข้อเสนอแนะสำหรับโครงการปฏิรูปโรงเรียน

2.1 การประเมินการปฏิรูปโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของโครงการนำร่องระดับชาติ

โดยที่โครงการนำร่องระดับชาติ เป็นโครงการที่ยังมีการดำเนินงานต่อเนื่องเป็นระยะที่สาม ดังนั้นการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติครั้งนี้จึงเป็นเครื่องมือสำคัญสำหรับโครงการด้วย ทุกขั้นตอนของกระบวนการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติควรจะต้องบูรณาการเป็นส่วนหนึ่งของโครงการนำร่องระดับชาติโดยที่บุคลากรผู้เกี่ยวข้องทุกคนมีส่วนร่วมในการประเมินด้วย ผลของการประเมินโครงการนำร่องระดับชาติจึงมิใช่ผลสุดท้าย แต่เป็นเครื่องมือสำคัญที่จะให้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนสำหรับโรงเรียนนำร่องให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

2.2 การบูรณาการการประเมินและการประกันคุณภาพกับกิจกรรมอื่น ๆ ของโรงเรียน

การปฏิรูปโรงเรียนด้านการประเมินการเรียนรู้ตามสภาพจริงและการประกันคุณภาพ จำเป็นต้องบูรณาการเป็นเนื้อเดียวกับกิจกรรมสำคัญของการปฏิรูปโรงเรียนทุกกิจกรรม ครูในโรงเรียนทุกคนควรสามารถประเมิน ใช้ผลการประเมิน และประกันคุณภาพงานทั้งหมดในความรับผิดชอบของแต่ละคนได้ ทั้งในระดับบุคคลและระดับโรงเรียน

2.3 การมีส่วนร่วมในการประเมินและการประกันคุณภาพทุกชั้นตอน

หลักการสำคัญของการประเมินคือการใช้ประโยชน์ผลการประเมินเพื่อพัฒนาทุกกิจกรรมในกระบวนการปฏิรูปโรงเรียน ดังนั้นโรงเรียนควรต้องเริ่มวางแผนการประเมินตั้งแต่เริ่มต้นวางแผนการปฏิรูปโรงเรียน และบุคลากรทุกคนต้องมีส่วนร่วมในการวางแผนและการดำเนินงาน ต้องมีการอภิปรายและการเรียนรู้จากผลการประเมินที่ได้รับ การนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์ในการปรับปรุงงานและกิจกรรมต่อไป กระบวนการประเมินต้องเป็นแบบมีส่วนร่วม แบบรวมพลัง และเป็นกระบวนการต่อเนื่องตลอดเวลา โดยเน้นความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงหรือการพัฒนา

2.4 การปฏิรูปโรงเรียนเริ่มจากการสร้างความเข้าใจร่วมกัน และการลงมือทำจริง

การปฏิรูปโรงเรียนควรเริ่มต้นจากการจัดกิจกรรมให้ผู้บริหาร ครูและบุคลากรในโรงเรียนได้มีความเข้าใจที่ชัดเจนร่วมกัน และได้รวมพลังลงมือทำจริง ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตของครูในโรงเรียน (วัฒนธรรมโรงเรียน) ทั้งในด้านการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองทางวิชาชีพ และการทำงาน และการแก้ปัญหาในการทำงานตลอดจนการเพิ่มประสิทธิภาพและคุณภาพของงานในหน้าที่ โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการศึกษาด้วยตนเอง จากการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ จากการประเมินตามสภาพจริง จากการวิจัยปฏิบัติการ และการประกันคุณภาพการทำงานของตนเองทุกระดับ ผู้บริหาร ครูและบุคลากรในโรงเรียนนาร่องทุกคนมีประสบการณ์ในการทำงานร่วมกัน สามารถประสานความสัมพันธ์รวมพลังในการคิดปรับปรุงงานและทำงานได้ราบรื่น และมีการสร้างเครือข่ายเพื่อร่วมอาชีพเดียวกันมากขึ้นกว่าเดิม และไม่ทำงานแบบโดดเดี่ยวแบบคอยรับคำสั่ง

2.5 สถาบันครูศึกษา และโรงเรียนควรเร่งพัฒนาระบบกัลยาณมิตรนิเทศ

หลักการเรื่องการนิเทศและการกำกับติดตามมีความสำคัญมากต่อการปฏิรูปโรงเรียนนาร่องและการปฏิรูปครูศึกษา ควรมีการพัฒนาระบบกัลยาณมิตรนิเทศเพื่อช่วยกระตุ้นและส่งเสริมการพัฒนาบุคลากร และการปฏิรูปโรงเรียนให้ได้ผลเร็วที่สุด รวมทั้งควรส่งเสริมให้มีการนำประสบการณ์ไปใช้ในการจัดการศึกษาสำหรับครูในสถาบันครูศึกษาทั้งสถาบันราชภัฏ และมหาวิทยาลัย และนำไปใช้ในการพัฒนาครูประจำการ

2.6 การส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

ควรส่งเสริมกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างโรงเรียน และระหว่างสังกัด เพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจที่ดีต่อกัน เพื่อขยายขอบเขตความคิดและพัฒนาองค์ความรู้ ตลอดจนเพื่อพัฒนามาตรฐานการศึกษาที่เท่าเทียมกันระหว่างโรงเรียน และระหว่างสังกัด อนึ่ง รูปแบบการประเมินการเรียนรู้ และรูปแบบการประกันคุณภาพภายใน ของโรงเรียนต่างสังกัดมีลักษณะแตกต่างกัน แม้ว่าความหลากหลายจะเป็นสิ่งพึงประสงค์ในหลายเรื่อง แต่ในด้านการประกันคุณภาพการศึกษา และการประเมินการเรียนรู้ควรมีการทบทวนเพื่อให้มีมาตรฐานการศึกษาที่เป็นมาตรฐานกลาง และมีการประเมินผลการเรียนรู้ที่

เป็นมาตรฐานทั้งประเทศ เพื่อประโยชน์ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้มีความเสมอภาค และเป็นธรรม รวมทั้งการเปรียบเทียบเพื่อระบุโรงเรียนที่ด้อยโอกาสทางการศึกษาและรัฐจะได้จัดสรรทรัพยากรให้ความช่วยเหลือเป็นพิเศษต่อไป

2.7 การขยายขอบเขตความร่วมมือจากชุมชนและผู้ปกครอง ให้เป็นกลไกตรวจสอบโรงเรียน

ควรมีการใช้ประโยชน์จากสภาวะที่กรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง และสมาชิกในชุมชนมีความเชื่อมั่นในโรงเรียนนำร่องมากขึ้น และมีความมั่นใจว่าการสนับสนุนโรงเรียนนำร่องเป็นประโยชน์ต่อบุตรหลานของตนที่เรียนอยู่ในโรงเรียน ให้เป็นประโยชน์อันจะนำไปสู่การร่วมมือระหว่างโรงเรียนและชุมชนที่มีความมั่นคงและยั่งยืน นำไปสู่ความร่วมมือจากชุมชนซึ่งจะเป็นประโยชน์ในฐานะเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งสำหรับตรวจสอบการดำเนินงานของโรงเรียนเพื่อรองรับการดำเนินงานจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติได้

3. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยต่อไป

3.1 ควรมีการวิจัยต่อเนื่อง เพิ่มการใช้เครื่องมือที่มีมาตรฐานกลาง

เนื่องจากการปฏิรูปโรงเรียนเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินงานต่อเนื่อง จึงควรมีการวิจัยต่อเนื่องโดยเพิ่มเครื่องมือที่มีมาตรฐานกลาง เพื่อประโยชน์ในการศึกษาพัฒนาการ และการเปรียบเทียบระหว่างโรงเรียน เพื่อระบุโรงเรียนที่มีความจำเป็นเร่งด่วนในการปฏิรูป และการพิจารณาให้ความช่วยเหลือที่เหมาะสมต่อไป

3.2 ควรมีการวิจัยวิถีชีวิตการทำงานของครูไทย เพื่อประโยชน์ในการปฏิรูปโรงเรียน

ควรมีการวิจัยวัฒนธรรมการทำงาน และวิถีชีวิตในโรงเรียนของครูไทย เพื่อนำผลการวิจัยมาใช้ประโยชน์เป็นแนวทางในการปรับปรุงโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนให้มีความเหมาะสมกับแนวคิด วิถีชีวิต และวัฒนธรรมการทำงานของครูมากยิ่งขึ้น

3.3 การสร้างระบบฐานข้อมูลการปฏิรูป

การประเมินโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนครั้งนี้ได้ใช้วิธีการผสมผสานรูปแบบการประเมินหลายแบบ ข้อมูลมีความหลากหลายและมีปริมาณมาก ควรมีการจัดทำฐานข้อมูลเพื่อการวิจัยสร้างองค์ความรู้ทางวิชาการเพิ่มเติม และควรมีการนำข้อมูลไปใช้เป็นประโยชน์สำหรับการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อการปฏิรูปโรงเรียนต่อไป

บรรณานุกรม

- กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). รายงานการส่งเสริมและการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา. (เอกสารอัดสำเนา).
- จำรัส นองมาก. (2544). ปฏิบัติการประกันคุณภาพการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: ชันพรินทร์ตั้งชัยพร วิชาวุธ. (2523). การวิจัยเชิงจิตวิทยา. กรุงเทพมหานคร: ไทยวัฒนาพานิช.
- นงราม เศรษฐพานิช. (2544). กรอบแนวคิดการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา. ในสถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาการศึกษา. รายงานการประชุมสร้างความรู้ความเข้าใจ: การปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้งโรงเรียน” เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 2. กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *โมเดลลิสเวด: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช. (2544). *การวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปทั้งโรงเรียน*. เอกสารเผยแพร่ในโครงการ วพร. ลำดับที่ 02. กรุงเทพมหานคร: โครงการวิจัยและพัฒนาเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน (วพร.) คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิตา ชูโต. (2536). *การประเมินโครงการ*. กรุงเทพมหานคร: เพมโปรดักชั่นส์.
- บุญเชิด ภิญญอนันตพงษ์. (2544). *การประเมินการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ: แนวคิดและวิธีการ*. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- เลขา ปิยะอัจริยะ และ นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2544). *แนวทางการวิจัยปฏิบัติการ: โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน*. เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 1 กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2536). *ทฤษฎีการประเมิน*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2543). *การประเมินการเรียนรู้: ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย*. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาการศึกษา. (2544). รายงานการประชุมสร้างความรู้ความเข้าใจ: การปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนทั้งโรงเรียน. เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 2. กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาการศึกษา. (2544). รายงานการประชุมสร้างความรู้ความเข้าใจ: ประสพการณ์การจัดการเรียนรู้ผู้เรียนสำคัญที่สุด. เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 3. กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาการศึกษา. (2544). รายงานการประชุมบทบาทนักวิจัยในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้ เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 4. กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

- สถาบันแห่งชาติเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้. (2544). รายงานการประชุมสร้างความรู้ความเข้าใจ: แนวคิดและประสบการณ์การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 5. กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สถาบันแห่งชาติเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้. (2544). บทบาทครูกับการวิจัยในชั้นเรียน. เอกสารโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ลำดับที่ 6. กรุงเทพมหานคร: สถาบันแห่งชาติเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สมคิด พรหมจ้อย. (2544). เทคนิคการประเมินโครงการ. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- สุชาติ การสมบัติ. (2544). การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างองค์ประกอบในโมเดลกระบวนการปฏิรูปโรงเรียน โดยใช้การบริหารฐานโรงเรียน: การวิเคราะห์และสังเคราะห์รายงานของโรงเรียนในโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนม ออมวิวัฒน์. (บรรณาธิการ). (2543). ปฏิรูปการเรียนรู้: ผู้เรียนสำคัญที่สุด. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สุวิมล ว่องวานิช และคณะ. (2543). รายงานการวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของสถานศึกษา. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร. (2544). การส่งเสริมและการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร. (เอกสารอัดสำเนา).
- สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2544). ระบบการประกันคุณภาพภายในของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (เอกสารอัดสำเนา)
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2544). แนวทางการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา: เพื่อพร้อมรับการประเมินภายนอก. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน. (2544). การศึกษาสภาพการส่งเสริมและการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน. (เอกสารอัดสำเนา).
- สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2542). ผลการดำเนินงานตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษา ปีการศึกษา 2539-2540 ของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2544). พัฒนาการของคุณภาพนักเรียนประถมศึกษาและแนวทางการประเมิน. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์การศาสนา.
- Abdal-Haqq, I. 1993). *Integrated services: New roles for schools, new challenges for teacher education*. Homepage of ERIC Educational Resources Information Center. Retrieved February 5, 2001, from <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/Ed355197.html>.
- Adelman, N. 2001). *A case study of Delaware's statewide systematic initiative: Project 21*. Homepage of Delaware Education Research and Development Center, University of Delaware. Retrieved February 14, 2001, from http://www.rdc.udl.edu/NSF_exec.html.
- Allen, J.M. 1992). *Action oriented research: Promoting school counselor advocacy and*

- accountability*. Homepage of ERIC Educational Resources Information Center. Retrieved February 5, 2001 from <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/Ed347477>.
- Aschbacher, P.R., (2000). Developing indicators of classroom practice to monitor and support school reform. *The CRESST Line*. Newsletter of the National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, UCLA. Winter 2000. Retrieved November 20, 2001, from <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/pages>
- Aust, R., Newberry, B. and Resta, P. (1996). *Internet strategy for empowering indigenous communalities in teaching and learning*. A paper presented at 1996 Annual Conference of the Internet Society. Retrieved February 5, 2001, from <http://unite.ukans.edu/~unite/papers/INET96.html>.
- Baker, E.L. (2001). *Improving America's schools: a newsletter on issues in school reform*. Publications of U.S. Department of Education. Retrieved April 18, 2001, from <http://www.ed.gov/pubs/IASA/newsletter/assess>.
- Baker, E.L., Linn, R.L. and Herman, J.L., (1996). CRESST: A continuing mission to improve educational assessment. *Evaluation Comment*. Publication of the National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, UCLA. Summer 1996. Retrieved November 20, 2001, from <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/pages>
- Barocio, R. Q. (2000). *California early literacy learning and the problem of school change*. Retrieved February 5, 2001, from: http://www.cell-exll.com/articles/barocio_article_english.htm.
- Bennett, C., Foreman-Peck, L. and Higgins, C. (1996). *Researching into teaching methods in colleges and universities*. London: Kogan Page Limited.
- Becker, H.J. and Riel, M. (1999). *Teacher professionalism and the emergence of constructivist-compatible pedagogies*. Revised version of a paper presented at the 1999 Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Montreal. (61 p.), University of California, Irvine. Retrieved February 5, 2001, from http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/special_report2/.
- Berends, M., Heilbrun, J.Z., McKelvey, C.J. and Sullivan, T.J. (1999). Assessing the progress of New American Schools: A status report. RAND Documents, No. MR-1085EDU. Retrieved November 27, 2001, from <http://www.rand.org/cgi-bin/abstracts/e-getabbydoc.pl?MR-1085-EDU>.
- Beverly, J. (1993). *Teacher-as-researcher*. Homepage of ERIC Educational Resources Information Center, ERIC Digests. Retrieved February 5, 2001, from http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed355205.html.
- Bodilly, S. (2001). *New American schools' concept of break the mold designs: How designs evolved and why*. Retrieved November 1, 2001 from RAND Web Site: <http://www.rand.org/publications/MR/MRT288/>.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley and Sons.
- Borden, L.M. and Perkins, D.F. (1999). Assessing your collaboration: A self evaluation tool. *Journal of Extension*. 37 (2): 1-6. Retrieved November 10, 2001, from <http://www.joe.org/joe/1999april/tt1.html>.
- Brandon, P.R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure validity: bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation*. 19 (3): 325-337.
- Bray, J.N., Lee, J., Smith, L.L. and Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: action, reflection, and meaning making*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Brethower, D.M. (2000). Integrating theory, research, and practice in human performance technology: examples from behavioral, cognitive and constructivist theories. *Performance Improvement*. 39 (4): 33-43.
- Caldwell, B.J. and Spinks, J.M. (1998). *Beyond the self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Caster, B. (2000). Quality teaching key to education reform. *Education Horizons*. 75 (3): 135-136. Retrieved February 5, 2001, from: <http://ednet2.car.chula.ac.th>.
- Center for Collaborative Research in Education (CCRE). (2001). *Technology learning community (TLC)*. Retrieved January 30, 2001 from CCRE, University of California, Irvine. http://www.gse.uci.edu/ccre/research_partnerships/tlc.html
- Center for Research on Information Technology and organizations (CRITO). (2001). *Computer technology and instructional reform*. Retrieved January 30, 2001 from CRITO, University of California, Irvine. http://www.crito.uci.edu/tlc/html/tlc_home.html
- Chalmer, B.J. (2001). *Collaborative assessment: An alternative to psychology evaluation*. Retrieved October 30, 2001, from Vermont Center for Collaboration Assessment Web site: <http://www.someware.com/vcca>.
- Chen. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, California: Sage Publication.
- Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- Chrispeels, J.H., Castillo, S. and Brown, J. (2000). School leadership Teams: a process model of team development. *School Effectiveness and School Improvement*. 11 (1): 20-56.
- Collins, J., Rugg, D., Kann, L., Banspach, S., Kolbe, L. and Pateman, B. (1996). Evaluating a national program for school-based HIV prevention. *Evaluation and Program Planning*. 19 (3): 209-218.
- Corcoran, T.B. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. Retrieved February 16, 2001, from CPRE Policy Briefs: Reporting on Issues and Research in Education Policy. <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/>
- Cousins, J.B. (1995). Using collaborative performance appraisal to enhance teachers' professional growth: a review and test of what we know. *Journal of personal Evaluation in Education*. 9: 199-222.
- Cousins, J.B., Donohue, J.J. and Bloom, G.A. (1996). Collaborative evaluation in North America: evaluators' self-reported opinions, practice and consequences. *Evaluation Practice*. 17 (3): 207-226.
- Cousins, J.B. and Earl, L.M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 14 (4): 397-418.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*. 99 (3): 453-77.
- Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 22 (4): 357-374
- Datnow, A., Hubbard, L. and Mehan, H. (1998). *Educational reform implementation: A co-constructed process*. Retrieved February 5, 2001, from Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE) <http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr5.htm>.
- Delaware Education Research and Development (R&D Center). (2000). Homepage of R&D Center, University of Delaware. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.rdc.udel.edu/about.html>.
- Delcourt, M.A.B, Loyd, B.H., Cornell, D.G. and Goldberg, M.C. (2001). *Evaluation of the*

- effects of programming arrangements on student learning outcomes, Homepage of Neag Center, NRC/GT Page, University of Connecticut. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.gifted.uconn.edu/whatnrc.html>.
- Dettmer, P.A., Dyck, N.T. and Thurston, L.P. 1996). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs (2nd edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dimmock, C. and Lee, J.C. 2000). Redesigning school-based curriculum leadership: a Cross-cultural perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*. 15 (4): 332-358.
- Dunson, M.A. 1996). *From research to practice and back again: TIMSS as a tool for educational improvement*. Homepage of Consortium for Policy Research in Education, CPRE Policy Briefs, Graduate School of Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, Pennsylvania. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.upenn.edu/gse/cpre/>
- Ebel, R.L. 1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Education Development Center, Inc. 1999). *The urban special education teacher leadership collaborative*. Retrieved November 29, 1999, from <http://www.edc.org/collaborative>.
- Ferguson, D.L. 1997). *On working together: groupwork, teamwork, and collaborative Work among teachers*. Homepage of National Institute for Urban School Improvement. Retrieved October 29, 1999, from <http://www.edu.org/urban/>.
- Fitz-Gibbon, C.T., 1996). *Monitoring education: Indicators, quality and effectiveness*. London: Cassell.
- Fox, A., McDermott, F., Hamilton, M. and Toumbourou, J. 1996). Insider/partnership evaluation: approach and concept development. *Evaluation and Program Planning*. 19 (3): 199-207.
- Freeman, D. 1998). *Doing teacher research, from inquiry to understanding*. Pacific Grove : Heinle and Heinle Publishers.
- Gall, M.D., Borg, W.R. and Gall, J.P. 1996). Evaluation Research. *Educational research: an introduction (6th edition)*. White Plain, New York: Longman Publishers, pp 679-723.
- Gann, N. 1998). *Targets for tomorrow's schools: a guide to whole school target-setting for governors and headteachers*. London: Falmer Press.
- Ginacola, S.P. and Banicky, L. 1998). Discipline. *College of Human Resources, Education & Public Policy Education Policy Brief*. 3: September. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.udel.edu/chep/edbrieffs/Brief3.html>.
- Gliner, J.A. and Sample, P. 1996). A multimethod approach to evaluate transition into community life. *Evaluation and Program Planning*. 19 (5): 225-233.
- Grant, L.P. 2000). 30 key steps to successful diversity management. *Performance Improvement*. 39 (8): 24-34.
- Gray, J. and Wilcox, B. 1995). *Good school, bad school: Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. 1998). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Sage Publications.
- Hafernik, J.J., Messerschmitt, D.S. and Vandrick, S. 1977). Collaborative research: Why and how? *Education Researcher*. 26 (9): 31 - 35.
- Hall, B.L. and Kassam, Y. 1988). Participatory research. pp.150-154). In J.P. Keeves. ed.). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. New York: Pergamon Press.
- Hallinger, P. and Kantamara, P. 2001). Exploring the cultural context of school

- improvement in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*. 12 4): 385-408.
- Hampel, R.L. (2001). Homepage of Delaware Education Research and Development R&D Center, University of Delaware. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.rdc.udel.edu/teaming.html>.
- Hartwell, A. (1996). *Scientific ideas and education in the 21st century*. Homepage of The 21st Century Learning Initiative. Retrieved March 30, 2001, from http://www.21learn.org/arch/articles/ash_complexity.html.
- Hassel, E. (2001). *Professional development learning from the best: A toolkit for schools and districts based on the National Awards Program for Model Professional Development*. Homepage of the North Central Regional Educational Library (NCREL). Retrieved February 5, 2001 from: <http://www.ncrel.org/pd/toolkit.htm>.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Hertling, E. (1999). *Implementing whole-school reform*. Homepage of ERIC Clearinghouse on Educational Management, ERIC Digest, College of Education, University of Oregon. Retrieved August 5, 2000, from: <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest128.html>.
- Hess, B. (2000). Assessing program impact using latent growth modeling: a primer for the evaluator. *Evaluation and Program Planning*. 23: 419-428.
- Higgins, S. and Leat, D. (2001). Horses for courses or courses for horses: what is effective teacher development. In Sofer, J., Craft, A. and Burgess, H. Eds.). *Teacher development: exploring our own practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Hoyle, D. (1994). *ISO 9000 Quality Systems Handbook*. 2nd Edition). Linacre, Jordan Hill, Oxford: Butterworth-Heinemann, Ltd.
- Johnson, B. (2001). *Teacher-as-researcher*, Homepage of ERIC Educational Resources Information Center, ERIC Digest. Retrieved February 5, 2001, from <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/Ed355205.html>.
- Johnstone, J.N., (1981). *Indicators of educational systems*. London: Kogan Page.
- Joreskog, K.G. and Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International, Inc..
- Joreskog, K.G., et al. (1999). *LISREL 8: new statistical features*. Chicago: Scientific Software International, Inc..
- KanCRN Collaborative research network. (2001). Homepage of the KanCRN Collaborative Research Network. Retrieved January 30, 2001, from <http://kancrn.org/>.
- Kansas City Kansas Public Schools. (2000). *First things first – school improvement*. Retrieved November 27, 2001, from Kansas City Kansas Public Schools Web Site: http://www.kckps.k12.ks.us/documents/ftf_wp/contents.html.
- Kazdin, A.E. (2001). *Behavior modification in applied settings (6th edition)*. Belmont, California: Wadsworth/Thompson Learning.
- Kemmis, S. (1988). Action research. pp. 42 - 49). In Keeves, J.P. Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Keyes, M.W., Hasley-Maxwell, C.H. and Capper, C.A. (1999). “Spirituality? It’s the core of my leadership”: empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*. 35 2): 203-237.
- Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to*

- empowerment*. London: The Falmer Press.
- Klein, S. and Stecher, B. (2001). *Mosaic of evaluation of systemic reform initiatives*. Retrieved November 1, 2001 from RAND Web Site: <http://www.rand.org/publications/projects/mosaic.htm/>.
- Laboratory for Student Success (LSS). (2001). *Achieving student success: A handbook of widely implemented research-based educational reform models*. Homepage of LSS at Temple University Center for Research in Human Development and Education. Retrieved February 5, 2001, from http://www.reformhandbook-lss.org/viewprog_do.asp?p_id=2.
- Laboratory for Student Success (LSS). (2001). *An analysis of widely implemented research-based educational reform models*. Homepage of LSS at Temple University Center for Research in Human Development and Education. Retrieved February 5, 2001, from: <http://www.reformhandbook-lss.org/part1.htm>.
- Laboratory for Student Success (LSS). (2001). *School development program*. Homepage of LSS at Temple University Center for Research in Human Development and Education. Retrieved February 5, 2001 from: http://www.reformhandbook-lss.org/viewprog_do.asp?p_id=11.
- Land, R. (1997). Moving up to complex assessment systems. *Evaluation Comment*. Publication of the National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, UCLA. Summer 1997. Retrieved November 20, 2001, from <http://www.cse.ucla.edu/CRESST/pages>.
- Learning Research and Development Center (LRDC). (2001). Homepage of LRDC, University of Pittsburgh. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.lrde.pitt.edu/research.htm>.
- LeMahieu, P.G. and Lesley, B.A. (2001). *State Education Agencies: Partners in reform*. Homepage of Delaware Education Research and Development (R&D Center), University of Delaware. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.rdc.udel.edu/sea.htm>.
- Levin, S.R., Buell, J.G. and Levin, J.A. (1998). *The Tebase initiative: research Development and evaluation for educational reform*. University of Illinois. Retrieved June 8, 2001, from <http://irs.ed.uiuc.edu/tcd/Initiative.html>.
- Linn, R.L., (1987). Accountability: The comparison of educational systems and the quality of test results. *Educational Policy*. 1 (2): 181-198.
- Linn, R.L. (1989). *Educational measurement (3rd Edition)*. New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.
- Linn, R.L. (2000). Assessment and accountability. *Educational Researcher*. 29 (2):4-16.
- Lipsky, D.K. and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*. 66 (4): 762-796.
- Lissitz, R.W. (1997). Statewide performance assessment: continuity, context, and concerns. *Contemporary Education*. 69 (1): 15-19.
- Lundquist, R. (1997). Quality system and ISO 9000 in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 22 (2): 159-172.
- Maclsaac, D. (1996). *An introduction to action research: presidential address*. Homepage of National Association for Research in Science Teaching (NARST), Florida Atlantic University, San Francisco. Retrieved September 29, 2000, from: <http://www.phy.nau.edu/~danmac/Actionrsch.html>.
- Malico, M.K. (2000). *Comprehensive school reform program shows promising results for whole-school reform*. Retrieved February 5, 2001, from: <http://www.ed.gov/PressRelease/09-2000/0913.html>.

- Marsh, G.E. 2001). *AIL 601 Evaluation*. Retrieved May 14, 2001, from http://www.bamaed.ua.edu/ail601/student_evaluation.htm.
- Marshall, C. and Rössman, G.B. 1999). *Designing qualitative research (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- McChesney, J. 1998). *Whole school reform*. Homepage of ERIC Educational Resources Information Center, ERIC Digest. Retrieved February 5, 2001, from <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digest/ed427388.html>.
- Mettetal, G. 2000). *Classroom action research overview*. Homepage of Indiana University, Division of Education at South Bend. Retrieved September 29, 2000, from <http://www.iusb.edu/~gmettet/Classroom~Action~Research.html>.
- Mettetal, G. 2001). *Choosing your action research question*. Homepage of Indiana University, Division of Education at South Bend. Retrieved September 29, 2000, from <http://www.usb.edu/~gmetteta/>.
- Minnett, A.M. 1999). Internal evaluation in a self-reflective organization: one nonprofit agency's model. *Evaluation and Program Planning*. 22: 353-362.
- Murphy-Berman, V., Schnoes, C. and Chambers, J.M. 2000). An early stage evaluation model for assessing the effectiveness of comprehensive community initiatives: three case studies in Nebraska. *Evaluation and Program Planning*. 23: 157-163.
- Murray, L. and Lawrence, B. 2000). *Practitioner-based enquiry: principles for post-graduate research*. London: The Falmer Press.
- Narayan, D. 1993). *Participatory evaluation: Tools for managing change in water and sanitation*. Washington, D.C.: The World Bank.
- National Board for Professional Teaching Standards. 2001). *The standard: what teachers should know and be able to do*. Homepage of NBPTS The National Board for Professional Teaching Standards. Retrieved February 16, 2001, from <http://www.nbpth.org/>
- National Center on Increasing the Effectiveness of State and Local Education Reform. 2001). Homepage of Consortium for Policy Research in Education (CPRE), Graduate School of Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, Pennsylvania. Retrieved February 14, 2001, from <http://www.upenn.edu/gse/cpre/>.
- Noble, A.J. 1998). Shared decision making. *Education Policy Brief*. 1 (January). Homepage of CHE&P College of Human Resources, Education & Public Policy. Retrieved February 14, 2000, from <http://www.udel.edu/chep/edbriefts/brief1.html>.
- Noel-Beswick, E., Wilson, E. and Young, E. 1994). Change the staff and see the differences. In Frith, R. and Mahony, P. Eds.). *Promoting quality and equality in schools: empowering teachers through change*. London: David Fulton Publishers.
- Nora, J. 2000). *Dissecting my classroom: A teacher experiments with action research, voice from the field: Stories of reform in the worlds of practitioners*. Retrieved November 29, 2000, from <http://www.lab.brown.edu/voice/sqrt1999/actref.shtml>.
- Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL), 2000). *School improvement program, national specialty in school change: Catalog of school reform models*. Retrieved February 15, 2001, from <http://www.nwrel.org/scpd/natspec/catalog>.
- Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education. 2000). *National Research & Development Centers*. Homepage of the OERI, U.S. Department of Education. Retrieved February 5, 2001, from <http://www.ed.gov/offices/OERI/ResCtr.html>.
- Office of Elementary and Secondary Education (OESE), U.S. Department of Education. 2000). *Guidance on the comprehensive school reform demonstration program*. Homepage of the Office of Elementary and Secondary Education (OESE), U.S.

- Department of Education. Retrieved February 5, 2001, from <http://www.ed.gov/offices/OESE/compreform/csrdgui.html>.
- Ogawa, R.T. (1994). The institutional sources of educational reform: the case of school-based management. *American Educational Research Journal*. 31 (3): 519-548.
- Olson, L. (1999). Researchers rate whole-school reform models. *Education Weeks on the Webs*. Retrieved March 13, 2001, from <http://www.edweek.org/ew/vol-18/23air.h18>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1994). *Main definitions and conventions for the measurement of research and experimental development (R&D): A summary of the Frascati manual 1993*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Owen, J.M. and Lambert, F.C. (1998). Evaluation and the information needs of organizational leaders. *American Journal of Evaluation*. 19 (3): 355-365.
- Pea, R. (1999). New media communication forums for improving education research and practice. In E. Condliff Lagemann and L.S. Shulman (Eds.) *Issues in education research*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Peters, J. and Wills, (1998). ISO 9000 as a global educational accreditation structure. *Quality Assurance in Education*. 6 (2): 355-365.
- Race, K.E.H. and Powell, K.R. (2000). Assessing student perceptions of classroom methods and activities in the context of an outcome-based evaluation. *Evaluation Review*. 24 (6): 635-646.
- Reynolds, A.J. (1998). Confirmatory program evaluations: a method for strengthening causal inference. *American Journal of Evaluation*. 19 (2): 203-221.
- Richardson, K.E. (1998). Quantifiable feedback: can it really measure quality? *Quality Assurance in Education*. 6 (4): 212-219.
- Riding, P., Fowell, S. and Levy, P. (2001). *An action research approach to curriculum development*. Retrieved February 5, 2001, from <http://www.shef.ac.uk/~is/publications/inres/paper2.html>.
- Riel, M. (1998). *The Center for Collaborative Research in Education (CCRE)*. Homepage of the CCRE, University of California, Irvine. Retrieved January 30, 2001, from <http://iet.ed.gov/~kstubbs/free/internal/ccre.html>.
- Riley, K. (1997). Changes in local governance-collaboration through networks: A post-16 case study. *Educational Management and Administration*. 25 (2):155-167.
- Robinson, H.A. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. London: The Falmer Press.
- Roeber, E. (1995). *Emerging student assessment systems for school reform*. Retrieved February 7, 2002, from Homepage of ERIC Educational Resources Information Center. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed389959.html.
- Roeber, E. (1997). The technical and practical challenges in developing innovative assessment approaches for use in statewide assessment programs. *Contemporary Education*. 69 (1): 6-10.
- Rudd, P., Davies, D., Jamison, J., Rickinson, R., Felgate, R. and Johnson, R. (2000). *Beacon schools: further external evaluation of the initiative*. Homepage of National Evaluation Foundation of Educational Research (NER). Retrieved September 25, 2001, from <http://www.nfer.ac.uk/summary/sfb.htm>.
- Russel, T. (1997). *Action research : Who ? Why ? How ? So what ? : An introductory guide for teacher candidates at Queen's University*. Retrieved February 14, 2001, from <http://edu-ssio.educ.queensee.ca/projects/action-research/guide.htm>.
- Sallinen, A. (1994). Interactive model of self-evaluation quality assessment at the

- University of Jyväskylä. *Higher Education Management*. 6 3): 357-375.
- Scheerens, J. (2001). Monitoring school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*. 12 4): 359-384.
- Schwab, R.L. Ed.). (1999). *Research-based teacher evaluation: A special issue of the Journal of Personnel Evaluation in Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Scott, J.J. and Smith, S.C. (1987). *Collaborative schools*. Homepage of Educational Resources Information Center, ERIC Digests, Retrieved February 5, 2000, from <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed290233.html>.
- Sergers, M. and Dochy, F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidences. *Studies in Educational Evaluation*. 22 2): 115-137.
- Shapiro, N.S. and Levine, J.H., (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*. 29 7): 4-14.
- Sherwood, T. (1999). *A practical look at comprehensive school reform for rural schools*. Homepage of ERIC Educational Resources Information Center, ERIC Digests, Retrieved February 26, 2001 from <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed425047.html>.
- Soler, J., Craft, A. and Burgess, H. Eds.), (2001). *Teacher development: exploring our own practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- South Florida Center for Educational Readers. Florida Atlantic University. (2000). *How is action research defined?* Retrieved February 5, 2000, from <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/define.htm>.
- South Florida Center for Educational Readers. Florida Atlantic University. (2000). *Collaborative action research model*. Retrieved February 5, 2000, from <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/collab.htm>.
- Strange, W.B. (1997). On the criticisms of performance assessment. *Contemporary Education*. 69 1): 30-33.
- Stringer, E.T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strahan, D., Cooper, J. and Ward, M. (2001). Middle school reform through data and dialogue. *Evaluation Review*. 25 1): 2001.
- Sub-Committees on Learning Reform, (2000). *Learning reform: A learner-centered approach*. Bangkok: Office of the National Education Commission (ONEC).
- Sullivan, R.G. and Sullivan, J.M. (1998). Evaluation voices: promoting evaluation from within program through collaboration. *Evaluation and Program Planning*. 21: 21-29.
- Sundel, M. and Sundel, S.S. (1999). *Behavior change in the human services: an introduction to principles and applications. (fourth edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Thompson, L. and Herman, S. (1996). Emergent design: understanding and evolving measures of a family support system. *Evaluation and Program Planning*. 19 3): 235-252.
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Hoy, A.W. and Mackley, T. (1999). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*. 38 3): 247-271.

- Turnbull, B. 1999). The mediating effect of participation efficacy on evaluation use. *Evaluation and Program Planning*. 22: 131-140.
- U.S. Department of Education. 2000). *Comprehensive school reform demonstration program*. Retrieved November 27, 2001 from the U.S. Department of Education Web Site: <http://www.ed.gov/offices/OESE/compreform/csrdgui.html>.
- U.S. Department of Education. 2000). *1999-2000 National Awards Program for Model Professional Development*. Homepage of U.S. Department of Education. Retrieved February 16, 2001, from <http://www.ed.gov/inits/teachers/99-00/>.
- U.S. Department of Education. 2000). *Guidance on the comprehensive school reform demonstration program*. Homepage of U.S. Department of Education. Retrieved February 16, 2001, from <http://www.ed.gov/offices/OESE/comprehensive/csrdgui.html>.
- Waters, G.A. 1998). Critical evaluation for education reform. *Education Policy Analysis Archives*. 6 20): 1-34. Retrieved June 8, 2001, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n20.html>.
- Webstock, D. 1997). Quality assurance with respect to university teaching in South Africa: a narrative analysis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 22 2): 172-184.
- Weiker, R.L., Edgington, R. and Kipke, M.D. 1999). A collaborative evaluation of a needle exchange program for youth. *Health Education and Behavior*. 26 2): 213-224.
- White, J.A. and Wehlage, G. 1995). Community collaboration: If it is such a good idea, why is it so hard to do? *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 17 1): 23-38.
- Wiersma, W. and Jurs, S.G. 1990). *Educational measurement and testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woodhouse, D. 1998). Quality assurance in higher education: the next 25 years. *Quality in Higher Education*. 4 3):257-272.
- Wong, E.D. 1995). Challenging confronting the researcher/teacher. *Education Researcher*. 24 1): 22 – 28.
- Worthen, B.R. and Dander, J.R. 1973). *Educational evaluations: theory and practices*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company.

โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

ที่ปรึกษา

ดร.รุ่ง แก้วแดง

ดร.สิริพร บุญญานันต์

เลขาธิการคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ

รองเลขาธิการคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ และ

ผู้อำนวยการสำนักพัฒนาการเรียนรู้และเครือข่ายการศึกษา

ศาสนา และวัฒนธรรม

ผู้เชี่ยวชาญโครงการ

ศาสตราจารย์สุมน อมรวิวัฒน์

ศาสตราจารย์ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย

รองศาสตราจารย์ ดร.บุญมี เถรยอด

ดร.เลขา ปิยะฉัตรวิริยะ

ผู้เชี่ยวชาญด้านการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้

ผู้เชี่ยวชาญด้านการประเมินและการประกันคุณภาพการศึกษา

ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาสมรรถนะด้านการบริหารและการจัดการ

ผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัยและดำเนินงานปฏิรูปการเรียนรู้

ผู้รับผิดชอบโครงการ

นางสาวศศิธร เล็กสุขศรี

นางสาวบุญเทียม ศิริปัญญา

นางสาววาสนา อธิรัตน์ปัญญา

นายสำเนา เนื้อทอง

นางอรวิศรา เล็กสรรเสริญ

นางพัชราพรรณ กฤษณาจินดารุ่ง

นางสาวอนงค์ นอกเมือง

หัวหน้าโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

นักวิจัยประจำโครงการฯ (ก.ย.44-มี.ค. 45)

นักวิจัยประจำโครงการฯ (มี.ค. 45-ปัจจุบัน)

นักวิจัยประจำโครงการฯ

นักวิจัยประจำโครงการฯ

นักวิจัยประจำโครงการฯ

เจ้าหน้าที่บันทึกข้อมูล (ก.ย.44-มี.ค. 45)

ผู้ประสานโครงการความช่วยเหลือทางวิชาการจากธนาคารพัฒนาเอเชีย

นางสาวเพ็ญพิชช ศิริอรุณ

นางสาววลัยรัตน์ อัครเวศน์

นางสาวสมถวิล กาญจนางศ์กุล

นางณิชาภรณ์ ดวงมาลัย

หัวหน้าโครงการความช่วยเหลือทางวิชาการจากธนาคารพัฒนาเอเชีย

ผู้ร่วมโครงการฯ

ผู้ร่วมโครงการฯ

ผู้ร่วมโครงการฯ

ผู้เขียนรายงาน

ศ.ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย

ผู้เชี่ยวชาญด้านการประเมินและการประกันคุณภาพการศึกษา

ผู้ประสานงานนักวิจัยและจัดพิมพ์

นางสาวศศิธร เล็กสุขศรี

หัวหน้าโครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน