

การพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ  
ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน



นางสาวสุกัญญารัตน์ คงงาม

## ศูนย์วิทยพัทยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต  
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2552

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DEVELOPMENT OF A CONCEPTUAL CHANGE MODEL IN QUALITY ASSURANCE OF  
BASIC EDUCATION INSTITUTIONS

Miss Sukanyarat Khong-ngam

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Educational Measurement and Evaluation

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2009

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

การพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ  
ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

โดย

นางสาวสุกัญญารัตน์ คงงาม

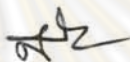
สาขาวิชา

การวัดและประเมินผลการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช

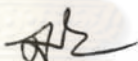
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาคุชฎบัณฑิต

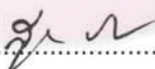


.....คณบดีคณะครุศาสตร์  
(ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)

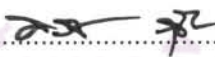
คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์



.....ประธานกรรมการ  
(ศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี)



.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช)



.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ)



.....กรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา)



.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(ดร.อรุณศรี อนันตรศิริชัย)

สุกัญญารัตน์ คงงาม: การพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษา  
ขั้นพื้นฐาน. (DEVELOPMENT OF A CONCEPTUAL CHANGE MODEL IN QUALITY ASSURANCE OF  
BASIC EDUCATION INSTITUTIONS) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก:ศ.ดร.สุวิมล ว่องวาณิช อ.ที่ปรึกษา  
วิทยานิพนธ์ร่วม: รศ.ดร.ศิริเดช สุชีวะ, 279 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา แบ่งเป็น 4 ขั้นตอน ขั้นตอนแรก ศึกษาโมทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา  
โดยศึกษามโนทัศน์จากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 12 คน จากนั้นมีการพัฒนาชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์  
ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งประกอบด้วยแบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัยและแบบทดสอบวินิจฉัย ทั้งนี้  
กำหนดขอบเขตเนื้อหาเฉพาะการประกันคุณภาพเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ขั้นที่ 2  
วิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณี  
ตัวอย่าง โดยศึกษาจาก 6 โรงเรียนใน 3 สังกัดคือสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา  
ประจวบคีรีขันธ์ เขต 1 และเทศบาลเมืองเพชรบุรี จำนวนสังกัดละ 2 โรงเรียน กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย คณะกรรมการประกัน  
คุณภาพภายในสถานศึกษารวม 13 คน และครูรวมจำนวน 40 คน ขั้นที่ 3 พัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการ  
ประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน จากการประยุกต์ใช้การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC) ที่  
Gregoire (2003) พัฒนาขึ้น และทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพที่เป็นกรณีตัวอย่าง และขั้นที่ 4 ตรวจสอบ  
ความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยการเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ที่  
คลาดเคลื่อนของกรณีตัวอย่างหลังได้รับการพัฒนาด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติภาค  
บรรยาย และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. มโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีองค์ประกอบย่อย  
3 ด้าน คือ (1) การควบคุมคุณภาพในเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอน และเรื่องการจัดดำเนินการเรียนการสอน (2) การตรวจสอบ  
คุณภาพ ในเรื่องตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน และ (3) การ  
ประเมินคุณภาพ ในเรื่องการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนของตนเอง
2. ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์มีคุณภาพด้านความตรงตามเนื้อหา (IOC ระหว่าง .83-1.00) คุณภาพด้านความตรงเชิงโครงสร้างจาก  
การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่ามีค่าไคสแควร์=0.71, df=7, p=0.998, GFI=0.99, AGFI=0.97, RMR=0.0037  
แบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ความเชื่อมีความเที่ยง .7731 มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติมีความเที่ยง .7595 และแบบทดสอบ  
วินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้ มีค่าความเที่ยง .7865 ค่าความยาก .24-.82 และอำนาจจำแนก .36-.65 รวมทั้งชุดเครื่องมือมีค่าความเที่ยง .8174
3. ผลวินิจฉัยมโนทัศน์ของกรณีตัวอย่างก่อนการพัฒนา โดยสรุปพบว่าคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ที่ไม่  
คลาดเคลื่อนในทุกเรื่อง สำหรับครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ความเชื่อคลาดเคลื่อนเรื่องคุณค่าของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน มี  
มโนทัศน์ด้านความรู้ที่คลาดเคลื่อนทั้งเรื่องการจัดดำเนินการเรียนการสอน การตรวจสอบติดตาม การปรับปรุง และการประเมินการ  
จัดการเรียนสอน ส่วนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติส่วนใหญ่คลาดเคลื่อนเรื่องพฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน
4. โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นมี 4 ขั้นตอนคือ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การ  
พัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของ  
ตนเองใหม่ คู่มือของโมเดลนี้มีรายละเอียดเกี่ยวกับแนวคิด จุดมุ่งหมาย กระบวนการ ตัวอย่างกิจกรรม และบทบาทผู้เกี่ยวข้อง
5. ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของกรณีตัวอย่าง พบว่าคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ คือ  
มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เท่าเดิม สำหรับครูร้อยละ 65.00 มีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อและด้านการปฏิบัติที่  
ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ ครูร้อยละ 72.50 มีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้ที่ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์  
เพิ่มขึ้น 1 ระดับ และครูร้อยละ 2.50 มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความรู้และด้านการปฏิบัติเพิ่มขึ้นอย่างน้อย 2 ระดับ

ภาควิชา.....วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา.....ลายมือชื่อนิติ..... *สุกัญญารัตน์ คงงาม*  
 สาขาวิชา.....การวัดและประเมินผลการศึกษา.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก..... *สุวิมล ว่องวาณิช*  
 ปีการศึกษา. 2552.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม..... *ศิริเดช สุชีวะ*

##4884644927: MAJOR EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

KEY WORDS: CONCEPTUAL CHANGE MODEL/ QUALITY ASSURANCE/ BASIC EDUCATION INSTITUTIONS

SUKANYARAT KHONG-NGAM: DEVELOPMENT OF A CONCEPTUAL CHANGE MODEL IN QUALITY ASSURANCE OF BASIC EDUCATION INSTITUTIONS. THESIS ADVISOR: PROF. SUWIMON WONGWANICH, Ph.D., THESIS CO-ADVISOR: ASSOC.PROF.SIRIDEJ SUJIVA, Ph.D., 279 pp.

This R&D research was divided into 4 phases. The first phase was to study the conception of educational quality assurance and develop the sets of diagnostic instrument for the misconception detection on quality assurance (QA) of basic education institutions in Thailand. In this phase, the focus group studies and the interviews were used with 12 experts to determine the conception of QA and developed the sets of diagnostic instruments for misconceptions detection on QA, which consisted of diagnostic checklist, and diagnostic test. In doing this, the content was limited only at the QA on teaching and learning through child-centered approach. The second phase was an exploratory case study aimed to analyze the feature and level of misconceptions in six basic educational schools from Phetchaburi Education Service Area Office1, Prachuapkhirkhan Education Service Area Office1 and Phetchaburi Municipality. The subjects were 40 teachers and 13 school internal quality assurance committees. The third phase was to develop the conceptual change model and manual of the conceptual change in QA of basic educational school applied to the conceptual change method related to Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) of Gregoire (2003) and the developed model was experimented with the subjects in school case study. The last phase was to examine an appropriate of conceptual change model by comparing the change in misconception level of QA after taking advantage of the developed model. The qualitative data were analyzed by content analysis method, whereas the quantitative data were analyzed in term of descriptive statistics. The research results can be concluded as follows:

1. The three main features of conception of QA in basic education institutions focused on child-centered instruction were (1) quality control of instruction planning and performing, (2) quality monitoring of performance monitoring and improving, (3) quality assessment of self assessment and using the evaluation use for instruction development.

2. The reliability of the two conception diagnostic checklists: belief and practice: were .7731 and .7595. Furthermore the reliability, difficulty and discrimination indices of the knowledge diagnostic test were .7865, 24-48 and .36-65 respectively. The set of research instrument was tested in term of content validity and reliability: IOC =.83-1.00 and .8174. The construct validity was analyzed by confirmatory factor analysis shown that chi-square= 0.71, df = 7, p=0.998, GFI=0.99, AGFI=0.97, RMR=0.0037.

3. The research findings in conception diagnostic of the subjects before receiving the conceptual change model development indicated that the most school internal quality assurance committee had no misconception. On the other hand, the most teachers had misconceptions in 3 aspects. The first aspect and the second aspect; belief and practice: they had misconception about value of child-centered instruction and behavior of using the evaluation use for child-centered instruction development. The third aspect; knowledge: they had misconception about instruction process, instruction monitoring, instruction improvement and instruction assessment.

4. Four steps of this conceptual change model consisted of (1) providing the self-acceptance of change (2) capacity development for effective learning (3) conceptual change and (4) conception reassessment. The manual of this model contained concept, purpose, process, sample of activity, and role of the stakeholder.

5. The conclusion of conceptual change of the subjects indicated that the most school internal quality assurance committee had no conceptual change which showed the same level in the finding. The conceptual change of 65.00 of the teachers increased in one level of the belief and practice aspect. The conceptual change of 72.50 percent of the teachers increased in one level of the knowledge aspect. In addition, the conceptual change of 2.50 percent of the teachers increased in two levels and at least of the belief and practice aspect.

Department: ..Educational Research and Psychology.....Student's Signature..... *K. Sukanyarat*  
 Field of Study: ..Educational Measurement and Evaluation..Advisor's Signature..... *Suwimon Wongwanich*  
 Academic Year: .....2009..... Co-Advisor's Signature..... *Siridej Sujiva*

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสะดวกจากศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ผู้เป็นต้นแบบของความเป็นครู ถ่ายทอดองค์ความรู้ด้านวิธีวิทยาการวิจัย การวัดและประเมินผล ทักษะและประสบการณ์การทำวิจัยด้านต่าง ๆ มุ่งมั่นทุ่มเทเพื่อการพัฒนาศิษย์ ให้กำลังใจ ให้โอกาสให้ความรู้ คำปรึกษาแนะนำ ช่วยแก้ไขข้อบกพร่อง ซึ่งแนะประเด็นสำคัญต่าง ๆ ในงานวิจัยที่มีคุณค่าสูงยิ่ง จนมีความชัดเจนสมบูรณ์ ส่งเสริมสนับสนุนความก้าวหน้าและติดตามการทำงานของผู้วิจัยอย่างสม่ำเสมอ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งเป็นอย่างยิ่ง และขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงยิ่งไว้ ณ โอกาสนี้ และกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริเดช สุชีวะ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ที่เป็นผู้จุดประกายความคิดของแนวคิดการวิจัยนี้ ผู้ถ่ายทอดองค์ความรู้วิทยาการการวัดประเมินผลแก่ผู้วิจัย ให้ข้อเสนอแนะที่เฉียบคมเป็นประโยชน์สูงยิ่งต่อวิทยานิพนธ์นี้

ขอกราบขอบพระคุณศาสตราจารย์ ดร.ศิริชัย กาญจนวาสี ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา และอาจารย์ ดร.อรุณศรี อนันตรศิริชัย กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำชี้แนะที่มีคุณค่าต่องานวิทยานิพนธ์ ตรวจสอบ และแก้ไขงานนี้ รวมทั้งขอกราบขอบพระคุณศาสตราจารย์ กิตติคุณ ดร. นงลักษณ์ วิรัชชัย รองศาสตราจารย์ ดร.ดิเรก ศรีสุข และคณาจารย์ในภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยทุกท่านที่ได้ประสิทธิ์ประสาทความรู้ วิทยาการต่าง ๆ รวมถึงฝึกฝนประสบการณ์การทำวิจัยที่มีคุณค่ายิ่งแก่ผู้วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณผู้เชี่ยวชาญทุกท่านที่กรุณาตรวจสอบได้ให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงให้เครื่องมือวิจัยมีความสมบูรณ์ที่สุด รวมทั้งอาจารย์ นักวิชาการ ศึกษานิเทศก์ ผู้บริหารสถานศึกษาและคุณครูทุกท่านซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยที่ให้ความร่วมมืออย่างดียิ่งตลอดกระบวนการวิจัย

ขอขอบพระคุณ ผศ.ดร.กมลวรรณ ตั้งธนานนท์ ดร.สุภาพร โกเฮงกุล ดร.สมพงษ์ บั๊นหุ่น ดร.อมรรัตน์ สร้อยสังวาลย์ ดร.วิษณุ ทรัพย์สมบัติ ดร.วิเรชา บัญจมานนท์ ดร.ดวงใจ สีเขียว รวมถึงเพื่อนร่วมรุ่น พี่น้องนิสิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่าน ทั้งสมเกียรติ ชนาธิป สุนทร หฤทัย คมกริบ อัญชลี ปิยะธิดา จตุภูมิ พัชรี ณรงค์ฤทธิ์ เสาวรส และคนอื่น ๆ ที่มีอาใจเอื้อนามในที่นี้ ที่ให้กำลังใจ คำแนะนำ ความช่วยเหลือ น้ำใจอันงดงาม ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างดียิ่งแก่ผู้วิจัยเสมอมา โดยเฉพาะ ดร.วราภรณ์-คุณสมานภัทร แยมทิม และครอบครัวที่ให้คำแนะนำที่ดีเยี่ยมในการวิเคราะห์ข้อมูล สนับสนุนบ้านอันอบอุ่นและพร้อมสิ่งสนับสนุนระหว่างการเขียนรายงานวิจัยขั้นสุดท้ายแก่ผู้วิจัย และ ดร.ศศิธร เขียวกอก กัลยาณมิตรที่ให้กำลังใจ คำปรึกษาแนะนำ ร่วมตรวจสอบและแลกเปลี่ยนความคิดที่มีคุณค่ายิ่งกับผู้วิจัย รวมทั้งขอขอบพระคุณพี่ ๆ คณาจารย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี ผศ.วฐู ชูกิตติกุล ดร.โสมยง ไต่ทะทอง ผศ.รจนา รักการ รศ.ดร.กาญจนา บุญส่ง ดร.สุมาลี พงศ์ติยะไพบูลย์ ผศ.ปัญญา ทองนิล ที่ให้กำลังใจและสนับสนุนทุกด้านให้การเรียนเกิดสัมฤทธิ์ผล

ขอกราบขอบพระคุณบัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นอย่างสูงยิ่งที่มอบ "ทุน 90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย" สนับสนุนการทำวิทยานิพนธ์ และสนับสนุนการนำเสนอผลงานวิชาการจากวิทยานิพนธ์นี้ ในการประชุมนานาชาติ "AEA Conference 2008" Colorado, USA และมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรีที่สนับสนุนทุนการศึกษาและทุนสำหรับนำเสนอผลงานวิชาการ "Hawaii International Conference 2007" แก่ผู้วิจัย

ท้ายสุด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณแม่กัญญาและทุกคนในครอบครัว ผู้ให้พลังใจที่ยิ่งใหญ่ ผู้สนับสนุนและสรรสร้างโอกาสการเรียนรู้แก่ผู้วิจัยมาตลอดชีวิต

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญแผนภาพ.....	ฎ
<b>บทที่</b>	
<b>1 บทนำ.....</b>	<b>1</b>
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามการวิจัย.....	5
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	5
ขอบเขตของการวิจัย.....	6
นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย.....	6
ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย.....	7
<b>2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....</b>	<b>9</b>
ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและการวินิจฉัย.....	9
ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์.....	22
ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์.....	36
ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา.....	39
ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	55
<b>3 วิธีดำเนินการวิจัย.....</b>	<b>59</b>
ขั้นที่ 1 การศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา.....	59
ขั้นที่ 2 การพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพ การศึกษาขั้นพื้นฐาน.....	61
ขั้นที่ 3 การวิเคราะห์มโนทัศน์ ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้น พื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง.....	77
ขั้นที่ 4 การพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยน มโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น.....	78

## บทที่

<b>4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....</b>	<b>83</b>
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น.....	83
ตอนที่ 2 ผลการศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ.....	90
ตอนที่ 3 ผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกัน คุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน.....	96
ตอนที่ 4 การวิเคราะห์มโนทัศน์ ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้น พื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง.....	106
ตอนที่ 5 การพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน .....	112
ตอนที่ 6 ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ พัฒนาขึ้น.....	148
<b>5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....</b>	<b>184</b>
สรุปผลการวิจัย.....	185
อภิปรายผลการวิจัย.....	194
ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้.....	205
ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป.....	208
รายการอ้างอิง.....	210
ภาคผนวก.....	216
ภาคผนวก ก รายชื่อผู้เชี่ยวชาญที่ตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย.....	217
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	222
ภาคผนวก ค ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพ การศึกษา ระดับบุคคล.....	273
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	279



## สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
3.1	รายละเอียดการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน... 67
3.2	โครงสร้างของชุดเครื่องมือวินิจฉัย..... 68
3.3	ค่า IOC จากการพิจารณาชุดเครื่องมือวินิจฉัยของผู้ทรงคุณวุฒิ..... 70
3.4	ผลสรุปค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบวินิจฉัย..... 71
3.5	ผลการตรวจความเที่ยงของชุดเครื่องมือวินิจฉัย..... 71
3.6	ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ใน โมเดลการวัดตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษา (จากการ ตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัย)..... 75
3.7	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรมโนทัศน์ด้านการ ประกันคุณภาพสถานศึกษา (จากการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบ ตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัย)..... 76
3.8	จำนวนนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในและครูของ สถานศึกษากรณีตัวอย่างที่ร่วมกระบวนการวิจัยและพัฒนา..... 81
4.1	ภูมิหลังของนักวิชาการ และศึกษานิเทศก์ที่นำโมเดลที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้..... 84
4.2	ภูมิหลังของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง..... 85
4.3	จำนวนครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วมกระบวนการวิจัย.. 87
4.4	จำนวนและร้อยละของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วม กระบวนการวิจัย จำแนกตามข้อมูลภูมิหลัง..... 87
4.5	ผลสรุปมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน..... 90
4.6	ผลสรุปมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ..... 92
4.7	ผลสรุปมโนทัศน์กิจกรรมการดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียน การสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ..... 93
4.8	การกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ตามโครงสร้างของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์..... 98
4.9	สรุปคุณลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของ สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ..... 100

## ตารางที่

4.10	รายละเอียดการวิจัยชั้นเรียนในทัศนะด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน...	101
4.11	การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ และการสรุปลักษณะมโนทัศน์ระดับบุคคลทั้ง รายด้านและรายประเด็นย่อย.....	102
4.12	การกำหนดระดับคุณภาพ การแปลความหมาย และสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์...	102
4.13	แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์.....	104
4.14	เกณฑ์การสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวิจัยชั้นเรียน...	105
4.15	สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนมโนทัศน์ของกลุ่มตัวอย่างจากการวิจัยก่อนการพัฒนา.	107
4.16	ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ก่อนการพัฒนา.....	109
4.17	ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ก่อนการพัฒนา.....	110
4.18	ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ก่อนการพัฒนา.....	111
4.19	สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนมโนทัศน์ของกลุ่มตัวอย่างจากการวิจัยหลังการ พัฒนา.....	149
4.20	ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง หลังการพัฒนา.....	152
4.21	ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง หลังการพัฒนา.....	153
4.22	ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของสถานศึกษากรณี ตัวอย่างหลังการพัฒนา.....	155
4.23	แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล.....	156
4.24	ผลวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของ สถานศึกษากรณีตัวอย่าง.....	157
4.25	ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ ของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง.....	158
4.26	ผลวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของ สถานศึกษากรณีตัวอย่าง.....	159

## ตารางที่

4.27	ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพในด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติก่อนและหลังการพัฒนา.....	164
4.28	ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ.....	166
4.29	ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้.....	167
4.30	ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ.....	169



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญแผนภาพ

แผนภาพที่		หน้า
2.1	การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย ตามแนวคิดของ Gregoire (2003).....	35
2.2	ระบบประกันคุณภาพการศึกษา.....	43
2.3	ภาระงานเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาสำหรับสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน.....	48
2.4	การสังเคราะห์การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย ตามแนวคิดของ Gregoire (2003) สู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน.....	56
2.5	กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	58
3.1	กระบวนการวิจัยและพัฒนา.....	58
3.2	โมเดลการวัดตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษา.....	76
3.3	สรุปขั้นตอนกระบวนการวิจัยและพัฒนา.....	82
4.1	บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ทั้ง 6 โรงเรียน.....	121
4.2	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องการเห็นคุณค่าของแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของคณะกรรมการประกันคุณภาพและครู.....	161
4.3	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติของคณะกรรมการประกันคุณภาพและครู.....	161
4.4	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนของตนของคณะกรรมการประกันคุณภาพและครู.....	161
4.5	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้ ในองค์ประกอบการควบคุมคุณภาพของคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู.....	162
4.6	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้ ในองค์ประกอบการตรวจสอบคุณภาพของคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู.....	162
4.7	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้ ในองค์ประกอบการประเมินคุณภาพของคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู.....	162
4.8	รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ ในองค์ประกอบการควบคุมคุณภาพของคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู.....	163

## แผนภาพที่

- 4.9 รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ ในองค์ประกอบการตรวจสอบ  
คุณภาพของคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู..... 163
- 4.10 รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ ในองค์ประกอบการประเมินคุณภาพ  
ของคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู..... 163



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

# บทที่ 1

## บทนำ

### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กำหนดให้การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์พร้อมทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข การที่จะดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าวสถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องจัดการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานเป็นที่ยอมรับด้วยกลไกสำคัญคือ การมีระบบประกันคุณภาพการศึกษาตามบทบัญญัติในหมวดมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษาของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 2545 ที่กำหนดให้มีระบบการประกันคุณภาพการศึกษาเพื่อที่จะพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาในทุกระดับ

ระบบประกันคุณภาพการศึกษาประกอบด้วยระบบการประกันคุณภาพภายในและภายนอก โดยการประกันคุณภาพภายในเป็นการประเมินผลและการติดตามตรวจสอบคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาจากภายใน โดยบุคลากรของสถานศึกษาหรือบุคลากรจากหน่วยงานต้นสังกัดที่มีหน้าที่กำกับดูแลสถานศึกษานั้น ส่วนการประกันคุณภาพภายนอกเป็นการประเมินผลและการติดตามตรวจสอบคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาจากภายนอก โดยสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) หรือบุคคลหรือหน่วยงานภายนอกที่สำนักงานดังกล่าวรับรองเพื่อเป็นการประกันคุณภาพและให้มีการพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542)

ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในรอบแรกจำนวน 35,159 แห่ง ในจำนวนนี้เป็นสถานศึกษาที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 30,919 แห่ง โดยการพิจารณาตามเกณฑ์ของ สมศ. พบว่า มีสถานศึกษาที่ไม่ได้มาตรฐาน สมศ. หมายถึง สถานศึกษาที่มีผลการประเมิน ระดับพอใช้และปรับปรุง จำนวน 20,207 แห่ง (ร้อยละ 65.35) และ 565 แห่ง (ร้อยละ 1.83) ตามลำดับ รวมเป็นสถานศึกษาที่ไม่ได้มาตรฐาน สมศ. จำนวน 20,772 (ร้อยละ 67.18) ในจำนวนนี้พบว่า เป็นสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาขยายโอกาสจำนวนหนึ่ง นอกจากนี้เมื่อพิจารณาข้อมูลผลการประเมินคุณภาพภายนอกทั้งสอง ซึ่งเป็นการประเมินเพื่อรับรองมาตรฐานการศึกษา จากรายงานผลการประเมินสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาพรวม (พ.ศ. 2549-2550) (สมศ., 2552) พบว่า มีสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในทุกสังกัดถึงร้อยละ 20.93 (3,247 โรงเรียน จากโรงเรียนที่ได้รับ

การประเมินทั้งหมด 15,515 โรงเรียน) ที่ได้รับผลการประเมินจาก สมศ. อยู่ในระดับไม่รับรอง ซึ่งถือว่าเป็นจำนวนที่มากเมื่อเทียบกับโรงเรียนที่ได้รับการประเมินทั้งหมด

นอกจากนี้รายงานผลการประเมินสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาพรวม (พ.ศ. 2549-2550) ของ สมศ. ยังได้ระบุปัญหาและอุปสรรคในการประเมินคุณภาพและมาตรฐานทางการศึกษา คือ (1) สถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานส่วนใหญ่ยังขาดความรู้ความเข้าใจในเรื่องการประกันคุณภาพภายในและยังไม่ได้บูรณาการเรื่องการประกันคุณภาพภายในเข้ามาในการปฏิบัติงานปกติ (2) จากผลการประเมินคุณภาพภายนอก ในด้านผู้เรียน ส่วนใหญ่จะไม่ได้มาตรฐานในมาตรฐานที่ 4 เกี่ยวกับการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ มาตรฐานที่ 5 ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และมาตรฐานที่ 6 ทักษะการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ในด้านครู ส่วนใหญ่จะไม่ได้มาตรฐานในมาตรฐานที่ 9 เป็นเรื่องเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ในส่วนของมาตรฐานด้านผู้บริหารพบว่าผู้บริหารส่วนใหญ่จะต้องพัฒนาในเรื่องงานวิชาการให้มากยิ่งขึ้น ซึ่งผลการประเมินจะสะท้อนได้ในมาตรฐานที่ ๑๒ เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

สถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ไม่ได้รับการรับรองคุณภาพจากการประเมินคุณภาพภายนอกนี้รวมทั้งสถานศึกษาอื่น ๆ ที่มีผลการประเมินคุณภาพยังไม่ได้มาตรฐานหรือไม่ได้รับการรับรองนี้ควรเป็นสถานศึกษาที่ต้องให้ความช่วยเหลือเป็นพิเศษหรือจัดเป็นโรงเรียนที่ต้องได้รับความช่วยเหลือและเร่งรัดการพัฒนา เพื่อให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น การพัฒนาสถานศึกษาดังกล่าวควรมีแนวคิดและกระบวนการพัฒนาที่เป็นระบบ ถูกต้อง เหมาะสมและสอดคล้องกับสภาพปัญหาของโรงเรียน การที่โรงเรียนกลุ่มนี้มีผลประเมินคุณภาพภายนอกที่รอบแรกที่อยู่ในระดับปรับปรุง หรือรอบที่สอง ในระดับไม่รับรอง หรือรับรองเพียงบางมาตรฐาน ส่วนหนึ่งสะท้อนถึงปัญหาอันเนื่องจากระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษายังขาดสัมฤทธิ์ผล ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องมีการเปลี่ยนแปลงเพื่อนำไปสู่การพัฒนาให้เกิดผลตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติและมาตรฐานการศึกษาชาติได้กำหนดไว้

ผลสำเร็จหรือสัมฤทธิ์ผลของระบบการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา เป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงการประกันคุณภาพทั้งในเรื่องการบริหารจัดการการศึกษา การจัดการเรียนการสอนของครู รวมถึงคุณภาพของผู้เรียนตามมาตรฐานการศึกษา ซึ่งอาจมีสาเหตุที่ทำให้ขาดสัมฤทธิ์ผล เช่น ปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการของผู้บริหาร ทั้งภาวะผู้นำ ความสามารถในทางวิชาการ สัมพันธภาพของบุคลากรในโรงเรียน ปัจจัยจากการสอนของครู ความรู้ความสามารถเกี่ยวกับระบบประกันคุณภาพและการบริหารจัดการระบบประกันคุณภาพของผู้บริหารและคณะกรรมการประกันคุณภาพในสถานศึกษา เป็นต้น

แนวทางการพัฒนาระบบประกันคุณภาพของสถานศึกษาที่ผ่านมา ส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องหลักการ แนวทางหรือการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา รวมถึงการรวบรวมข้อมูลการดำเนินงานให้ได้ตามมาตรฐานและตัวชี้วัด โดยไม่มีการคำนึงถึงว่าบุคลากรเหล่านั้นมีความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการประกันคุณภาพอย่างไร จะมีความคิดเห็นที่ขัดแย้งหรือไม่ แนวทางหนึ่งที่นักวิชาการใช้เพื่อสรุปลักษณะความรู้เดิม ความคิดความเชื่อเดิมของบุคคลในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยวิเคราะห์ว่าความรู้เดิม ความเชื่อเดิมเป็นความรู้ที่ถูกต้องหรือคลาดเคลื่อนหรือไม่ เพียงใดนั้น วิธีการสำคัญคือ การใช้วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน การวินิจฉัยให้ผลการวัดที่มากไปกว่าการตัดสินผล ตัดสินระดับความสามารถของบุคคลว่ามีระดับสูง ปานกลางหรือต่ำ แต่สามารถบอกสารสนเทศทั้งจุดเด่น ข้อควรปรับปรุงซึ่งสามารถสะท้อนแนวทางการพัฒนาและแนวทางการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคลได้อย่างชัดเจน (ศิริเดช สุชีวะ, 2538) ซึ่งหากทราบผลการวินิจฉัยที่แม่นยำแล้วการนำไปสู่การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในตัวบุคคลจะกระทำได้อย่างมีเป้าหมายและทิศทางยิ่งขึ้น

Vosniadou (2002) กล่าวว่า การที่บุคคลจะปรับเปลี่ยนมโนทัศน์หรือไม่ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์หรือความรู้เดิม ถ้าความรู้ใหม่หรือสิ่งที่รับรู้ใหม่ไม่ตรงกับความรู้เดิมก็จะทำให้เกิดความขัดแย้งและเป็นอุปสรรคต่อการปรับเปลี่ยนและการพัฒนา ก่อนการเรียนรู้หรือรับความรู้ใหม่ของบุคคล แนวทางการพัฒนาเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคล แนวทางหนึ่งคือ การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (conceptual change) ซึ่งในวงการศึกษามีการศึกษาอย่างกว้างขวางในประเด็นเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ โดย Duit และ Treagust (2003) กล่าวถึงความจำเป็นมาของความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไว้ว่า นับตั้งแต่ทศวรรษ 1970 ได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์ของนักเรียนในระดับเนื้อหาการเรียนที่มีต่อเนื้อหาวิทยาศาสตร์ต่าง ๆ ข้อค้นพบจากงานวิจัยจำนวนมากตลอดช่วง 3 ทศวรรษแสดงให้เห็นว่า นักเรียนเรียนวิทยาศาสตร์โดยอาจมีความคิดความเชื่อที่ไม่เป็นไปตามกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ซึ่งทำให้เกิดมโนทัศน์ที่ไม่ถูกต้อง ผลการวิจัยนี้อาจเชื่อมโยงไปใช้กับการศึกษามโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาได้ว่า ผู้เกี่ยวข้องกับการประกันคุณภาพการศึกษาในสถานศึกษา เช่น ครู ผู้บริหารสถานศึกษา และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา อาจมีมโนทัศน์เดิมที่เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งอาจเป็นไปได้ทั้งมโนทัศน์ที่ถูกต้องและคลาดเคลื่อน

การมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษามีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานด้านการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา จากการศึกษาของ มัสดี แวดราแม (2547) ได้ศึกษาวิเคราะห์และเปรียบเทียบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพการศึกษาของโรงเรียนในสังกัดต่าง ๆ 5 สังกัด ได้แก่สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษา



แห่งชาติ กรมสามัญศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน สำนักงานการศึกษาท้องถิ่น (เทศบาล) และกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้รับผิดชอบการประเมินของสถานศึกษา พบว่า บุคลากรในสถานศึกษามีทัศนคติที่คลาดเคลื่อนที่สำคัญคือ การประเมินเป็นงานเฉพาะกิจทำเฉพาะช่วงที่มีผู้มาประเมิน การประเมินภายในจำเป็นต้องสร้างเอกสารประกอบการประเมินในทุกตัวบ่งชี้ ผู้ที่ใช้ผลการประเมินคือครู และนักเรียนในสถานศึกษาเท่านั้น และการประเมินคุณภาพการศึกษาคือการประเมินเพื่อขอใบรับรองจาก สมศ. นอกจากนี้พบว่ามีทัศนคติที่คลาดเคลื่อนในทุกองค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านหลักการของการประเมินคุณภาพการศึกษา องค์ประกอบด้านการดำเนินงานประเมินภายใน และองค์ประกอบด้านการใช้ผลการประเมิน

แนวคิดในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์สำหรับวงการศึกษารวมของไทยมีไม่มากนัก ส่วนใหญ่เป็นเรื่องการปรับเปลี่ยนเพื่อนำไปสู่การพัฒนาความรู้ในวิชาต่าง ๆ ผ่านกระบวนการจัดการเรียนการสอน ตัวอย่างเช่น วิทยานิพนธ์ของ ศิริวรรณ แก้วพอง (2549) ที่ศึกษาวิจัยเรื่องการส่งเสริมการปรับเปลี่ยนสัมพันธภาพการวิจัยโดยใช้โมเดลการเรียนรู้ทวิสถานะ: การประยุกต์ใช้กับนิสิตปริญญาตรี คณะครุศาสตร์ งานวิจัยของนิวัฒน์ ศรีสวัสดิ์ และคณะ (2548) เรื่องการปรับเปลี่ยนมโนคติ เรื่องแรงและกฎการเคลื่อนที่ โดยใช้การจัดการเรียนรู้บนเครือข่ายที่พัฒนาตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่ม แนวคิดหนึ่งของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่น่าสนใจคือ แนวคิดในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่มีการปรับเปลี่ยนทั้งความรู้คิดและทัศนคติ เรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย หรือ Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) ที่ Gregoire (2003) ได้พัฒนาขึ้น โดยโมเดลนี้ได้บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (dissonance theory) (2) โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (Conceptual Change Model) (3) โมเดลทวิกระบวนการ (dual-process models) (4) โมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด (cognitive reconstruction of knowledge model: CRKM) และ (5) โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรมของ Fazio (Fazio's model of the relationship between attitude and behavior) นอกจากนี้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Shaw, Tabbaa and McCarty, 1990; Lewin, 1974; Posner et al., 1992 อ้างถึงใน Ho, 2000) ยังพบว่าองค์ประกอบสำคัญของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ได้แก่ (1) ความตระหนักรู้ในตนเอง (2) กระบวนการเผชิญหน้ากับการเปลี่ยนแปลง (3) การเปิดรับทางเลือกที่ดีกว่า และ (4) การสร้างและยึดมั่นในพันธสัญญาด้วยแนวคิดดังกล่าวผู้วิจัยจึงพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาตามประเด็นดังกล่าวพร้อมศึกษาการประกันคุณภาพใน 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (2) การตรวจสอบคุณภาพ และ (3) การประเมินคุณภาพ โดยอิงโมเดล CAMCC

มาบูรณาการสำหรับกิจกรรมและกระบวนการในการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยมีข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาจากการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ทั้งนี้เลือกศึกษาในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานที่มีครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพการศึกษาที่ผลการวิจัย พบว่ามีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ซึ่งถือเป็นบุคลากรที่ต้องเร่งรัดการพัฒนาเพื่อให้มีมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาที่ถูกต้อง เพื่อผลการวิจัยจะเป็นแนวทางสำหรับการพัฒนาระบบประกันคุณภาพการศึกษาต่อไป

### คำถามวิจัย

1. มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาชั้นพื้นฐานที่ถูกต้องมีลักษณะอย่างไร
2. จะมีวิธีการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาได้อย่างไร ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนที่พัฒนาขึ้น มีคุณภาพเพียงใด
3. ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน ที่เป็นกรณีตัวอย่าง มีมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพอย่างไร มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนมากน้อยเพียงใด
4. โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาชั้นพื้นฐานของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง ควรเป็นอย่างไร มีแนวคิด ขั้นตอน กระบวนการและกิจกรรมเป็นอย่างไร
5. มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานมีการเปลี่ยนแปลงทิศทางที่ถูกต้องได้มากน้อยเพียงใด หลังได้รับการพัฒนาด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น

### วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา และพัฒนาชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาชั้นพื้นฐาน
2. เพื่อวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาชั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง
3. เพื่อพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน และทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง
4. เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยการเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกัน

คุณภาพของครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หลังได้รับการพัฒนาด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น

### ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา โดยจะมีการวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ ในด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ของสถานศึกษาตามรายงานการประกันคุณภาพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (quality control) (2) การตรวจสอบคุณภาพ (quality audit) และ (3) การประเมินคุณภาพ (quality assessment) โดยเป็นการประเมินคุณภาพตามโมเดลที่พัฒนาขึ้น สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้การวิจัยจะกำหนดขอบเขตที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาชุดเครื่องมือ วิจัยวิจัยสำหรับให้สถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานใช้ในการวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของตนเอง โดยมีผู้ใช้ประกอบด้วย ครู และผู้เกี่ยวข้องเป็นผู้ให้ ข้อมูลเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา สำหรับผู้วิจัย คือ นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาโดยใช้ข้อมูลจากผลการรายงานของครูหรือผู้เกี่ยวข้อง

สำหรับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ผู้วิจัยได้พัฒนาคู่มือที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนโดยมีผู้ที่ทำหน้าที่ในการกระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน (facilitator) คือ นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือ คณะกรรมการที่รับผิดชอบ ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษา ตามวิธีการที่กำหนดในคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ทั้งนี้หลักการที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะเป็นไปตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC) ของ Gregoire (2003) ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้ สิ่งที่ต้องการ (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

### นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย

**มโนทัศน์** หมายถึง ความคิด หมวดหมู่ความคิด สรุปรวมลักษณะร่วม เป็นตัวแทน แนวความคิด หรือสิ่งต่าง ๆ ที่สามารถอธิบายได้ด้วยคำสั้น ๆ ในที่นี้ศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานในเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

**มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา** หมายถึง ความคิด หมวดหมู่ความคิด แนวความคิดที่อธิบายถึงความเชื่อ (belief) ความรู้ (knowledge) และการปฏิบัติ (practice)

เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาทั้งในเรื่องการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ

**มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน** หมายถึง ความคิด หมวดยุทธศาสตร์ แนวความคิดที่อธิบายถึงความเชื่อ (belief) ความรู้ (knowledge) และการปฏิบัติ (practice) เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาที่ไม่ถูกต้อง เป็นความรู้ความเข้าใจ ความเชื่อและการปฏิบัติที่ต่างไปจากแนวคิด และหลักการของการประเมินคุณภาพการศึกษาที่ควรจะเป็น ในที่นี้ได้จากผลการวิจัยด้วยชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่พัฒนาขึ้น

**ชุดเครื่องมือ** หมายถึง แบบตรวจสอบรายการเพื่อวิจัยตนเอง และแบบทดสอบวิจัย สำหรับครู และผู้ที่เกี่ยวข้องใช้ในการรายงานระดับความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติงานด้านการประกันคุณภาพ โดยเป็นชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

**คู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน** หมายถึง เอกสารที่ประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านการประกันคุณภาพสำหรับประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หลักการในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และวิธีการในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน โดยผู้วิจัยเป็นผู้พัฒนาขึ้นสำหรับให้นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือคณะกรรมการที่รับผิดชอบด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษา ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

**โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์** หมายถึง แนวคิด วิธีการ และกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครู และผู้เกี่ยวข้องด้านการประกันคุณภาพการศึกษาให้ถูกต้อง โดยใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยอิงการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย ของ Gregoire (2003) ประกอบด้วยกระบวนการ 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งใหม่ที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

### ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. ทำให้ได้ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพ ด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ ซึ่งจะเป็นตัวอย่างและแนวทางการศึกษาวิจัยต่อไป
2. การวิจัยครั้งนี้จะทำให้ได้โมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งช่วยให้ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนา ได้รับการพัฒนามโนทัศน์ที่ถูกต้องเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3. ในช่วงดำเนินการวิจัย กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา จะได้รับทราบข้อมูลผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งจะทำให้สถานศึกษาและคณะกรรมการดังกล่าวสามารถนำข้อมูลไปใช้ในการพัฒนาตนเองและสถานศึกษาต่อไปได้

4. หลังกระบวนการวิจัยเสร็จสิ้น ทำให้ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างได้รับประโยชน์โดยตรงในด้านการพัฒนามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษา และสามารถใช้ในการปรับปรุงแนวทางการพัฒนาระบบประกันคุณภาพสถานศึกษาขั้นพื้นฐานให้ดียิ่งขึ้นต่อไปได้

5. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน คณะครูศาสตร์/ศึกษาศาสตร์และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้วิธีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเป็นองค์ความรู้ในการนำไปขยายผลต่อไป



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การนำเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้วิจัยนำเสนอเนื้อหาสาระเป็น 5 ตอน ประกอบด้วย ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและการวินิจฉัย ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา และ ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการวิจัย รายละเอียดแต่ละตอนมีดังนี้

#### ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและการวินิจฉัย

การจัดการศึกษามีเป้าหมายให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ แต่อาจมีบุคคลบางกลุ่มไม่สามารถบรรลุผลตามเป้าหมายได้ อันเนื่องมาจากความแตกต่างระหว่างบุคคล เช่น ภูมิหลัง สติปัญญา ความถนัด ความสนใจ เจตคติ ทักษะพิเศษ หรืออาจเป็นเพราะความบกพร่องในการจัดการเรียนการสอนของผู้สอน ทำให้บุคคลมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนโดยเฉพาะในเรื่องที่มีความต่อเนื่องซับซ้อน ดังนั้น เพื่อป้องกันมิให้เกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนบุคคลจำเป็นต้องมีความรู้ ความเข้าใจพื้นฐานที่ถูกต้องก่อนเสมอ สำหรับแนวคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและการวินิจฉัยในตอนนี้ ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอเป็น 6 หัวข้อ หัวข้อแรก ความหมายของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน หัวข้อที่สอง สาเหตุของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน หัวข้อที่สาม ความหมายของการวินิจฉัยทางการศึกษา หัวข้อที่สี่ ประเภทของการวินิจฉัยทางการศึกษา หัวข้อที่ห้า รูปแบบและวิธีการที่ใช้ในการวินิจฉัยทางการศึกษา และหัวข้อที่หก แนวทางและวิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน แต่ละหัวข้อมีสาระโดยสรุปดังนี้

##### 1.1 ความหมายของมโนทัศน์และมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

มโนทัศน์ (concept) เป็นความคิด หมวดหมู่ความคิด สรุปรวม ลักษณะร่วม เป็นตัวแทนของแนวคิด วัตถุ สิ่งของหรือเรื่องราวที่มีลักษณะคล้ายกันที่มีรูปแบบง่าย ๆ ที่สามารถอธิบายได้ด้วยคำเดียว ๆ หรือคำสั้น ๆ ไม่กี่คำ มโนทัศน์เฉพาะสามารถเชื่อมโยงไปสู่โครงสร้างที่ซับซ้อนขึ้นได้ ทั้งนี้สามารถรวมหลายมโนทัศน์เพื่อสร้างเป็นมโนทัศน์ใหม่ได้ (Zirble, 2004)

มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน หรือ แนวความคิดที่คลาดเคลื่อน ตรงกับคำในภาษาอังกฤษหลายคำ เช่น misconceptions, preconception, native theories, alternative frameworks, erroneous idea และ erroneous rules ซึ่งศิริเดช สุชีวะ (2538) ได้ทำการศึกษาและสรุปว่ามโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนแบ่งออกเป็นสองกลุ่ม กลุ่มแรก มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเป็นความรู้ ความเข้าใจ ที่ได้

จากประสบการณ์ส่วนตัวแตกต่างกันไปจากแนวคิดที่ได้รับการยอมรับทางวิทยาศาสตร์ กลุ่มที่สองมองมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในแง่ของการตีความที่ผิด โดยให้ความหมายว่า มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเป็นมโนทัศน์ที่เกิดจากการตีความหมายของสิ่งต่าง ๆ ไปในทางที่ไม่ถูกต้อง และได้สรุปว่า มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเป็นวิธีการแก้ปัญหาด้วยความรู้ ความเข้าใจที่ไม่สมบูรณ์หรือคลาดเคลื่อนไปจากความเป็นจริงที่ได้รับการยอมรับในทางวิทยาศาสตร์หรือการยอมรับในสังคมนั้น ๆ

## 1.2 สาเหตุของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

นักวิชาการทั้งต่างประเทศและนักวิชาการของไทย (Simon & Marek, 1988; Fisher, 1985; Halloun & Hestenes, 1985; Pines & West, 1983; สุวิมล เขียวแก้ว, 1988 อ้างถึงในศิริเดช สุชีวะ, 2538) ได้สรุปถึงสิ่งที่เป็นสาเหตุของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนว่าอาจเกิดขึ้นจากความเชื่อตามผู้ทรงคุณวุฒิในอดีต เนื้อหาที่ค่อนข้างเป็นนามธรรมทำให้เกิดจินตนาการที่ผิด ตำราเรียนที่เขียนไม่ชัดเจนหรือให้ความรู้ที่ไม่ถูกต้อง ปัญหาเรื่องภาษาและสัญลักษณ์ วุฒิภาวะและพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียน รวมถึงจากตัวผู้สอน รายละเอียดแต่ละประเด็นเป็นดังนี้

ความเชื่อตามผู้ทรงคุณวุฒิในอดีต อาจเกิดจากคำอธิบายของผู้ใหญ่ที่ขาดความเข้าใจในมโนทัศน์ที่ชัดเจนดีพอ หรือการแปลความหมายเกี่ยวกับประสบการณ์ในธรรมชาติ ตามความเชื่อของนักปราชญ์หรือผู้รู้ในอดีต

เนื้อหาที่ค่อนข้างเป็นนามธรรมทำให้เกิดจินตนาการที่ผิด การเรียนรู้จากสิ่งที่มีคำอธิบายที่เป็นนามธรรม ไม่สามารถมองเห็นได้ชัดเจน ทำให้ต้องใช้จินตนาการจนอาจเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้

ตำราเรียนที่เขียนไม่ชัดเจนหรือให้ความรู้ที่ไม่ถูกต้อง ทำให้ผู้อ่านหรือผู้เรียนตีความหมายหรือทำความเข้าใจกับเรื่องนั้นด้วยตนเองและอาจมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกิดขึ้น

ปัญหาเรื่องภาษาและสัญลักษณ์ ผู้เรียนอาจนำภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวันไปมาใช้ปะปนกับศัพท์ทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งอาจให้ความหมายที่แตกต่างกัน หรือสัญลักษณ์บางเรื่อง เช่น สัญลักษณ์ทางเคมี ก็อาจทำให้เกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้ง่าย

วุฒิภาวะและพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียน หากผู้เรียนยังขาดความพร้อมทั้งในเรื่องวุฒิภาวะและพัฒนาการด้านสติปัญญา อาจทำให้ไม่เข้าใจบางเรื่องได้ นักเรียนที่มีความสามารถไม่ถึงขั้นก็อาจมีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนได้

ครูผู้สอนมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในเรื่องที่ตนเองสอน จึงอาจทำให้ผู้เรียนได้รับการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในเรื่องนั้นด้วย

## 1.3 ความหมายของการวินิจฉัยทางการศึกษา

“การวินิจฉัย” หมายถึง การไต่ตรอง การใคร่ครวญหรือการตัดสินใจขาด (ราชบัณฑิตยสถาน, 2546) ซึ่งตรงกับภาษาอังกฤษว่า diagnostic หรือ diagnosis บางครั้งอาจใช้

คำว่า การประเมินวินิจฉัยหรือการตัดสินใจเชิงวินิจฉัย เราสามารถพบคำดังกล่าวในทางการแพทย์ และทางพฤติกรรมศาสตร์เพื่อศึกษาอาการหรือพฤติกรรมเบี่ยงเบนที่เป็นปัญหาและค้นหาสาเหตุ เพื่อรักษาอาการหรือแก้ไขปรับปรุงพฤติกรรมเบี่ยงเบนนั้น ๆ สำหรับทางการศึกษามีการใช้คำว่า “การวินิจฉัย” อย่างแพร่หลายมากขึ้น ทั้งในบริบทของการศึกษาสำหรับบุคคลทั่วไปและบริบทของการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ความบกพร่องทางการเรียนรู้ (learning disability) หรือหมายถึงการระบุปัญหาเฉพาะที่มีต่อความคิดหรือทักษะของนักเรียนแต่ละบุคคล (Gipps, 1995) หรืออาจหมายถึง การชี้จุดแข็ง (strength) และจุดอ่อน (weakness) ของการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งในอดีตที่ผ่านมาแล้วและในปัจจุบัน (Airasian, 2000)

สำหรับการประเมินวินิจฉัย Nitko (1996, 2004) ให้ความหมายว่า เป็นการตรวจสอบข้อบกพร่องของผู้เรียนเป็นรายบุคคลด้วยเครื่องมือที่สร้างขึ้น เช่น แบบสอบวินิจฉัย ซึ่งประกอบด้วยกลุ่มข้อสอบที่เกิดขึ้นจากการวิเคราะห์คำตอบผู้เรียนเป็นรายข้อ แล้วรวบรวมข้อสอบที่เป็นปัญหาในการตอบของผู้เรียนจำนวนมากมาใช้ประโยชน์เพื่อการปรับปรุงการสอนของครูและหาแนวทางการแก้ไขนวัตกรรมที่คลาดเคลื่อนของผู้เรียนเป็นรายบุคคล และรายข้อต่อไป โดยมีเป้าหมายเพื่อป้องกันถึงลักษณะที่ไม่รอบรู้ของผู้เรียน พร้อมทั้งระบุสาเหตุหรือเหตุผลที่ทำให้ผู้เรียนไม่เกิดการเรียนรู้

ส่วนการตัดสินใจเชิงวินิจฉัย เป็นการดำเนินการตัดสินใจเด่นและจุดด้อยของผู้เรียน รวมถึง เหตุผลหรือสาเหตุที่ทำให้ให้เกิดการเรียนรู้ (Kubiszyn & Borich, 2003)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การวินิจฉัยเรื่องใดเรื่องหนึ่งจะต้องประกอบด้วยสิ่งสำคัญ 3 ประการ คือ สิ่งที่วินิจฉัย วิธีการที่ใช้ และเป้าหมายในการวินิจฉัย โดย สิ่งที่วินิจฉัย ได้แก่ ข้อบกพร่อง จุดเด่น จุดด้อย สภาพที่ไม่ดีหรือไม่เป็นไปตามที่ต้องการ รวมทั้งสาเหตุที่ทำให้เกิดสิ่งต่าง ๆ เหล่านั้น วิธีการที่ใช้ ได้แก่ การระบุ การจำแนก การเปรียบเทียบ การค้นหา การทดสอบ การตรวจพิจารณา และการแปลความหมายข้อมูล ตามแบบแผนพฤติกรรม บรรทัดฐาน (norms) เกณฑ์ (criteria) หรือระบบการวินิจฉัยที่ได้รับการยอมรับ และเป้าหมายในการวินิจฉัย ได้แก่ ผู้เรียนและกระบวนการเรียนการสอนของโรงเรียน ซึ่งเน้นไปที่ผู้เรียนรายบุคคล โดยเน้นการค้นหาในทัศนคติที่คลาดเคลื่อนทั้งส่วนที่เป็นจุดเด่น จุดด้อยของผู้เรียนเพื่อนำมาปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน หรือกล่าวได้ว่า การวินิจฉัย หมายถึง การใช้วิธีการหรือกระบวนการเพื่อ จำแนก ระบุ กำหนด เปรียบเทียบ ค้นหา ทดสอบหรือตรวจพิจารณาซึ่งแสดงให้เห็นถึงจุดเด่น จุดด้อยหรือข้อบกพร่อง ปัญหาอุปสรรค และสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ของบุคคล รวมทั้งกระบวนการดำเนินงานของโรงเรียน โดยมีเป้าหมายเพื่อการปรับปรุงแก้ไขและการพัฒนา



#### 1.4 ประเภทของการวินิจฉัยทางการศึกษา

Underhill (1972 อ้างถึงใน ปิยาพร ขาวสะอาด, 2541) และ ดวงเดือน อ่อนน่วม (2533) ได้จำแนกประเภทของการวินิจฉัยตามระดับความละเอียดในการวินิจฉัยเป็น 3 แบบ คือ การวินิจฉัยแบบทั่วไป (general diagnosis) การวินิจฉัยแบบวิเคราะห์ (analytical diagnosis) และการวินิจฉัยแบบคลินิก (clinical diagnosis) แต่ละแบบมีลักษณะการวินิจฉัยที่แตกต่างกันดังนี้

การวินิจฉัยแบบทั่วไป (general diagnosis) เป็นการวินิจฉัยระดับทั่วไป (general level) เป็นการสำรวจเพื่อทราบระดับความสามารถทั่ว ๆ ไป ของผู้เรียนทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ส่วนใหญ่เป็นแบบทดสอบทั้งแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ที่ครูสร้างขึ้นและแบบสอบมาตรฐาน อาจใช้การวินิจฉัยโดยการเปรียบเทียบกับเกณฑ์ปกติ (norm) ซึ่งจะช่วยให้ทราบข้อบกพร่องในด้านต่าง ๆ ของผู้เรียนอย่างกว้าง ๆ

การวินิจฉัยแบบวิเคราะห์ (analytical diagnosis) เป็นการวินิจฉัยระดับเฉพาะ (specific level) โดยการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างละเอียดเกี่ยวกับความสามารถของผู้เรียนเพื่อทราบข้อบกพร่องของผู้เรียนในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เครื่องมือที่ใช้ส่วนใหญ่เป็นแบบทดสอบที่มีเนื้อหาเฉพาะเจาะจงในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง การวินิจฉัยแบบวิเคราะห์มักดำเนินการภายหลังจากการวินิจฉัยแบบทั่วไป เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีรายละเอียดที่ลึกซึ้งมากขึ้น

การวินิจฉัยแบบคลินิก (clinical diagnosis) เป็นการวินิจฉัยระดับละเอียดลึกซึ้ง (intensive level) เพื่อให้เห็นถึงสาเหตุของปัญหาหรือข้อบกพร่องที่พบในตัวผู้เรียนซึ่งมีความซับซ้อน การใช้ข้อมูลจากแหล่งใดแหล่งหนึ่งเพียงแหล่งเดียวจึงไม่เพียงพอจำเป็นต้องใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งประกอบกัน เช่น การใช้ข้อมูลจากแบบทดสอบ ประกอบการสัมภาษณ์ การสังเกต การศึกษาสภาพครอบครัว เป็นต้น

#### 1.5 รูปแบบและวิธีการที่ใช้ในการวินิจฉัยทางการศึกษา

ดวงเดือน อ่อนน่วม (2533) และ ศิริเดช สุชีวะ (2538) ได้จำแนกรูปแบบการวินิจฉัยทางการศึกษาไว้ 2 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบที่เป็นไม่เป็นทางการ (informal diagnosis) และรูปแบบที่เป็นทางการ (formal diagnosis) แต่ละรูปแบบมีลักษณะและวิธีการวินิจฉัยแตกต่างกัน ดังนี้

รูปแบบการวินิจฉัยที่ไม่เป็นทางการ (informal diagnosis) เป็นการค้นหาข้อบกพร่องของผู้เรียนด้วยวิธีการง่าย ๆ ไม่มีแบบแผนที่แน่นอน วิธีการที่ใช้ ได้แก่ การสังเกต การสอบถาม การสัมภาษณ์ การตรวจผลงาน เป็นต้น

รูปแบบการวินิจฉัยที่เป็นทางการ (formal diagnosis) เป็นการค้นหาข้อบกพร่องของผู้เรียนโดยใช้วิธีการที่สร้างขึ้นมาอย่างเป็นระบบและมีแบบแผน วิธีการที่ใช้ ได้แก่ การใช้แบบสอบวินิจฉัย หรือการวินิจฉัยจากแบบแผนการตอบข้อสอบ โดยใช้ดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนการตอบข้อสอบ การใช้วิธีการ rule space หรือการใช้การย้อนรอยกระบวนการคิด เป็นต้น

## 1.6 แนวทางและวิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

สำหรับแนวทางและวิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนนั้นมีนักวิชาการทั้งของต่างประเทศและของไทยหลายท่านได้ทำการศึกษาไว้ดังรายละเอียดต่อไปนี้

Nitko (2004) ได้ให้วิธีการหรือแนวทางในการวินิจฉัยปัญหาของการเรียนรู้ 6 วิธี ได้แก่ (1) การกำหนดเนื้อหาที่เป็นขอบเขตของจุดแข็ง จุดอ่อนของผู้เรียน ดำเนินการโดยนิยามเนื้อหา/ความสามารถขั้นต่ำของผู้เรียนให้สัมพันธ์สอดคล้องกับขอบเขตผลลัพธ์การเรียนรู้อย่างกว้าง (2) การกำหนดความรู้และทักษะพื้นฐานที่สำคัญก่อนการเรียนรู้ในเนื้อหา/วิชานั้น ๆ ต้องนิยามว่ามโนทัศน์และทักษะที่จำเป็นสำหรับการสอนในหน่วยนั้นหรือวิชานั้นมีอะไรบ้าง (3) การตรวจสอบความรู้ในจุดมุ่งหมายเฉพาะของการเรียน ต้องกำหนดให้ชัดเจนว่าข้อผิดพลาดใดเป็นสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนบรรลุถึง/ไม่ถึงเป้าหมายสุดท้ายของการเรียน (4) ระบุข้อผิดพลาดจากการปฏิบัติงานโดยระบุถึงชนิดของข้อผิดพลาดในการดำเนินการปฏิบัติในเรื่องนั้น ๆ (5) กำหนดโครงสร้างความรู้โดยระบุถึงการจัดการที่ไม่ถูกต้อง เหมาะสมรวมถึงการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มผู้เรียน และ (6) กำหนดองค์ประกอบของสมรรถนะของการแก้ปัญหา ต้องนิยามว่านักเรียนขาดความสามารถที่ทำให้บรรลุองค์ประกอบที่จำเป็นของการแก้ปัญหาได้บ้าง

ศิริเดช สุชีวะ (2546) ได้เสนอแนะแนวทางการวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของผู้เรียนไว้อย่างชัดเจน 4 วิธี ได้แก่ (1) ศึกษาจากระเบียบประวัติผลการเรียนในชั้นที่ผ่านมา จะทำให้ทราบว่านักเรียนแต่ละคนมีจุดอ่อน จุดแข็งในกลุ่มวิชาใด และทำให้เห็นแนวโน้มของพัฒนาการทางวิชาการแต่ละวิชา รวมทั้งได้ศึกษาความเห็นของครูและผู้ปกครองที่มีต่อนักเรียนด้วย (2) ค้นหาความถนัดหรือความสนใจ เพื่อดูว่านักเรียนถนัด ชอบในด้านใด อาจทำได้โดยให้เขียนเล่าความสนใจหรือความถนัดของตนออกมา หากไม่ทราบควรตั้งกระตุ้นด้วยสิ่งเร้าที่เป็นคำถามหรือสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงให้ตอบ อาจใช้แบบสำรวจ/แบบวัดความสนใจ หรือความถนัด ทั้งนี้ต้องเลือกเครื่องมือที่เหมาะสมกับสิ่งที่ต้องการวัดและตัวนักเรียน (3) ตรวจสอบความสามารถทางวิชาการขั้นพื้นฐานที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ เช่น การอ่านออก เขียนได้ การสื่อความได้ โดยครูให้นักเรียนปฏิบัติแล้วสังเกตความสามารถพื้นฐานดังกล่าว (4) การตรวจสอบพื้นฐานความรู้ที่จำเป็นในวิชาที่สอน โดยครูต้องกำหนดไว้ล่วงหน้าว่ามีสิ่งใดที่นักเรียนควรรู้หรือเข้าใจมาก่อนการเรียน แล้วจึงทดสอบความเข้าใจพื้นฐานในเรื่องนั้น ๆ (ซึ่งไม่ใช่แบบวัดผลสัมฤทธิ์โดยทั่วไป) ที่สร้างขึ้นมาเฉพาะเพื่อวัดว่านักเรียนมีความเข้าใจพื้นฐานในเรื่องนั้นหรือไม่ อาจใช้การสอบโดยรวม 1 รอบก่อน เพื่อคัดกรองผู้ที่น่าจะยังไม่เข้าใจเรื่องพื้นฐานบางเรื่อง แล้วทดสอบรายละเอียดรอบ 2 เพื่อเจาะว่ายังไม่เข้าใจอะไร แคไหน อย่างไร

นอกจากนี้ จากการศึกษางานวิจัยของ ศิริเดช สุชีวะ (2538) พนิชา สังข์เพชร (2535) สำราญ มีแจ้ง (2533) เกี่ยวกับวิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนสามารถสรุปได้เป็น 6 วิธีดังต่อไปนี้

1. วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้วยการสังเกตและการสอบถามนักเรียนเป็นรายบุคคล เป็นวิธีวินิจฉัยแบบไม่เป็นทางการ โดยครูต้องมีทักษะในการสังเกตและการตั้งคำถามเพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน โดยเหมาะกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มเล็กและครูมีความใกล้ชิดกับนักเรียน หากจะให้ได้ผลการวินิจฉัยที่ตรงความเป็นจริงสูง ครูควรมีความชำนาญในเนื้อหาและในการสอนด้วย อีกทั้งอาจมีข้อจำกัดในเรื่องจำนวนนักเรียนและจำนวนห้องเรียนที่ครูรับผิดชอบ หากมีมากจะไม่สะดวกสำหรับครู ดังงานวิจัยของ Erin Marie Furtak (2006) ได้ศึกษาในเชิงบรรยายปัญหาและข้อค้นพบจากการสอนสืบเสาะความรู้แบบชี้แนะแนวทาง ของครู 3 คน โดยครูทั้งสามคนใช้การสังเกต การสอบถามเพื่อดูผลสำเร็จ ข้อบกพร่องในการเรียนรู้ของผู้เรียน

2. การวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากการแสดงวิธีทำของนักเรียนในรูปแบบฝึกหัดหรือในแบบสอบอัตนัย การวินิจฉัยด้วยวิธีการนี้ใช้ได้ผลดีทั้งมโนทัศน์ที่ซับซ้อนและมโนทัศน์พื้นฐาน ดังงานวิจัยของทัศนพร คลังแก้ว (2533) ที่วิเคราะห์ข้อบกพร่องในการทำแบบสอบคณิตศาสตร์อัตนัย ที่ดำเนินการให้ผู้เรียนแสดงวิธีทำแต่ละขั้นตอน และให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ รายงานผลเป็นความถี่ของวิธีคิดที่ผิดแบบต่าง ๆ พร้อมกับเรียงลำดับวิธีคิดที่ผิดตามความถี่ที่พบจากมากไปน้อย การวินิจฉัยด้วยวิธีการนี้ ครูต้องมีความเชี่ยวชาญในเนื้อหา มีเวลาในการสอน การตรวจและการวินิจฉัยค่อนข้างมาก

3. การวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้วยแบบสอบวินิจฉัย แบบสอบวินิจฉัยเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นเพื่อค้นหาจุดบกพร่อง จุดอ่อนหรือจุดด้อยของผู้เรียนทั้งในทางวิชาการและด้านจิตใจ เพื่อแยกว่าผู้เรียนมีความสามารถดีและด้อยในเรื่องใด ถือเป็นวิธีการที่ได้รับความนิยมใช้กันอย่างแพร่หลาย แบบสอบวินิจฉัยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

### 3.1 ลักษณะของแบบสอบวินิจฉัย

แบบสอบวินิจฉัยมีลักษณะสำคัญคือ (1) เป็นข้อสอบที่ง่ายมีระดับความยาก (p) ตั้งแต่ .65 ขึ้นไป (2) เนื้อหาเฉพาะเจาะจง ครอบคลุมองค์ประกอบและจุดมุ่งหมายที่ต้องการทดสอบ (3) ไม่จำกัดเวลาสอบ (4) ต้องกำหนดเกณฑ์ขั้นต่ำในการวินิจฉัยที่เหมาะสมกับความบกพร่องแต่ละชนิด (5) เป็นแบบสอบเพื่อค้นหาข้อบกพร่องและความคลาดเคลื่อนของผู้เรียนมากกว่าเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (6) เน้นความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (content validity) (7) ใช้ประเมินผลได้ทั้งด้านพุทธิพิสัย (cognitive domain) จิตพิสัย (affective domain) และทักษะพิสัย (psychomotor domain) (8) ความเป็นมาตรฐานของแบบทดสอบอยู่ในรูปที่ว่า เครื่องมือที่ใช้ดำเนินการสอบอยู่ภายใต้สถานการณ์เดียวกัน และการให้คะแนนมีความเป็นปรนัย

สำหรับแบบสอบวินิจฉัยชนิดปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผล (two-tier diagnostic test) เป็นแบบสอบวินิจฉัยมโนทัศน์แบบหนึ่งที่ Treagust (1988) ได้พัฒนาขึ้นเพื่อแก้ปัญหาของการเดาคำตอบและข้อจำกัดในการตัดสินความมีเหตุผลของผู้เรียนในการเลือกคำตอบแต่ละข้อในแบบสอบปรนัยแบบเลือกตอบ และแก้ปัญหาการขาดทักษะในการเขียนเหตุผลอธิบายในแบบสอบข้อเขียน เนื่องจากแบบสอบวินิจฉัยชนิดปรนัยทั้งคำตอบ และเหตุผลแต่ละข้อ ประกอบด้วย 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นคำถามปรนัยโดยให้เลือกคำตอบจากตัวเลือก 2-4 ตัวเลือก ส่วนหลังเป็นปรนัยเลือกเหตุผลในการตอบส่วนแรก แบบสอบชนิดนี้สามารถบอกให้ทราบได้แน่ชัดว่าผู้เรียนมีมโนทัศน์คลาดเคลื่อนเป็นอย่างไร เพราะตัวเลือกของคำถามและเหตุผล จะได้มาจากคำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์ จากคำตอบของผู้เรียนที่ตอบแบบทดสอบชนิดคำถามปลายเปิดหรือจากผลการศึกษาวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของผู้เรียน เป็นต้น ในขณะที่แบบสอบปรนัยอื่น ๆ เช่น แบบสอบปรนัยแบบเลือกตอบ หรือแบบสอบปรนัยแบบถูก-ผิด สามารถออกข้อสอบได้กว้างขวางครอบคลุมเนื้อหา แต่ก็ทำได้เพียงต้น ๆ เท่านั้น และสามารถเดาคำตอบได้ง่าย

### 3.2 ขั้นตอนการสร้างแบบสอบวินิจฉัย

Linn และ Groulund (2000) ได้สรุปขั้นตอนการสร้างแบบสอบวินิจฉัยไว้ 6 ขั้นตอน ดังนี้ (1) ศึกษาและวิเคราะห์เนื้อหาหรือทักษะอย่างละเอียด แล้วแบ่งเป็นเนื้อหาย่อย ๆ (2) ศึกษาและรวบรวมสาเหตุของข้อบกพร่องทางการเรียนในเนื้อหาย่อยเหล่านั้น เพื่อนำมาสร้างเป็นตัวลงในแบบสอบ (3) เขียนข้อสอบให้สอดคล้องกับจุดประสงค์และข้อบกพร่องที่ต้องการวัดในแต่ละด้าน (4) เรียบเรียงข้อสอบไว้เป็นด้าน ๆ เพื่อสะดวกในการวินิจฉัย โดยในแต่ละด้านควรมีข้อสอบซึ่งค่อนข้างง่ายไม่น้อยกว่า 3 ข้อ (5) ตรวจสอบความถูกต้องของแบบสอบ แล้วนำไปทดลองใช้เพื่อปรับปรุงแก้ไข และ (6) เขียนคู่มือการใช้และแบบแผนการวินิจฉัย

### 3.3 ตัวอย่างแบบวัดมาตรฐานที่ใช้ในการประเมินวินิจฉัย

แบบวัดมาตรฐานที่ใช้ในการวินิจฉัยการเรียนรู้ (learning diagnosis) ส่วนใหญ่เป็นแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อการวินิจฉัย (Diagnostic Achievement Test) (Payne, 2003) ตัวอย่างเช่น (1) California Mathematics (CDMT) สำหรับนักเรียนเกรด 1-12 สามารถศึกษาแบบสอบนี้ได้ทั้งจากเอกสารและทางอินเทอร์เน็ต (2) Gate-McKillop Reading Diagnostic Test สำหรับผู้เรียนทุกระดับเป็นรายบุคคล (3) California Diagnostic Reading Test (CDRT) สำหรับผู้เรียนในระดับ 1-12 จะแตกต่างกับ Gate-McKillop Reading Diagnostic Test ตรงที่สามารถใช้กับการวัดเป็นกลุ่ม และสามารถนำแบบวัดนี้ไปใช้ได้ทั้งในรูปแบบเอกสารและทางอินเทอร์เน็ต (4) Stanford Achievement Test Series เป็นชุดของแบบสอบที่วัดเนื้อหาสาระเป็นเรื่อง ๆ ในลักษณะของ Batteries Test เช่น ทักษะการเรียนรู้เรื่องคำ (word study skill) การฟัง การสะกด

คำ การแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เป็นต้น (Kubiszyn & Borich, 2003; Madhabi Chatterji, 2003)

4. การวินิจฉัยข้อบกพร่องด้วยดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนคะแนนตอบ การพัฒนาวิธีการวินิจฉัยโดยพิจารณาจากความผิดปกติของแบบแผนคะแนนการตอบมักพิจารณาจากดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนการตอบโดยการเทียบกับแบบแผนคะแนนการตอบของนักเรียนคนใดแตกต่างจากแบบแผนคะแนนการตอบมากเพียงใดก็แสดงว่ามีความบกพร่อง หรือผิดปกติมากเพียงนั้น การพัฒนาดัชนีที่สำคัญเช่น ดัชนีชี้เตือนของ Sato (Sato's caution Index) ดัชนีอิงทฤษฎีการตอบสนองรายข้อของ Harnisch and Tatsuoka ดังงานวิจัยของ สำราญ มีแจ้ง (2533) และพนิชา สังข์เพชร (2535) ที่พัฒนาดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนการตอบของผู้เรียน เป็นต้น ดัชนีเหล่านี้ส่วนใหญ่มีข้อจำกัดที่ว่าไม่สามารถบอกได้ว่าเด็กบกพร่องเนื่องมาจากการคิดอย่างไร บอกเพียงว่ามีความผิดปกติหรือไม่ เพียงใด

5. การวินิจฉัยข้อบกพร่องทางการเรียนรู้ด้วยวิธีการของ Tatsuoka วิธีการนี้มีแนวคิดมาจากการประเมินกฎ โดยการตรวจสอบแบบการคิดที่นักเรียนใช้ในการแก้ปัญหาจากแบบแผนคะแนนการตอบ (item score response pattern) ของนักเรียนแต่ละคน เปรียบเทียบในสองมิติ คือ มิติของค่าดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนคะแนนการตอบและมิติของคะแนนรวม โดยใช้ชื่อวิธีการนี้ว่า "rule space" ข้อจำกัดของวิธีการนี้คือ แบบแผนคะแนนการตอบมีแบบการคิดแก้ปัญหาจำนวนหนึ่ง que เมื่อตรวจคำตอบและให้คะแนนแบบ 0-1 แล้วจะให้แบบแผนคะแนนการตอบที่เหมือนกันทุกประการ ทำให้ไม่สามารถวินิจฉัยได้ว่านักเรียนใช้แบบการคิดแบบใด อีกประการหนึ่งการคำนวณค่าต่าง ๆ ในวิธีการนี้อันได้แก่ ค่าดัชนีชี้เตือนมาตรฐานหมายเลข 4 ค่าความสามารถของผู้สอบ ( $\theta$ ) ตามทฤษฎีการตอบสนองข้อสอบรวมทั้งการคำนวณค่าระยะทางน้อยที่สุดแบบ Mahalanobis' generalized square-distance และการตัดสินใจแบบเบย์ส์ มีวิธีการคำนวณที่ซับซ้อนและต้องใช้ผู้สอบเป็นจำนวนมาก จึงจะประมาณค่าพารามิเตอร์ต่าง ๆ ได้อย่างแม่นยำ ทำให้ไม่สะดวกในการนำมาปฏิบัติในระดับชั้นเรียน (ศิริเดช สุชีวะ, 2538)

6. การวินิจฉัยข้อบกพร่องแบบย้อนรอยกระบวนการคิด ซึ่งพัฒนาขึ้นโดยศิริเดช สุชีวะ (2538) การพัฒนาวิธีการวินิจฉัยข้อบกพร่องวิธีนี้มีพื้นฐานมาจากแนวคิดการประเมินกฎ ซึ่งกล่าวว่าคุณสอบแต่ละคนมีกระบวนการคิด มีหลากหลายคำตอบที่ตรงกันอาจมาจากกระบวนการคิดที่เหมือนกันหรือต่างกันได้ ดังนั้นการประเมินกฎจากแบบการตอบทั้งหมดของผู้สอบทำให้สามารถย้อนรอยกระบวนการคิดและวินิจฉัยข้อบกพร่องของผู้สอบได้ การวินิจฉัยด้วยวิธีการดังกล่าวมี 3 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่แรกเป็นการสำรวจแบบการคิดทั้งหมดที่เป็นไปได้ตามสังกัดของเนื้อหาที่ต้องการวินิจฉัย ขั้นตอนที่สองเป็นการสร้างข้อสอบจากรูปแบบข้อสอบทั้งหมดที่เป็นไปได้ให้แบบแผนการตอบทั้งหมดสามารถย้อนรอยแบบการคิดของผู้สอบแต่ละคน และขั้นตอนที่สามเป็นการ

ดำเนินการวิจัยข้อบกพร่อง ซึ่งในขั้นตอนนี้มีการดำเนินการ 2 ขั้นตอนย่อย คือ การวิจัยเชิงสำรวจแบบการคิด และการวิจัยเพื่อยืนยันแบบการคิด โดยพบว่าวิธีการนี้สามารถวิจัยข้อบกพร่องของนักเรียนที่มีแบบแผนคะแนนการตอบเหมือนกันหรือมีแบบแผนคะแนนการตอบเป็นศูนย์หมดทุกข้อได้ แต่วิธีการนี้ก็ยังมีข้อจำกัดในเรื่องความยุ่งยากในการวิจัย และการสร้างแบบสอบชุดที่ 2 อันเป็นอุปสรรคสำหรับการนำไปใช้ในโรงเรียน และเนื้อหาที่จะนำมาใช้วิธีการนี้ ต้องสามารถกำหนดแบบการคิดหาคำตอบในเรื่องนั้นได้อย่างแน่นอน

### 1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน แบ่งเป็นสองกลุ่มใหญ่ กลุ่มแรกเป็นงานวิจัยที่เน้นการพัฒนาวิธีการวิจัย กลุ่มที่สองเป็นการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในเนื้อหาวิชาหรือความสามารถเรื่องใดเรื่องหนึ่ง แต่ละกลุ่มมีสาระสำคัญดังนี้

**กลุ่มแรก** งานวิจัยเน้นการพัฒนาวิธีการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรวมถึงการวิจัยจุดอ่อนจุดแข็งของผู้เรียน แบ่งออกเป็น 3 ส่วน ส่วนแรกเป็นการพัฒนาดัชนีชี้ความบกพร่อง หรือวิเคราะห์แบบแผนการตอบ ได้แก่ งานวิจัยของสำราญ มีแจ้ง (2533) พนิชา สังข์เพชร (2535) ส่วนที่สอง เป็นการพัฒนาวิธีการวิจัยสำหรับตรวจสอบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ได้แก่ งานวิจัยของศิริเดช สุชีวะ (2538) และ Tatsuoka, Corter และ Tatsuoka (2004) รวมถึงงานวิจัยของวลี เฉลยสมัย (2538) ส่วนกลุ่มสุดท้าย เป็นการพัฒนาวิธีการวิจัยจุดอ่อนจุดแข็งโดยใช้ชุดเครื่องมือวิจัย ได้แก่ งานวิจัยของ วลัยยา อารงลักษณะรัตน์ (2546) วิจิตรา ทองอก (2545) จิรพันธ์ จันจินะ (2548) แต่ละกลุ่มมีสาระสำคัญโดยสรุปดังนี้

ส่วนแรก การพัฒนาดัชนีชี้ความบกพร่อง หรือวิเคราะห์แบบแผนการตอบ งานวิจัยในส่วนนี้ได้แก่

สำราญ มีแจ้ง (2533) ได้พัฒนาดัชนีชี้ความบกพร่องของแบบทดสอบโดยการวิเคราะห์แบบแผนการตอบข้อสอบและเปรียบเทียบคุณภาพในการวิจัยความบกพร่องของผู้ตอบแบบทดสอบในแบบแผนการตอบระหว่างดัชนีชี้ความบกพร่องที่พัฒนาขึ้น กับดัชนีชี้เดือนของชาติ การศึกษาครั้งนี้ใช้เทคนิคซีมิอุเลชัน จำลองการทดลองด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์ โดยกำหนดลักษณะประชากรให้มีการแจกแจงความสามารถแตกต่างกันเป็น 3 ลักษณะ คือ กลุ่มผู้สอบที่มีความสามารถสูง ปานกลาง และต่ำ แต่ละกลุ่มมีการสุ่มตัวอย่างออกมา 3 ขนาด คือ 35 คน 50 คน และ 200 คน แบบสอบที่ใช้ในการวิจัยกำหนดขึ้นเป็นแบบสอบเลือกตอบ ประกอบด้วยแบบสอบจำนวน 4 ฉบับ ซึ่งมีจำนวนข้อสอบ 4 ขนาด คือ 30 ข้อ 60 ข้อ 90 ข้อ และ 120 ข้อ แต่ละฉบับ มีค่าความยากตั้งแต่ 13 ถึง +3 ผลการวิจัยพบว่า ดัชนีชี้ความบกพร่องที่พัฒนาขึ้น เป็นดังนี้

1. ดัชนีดีเอฟซี 1 และดัชนีดีเอฟซี 2 มีความตรงในการจำแนกผู้ตอบแบบทดสอบที่มีความบกพร่อง โดยปรากฏว่า ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัดที่คำนวณจากกลุ่มที่คัดเลือก

ผู้ตอบแบบสอบถามที่มีความบกพร่องในการตอบออกด้วยการใช้ดัชนีดีเอฟซี 1 และดีเอฟซี 2 มีค่าต่ำกว่าค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัดที่คำนวณจากกลุ่มผู้สอบทั้งหมดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในทุกขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่แบบสอบถามมีจำนวนข้อสอบเท่ากับ 30 ข้อ และ 60 ข้อ

2. ดัชนีดีเอฟซี 1 และดัชนีดีเอฟซี 2 มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับดัชนีชี้เดือนซาโตอย่างมีนัยสำคัญ โดยที่ดัชนีดีเอฟซี 2 มีความสัมพันธ์กับดัชนีชี้เดือนของซาโตสูงกว่าดัชนีดีเอฟซี 1 (มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .921 ถึง .990)

3. ดัชนีดีเอฟซี 2 มีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมน้อยกว่าดัชนีชี้เดือนของซาโตอย่างมีนัยสำคัญ ในกลุ่มประชากรที่มีความสามารถสูงและต่ำ ที่ตอบแบบสอบถามที่มีจำนวนข้อสอบเท่ากับ 30 ข้อ 90 ข้อ และ 120 ข้อ ส่วนดัชนีดีเอฟซี 1 มีความสัมพันธ์กับคะแนนรวมน้อยกว่าดัชนีชี้เดือนของซาโตอย่างมีนัยสำคัญ ในกลุ่มที่มีความสามารถปานกลางและมีขนาดของกลุ่มตัวอย่างเป็น 25 คน 50 คน และ 100 คน ซึ่งตอบแบบสอบถามที่มีจำนวนข้อสอบเท่ากับ 30 ข้อ และ 120 ข้อ

4. ดัชนีดีเอฟซี 1 มีประสิทธิภาพในการวินิจฉัยความบกพร่องของผู้ตอบแบบทดสอบในแบบแผนการตอบสูงกว่าดัชนีดีเอฟซี 2 และดัชนีชี้เดือนของซาโต เมื่อประชากรมีความสามารถปานกลาง ส่วนดัชนีดีเอฟซี 2 มีประสิทธิภาพในการวินิจฉัยความบกพร่องของผู้ตอบแบบทดสอบในแบบแผนการตอบสูงกว่าดัชนีดีเอฟซี 1 และดัชนีชี้เดือนของซาโต เมื่อกลุ่มประชากรมีความสามารถสูงและต่ำ

พินิชา สังข์เพชร (2535) ได้พัฒนาดัชนีความสอดคล้องของแบบแผนการตอบข้อสอบรายบุคคลและตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงของดัชนีที่พัฒนาขึ้น ได้แก่ ความตรงในการบ่งชี้ความสอดคล้องของแบบแผนการตอบข้อสอบรายบุคคลที่ผู้สอบทำได้กับที่มีลักษณะเป็นกัตแมนสมบูรณ์ และความตรงในการจำแนกแบบแผนการตอบข้อสอบรายบุคคลที่มีความสอดคล้องกับลักษณะกัตแมนสมบูรณ์สูงและต่ำ ผลวิจัยพบว่า

1. ดัชนีที่พัฒนาขึ้นเรียกว่า ดัชนีเอฟซี เป็นดัชนีที่บ่งชี้ระดับความสอดคล้องของแบบแผนการตอบข้อสอบที่ผู้สอบทำได้กับแบบแผนการตอบข้อสอบที่มีลักษณะเป็นกัตแมนสมบูรณ์ ดัชนีเอฟซีมีโมเดลพื้นฐานคือ ผลรวมของค่าประจำข้อของคะแนนรายข้อทั้งหมด มีค่าเท่ากับผลรวมของค่าประจำข้อของคะแนนรายข้อที่มีลักษณะตามกัตแมน บวกกับ ผลรวมของค่าประจำข้อของคะแนนรายข้อที่มีความคลาดเคลื่อน พิสัยของดัชนีมีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 1.0 โดยจะมีค่าเท่ากับ 0 เมื่อแบบแผนการตอบข้อสอบของผู้สอบมีลักษณะตรงกันข้ามกัตแมนสมบูรณ์ และจะมีค่าเท่ากับ 1.0 เมื่อแบบแผนการตอบข้อสอบของผู้สอบมีลักษณะเป็นกัตแมนสมบูรณ์ ค่าของดัชนีจะนำมาใช้เป็นข้อมูลในการตัดสินว่าคะแนนรวมของผู้สอบที่ได้จากการตอบแบบสอบถามเลือกตอบจะเป็นตัวแทนความสามารถของเขาได้มากน้อยเพียงใด และใช้เป็นข้อมูลเพิ่มเติมในการคัดเลือกผู้สอบที่มีคะแนนรวมเท่ากัน

2. คุณภาพด้านความตรงของดัชนีที่พัฒนาขึ้น ซึ่งตรวจสอบจากข้อมูลของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 1 ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรสังฆมณฑล กรุงเทพมหานคร จำนวน 267 คน ที่ตอบแบบสอบถามวิชาคณิตศาสตร์ และแบบสอบถามเกี่ยวกับเหตุผลที่ผู้สอบตอบข้อสอบแต่ละข้อผิดพลาด พบว่า

2.1 ดัชนีที่พัฒนาขึ้น มีความตรงในการบ่งชี้ความสอดคล้องของแบบแผนการตอบข้อสอบที่ผู้สอบทำได้กับที่มีลักษณะเป็นกัตแมนสมบูรณ์ เมื่อใช้ความสัมพันธ์ระหว่างค่าของดัชนีเอพิกับค่าสัดส่วนของจำนวนข้อสอบที่ผู้สอบตอบได้ถูกต้องด้วยความมั่นใจต่อจำนวนข้อสอบทั้งหมดที่ตอบได้ถูกต้อง และกับค่าสัดส่วนของจำนวนข้อสอบที่ผู้สอบตอบผิด เพราะมีความรู้ไม่เพียงพอต่อจำนวนข้อสอบทั้งหมดที่ผู้สอบตอบผิด เป็นเกณฑ์ในการพิจารณาความตรงดังกล่าว

2.2 ดัชนีที่พัฒนาขึ้นมีความตรงในการจำแนกแบบแผนการตอบข้อสอบที่มีความสอดคล้องกับลักษณะกัตแมนสูงและต่ำ เมื่อใช้คะแนนรวม ความมั่นใจในการตอบข้อสอบ และความสามารถของผู้สอบตามแนวโลจิสติกโมเดล เป็นเกณฑ์ในการจำแนกแบบแผนการตอบข้อสอบทั้งสองลักษณะ

ส่วนที่สอง เป็นการพัฒนาวิธีการวินิจฉัยสำหรับตรวจสอบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนงานวิจัยงานวิจัยในส่วนนี้ได้แก่

ศิริเดช สุชีวะ (2538) ได้พัฒนาวิธีการวินิจฉัยสำหรับตรวจสอบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทางคณิตศาสตร์ วิธีการที่พัฒนาขึ้นมีพื้นฐานมาจากแนวคิดการประเมินกฎ ซึ่งกล่าวว่าผู้สอบแต่ละคนมีกระบวนการคิดที่หลากหลาย คำตอบที่ตรงกันอาจมาจากกระบวนการคิดที่เหมือนหรือต่างกันได้ ดังนั้นการประเมินกฎ จากแบบการตอบทั้งหมดของผู้สอบทำให้สามารถย้อนรอยกระบวนการคิดและวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของผู้สอบได้ กระบวนการวินิจฉัยครั้งนี้มี 3 ขั้นตอนคือ ขั้นตอนแรกเป็นการสำรวจแบบการคิดทั้งหมดที่เป็นไปได้ตามสังกัดของเนื้อหาที่ต้องการวินิจฉัย ขั้นตอนที่สองเป็นการสร้างข้อสอบจากรูปแบบข้อสอบทั้งหมดที่เป็นไปได้ให้แบบแผนการตอบทั้งหมดสามารถย้อนรอยการคิดของผู้สอบแต่ละคน และขั้นตอนที่สามเป็นการดำเนินการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ซึ่งมี 2 ขั้นตอนคือ การวินิจฉัยเชิงสำรวจแบบการคิดและการวินิจฉัยยืนยันแบบการคิด จากการศึกษาวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในวิชาคณิตศาสตร์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เรื่องการบวกเลขจำนวนเต็มลบของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจำนวน 940 คน พบว่าวิธีการที่พัฒนาขึ้นมีความคงที่ในการวินิจฉัยและมีความตรงเชิงเกณฑ์สัมพัทธ์เมื่อใช้ผลการวินิจฉัยของครูเป็นเกณฑ์ วิธีการที่พัฒนาขึ้นให้ผลการวินิจฉัยที่สอดคล้องกับวิธีการของทาทัชโอะ และลดข้อจำกัดของวิธีการของทาทัชโอะเกี่ยวกับการจำแนกมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนซึ่งมีแบบแผนการตอบเหมือนกันหรือมีแบบแผนคะแนนการตอบเป็นศูนย์ทุกข้อ นอกจากนี้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำหรับการวินิจฉัยตามวิธีการที่พัฒนาขึ้นใช้งานได้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้



Tatsuoka, Corter และ Tatsuoka (2004) ได้ดำเนินการวิจัยเรื่องรูปแบบการวินิจฉัยเนื้อหา และกระบวนการทางคณิตศาสตร์ใน The Third International Math and Science Student-Revised (TIMSS-R) จากกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 20 ประเทศ เพื่อศึกษาคุณลักษณะด้านความรู้ ทักษะและกระบวนการในการทำแบบทดสอบคณิตศาสตร์ ใน TIMSS-R สำหรับประเทศที่แตกต่างกัน ด้านวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อมทางการศึกษา การดำเนินการวิจัยแสดงให้เห็นการประยุกต์ใช้ rule space model ในการประเมินเชิงวินิจฉัย

วลี เฉลยสมัย (2538) ได้พัฒนาวิธีการวินิจฉัยการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ที่คำนึงถึงสภาพที่เป็นจริงของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พร้อมตรวจสอบความตรงและความเที่ยงของวิธีการที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วยขั้นตอนการวินิจฉัยที่แยกเป็น 3 มิติ คือ มิติความเข้าใจวิธีการแก้โจทย์ปัญหา มิติการคิดคำนวณ และมิติการให้คำตอบที่ใช้ได้กับสภาพที่เป็นจริง เครื่องมือที่ใช้ในการวินิจฉัยเป็นแบบสอบชนิดเลือกตอบ ประกอบด้วยข้อกระทง 18 ข้อ เพื่อวัดความสามารถของนักเรียนทั้งสามมิติดังกล่าว เนื้อหาที่ใช้ศึกษาเป็นโจทย์ปัญหาระคนเรื่องทศนิยมและจำนวนเต็มบวก การตรวจให้คะแนนเป็นแบบทวิภาค (0-1) โดยใช้เกณฑ์วินิจฉัยตามแนวคิดของอันเดอร์ฮิล และไนส์ลี ที่ถือเอาการตอบข้อสอบถูกร้อยละ 67 ของจำนวนข้อเป็นตัวบอกว่านักเรียนมีความสามารถในระดับนั้นจริง กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 452 คน ผลการวิจัยพบว่า วิธีการที่พัฒนาขึ้นมีความเที่ยงของสอบคู่ขนานให้ผลการวินิจฉัยในการจำแนกความสามารถของผู้เรียนได้สอดคล้องกันร้อยละ 81.86 และมีความตรงเชิงเกณฑ์สัมพันธ์ โดยให้ผลการวินิจฉัยตรงกับวิธีการคิดออกเสียง ร้อยละ 86.87

ส่วนที่ 3 เป็นการพัฒนาวิธีการวินิจฉัยจุดอ่อนจุดแข็งโดยใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัย งานวิจัยในส่วนนี้ได้แก่

วัลยา อารงลักษณะรัตน์ (2546) ได้พัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยจุดอ่อนจุดแข็งสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เครื่องมือดังกล่าวใช้วินิจฉัยด้านพุทธิปัญญาของผู้เรียน ผลวิจัยพบว่า เครื่องมือวินิจฉัยความสามารถหลัก 4 ด้าน คือ ความสามารถด้านภาษาและการรู้หนังสือ ความสามารถด้านตัวเลขและการคำนวณ ความสามารถด้านการใช้เหตุผล และความสามารถด้านการแก้ปัญหา เครื่องมือที่พัฒนาขึ้นมีความเที่ยงตั้งแต่ .22-.83 และมีความตรงเชิงเนื้อหาจากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ 10 ท่าน อยู่ระหว่าง .8-1.0 นอกจากนี้ยังรวบรวมข้อมูลจากครูผู้สอนอีกด้วย

จิรพันธ์ จันจินะ (2548) ได้สร้างแบบฝึกวิชาคณิตศาสตร์เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องในการแก้โจทย์ปัญหาเรื่องร้อยละของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีการพัฒนาแบบฝึกตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 ศึกษาความสามารถของผู้เรียนโดยนำไปทดลองใช้แบบฝึก พบว่า ความสามารถของผู้เรียนหลังการใช้แบบฝึก สูงกว่าก่อนการใช้แบบฝึกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วิจิตรา ทองงอก (2545) ได้สร้างแบบทดสอบวินิจฉัยจุดบกพร่องในการเรียนวิชา คณิตศาสตร์ เรื่องการแก้สมการและอสมการตัวแปรเดียวสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ใน เขตกรุงเทพมหานคร แบบทดสอบที่พัฒนาขึ้นมี 4 ฉบับ คือ การแก้สมการตัวแปรเดียว สมบัติการไม่ เท่ากัน ช่วงและการแก้สมการ และค่าสัมบูรณ์-การแก้สมการที่มีเครื่องหมายค่าสัมบูรณ์ มี ลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ 5 ตัวเลือก ทั้งนี้ได้ทดสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญใน การหาคุณภาพของแบบสอบแต่ละด้าน ดัชนีความง่าย ดัชนีอำนาจจำแนก ค่าความเชื่อมั่น และ คะแนนจุดตัด

**กลุ่มที่สอง** เป็นการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในเนื้อหาวิชาหรือความสามารถเรื่อง ใดเรื่องหนึ่ง พบว่าส่วนใหญ่เป็นการวินิจฉัยความสามารถทางคณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ โดย ส่วนใหญ่ใช้เครื่องมือเป็นแบบสอบวินิจฉัย งานวิจัยในกลุ่มนี้จะแบ่งเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็น งานวิจัยที่วินิจฉัยโดยใช้เครื่องมือคือ แบบทดสอบวินิจฉัย ส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยที่วินิจฉัยโดยใช้ เครื่องมือต่างๆ เช่น การใช้แบบฝึกหัด การใช้แบบฝึก การสัมภาษณ์

ส่วนแรกเป็นงานวิจัยที่วินิจฉัยโดยใช้เครื่องมือคือ แบบทดสอบวินิจฉัย ปริมาณของ งานวิจัยลักษณะนี้มีเป็นจำนวนมาก ตัวอย่างงานวิจัยในกลุ่มนี้ได้แก่

ดรุณี กิตติวิริยะ (2533) ศึกษาวิจัยเรื่อง การวินิจฉัยข้อบกพร่องทางการเรียนวิทยาศาสตร์ ภาคคำนวณของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อ วินิจฉัยข้อบกพร่องทางการเรียนวิทยาศาสตร์ภาคคำนวณของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบวินิจฉัยข้อบกพร่องทางการเรียน วิทยาศาสตร์ ภาคคำนวณเรื่อง งาน คาน โมเมนต์ และเครื่องกล ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างมี ข้อบกพร่องในการเรียนวิทยาศาสตร์ภาคคำนวณในจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม 8 จุดประสงค์จาก 11 จุดประสงค์ สาเหตุหลักของข้อบกพร่อง คือ (1) นักเรียนสะเพร่าในการตอบ (2) นักเรียน คำนวณหรือมีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนในเรื่องการคำนวณเรื่องแรง การหาค่าโมเมนต์ แนวคิด ระหว่างมวลกับแรงเป็นต้น

รัตนา เล็งสุข (2540) ได้ศึกษามโนทัศน์เรื่องพลังงานของผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 โดยใช้การสัมภาษณ์ เพื่อสำรวจมโนทัศน์ของผู้เรียนเป็นรายบุคคล เป็นการสัมภาษณ์ที่ใช้ ตัวอย่างเป็นรูปภาพ และใช้คำถามเกี่ยวกับพลังงาน ให้ผู้เรียนแสดงมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง เช่น ภาพ คนเตะฟุตบอล ผลการศึกษาพบว่า การวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ทำให้จัดกลุ่มกรอบมโนทัศน์ ที่ผู้เรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ใช้ในเรื่องพลังงานได้

ส่วนการศึกษาวิจัย โดยใช้แบบสอบวินิจฉัยชนิดปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผล เพื่อศึกษา มโนทัศน์ทางวิทยาศาสตร์ของผู้เรียนนั้น โสภภาพรรณ แสงศัพท์ (2538) ได้ทำการวิจัยมโนทัศน์ที่ คลาดเคลื่อนทางฟิสิกส์ในวิชาแสง ที่ได้จากการพิจารณาคำตอบอย่างเดียว กับวิธีที่พิจารณา

คำตอบและเหตุผลของผู้เรียนจากแบบสอบถามทั้งคำตอบและเหตุผล กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้เรียนโปรแกรมวิทยาศาสตร์ในเขตกรุงเทพมหานคร กลุ่มที่ 5 ผลการวิจัยพบว่า ค่าความเชื่อมั่นที่ได้จากแบบสอบถาม หรือการพิจารณาแต่คำตอบอย่างเดียว จะต่ำกว่าค่าความเชื่อมั่นที่ได้จากแบบสอบถามทั้งคำตอบและเหตุผล หรือการพิจารณาเหตุผลร่วมกับคำตอบที่เลือก แต่ค่าความยากและอำนาจจำแนกจะสูงกว่า ผลที่ได้จากแบบสอบถามชนิดปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผล สามารถบอกให้ทราบได้อย่างแน่ชัดว่า ผู้เรียนมีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนอะไร ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ สำเร็จ สระขาว (2540) ที่ได้ศึกษามโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเรื่องการแพร่และออสโมซิสของผู้เรียนและจามรี จันทรานนท์ (2542) ที่ได้ศึกษามโนทัศน์เรื่อง อาหาร กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้เรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 โดยเลือกใช้แบบสอบถามชนิดปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผลของผู้เรียนที่เลือก เช่นกัน

ส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยที่วินิจฉัยโดยใช้เครื่องมือต่างๆ เช่น การใช้แบบฝึกหัด การใช้แบบฝึกหัดซึ่งพบได้ไม่มากนัก ตัวอย่างงานวิจัยในกลุ่มนี้ ได้แก่

อัมพร ม้าคนอง (2536) ได้ศึกษาวินิจฉัยข้อผิดพลาดทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เครื่องมือที่ใช้คือ แบบฝึกหัดในหนังสือเรียน และแบบฝึกหัดประจำบท โจทย์ประยุกต์ และแบบทดสอบย่อยประจำบท โดยเครื่องมือทั้งหมดเป็นโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ชนิดความเรียงให้แสดงวิธีทำในการแก้ไขปัญหา

จกมล ทำสวน (2547) ได้ศึกษาการวินิจฉัยข้อผิดพลาดในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายมัธยม เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วยแบบฝึกหัดในเอกสารประกอบการเรียนรู้ของโรงเรียน แบบฝึกหัดโจทย์ประยุกต์ และแบบทดสอบย่อยประจำบทที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีลักษณะเป็นความเรียงและวิธีทำในการแก้ปัญหา

## ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (conceptual change) เป็นแนวคิดที่ได้รับการกล่าวถึงอย่างมากในงานวิจัยทางการศึกษาในปัจจุบัน โดยเฉพาะงานวิจัยเกี่ยวกับการสอนวิทยาศาสตร์ (Davis, 2001) อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พบว่า มีการประยุกต์ใช้แนวคิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในสาขาวิชาอื่นด้วยเช่น วิชาคณิตศาสตร์ ในงานวิจัยของ Merenluoto และ Lehtinen (2004) วิชาเศรษฐศาสตร์ ในงานวิจัยของ Davies และ Mangan (2005) และวิชาวิธีการวิจัยทางการศึกษาในงานวิจัยของศิริวรรณ แก้วพอง (2549)

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไม่เพียงแต่เหมาะสมกับการสอนเนื้อหาวิชาเท่านั้น แต่ยังสามารถนำไปใช้กับการพัฒนาวิชาชีพของครูและผู้บริหาร เช่น การพัฒนาครูตามแนวคิดการสร้างสรรค์ความรู้ (constructivist approaches) เพราะครูจะต้องมีการปรับเปลี่ยนบทบาท ต้อง

เรียนรู้กลยุทธการสอน ต้องสร้างมโนทัศน์ใหม่ (reconceptualize) รวมถึงการเปลี่ยนแปลงความคิดความเข้าใจหรือมโนทัศน์ (conception) เกี่ยวกับความหมายของการสอนในฐานะผู้อำนวยการความสะอาดมากกว่าผู้จัดการเรียนรู้ และเปลี่ยนแปลงบทบาท จากผู้รอบรู้บนเวทีการสอน เป็นผู้ชี้แนะแนวทางที่อยู่เคียงข้างผู้เรียน ("sage on the stage" เป็น "guide on the side") นอกจากนี้ยังสามารถนำแนวคิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปประยุกต์ใช้กับการทำงานในภาคธุรกิจและอุตสาหกรรม เพื่อรักษาความสามารถในการแข่งขันและการตอบสนองต่อความต้องการของลูกค้า (Davis, 2001)

การนำเสนอสาระเกี่ยวกับแนวคิดในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในตอนนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งเป็น 4 หัวข้อ หัวข้อแรก คือ ความเป็นมาของความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หัวข้อที่สองคือ นิยามการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หัวข้อที่สาม คือ ประเภทของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และหัวข้อสุดท้าย คือ ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่นำไปสู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

## 2.1 ความเป็นมาของความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

จากการศึกษาวิจัยของนักวิจัยหลายท่าน (Davis, 2001; Duit & Treagust, 2003; Posner, 1970) เกี่ยวกับความเป็นมาของความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ พบว่าในระหว่าง 3 ทศวรรษที่ผ่านมางานวิจัยเกี่ยวกับการสร้างมโนทัศน์และบทบาทในการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ของครูและนักเรียนเป็นประเด็นสำคัญที่สุดของงานวิจัยทางวิทยาศาสตร์ศึกษา (Duit & Treagust, 2003) ซึ่งเป็นไปตามความเห็นของ Davis (2001) ที่ว่างานวิจัยเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ส่วนใหญ่อยู่ในการสอนวิทยาศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปสาระโดยสังเขปดังนี้

นับตั้งแต่ทศวรรษ 1970 ได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์ของนักเรียนในระดับเนื้อหา โดยศึกษาวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์ของนักเรียนก่อนการเรียนที่มีต่อเนื้อหาวิทยาศาสตร์ต่าง ๆ เช่น วงจรไฟฟ้า แรง พลังงาน การเผาไหม้ และวิวัฒนาการ ข้อค้นพบจากงานวิจัยจำนวนมากตลอดช่วง 3 ทศวรรษแสดงให้เห็นว่า ก่อนการเรียนวิทยาศาสตร์นักเรียนมีความรู้หรือความเชื่อก่อนการเรียน และมีมโนทัศน์และความนึกคิดที่เป็นรากลึกซึ่งเกี่ยวกับวิทยาศาสตร์ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับมุมมองทางวิทยาศาสตร์ที่ติดมาด้วย (Duit & Treagust, 2003)

กลางทศวรรษ 1980 มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์ของนักเรียนในระดับอภิमान (meta-levels) ใช้ชื่อว่า การสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับธรรมชาติของวิทยาศาสตร์ และให้ความสนใจต่อมุมมองของการเรียนรู้ ซึ่งยังมีข้อจำกัดและประสบการณ์ในการศึกษาเรื่องดังกล่าวอย่างชัดเจนสำหรับทศวรรษ 1980 นี้มีการพัฒนางานวิจัยที่ศึกษาการพัฒนาของมโนทัศน์ของนักเรียนก่อนการเรียนเกี่ยวกับมโนทัศน์ทางวิทยาศาสตร์โดยมีจุดมุ่งหมายที่วิธีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

งานวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์ของนักเรียนและการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ได้อาศัยกรอบทฤษฎีต่าง ๆ โดยในช่วงเริ่มแรกใช้แนวคิดของ Piaget ในการร่างทฤษฎีขั้นตอน (stage theory) และการ

สัมภาษณ์เชิงคลินิก (clinical interview) รวมทั้งกรอบพื้นฐานของทฤษฎีที่เกี่ยวกับจิตตปัญญา (cognitive psychology) ต่อมาใช้แนวคิดการสร้างสรรคความรู้ที่พัฒนาจากการกระบวนการทางปัญญา (cognitive approach) ต่าง ๆ กับจุดเน้นตามมุมมองของความรู้ที่ถูกสร้างขึ้น เช่น แนวคิดของ Piaget ที่อธิบายการเรียนรู้ว่า บุคคลแต่ละคนพยายามที่จะทำความเข้าใจ เกี่ยวกับเหตุการณ์ และปรากฏการณ์ที่ตนพบเห็น มาสร้างเป็นโครงสร้างทางปัญญา (cognitive structure) หรือที่เรียกว่า “schema” โครงสร้างทางปัญญานี้ประกอบด้วยความหมาย หรือความเข้าใจเกี่ยวกับประสบการณ์นั้น ผู้เรียนสร้างความหมายโดยใช้เครื่องมือทางปัญญาของตน โครงสร้างทางปัญญาเป็นผลของความพยายามทางความคิด หากการใช้ความรู้เดิมของตน ทำนายเหตุการณ์ได้ถูกต้อง จะทำให้โครงสร้างทางปัญญาของบุคคลคงเดิม และมั่นคงมากยิ่งขึ้น แต่ถ้าการคาดคะเนไม่ถูกต้อง ผู้เรียนจะต้องประหลาดใจ สงสัย และคับข้องใจ หรือที่เรียกว่า เกิดสภาวะไม่สมดุล (disequilibrium) ขึ้น เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้น ผู้เรียนจะมีทางเลือก 3 ทาง คือ (1) ยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตน (2) ปรับความคิดในโครงสร้างทางปัญญา โดยพยายามที่จะเชื่อมโยงความคิดหรือประสบการณ์เดิมกับความคิดหรือประสบการณ์ใหม่ ในลักษณะนี้จะเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายขึ้น หรือ (3) ไม่สนใจทำความเข้าใจ การปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญาเป็นเรื่องเฉพาะตน แต่ผู้สอนสามารถช่วยผู้เรียนปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญาได้ โดยจัดสภาพการณ์ให้เกิดภาวะไม่สมดุลขึ้น ทำให้ผู้เรียนต้องมีการปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องกับประสบการณ์

แนวคิดต่อมาคือ แนวคิดของ Kuhn (1970) เกี่ยวกับทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงในเรื่องราวของวิทยาศาสตร์ และแนวคิดการสร้างสรรคความรู้แบบลึกซึ้ง ด้วยข้อจำกัดของแนวคิดการสร้างสรรคความรู้ทำให้เกิดการรวมกันของนักสร้างสรรคสังคมและทิศทางเชิงวัฒนธรรมสังคม ทำให้เกิดข้อเสนอแนะในการใช้กรอบมุมมองที่หลากหลายทางญาณวิทยาในการศึกษากระบวนการเรียนรู้ที่มีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น

ในช่วงต่อมา Posner (1970 อ้างถึงใน Duit & Treagust, 2003) ได้เสนอทฤษฎีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์โดยใช้ทฤษฎีประวัติศาสตร์และสังคมเชิงสร้างสรรคของ Kuhn และทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการของ Piaget ที่กล่าวถึงการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยการยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตน และปรับความคิดในโครงสร้างทางปัญญาให้เหมาะสม (assimilation and accommodation) มาเป็นฐานในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ โดยเสนอว่าการปรับตัวยอมรับมโนทัศน์ใหม่นี้เสมือนการยอมรับรูปแบบเชิงวิทยาศาสตร์ใหม่ การเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ประกอบด้วย 2 รูปแบบ คือ (1) การยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตน โดยการใช้มโนทัศน์เดิมที่มีอยู่จัดการกับข้อเท็จจริงใหม่ที่ได้รับ (assimilation) และ (2) การปรับความคิดในโครงสร้างทางปัญญาให้เหมาะสม โดยพยายามที่จะเชื่อมโยงความคิดหรือประสบการณ์เดิมกับความคิด

หรือประสบการณ์ใหม่ (accommodation) โดยการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นการปฏิรูปมโนทัศน์เดิมที่บุคคลมีอยู่และยอมรับมโนทัศน์ใหม่ ซึ่งนำไปสู่การกำหนดกรอบความคิดของบุคคลเหล่านั้นเอง (Zirbel, 2004 ; She, 2004)

จากบทบรรณาธิการของ Sinatra และ Pintrich (2003 อ้างถึงใน Duit & Treagust, 2003) ที่เน้นบทบาทของความตั้งใจของผู้เรียนในการปรับเปลี่ยนความรู้ โดยนำแนวคิดเกี่ยวกับผู้เรียนที่มีความตั้งใจของ Bereiter และ Scardamalia (1989 อ้างถึงใน Duit & Treagust, 2003) และ Pintrich Marx และ Boyle (1993 อ้างถึงใน Duit & Treagust, 2003) ซึ่งเน้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในการกระตุ้นเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่อยู่ภายใต้การควบคุมของผู้เรียน โดยสะท้อนสถานะสมัครใจ หรือกรอบความคิดที่ฝังใจ (mind set) และการเชื่อมโยงระหว่างแรงจูงใจ ปัญญา และการเรียนรู้ นอกจากนี้ She (2004) ได้เสนอว่าทั้งญาณวิทยา (epistemology) และปรัชญาว่าด้วยลักษณะความจริง (ontology) มีส่วนส่งเสริมให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ โดยญาณวิทยาทำให้แต่ละคนมีเกณฑ์ตัดสินว่าสิ่งใดเป็นปรากฏการณ์และใช้พิจารณาปรากฏการณ์ทางกายภาพ ส่วนปรัชญาว่าด้วยลักษณะความจริงเป็นความเชื่อพื้นฐานเกี่ยวกับธรรมชาติของวัตถุ นอกจากนี้ปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือ ความเชื่อใจ (motivational beliefs) เกี่ยวกับการเรียนรู้ ซึ่งสามารถนำไปสู่การเกิดหรือพัฒนาโครงสร้างทางปัญญาในขั้นที่สูงต่อไปได้

เงื่อนไขสำคัญที่ช่วยในการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือ (1) ความไม่พอใจในมโนทัศน์เดิมที่บุคคลมีอยู่ (dissatisfaction) บุคคลจะไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ของตนจนกว่าจะเชื่อว่ามโนทัศน์เดิมที่ตนมีอยู่ไม่เพียงพอหรือผิดหลัก ไม่สามารถแก้ไขปัญหาได้ (2) มโนทัศน์ใหม่ต้องสามารถเข้าใจง่าย (intelligibility) บุคคลที่จะปรับไปสู่มโนทัศน์ใหม่ต้องพบว่ามโนทัศน์ใหม่สามารถเข้าใจได้ง่ายและอธิบายมโนทัศน์ใหม่ได้ (3) มโนทัศน์ใหม่มีความเป็นไปได้ มีเหตุผล (plausibility) มโนทัศน์ใหม่ต้องมีความเป็นไปได้ สามารถแก้ปัญหามีอยู่ สอดคล้องกับความรู้อื่น ๆ และ (4) มโนทัศน์ใหม่ต้องนำไปใช้ได้อย่างบรรลุผล (fruitfulness) บุคคลต้องพบว่ามโนทัศน์ใหม่ที่จะปรับใช้ได้ผลตามที่ต้องการ สามารถขยายไปสู่เหตุการณ์อื่น ๆ รวมถึงการตรวจสอบใหม่ ๆ ด้วย (Zirbel, 2004; She, 2004; Suping, 2004)

จากแนวคิดดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่าบุคคลจะมีความรู้ ความนึกคิดหรือความเชื่อเดิมเกี่ยวกับมโนทัศน์นั้นมาก่อนซึ่งอาจเป็นทั้งมโนทัศน์ที่ถูกต้องและคลาดเคลื่อนไปจากความจริง ทั้งนี้ปัจจัยสำคัญที่มีความเกี่ยวข้องและส่งผลต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์คือ แรงจูงใจ และการเรียนรู้ทางปัญญาของบุคคล โดยต้องเชื่อว่ามโนทัศน์เดิมของตนนั้นไม่ถูกต้อง และเป็นสิ่งที่ไม่สามารถแก้ไขปัญหาได้ ทั้งนี้มโนทัศน์ใหม่ที่ได้รับต้องเป็นสิ่งเข้าใจง่าย สามารถแก้ปัญหามีอยู่ได้ และสอดคล้องเชื่อมโยงกับความรู้อื่น ๆ รวมทั้งสามารถนำไปสู่ผลสำเร็จตามที่คาดหวังได้

## 2.2 ความหมายของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ เป็นคำที่ใช้แสดงลักษณะเฉพาะของสถานการณ์ที่ความรู้เดิมของผู้เรียนไม่สอดคล้องกับการสร้างมโนทัศน์ใหม่ และสถานการณ์ที่ผู้เรียนมักได้รับการโน้มน้าวให้เกิดความคลาดเคลื่อนอย่างเป็นระบบ หรือเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (Merenluoto & Lehtinen, 2004) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นกลไกที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย บุคคลจะมีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เมื่อมีการถ่ายโอนสภาพของมโนทัศน์ที่ไม่สมบูรณ์ของประเด็นหรือปรากฏการณ์ไปสู่สภาพของมโนทัศน์ที่สมบูรณ์ ซึ่งมีลักษณะเชิงสัมพันธ์ในระหว่างกระบวนการของการพัฒนาทางปัญญา ซึ่งบุคคลจะมีการปรับการคิดซ้ำ ๆ เกี่ยวกับมโนทัศน์และโมเดลความคิด ตรงกับที่ Mayer (2000 อ้างถึงใน Fardanesh, 2006) กล่าวไว้ว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นกระบวนการได้รับความเข้าใจที่ลึกซึ้งซึ่งเชิงโครงสร้าง เป็นการเรียนรู้ที่ปรับให้เหมาะสมเป็นความเข้าใจถึงความสัมพันธ์ของสิ่งที่เรียนรู้ใหม่กับสิ่งที่เคยได้รับการเรียนรู้ และเป็นการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งหรือเป็นการสร้างความคิด

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นการเปลี่ยนแปลงในสิ่งที่แสดงว่าเป็นผลผลิตของปฏิสัมพันธ์ของโครงสร้างความคิดกับวัตถุหรือเหตุการณ์ภายนอก การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์สร้างรากฐานของการเรียนรู้ที่มีความหมาย และเป็นหัวข้อของงานวิจัยจำนวนมากระหว่างนักมานุษยวิทยาและนักการศึกษา (Fardanesh, 2006)

Fardanesh (2006) ได้เสนอทฤษฎีเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจำนวน 4 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความหมายเชิงสังเคราะห์ของ Vosniadou (2002) ที่ว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นการสังเคราะห์ (2) ทฤษฎีการแก้ไขมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของ Chi และ Roscoe (2002) ที่ว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นการแทนที่หรือซ่อมแซม (3) ทฤษฎีเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของ Disessa (2002) ที่ว่าการปรับเปลี่ยนเป็นการจัดระบบ (4) ทฤษฎีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของ Iverson Scholtz และ Saljo (2002) ที่ว่าการปรับเปลี่ยนเป็นความเหมาะสมของเครื่องมือ ดังนี้

(1) ทฤษฎีความหมายเชิงสังเคราะห์ของ Vosniadou ที่ว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นการสังเคราะห์ (*synthetic*) Vosniadou (2002) กล่าวถึงการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับกฎและหลักการทางฟิสิกส์ว่า ก่อนการเรียนนักเรียนจะมีกรอบการอธิบายดั้งเดิม (*initial explanatory framework*) ที่ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ส่วนบุคคลที่ผ่านมา เมื่อผ่านการเรียนรวมถึงการได้รับสื่อการสอนที่ไม่ตรงกับความเชื่อดั้งเดิมจะทำให้นักเรียนเกิดความขัดแย้งในโมเดลความคิด และสร้างความหมายเชิงสังเคราะห์ที่ไม่คงที่และไม่สอดคล้องกัน อันเป็นสาเหตุของความไม่แน่นอนภายในกระบวนการทางปัญญา ทำให้นักเรียนต้องพิจารณาหาข้อเท็จจริงที่จะอธิบายปรากฏการณ์ทางฟิสิกส์ข้างต้นเพื่อลบล้างสิ่งที่ไม่สอดคล้องดังกล่าว โดยการจัดระบบ

โครงสร้างความรู้หรือโครงสร้างทางปัญญาที่มีอยู่ ซึ่งในกระบวนการนี้ความรู้เดิมเป็นทั้งสิ่งกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและเป็นอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลง

(2) ทรรศนะการแก้ไขมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของ Chi และ Roscoe ที่ว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นการแทนที่หรือซ่อมแซม (*replacemen or repair misconception*) ตามทรรศนะของ Chi และ Roscoe (2002) เห็นว่า โมเดลความคิดแรกเริ่มของนักเรียนเป็นสิ่งที่ง่าย ๆ ขาดประสบการณ์ (*naive*) อยู่บนฐานมโนทัศน์ที่ไม่ถูกต้อง ควรถูกแทนที่เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้ง และเป็นอุปสรรคต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ซึ่งเป้าหมายของนักเรียนคือ การสร้างโมเดลความคิดที่ถูกต้องเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของนักเรียนหมายความว่า นักเรียนมีมโนทัศน์ภายในโครงสร้างความคิดที่ไม่ถูกต้องและต้องค้นหาหรือสร้างมโนทัศน์ที่ถูกต้องขึ้น ดังนั้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จึงเป็นการแทนที่ของมโนทัศน์จากมโนทัศน์ที่ไม่ถูกต้องไปสู่มโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยเรียกกระบวนการนี้ว่าการตัดทอนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ซึ่งเป็นผลให้เกิดการสร้างโมเดลความคิดที่ปรับเปลี่ยนหรือถูกต้อง โดยมีนักเรียนเข้ามาเกี่ยวข้องในกระบวนการแก้ไขซ่อมแซมที่เป็นผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนบางเรื่องสามารถทำให้ถูกต้องได้โดยง่ายจากกระบวนการปรับเปลี่ยนเช่นจากกระบวนการสอน แต่มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนบางเรื่องทนทานต่อการเปลี่ยนแปลงแม้ว่าภายหลังจากที่ผ่านการเรียนแล้วก็ตาม ดังนั้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จึงเกิดขึ้นโดยผ่านกระบวนการยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตน โดยการใช้มโนทัศน์เดิมที่มีอยู่จัดการกับข้อเท็จจริงใหม่ที่ได้รับ ซึ่งเป็นการเพิ่มเติมส่วนประกอบของความรู้ใหม่ไปยังโครงสร้างความรู้ที่มีอยู่ หรือโดยผ่านกระบวนการการเปลี่ยนแปลงฐานรากที่เป็นการแก้ไขขึ้นส่วนของความรู้

(3) ทรรศนะเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของ Disessa ที่ว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ให้เป็นระบบ (*organizing*) ตามทรรศนะของ Disessa (2002) มองว่านักเรียนพยายามที่จะเข้าใจประสบการณ์ของตนโดยวิธีการของความรู้ง่าย ๆ ที่เรียกว่า *phenomenological primitive* ซึ่งเป็นชิ้นส่วนเล็ก ๆ ของความรู้ไปปะติดปะต่อกัน ในทรรศนะนี้บุคคลเป็นผู้สร้างความรู้ที่พยายามสร้างความสัมพันธ์ความเชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของความรู้ขึ้นและจัดระบบความรู้ในกระบวนการของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ความรู้ง่าย ๆ จะบูรณาการไปสู่ระบบการอธิบายที่ซับซ้อนขึ้น

ความรู้เดิมทำให้การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีความเป็นไปได้ เนื่องจากการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เกี่ยวข้องกับการจัดระบบขึ้นส่วนของความรู้ที่มีอยู่ การปรับเปลี่ยนเป็นวิธีการจัดระบบความรู้ที่เป็นชิ้นส่วนให้เป็นความรู้ที่มีโครงสร้าง การเรียนรู้หรือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นองค์ประกอบในการสร้างระบบของความรู้ที่ซับซ้อนซึ่งมีองค์ประกอบมโนทัศน์เป็นจำนวนมากที่ได้รับการ



ปรับเปลี่ยนหรือบูรณาการ นักเรียนจะจัดระบบส่วนประกอบพื้นฐานง่าย ๆ ไปสู่การแสดงความคิดเชิงโครงสร้างในภาพรวมทั้งหมดของความรู้นั้น

(4) ทรรศนะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของ Ivarson Scholtz และ Saljo ที่ว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นความเหมาะสมของเครื่องมือ (tool appropriation) Ivarson Scholtz และ Saljo (2002) กล่าวว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เกิดขึ้นโดยผ่านการใช้เครื่องมือต่าง ๆ ได้แก่ เครื่องมือทางความคิด เช่น มโนทัศน์ เครื่องมือทางวัฒนธรรม เช่น ภาษา และเครื่องมือทางกายภาพ เช่น แผนที่ และลูกโลก ในกิจกรรมทางสังคมหรือการปฏิบัติทางวัฒนธรรมที่สั่งสมมา ความรู้ความเข้าใจของมนุษย์ได้ถูกขัดเกลาผ่านการมีส่วนร่วมในการใช้เครื่องมือตามวัตถุประสงค์เฉพาะ โดยเริ่มต้นจากการใช้เครื่องมือที่ไม่เหมาะสมและต้องเรียนรู้เพื่อเป็นผู้ใช้เครื่องมือในบริบททางสังคมที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากนี้ยังระบุว่า การทำหน้าที่ของความคิดได้รับการทำให้สานกันด้วยสิ่งที่คาดหวังของเครื่องมือทางวัฒนธรรม ดังนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่า การศึกษาระบบการทางความคิดของบุคคลโดยแยกออกจากเครื่องมือทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่เป็นไปได้

### 2.3 ประเภทของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

Petri และ Niedderer (1998 อ้างถึงใน Tabor, 2001) กล่าวว่า การเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงในองค์ประกอบของระบบความคิด การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวจำแนกเป็น 2 ประเภท ประเภทแรกเป็นการเปลี่ยนแปลงแบบเพิ่มขึ้น (incremental change) ส่วนอีกประเภทหนึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงในแบบแผนการอธิบายพื้นฐาน (basic explanatory schemes) ที่ผู้เรียนประยุกต์ใช้ ซึ่งมีค่าต่าง ๆ ที่ใช้จำแนกการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ 2 ประเภทนี้ แต่ผู้ปฏิบัติการส่วนใหญ่นิยมใช้คำที่ขอยืมจากแนวคิดของ Piaget คือ การยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตน โดยการใช้มโนทัศน์เดิมที่มีอยู่จัดการกับข้อเท็จจริงใหม่ที่ได้รับ (assimilation) และการปรับความคิดในโครงสร้างทางปัญญาให้เหมาะสม โดยพยายามที่จะเชื่อมโยงความคิดหรือประสบการณ์เดิมกับความคิดหรือประสบการณ์ใหม่ (accommodation)

Carey (1991 อ้างถึงใน Davies and Mangan, 2005) เสนอว่าการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มี 3 ประเภท ได้แก่ (1) ประเภทพื้นฐาน (basic) เป็นการปรับเปลี่ยนความเข้าใจเกี่ยวกับประสบการณ์ในแต่ละวันโดยการเปลี่ยนผ่านด้วยการบูรณาการประสบการณ์ของบุคคลกับความคิดในสาขาวิชา (2) ประเภทสาขาวิชา (discipline) ความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดในสาขาวิชาอื่น ๆ เปลี่ยนผ่านโดยการได้มาซึ่งมุมมองเชิงทฤษฎี และ (3) ประเภท Modeling เป็นความสามารถในการสร้างการบรรยาย (narratives) และข้อสรุป (argument) ตามลักษณะเฉพาะของสาขาวิชา เปลี่ยนผ่านโดยการได้มาซึ่งการจัดระบบความคิด

## 2.4 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่นำไปสู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

Gregoire (2003) สังเคราะห์ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของคุณ เพื่อสร้างโมเดลเชิงทฤษฎีสำหรับอธิบายความเชื่อของคุณเกี่ยวกับการสอนที่ต่อต้านการปฏิรูปซึ่งเป็นการท้าทายต่อความเชื่อที่คุณมีอยู่ พร้อมทั้งให้กรอบแนวคิดในการออกแบบวิธีการพัฒนาความเชื่อของคุณ และการสนับสนุนคุณในการนำไปสู่การปฏิบัติ โมเดลที่ Gregoire พัฒนาขึ้นเรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (Cognitive–Affective Model of Conceptual Change) เป็นโมเดลเชิงทฤษฎีที่บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (dissonance theory) (2) โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (Conceptual Change Model) (3) โมเดลทวิกระบวนการ (dual-process models) (4) โมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด (cognitive reconstruction of knowledge model: CRKM) และ (5) โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรมของ Fazio (Fazio's model of the relationship between attitude and behavior) รายละเอียดแต่ละทฤษฎีหรือแนวคิดมีดังนี้

### 1. ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (dissonance theory)

ทฤษฎีความไม่สอดคล้องทางความคิดของ Festinger (1957 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) มีพื้นฐานมาจากข้อสันนิษฐานของทฤษฎีความสอดคล้องทางปัญญา/ความรู้ความคิด (cognitive consistency theory) ที่ริเริ่มโดยงานวิจัยทางจิตวิทยาสังคมเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ ตามทฤษฎีความสอดคล้องทางความคิด บุคคลมีแนวโน้มต้องการความสมดุลระหว่างความคิด ทัศนคติ และความเชื่อ เมื่อส่วนประกอบดังกล่าวขาดความสมดุลหรือไม่ประสานกันจะเกิดแรงจูงใจในการฟื้นฟูเพื่อให้เกิดความสมดุลและการปรับทัศนคติ (Heider, 1946 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ทฤษฎีของ Festinger ให้ความสำคัญต่อเงื่อนไขที่นำไปสู่ความคิดที่ไม่สมดุล องค์ประกอบทางความคิดอาจเป็นได้ทั้งแบบประสานสอดคล้อง และ แบบไม่เกี่ยวข้องกันหรือไม่สอดคล้องกัน ความไม่สอดคล้องกลมกลืนกันที่เกิดขึ้นเป็นผลมาจากความไม่คงเส้นคงวาด้านเหตุผลที่เป็นสิ่งประกอบหรือสิ่งที่ทำให้ความคิด ความเชื่อ ทัศนคติของบุคคล สอดคล้องกัน หรือจากการมีสถานการณ์เฉพาะที่ขัดขวางความคาดหวังของบุคคล เมื่อสิ่งที่คาดหวังของบุคคลเกิดอุปสรรค จึงอาจเกิดความไม่สมดุลระหว่างความคิดที่คาดหวังไว้ ทัศนคติ และความเชื่อที่มีต่อสิ่งนั้น

Cooper และ Fazio (1984 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ได้แก้ไขปรับปรุงโมเดลความไม่สอดคล้องทางความคิดของ Festinger บนพื้นฐานของการสังเคราะห์งานวิจัย ซึ่งพบว่า ความไม่สอดคล้องจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลเกิดความเข้าใจ โดยเป็นความเข้าใจต่อสถานการณ์ที่คาดว่าจะเกิดขึ้นหรือเหตุการณ์ที่รู้ได้ล่วงหน้า Cooper และ Fazio กล่าวเพิ่มเติมว่า แรงจูงใจ จะเป็นสิ่งที่

นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทัศนคติ แรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนจะช่วยให้สิ่งที่ไม่สอดคล้องกันระหว่างความคิด ความเชื่อ และทัศนคติของบุคคลเกิดความสมดุล

การนำทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติสำหรับการเปลี่ยนแปลงคือ ความจำเป็นที่ต้องให้ครูมอง การปฏิบัติในปัจจุบันว่าเป็นปัญหา ก่อนที่การเปลี่ยนแปลงความเชื่อจะเกิดขึ้นตามมา นั่นคือทำให้ ครูมีแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยน (Wood, Cobb, and Yackel, 1990) การมองว่าการปฏิบัติเป็น ปัญหาอาจส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความเชื่อโดยผ่านทั้งกลไกทางการจูงใจหรือทาง ความคิด หรือทั้งสองอย่าง โมเดลความไม่สอดคล้องทางความคิดที่แก้ไขปรับปรุงของ Cooper และ Fazio มีข้อจำกัดสองประการที่ไม่สามารถปฏิบัติได้ในการปรับเปลี่ยนทัศนคติและความเชื่อ ของครู ประการแรกคือ การสนับสนุนในเรื่องตรงข้ามกับทัศนคติไม่เป็นแนวทางที่เป็นประโยชน์ใน การส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงความเชื่อสุดท้ายในตัวครู และประการที่สอง โมเดลไม่ได้อธิบายการ ปรับเปลี่ยนความเชื่อและทัศนคติที่เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขการไม่บังเกียจสิ่งที่ต้องการปรับเปลี่ยน หรือการต่อต้านจากครูหรือผู้เข้าร่วมกระบวนการส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว

## 2. โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (conceptual change model)

โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (CCM) เกิดจากผลงานการศึกษาทางด้านวิทยาศาสตร์ ซึ่ง ให้ความสำคัญต่อบทบาทของความรู้เดิมในการกำหนดรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียน (Posner, Strike, Hewson, and Gertzog, 1982 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) การปรับระบบการสร้างมโนทัศน์ ปัจจุบันของบุคคลต้องผ่านกระบวนการปรับให้เหมาะ โดยความคิดที่มีอยู่เดิมจะถูกแทนที่ด้วย ความคิดที่สมบูรณ์กว่า แต่เมื่อบุคคลล้มเหลวในการปรับข้อมูลสารสนเทศใหม่ ก็จะเปลี่ยนมาเป็นการ ชีบซับความคิดความรู้เดิม ซึ่งการชีบซับความรู้เดิมจะเป็นการขัดขวางความรู้ใหม่ สอดคล้องกับ แนวคิดของ (Festinger, 1957 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ที่ว่า ทัศนคติที่มีอยู่เดิมจะขัดขวางบุคคล จากการทำใจความสนใจต่อข้อมูลสารสนเทศที่ไม่ตรงกับทัศนคติ เช่นเดียวกับความคิดของ Posner และ คณะที่ให้ความเห็นว่าเงื่อนไขที่ส่งเสริมให้เกิดการปรับให้เหมาะคือความไม่พึงพอใจต่อความคิดเดิม รวมทั้งความคิดใหม่ต้องเป็นสิ่งที่สามารถเข้าใจได้ง่ายและนำมาสู่การบรรลุผลการแก้ปัญหาด้วย

CCM มีข้อจำกัด 2 ประการ ประการแรก เป็นโมเดลที่เน้นการปรับเปลี่ยนด้านความรู้คิด (cognitive) มากกว่าการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ ซึ่งไม่สามารถอธิบายปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและ ด้านจิตใจได้ (Patrick and Pintrich, 2001; Pintrich, 1999; Pintrich, Marx, and Boyle, 1993) ประการที่สอง กลไกการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พิจารณาความไม่พึงพอใจเฉพาะจุดเริ่มต้นของ กระบวนการเท่านั้น อย่างไรก็ตาม จุดแข็งที่สำคัญของ CCM คือ การอธิบายบทบาทของความรู้อ ความเชื่อที่มีอยู่เดิมในกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ และการระบุเงื่อนไข ภายใต้การ เปลี่ยนแปลงความเชื่อที่ปรากฏ แนวทางหนึ่งที่จะพิชิตข้อจำกัดของทฤษฎีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์คือ การบูรณาการกับงานวิจัยทางด้านจิตวิทยาสังคมที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงความเชื่อและทัศนคติ

### 3. โมเดลทวิกระบวนการ (dual-process models)

โมเดลทวิกระบวนการ เป็นโมเดลเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนทัศนคติในงานวิจัยทางจิตวิทยา สังคม โดยกล่าวถึงกลไกของการปรับเปลี่ยนทัศนคติและอิทธิพลทางด้านจิตใจและแรงจูงใจที่มีต่อการเปลี่ยนแปลง โมเดลทวิกระบวนการมีเส้นทางในการจัดการกับข้อมูล 2 ลักษณะคือ เส้นทางหลัก (central route) และเส้นทางภายนอก (peripheral route) เมื่อมีการประมวลผลข้อความโดยผ่านเส้นทางหลัก บุคคลจะใช้กระบวนการเชิงระบบซึ่งเป็นกระบวนการเชิงลึกที่ใช้เหตุผล ใช้ความพยายาม และใช้ความรู้คิดอย่างเต็มที่ ในทางตรงกันข้ามการประมวลผลผ่านเส้นทางภายนอก บุคคลจะพึ่งพาสิ่งช่วยค้นหาหรือช่วยให้เรียนรู้ที่สร้างจากประสบการณ์ที่ผ่านมา จุดเด่นประการหนึ่งของโมเดลทวิกระบวนการ คือ การระบุบทบาทของความรู้เดิมที่มีผลต่อกระบวนการด้านความรู้คิด การอธิบายบทบาทของแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และกลไกของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ผ่านการจัดการด้านสติปัญญา รวมทั้งให้แนวทางในการตรวจสอบความแตกต่างระหว่างบุคคลในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และการดำเนินการจัดการผ่านบทบาทที่ความสามารถและแรงจูงใจแสดงจุดเริ่มต้นความพอเพียง นอกจากนี้ยังเป็นโมเดลที่มีความเฉพาะเจาะจงและความชัดเจนเกี่ยวกับตัวทำนายและตัวส่งผ่านความแตกต่างในกระบวนการจัดการในระดับสูงขึ้นไปด้วย อย่างไรก็ตาม โมเดลนี้มีข้อจำกัดที่ไม่ได้ให้รายละเอียดความสัมพันธ์ระหว่างผลและกระบวนการของการเปลี่ยนแปลง และยังขาดลักษณะกระบวนการเชิงพลวัต (Chaiken, 1980 อ้างถึงใน Gregoire, 2003)

### 4. โมเดลการสร้างความรู้ขึ้นใหม่เชิงความรู้คิด (cognitive reconstruction of knowledge model: CRKM)

Dole และ Sinatra (1998) ได้พัฒนาโมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด (CRKM) ด้วยการบูรณาการ CCM และโมเดลทวิกระบวนการ เข้าด้วยกัน โดยใช้เงื่อนไขของ CCM ในเรื่องความสามารถเข้าใจได้ง่าย ความเป็นไปได้ ความมีเหตุผล และพิจารณาว่าสิ่งที่ต้องการปรับเปลี่ยนเป็นการบีบบังคับหรือไม่ และใช้จุดเด่นของโมเดลทวิกระบวนการ ในเรื่องที่มีการบรรยายรายละเอียดของกลไกการปรับเปลี่ยนความเชื่อ อย่างไรก็ตาม CRKM มีข้อจำกัดคือ ไม่มีการระบุผลลัพธ์ที่ได้ รวมทั้งไม่ได้อธิบายถึงระดับความเต็มใจที่จะปรับเปลี่ยนและไม่ได้ระบุว่าปัจจัยดังกล่าวส่งผลอย่างไรต่อกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

### 5. โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรมของ Fazio (Fazio's model of the relationship between attitude and behavior)

สำหรับโมเดลความสัมพันธ์ระหว่างการปรับเปลี่ยนทัศนคติและพฤติกรรม Fazio (1986 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ให้ความสำคัญต่อธรรมชาติของความรู้คิดและการตีความ โดยที่ ทัศนคติส่งผลต่อการรับรู้และมีอิทธิพลต่อการตีความของบุคคล ในขณะที่การตีความของบุคคลได้รับอิทธิพลจากการตีความสถานการณ์ของผู้อื่น และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมของบุคคล

โมเดลของ Fazio มีจุดเด่นกว่าโมเดลอื่นข้างต้นหลายประการ เช่น ใช้การรับรู้เป็นสื่อ (mediate) ในการตีความเหตุการณ์ของบุคคล มีการเน้นบทบาทของการประเมินสถานการณ์โดยอัตโนมัติซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นในการตีความเหตุการณ์ของบุคคล และอธิบายกระบวนการที่ความเชื่อของบุคคลได้รับการปรับโครงสร้างฐานรากขึ้นมาใหม่ (radical restructuring) นอกจากนี้โมเดลยังมีความชัดเจนในกระบวนการของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

จากแนวคิดทั้ง 5 ประการข้างต้น Gregoire (2003) ได้นำมาบูรณาการเป็นโมเดลใหม่ ชื่อว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย หรือ Cognitive-Affective Model of Conceptual Change - CAMCC ดังแสดงในแผนภาพที่ 2.1 ซึ่งอธิบายขั้นตอนการพัฒนามโนทัศน์ของบุคคลไปสู่การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ดังนี้

กระบวนการเริ่มต้นจากการระบุสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนหรือปฏิรูป เป็นระบุสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนต่อบุคคล และการที่บุคคลได้รับทราบข้อมูลว่ามีการปรับเปลี่ยนหรือปฏิรูปเกิดขึ้นกับตนเองนั้น อาจตีความได้ใน 2 ลักษณะคือ (1) การปรับเปลี่ยนนั้นมีส่วนคุกคามต่อเอกลักษณ์ทางวิชาชีพ ไม่มีประโยชน์หรือควรแก่การเข้าไปเกี่ยวข้อง และ (2) การปรับเปลี่ยนที่เกิดขึ้นนั้นมีความเกี่ยวข้องหรือมีประโยชน์กับตนเอง ซึ่งทำให้ครุมีแรงจูงใจให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในที่สุด

หลังจากนั้นมีการพิจารณาว่าเรื่องที่มีการปรับเปลี่ยนนั้นมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับตนเองหรือไม่ ซึ่งในที่นี้มีทางเลือกในโมเดลได้ 2 ลักษณะคือ (1) การปรับเปลี่ยนนั้นไม่มีความเกี่ยวข้องกับตนเอง จะเกิดขึ้นในกรณีที่บุคคลพิจารณาแล้วว่าตนเองไม่ได้เป็นกลุ่มหลัก (stake) ที่จะได้รับประโยชน์หรือผลกระทบจากการปรับเปลี่ยนนั้น ก็จะมองการปรับเปลี่ยนที่เกิดขึ้นแบบเป็นกลางและทางบวกซึ่งแสดงอยู่ทางด้านขวาของภาพ โดยแสดงถึงสภาวะของการประเมิน/การตีความเชิงบวกแบบอ่อน (*Benign-positive appraisal*) ซึ่ง Gregoire ได้เสนอว่า บุคคลที่ทำการประเมินดังกล่าวโดยขาดแรงจูงใจสำคัญต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์อย่างเป็นทางการ จะเป็นการประเมินแบบอ่อน (benign) หรือเป็นกลาง อันจะส่งผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนแบบใช้ประสบการณ์เดิมที่ผ่านมา ไม่มีความรู้สึกว่าลำบากหรือความรู้สึกทางลบในการตอบรับการปรับเปลี่ยนงานวิจัยที่เกี่ยวกับอารมณ์ทางบวกหรือการตีความต่อผลประเมินสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนทางบวกพบว่า อารมณ์ทางบวกที่มีต่อสิ่งที่ประเมินนั้น มักจะมีผลในการจัดการแบบใช้ประสบการณ์หรือสัญชาตญาณของตนซึ่งที่ยังไม่ถือว่าเป็นการจัดการเชิงระบบ กล่าวคือ อารมณ์ทางบวกหรือการตีความเชิงบวกต่อผลประเมินสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนนั้น อาจลดความสามารถเชิงสติปัญญาในการจัดการกับสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยน และอารมณ์ทางบวกอาจทำให้บางคนมีแรงจูงใจลดลงที่จะสนใจสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยน หรือที่ไม่ตั้งใจต่อความกลัวที่ตนเองมี อารมณ์ทางบวกจะมีผลต่อการจัดการแบบใช้ประสบการณ์หรือสัญชาตญาณของตน นั้นหมายความว่าลักษณะที่ 1 (ตาม

แผนภูมิด้านขวามือ) หากครุตีความต่อผลประเมินเกี่ยวกับสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนนั้นในลักษณะทางบวก เห็นว่าสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนนั้นเป็นเรื่องไม่รุนแรง ไม่ส่งผลกระทบที่เสียหายต่อตน จึงขาดแรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ในขณะที่ลักษณะที่ 2 (ตามแผนภูมิด้านซ้ายมือ) หากครุมีความรู้สึกหรืออารมณ์ทางลบต่อผลประเมินเกี่ยวกับสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยน รู้สึกว่าหากตนไม่เปลี่ยนแปลงจะมีผลกระทบทางลบที่เสียหายตามมา ผลประเมินดังคู่มือให้ต้องการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใน 2 ลักษณะข้างต้นจะเป็นไปตามทางแยก 2 ข้างของแผนภูมิขั้นตอนของโมเดล CAMCC

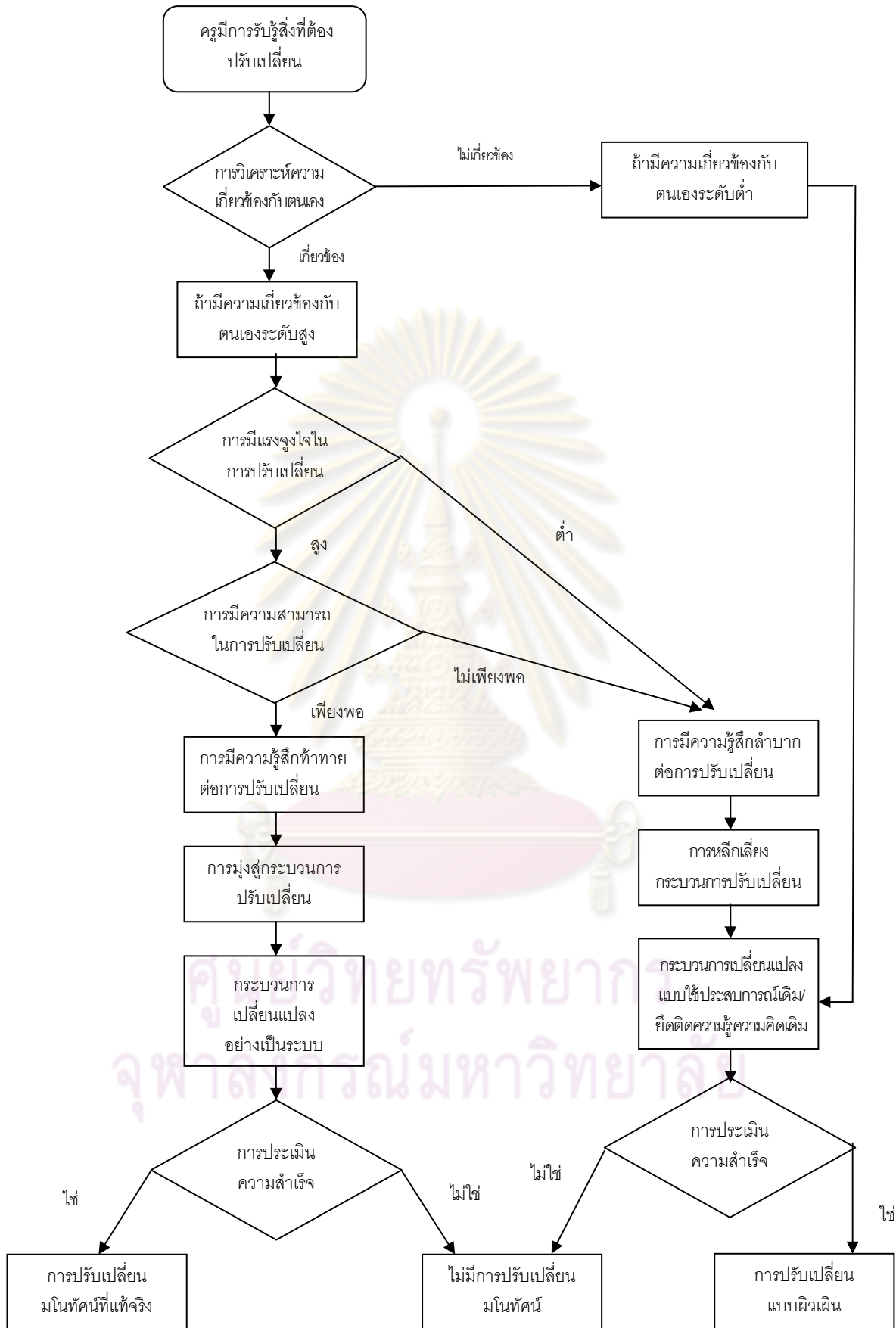
หลักการเกี่ยวกับการชักจูงใน CAMCC ระบุว่าการจัดการแบบใช้ประสบการณ์หรือสัญชาตญาณของคนที่อยู่เดิมจะนำไปสู่ทางเลือกในการตัดสินใจโดยตรงในส่วนของผลที่เกิดในแผนภาพลำดับขั้นตอน โดยระดับที่ครุยอมรับการปรับเปลี่ยนนั้นขึ้นอยู่กับความเชื่อและประสบการณ์เดิม หากความเชื่อและประสบการณ์ดังกล่าวสนับสนุนสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยน บุคคลจะยอมรับสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนนั้นและสิ้นสุดลง และการปรับเปลี่ยนนั้นจะถูกยอมรับ คือเป็นไปตามลักษณะในแผนภูมิด้านซ้ายมือ แต่ในทางตรงกันข้ามถ้าแบบแผนทางความคิดของครุ/บุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่ได้รับปรับเปลี่ยนมีลักษณะที่ไม่ได้เปลี่ยนแปลงอย่างรุนแรง และถือว่าไม่เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่แท้จริง (*Assimilation/Superficial belief change*) นั่นคือยังมีการยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตนหรือยังยึดติดกับความรู้เดิมความเชื่อเดิมของตน นั่นคือถ้าความเชื่อและประสบการณ์เดิมขัดแย้งกับการปรับเปลี่ยน บุคคลจะไม่ยอมรับการปรับเปลี่ยนนั้น ส่งผลให้ไม่มีการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ

สำหรับแผนภูมิด้านซ้ายมือ กระบวนการที่ต่อจากขั้นตอนนี้คือ การมีระดับแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยน ในอีกกรณีหนึ่ง เมื่อกลับมาที่จุดเริ่มต้นของแผนภาพลำดับขั้นตอนดังกล่าว เมื่อบุคคลประเมินแล้วว่าการปรับเปลี่ยนนั้นมีความเกี่ยวข้องกับตนเอง บุคคลก็จะทำการประเมินอย่างเข้มข้นในลักษณะที่มีการถูกกระตุ้นกับสิ่งนี้ (*stress appraisal*) ว่าตนมีระดับของแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยนมากน้อยเพียงใด ซึ่งมีแนวคิดที่กล่าวว่า สิ่งที่ถูกกระตุ้นนี้สามารถนำไปสู่การเรียนรู้และการปรับความคิดในโครงสร้างทางปัญญา/ความรู้ให้เหมาะสม โดยพยายามที่จะเชื่อมโยงความคิดหรือประสบการณ์เดิมกับความคิดหรือประสบการณ์ใหม่ โดยมีหลักฐานว่าความท้าทายเป็นประสบการณ์ที่เป็นอารมณ์พึงใจ และสัมพันธ์กับระดับของความพยายาม ความเชื่อมั่น ความมุ่งมั่น และความรับผิดชอบในตน นอกจากนี้ Lazarus และ Folkman ยังกล่าวว่า วิธีการหรือแนวทางหรือสิ่งที่จะกระตุ้นที่ส่งผลให้บุคคลเปลี่ยนแปลง ใน CAMCC ประกอบด้วย ลักษณะของบุคคล เช่น ความเชื่อในประสิทธิภาพ ความรู้ และลักษณะของสถานการณ์ เช่น เวลา การสนับสนุนอื่น ๆ ซึ่งจะสะท้อนในสองส่วนถัดไปในแผนภูมิลำดับขั้นตอนของโมเดล

กระบวนการต่อมาเริ่มจากการพิจารณาความสามารถในการปรับเปลี่ยน โดยสำหรับขั้นตอนนี้ความเชื่อในประสิทธิภาพของตน หรือความสามารถในการปรับเปลี่ยนมีความสำคัญในการนำไปสู่การประเมินว่าเป็นความท้าทายหรือเป็นภัยคุกคาม ความเชื่อในประสิทธิภาพของบุคคลเป็น ความคาดหวังในสถานการณ์เฉพาะของบุคคลที่สามารถช่วยให้ได้เรียนรู้ ความเชื่อในประสิทธิภาพมีฐานมาจากแหล่งข้อมูลสารสนเทศ คือ ประสบการณ์ความเชื่อวิชาตามบทบัญญัติ/กฎหมาย การเชิญชวนทางวาจา สภาวะ ทางจิตวิทยาและอารมณ์ความรู้สึก มีหลักฐานว่าความมีประสิทธิภาพในตอนที่สูงหรือเข้มแข็งเป็นตัวกันชนที่ด้านสิ่งที่ถูกกระตุ้นให้ปรับเปลี่ยน แต่การมีประสิทธิภาพในตอนที่ต่ำจะรับรู้สถานการณ์ที่มีสิ่งกระตุ้นเป็นการคุกคามต่อตนเองเพิ่มขึ้น นอกจากนี้การมีแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยนขึ้นอยู่กับความเชื่อในประสิทธิภาพของตนเองว่ามีความสามารถในการปรับเปลี่ยนมากน้อยเพียงใด หากเชื่อว่าตนสามารถเปลี่ยนแปลงไปสู่สิ่งที่เป็นเป้าหมายได้ ก็จะเกิดแรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนนั้น

สำหรับการมุ่งสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลง หากบุคคลมีความเชื่อที่เข้มแข็งในความสามารถที่จะดำเนินการไปสู่การปรับเปลี่ยนแล้ว บุคคลจะรับรู้สถานการณ์ของการปรับเปลี่ยนในลักษณะเป็นการท้าทาย แต่ถ้าบุคคลมีความเชื่อในประสิทธิภาพที่ไม่หนักแน่นแล้วโมเดลจะยืนยันว่าบุคคลรับรู้สถานการณ์ของสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนนั้นว่าเป็นการคุกคาม และยอมรับเป้าหมายในการหลีกเลี่ยงการคุกคาม ซึ่งจะเข้าสู่กระบวนการทางด้านขวามือของแผนภูมิ (ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ไม่สมบูรณ์หรือมีการปรับเปลี่ยนอย่างผิวเผิน) ส่วนบุคคลที่มุ่งมั่นสู่การเปลี่ยนแปลงจะเข้าสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เป็นระบบ (ด้านซ้ายของแผนภูมิ)

กระบวนการต่อมาเป็นการประเมินผลสำเร็จของการปรับเปลี่ยน บุคคลที่เข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนในสองลักษณะ ลักษณะแรก หากเข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนโดยใช้ประสบการณ์/สัญชาตญาณที่ผ่านมา หรือความรู้ความคิดเดิม คือยังมีการยึดติดกับความคิดเดิมความรู้เดิมของตน เป็นไปได้ 2 กรณี คือ กรณีที่ประสบความสำเร็จจะถือว่า เป็นการปรับเปลี่ยนอย่างผิวเผิน และถ้าไม่ประสบความสำเร็จจะถือว่า ไม่มีการปรับเปลี่ยนความเชื่อ ส่วนลักษณะที่สอง หากเข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนอย่างเป็นระบบ เป็นไปได้ใน 2 กรณี คือ กรณีที่ประสบความสำเร็จจะถือว่าเป็นการปรับเปลี่ยนในทันทีที่แท้จริง และถ้าไม่ประสบความสำเร็จจะถือว่า ไม่มีการปรับเปลี่ยนความเชื่อ สามารถสรุปแนวคิดของ Gregoire (2003) ดังแผนภาพ 2.1 ต่อไปนี้



แผนภาพที่ 2.1 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย ตามแนวคิดของ Gregoire (2003)



### ตอนที่ 3 แนวคิดการพัฒนาโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของนักวิชาการหลายท่าน พบแนวคิดที่น่าสนใจ 3 แนวคิดซึ่งผู้วิจัยสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้

#### 1. สิ่งที่ต้องมีเพื่อการเปลี่ยนแปลง (requisites for change)

Shaw, Tabbaa และ McCarty (1990 อ้างถึงใน Ho ,2000) ได้สรุปว่า การจะพัฒนาโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์หรือการเปลี่ยนแปลงโดยทั่วไป มีสิ่งจำเป็นที่ต้องคำนึงถึง 5 ประการ ได้แก่ (1) การทำให้ยุ่งยากใจหรือเกิดความเครียด (perturbation) (2) การตระหนักถึงความต้องการจำเป็นที่ต้องเปลี่ยนแปลง (awareness of a need to change) (3) พันธสัญญาต่อการเปลี่ยนแปลง (commitment to change) (4) การสร้างวิสัยทัศน์ (vision) และ (5) การคาดคะเนผลตามวิสัยทัศน์ (projection into that vision)

#### 2. การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและแรงขับ (social change of force field)

Lewin (1974 อ้างถึงใน Ho ,2000) ได้สรุปว่า การเปลี่ยนแปลงทางสังคมจะประสบความสำเร็จได้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ (1) การปลดปล่อยสิ่งที่ทำให้เกิดความตึงเครียดในภาวะปัจจุบัน (unfreezing the present level) (2) การปรับเปลี่ยนไปในระดับที่สูงขึ้น (moving stage) และ (3) การคงสภาพในระดับใหม่ (freezing again at the new level)

#### 3. ทฤษฎีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

Posner และคณะ (1992 อ้างถึงใน Ho ,2000) กล่าวถึง แรงจูงใจในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ซึ่งเงื่อนไขของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ ได้แก่ (1) การมีความรู้สึกไม่พึงพอใจต่อมโนทัศน์ปัจจุบัน (2) มโนทัศน์ใหม่ต้องเป็นสิ่งที่เข้าใจได้ง่าย (3) มโนทัศน์ใหม่ต้องเป็นสิ่งที่มีความเป็นไปได้ มีเหตุผล และ (4) มโนทัศน์ใหม่ต้องเป็นสิ่งที่เป็นประโยชน์

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงที่กล่าวข้างต้นมีความร่วมกันที่เด่นชัด ในเรื่องต่อไปนี้

1. กำหนดให้เกิดการเผชิญหน้า เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงจากดุลยภาพที่คงที่

2. สภาวะตึงเครียดเป็นแรงผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปข้างหน้า ทำให้เกิดภาวะที่ไม่พึงพอใจในสถานการณ์ที่เกิดขึ้น เป็นเงื่อนไขที่ทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

3. การที่บุคคลมีความตระหนักว่าสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนนั้นมีคุณค่า ประโยชน์ และมีอิทธิพลต่อตนเองนั้น จะเป็นสิ่งจูงใจให้เกิดการปรับเปลี่ยน

4. การเปลี่ยนความคิดเดิมของบุคคล ไปสู่ความคิดที่สูงขึ้นต้องใช้กระบวนการสร้างพันธสัญญาให้เกิดขึ้น เมื่อบุคคลมีความยึดมั่นในพันธสัญญาแล้ว จะทำให้การปรับเปลี่ยนเกิดขึ้นได้

## โมเดลสำหรับโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงที่กล่าวข้างต้นมีความร่วมกันที่เด่นชัด โดยกำหนดให้การเผชิญหน้ากับสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลง (confrontation) เป็นกุญแจในการเป็นจุดเริ่มต้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ โดย Lewin ได้พูดถึงการปลดปล่อยอารมณ์ความรู้สึกเพื่อทำให้บุคคลเปลี่ยนจากสถานะที่คงที่ไปสู่การเปลี่ยนแปลง เช่นเดียวกับ Posner และคณะ รวมทั้ง Shaw และคณะ ที่ตั้งสมมุติฐานสถานะทางจิตวิทยาของความรู้สึกไม่พึงพอใจต่อ มโนทัศน์ที่มีอยู่หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นเงื่อนไขประการแรกสำหรับการเปลี่ยนแปลง

ในขณะที่การเผชิญหน้ากับสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงเป็นสิ่งสำคัญร่วมในทุกทฤษฎี แต่ในแต่ละทฤษฎีก็มีจุดเน้นลักษณะของการเปลี่ยนแปลงเฉพาะ ซึ่งสามารถแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มแรก เรียกว่า กลุ่มกระบวนการ ตามทฤษฎีของ Lewin และทฤษฎีของ Argyris และ Schon ซึ่งพยายามอธิบายกระบวนการของการเปลี่ยนแปลง เช่น การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้อย่างไร เกิดอะไรขึ้นกับบุคคลเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น แรงอะไรที่ผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลง โดยทฤษฎีของ Lewin ให้มุมมองแบบกว้าง ของระยะสำคัญในกระบวนการเปลี่ยนแปลง คือ การเพิกถอน (unfreezing) การเคลื่อน (moving) และการปรับการยึดมั่น (refreezing) ส่วนแนวคิดของกลุ่มเงื่อนไข ตามทฤษฎีของ Posner และคณะ และ Shaw และคณะ ที่ให้ความสนใจเกี่ยวกับเงื่อนไขหรือสิ่งจำเป็นสำหรับการเปลี่ยนแปลง เช่น อะไรทำให้การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้ Posner และคณะ ได้กำหนด คำศัพท์เฉพาะเกี่ยวกับคุณภาพของ มโนทัศน์ใหม่ที่มีศักยภาพในการแทนที่อันเก่า โดยมโนทัศน์ใหม่จะต้องมีลักษณะที่นำสู่การใช้ประโยชน์ และมีเหตุผลสอดคล้องกับความเป็นจริง ในขณะที่ Shaw และคณะ อธิบายในลักษณะรายละเอียดเหตุผลของอารมณ์เชิงจิตวิทยา (psychological disposition) ที่ต้องการของบุคคลในการผ่านกระบวนการเปลี่ยนแปลงอย่างสำเร็จผล โดยขั้นตอนที่สำคัญประกอบด้วย การตระหนักถึงความจำเป็นในการเปลี่ยนแปลง (awareness of the need to change) การสร้างพันธสัญญาต่อการเปลี่ยนแปลง (commitment to change) วิสัยทัศน์ (vision) และการวางโครงการเพื่อไปสู่วิสัยทัศน์ (projection into vision)

Ho (2000) เสนอว่า เมื่อนำทฤษฎีทั้งสี่นี้มารวมกัน จะให้มุมมองเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลง ที่ครอบคลุมลึกซึ้งและหลากหลาย ซึ่งให้กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีสำหรับการกำหนดกรอบโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ คือ (1) การเผชิญหน้า (confrontation) ตามแนวคิดของ Argyris และ Schon และ Posner และคณะ (2) การตระหนักรู้ในตน (self-awareness) ตามแนวคิดของ Shaw และคณะ (3) ความสามารถในการใช้ประโยชน์ของทางเลือก (availability of alternatives) ตามแนวคิดของ Posner และคณะ และ (4) การสร้างพันธสัญญาต่อมโนทัศน์ใหม่ (building commitment to a new conception) ตามแนวคิดของ Lewin และ Shaw และคณะ

### ตัวอย่างโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

Ho (2000) ได้นำเสนอ ตัวอย่างโปรแกรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ซึ่งเป็นหลักสูตรระยะสั้นในการพัฒนาคณะทำงาน (staff) มีเป้าหมายเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงในมโนทัศน์เกี่ยวกับการสอนตามขั้นตอนดังนี้ (1) การให้ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในการสะท้อนเชิงรุก และการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์เกี่ยวกับมโนทัศน์ในการสอนและการปฏิบัติการสอนที่แท้จริง (2) การให้ผู้เข้าร่วมเผชิญกับความไม่สอดคล้องที่อาจเกิดขึ้นระหว่างมโนทัศน์ตามหลักการและและการปฏิบัติการสอนที่แท้จริง และ ความไม่สอดคล้องที่อาจเกิดขึ้นระหว่างความใฝ่ฝัน (aspirations) และมโนทัศน์ปัจจุบัน (3) การให้ผู้เข้าร่วมค่อย ๆ ซึมซาบความตระหนักรู้ของความต้องการ ในการแก้ปัญหาความไม่สอดคล้อง (4) การให้ผู้เข้าร่วมแสดงมโนทัศน์ทางเลือกของการสอนที่ครุมืออาชีพยึดถือ (5) การอำนวยความสะดวกของผู้เข้าร่วมเกี่ยวกับปัจจัยที่นำไปสู่การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและลึกซึ้งสำหรับผู้เรียนและทำให้เกิดการเรียนรู้แบบผิวเผิน (6) การอำนวยความสะดวกในการสร้างมโนทัศน์ของผู้เข้าร่วมเกี่ยวกับการสอนที่เป็นทางเลือกกับผู้ที่กำลังยึดถือและนำไปสู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง และ (7) การให้ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมในการวางแผนการปรับเปลี่ยนการสอนที่ส่งเสริมการสร้างพันธสัญญาต่อการเปลี่ยนแปลง

โปรแกรมดังกล่าวข้างต้นประกอบด้วยกิจกรรมการพัฒนา จำนวน 10 กิจกรรม ได้แก่ (1) การจัดทำเอกสารการสะท้อนตนเอง (self-reflection document) (2) การค้นหาวินิจฉัยมโนทัศน์ของการสอน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้กรอบแนวคิดในการวิเคราะห์มโนทัศน์ของการสอนที่บันทึกไว้อย่างเป็นระบบ และเพื่อเปิดเผยต่อผู้เข้าร่วมเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่เป็นทางเลือกของการสอน (3) การวิเคราะห์มโนทัศน์เกี่ยวกับการสอนของตนเอง (4) การเลือกมโนทัศน์ที่คนส่วนใหญ่มักปฏิบัติ(แต่อาจไม่ถูกต้องตามหลักการ) กับมโนทัศน์ที่ตนเองเลือกปฏิบัติ (5) การสร้างความมุ่งมั่นปรารถนาเพื่อการปรับปรุงตนเอง(6) การวิเคราะห์ตนเองและเผชิญหน้ากับสิ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลงปรับปรุง (7) การนิภาพการเปลี่ยนแปลง (8) การสำรวจแนวคิดการสอนที่มีความสมเหตุสมผลและนำไปสู่ความสำเร็จที่สมบูรณ์ (9) การออกแบบการสอนบางส่วน และ (10) การแบ่งปันแบบแผนการสอนใหม่ ๆ

#### ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

แนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาของไทย ได้มีการกล่าวถึงอย่างชัดเจนจาก แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2544-2549) ซึ่งได้ประกาศวิสัยทัศน์การพัฒนาประเทศไทยในอนาคต 20 ปีข้างหน้าว่า มีจุดมุ่งหมายเน้นการแก้ปัญหาความยากจนและยกระดับคุณภาพชีวิตของคนส่วนใหญ่ของประเทศให้เกิด “การพัฒนาที่ยั่งยืน และความอยู่ดีมีสุขของคนไทย” และการสร้างค่านิยมให้คนไทยตระหนักถึงความจำเป็นและปรับเปลี่ยนกระบวนกรคิด ทักษะคติ และกระบวนกรทำงาน โดยยึด “ปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง” เป็นปรัชญานำทางให้เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงระบบบริหารจัดการประเทศแบบใหม่ที่มุ่งสู่ประสิทธิภาพและคุณภาพ แล้วก้าวตามโลกได้อย่างรู้เท่าทัน และได้กำหนดสภาพสังคมไทยที่พึงประสงค์ในอนาคตว่าเป็น “สังคมที่เข้มแข็งและมีคุณภาพ” ใน 3 ด้าน คือ (1) สังคมคุณภาพ (2) สังคมแห่งภูมิปัญญาและการเรียนรู้ และ (3) สังคมสมานฉันท์และเอื้ออาทรต่อกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549)

จากนโยบายระดับชาติสู่ระดับการปฏิบัติ เพื่อให้เกิดสังคมที่เข้มแข็งและมีคุณภาพดังกล่าว รัฐจึงกำหนดนโยบายข้อหนึ่งในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ.2540-2544) ที่เน้นการปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ โดยเล็งเห็นว่าโลกอนาคตเป็นโลกของสังคมการเรียนรู้ที่เน้นคุณภาพของการบริการ แต่ในปัจจุบันคุณภาพของผลผลิต (คือผู้เรียน) จากระบบการศึกษา ยังอยู่ในระดับไม่น่าพอใจ เหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะระบบการศึกษาของประเทศไทยไม่อยู่ในฐานะที่จะสร้างคนที่มีคุณภาพที่ดี หากประเทศไทยประสงค์จะพัฒนาคนให้มีปัญญา คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น ให้กระบวนกรเรียนรู้สัมพันธ์กับวิถีชีวิตจริง เพื่อแก้ปัญหาความยากจนและปัญหาอื่น ๆ ได้อย่างมีศักดิ์ศรีในสังคมโลก จำเป็นต้องสร้างพื้นฐานด้วยการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ด้วยเหตุนี้แผนพัฒนาการศึกษาฯ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540-2544) จึงกำหนดเป้าหมายที่เจาะจงถึงคุณภาพคนและคุณภาพสถานศึกษาว่า (1) ผู้เรียนต้องเป็นคนเก่งที่พัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ เป็นคนดี และมีความสุข (2) ครูทุกคนได้รับการพัฒนาให้มีความรู้ความสามารถในการจัดกระบวนกรเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด (3) ผู้บริหารสถานศึกษาและครูทุกคนได้รับใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ และ (4) สถานศึกษาทุกแห่งมีการประกันคุณภาพการศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549)

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา โดยเฉพาะสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน จะนำเสนอเป็น 3 หัวข้อ หัวข้อแรกเกี่ยวกับแนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา หัวข้อที่สองเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และหัวข้อสุดท้ายเป็นงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา รายละเอียดมีดังนี้

#### 4.1 แนวคิดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพ

การประกันคุณภาพ (quality assurance) เป็นศัพท์ในวงการธุรกิจและอุตสาหกรรมที่วงการศึกษานำมาใช้เพื่อการบริหารและการจัดการเชิงคุณภาพขององค์กรทางการศึกษา Dale (กรมวิชาการ, 2545 อ้างอิงจาก Dale, 1994) ได้อธิบายถึงวิวัฒนาการของการบริหารและการจัดการเชิงคุณภาพทางอุตสาหกรรม โดยแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ แบบที่เน้นการตรวจจับ (detection) อันได้แก่ การตรวจสอบคุณภาพ (quality inspection) และการควบคุมคุณภาพ (quality control) ทั้งสองกิจกรรมนี้เน้นพัฒนาความแม่นยำของเครื่องมือและประสิทธิภาพของเทคนิคที่ใช้ในการตรวจจับความผิดที่เกิดขึ้น จุดอ่อนของการบริหารและการจัดการเชิงคุณภาพแบบนี้คือการลงมือกระทำหลังจากข้อผิดพลาดหรือปัญหาได้เกิดขึ้นแล้ว (retrospective หรือ reactive) การบริหารและการจัดการเชิงคุณภาพแบบที่สองเป็นสิ่งที่เพิ่งจะเกิดขึ้น ในสองทศวรรษหลังนี้มีลักษณะที่เน้นการป้องกันก่อนที่ความผิดจะเกิดขึ้น (preventive หรือ proactive) แบ่งย่อยออกได้ 2 ประเภท คือการประกันคุณภาพและการจัดการเชิงคุณภาพทั้งระบบ (Total Quality Management หรือ TQM)

##### ความจำเป็นของการประกันคุณภาพการศึกษา

ระบบการประกันคุณภาพการศึกษาและกลไกการขับเคลื่อน ได้ตราไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ไว้ในหมวด 6 ว่าด้วยมาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษา (มาตรา 47-51) โดยที่มาตรา 47 กำหนดให้มีระบบประกันคุณภาพการศึกษาเพื่อพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาทุกระดับ ประกอบด้วยระบบการประกันคุณภาพภายในและระบบประกันคุณภาพภายนอก ส่วนระบบหลักเกณฑ์และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา ให้เป็นไปตามที่กำหนดในกฎกระทรวง

ในส่วนที่เกี่ยวกับสถานศึกษาโดยตรง กำหนดไว้ในมาตรา 48 ว่า ให้สถานศึกษาจัดให้มีระบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และให้ถือว่า การประกันคุณภาพภายในเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการบริหารการศึกษาที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง โดยมีการจัดทำรายงานประจำปีเสนอต่อหน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และเปิดเผยต่อสาธารณชน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา อีกทั้งเพื่อรองรับการประเมินคุณภาพภายนอก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549)

โดยสรุปแล้วระบบประกันคุณภาพการศึกษา จะช่วยพัฒนาการจัดการศึกษาและแสดงความรับผิดชอบต่อประจักษ์แก่สังคมว่าสถานศึกษามีประสิทธิผลทั้งในเรื่อง คุณภาพผู้เรียนและศักยภาพของสถานศึกษา คือแสดงว่าผู้เรียนทุกคนมีความรู้ความสามารถ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามมาตรฐานหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างแท้จริง รวมทั้งสถานศึกษามีศักยภาพในการจัดการศึกษาให้ผู้เรียนบรรลุผลตามมาตรฐานอย่างแท้จริง อันจะเป็นการสร้างเชื่อมั่น

ให้แก่ผู้ปกครองและชุมชนว่าเมื่อส่งบุตรหลานเข้าเรียนในสถานศึกษาแห่งนั้นแล้ว บุตรหลานของเขาจะได้รับการปฏิบัติอย่างเสมอภาคและได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตามมาตรฐานการศึกษาที่กำหนด

### **หลักการในการดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษา**

หลักการสำคัญในการดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษา มี 3 ประการคือ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549)

1. การกระจายอำนาจ (decentralization) โดยให้สถานศึกษามีอิสระและมีความคล่องตัวในการบริหาร รวมถึงการตัดสินใจดำเนินงาน ทั้งด้านการบริหารวิชาการ งบประมาณ บุคลากร และทรัพยากร

2. การเปิดโอกาสการมีส่วนร่วมในการทำงาน (participation) โดยให้หน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ผู้ประกอบการ ชุมชนบุคคล ภูมิปัญญาท้องถิ่นหรือ ประชาชนชาวบ้าน เข้ามีส่วนร่วมในการเป็นคณะกรรมการ/คณะทำงานของสถานศึกษา ร่วมคิดตัดสินใจ สนับสนุน และติดตามตรวจสอบการดำเนินงานของสถานศึกษา ตลอดจนร่วมภาคภูมิใจในความสำเร็จของสถานศึกษา

3. การแสดงภาระรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ (accountability) โดยสถานศึกษาและคณะกรรมการสถานศึกษาร่วมกันกำหนดเป้าหมาย (goals) และจุดเน้นที่ต้องการพัฒนา (focus areas) มีการร่วมกันจัดทำแผนพัฒนาสถานศึกษา (school improvement plan) เลือกลยุทธ์ศาสตร์ การพัฒนาที่เหมาะสมและสามารถทำให้เกิดผลอย่างเป็นรูปธรรม

### **ระบบประกันคุณภาพการศึกษา**

ระบบการประกันคุณภาพการศึกษา มีกระบวนการดำเนินการที่สัมพันธ์กัน 3 ประการ ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549)

1. การพัฒนาคุณภาพ (quality development) เป็นการดำเนินงานเพื่อพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาให้บรรลุถึงมาตรฐานการศึกษาที่กำหนดไว้ หัวใจสำคัญในการพัฒนาคุณภาพคือ การสร้างจิตสำนึกให้ทุกคนตระหนักถึงความจำเป็นของการทำงานเป็นกลุ่ม ทำงานอย่างมีระบบ และทุกคนต้องถือเป็นหน้าที่ที่จะปรับปรุงการทำงานอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ต้องมีการจัดทำแผนยุทธศาสตร์ (strategic plan) ที่ทุกกิจกรรม/โครงการ/งาน มีเป้าหมายเดียวกันคือการยกระดับคุณภาพผู้เรียนทุกด้าน มีการพัฒนาด้านปัจจัยให้สามารถใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและเพียงพอ ประการสำคัญคือต้องมีระบบและกลไกการปฏิบัติงานตามแผน (do) การติดตามกำกับ การดำเนินงานอย่างจริงจัง (check) และมีการปรับปรุงระบบหรือวิธีการทำงาน ปรับมาตรฐานหรือมาตรการ (act) และมีกระบวนการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องตามวงจร PDCA

2. การติดตามตรวจสอบคุณภาพ (quality audit) เป็นการดำเนินงานเพื่อช่วยเหลือ สนับสนุน กำกับ ติดตามความก้าวหน้า และยืนยันการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของ สถานศึกษาให้เป็นไปตามเป้าหมายและบรรลุตามมาตรฐานที่กำหนด โดยการติดตามตรวจสอบ คุณภาพการดำเนินงานแต่ละระดับ ดังนี้

2.1 การติดตามตรวจสอบคุณภาพของสถานศึกษา โดยสถานศึกษาตั้งคณะทำงาน ขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลสารสนเทศ การดำเนินงาน/โครงการ ตลอดปีการศึกษาทั้งด้านการพัฒนา คุณภาพผู้เรียน คุณภาพการจัดการเรียนการสอน คุณภาพการบริหารและการจัดการศึกษา และ ด้านการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ จัดทำเป็นระบบข้อมูลสารสนเทศที่สามารถนำไปใช้ในการ ปรับปรุงพัฒนาได้ทันทั่วถึง และเป็นข้อมูลสำหรับประเมินคุณภาพภายในสถานศึกษาได้

2.2 การติดตามตรวจสอบคุณภาพของสถานศึกษา โดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือหน่วยงานที่รับผิดชอบของสถานศึกษา สถานศึกษาทุกแห่งควรได้รับการติดตามตรวจสอบ คุณภาพจากเขตพื้นที่การศึกษาอย่างน้อย 1 ครั้ง ภายใน 3 ปี รวมทั้งเข้าไปช่วยเหลือสถานศึกษา อย่างต่อเนื่อง และติดตามความก้าวหน้าเป็นระยะ พร้อมทำรายงานการติดตามตรวจสอบ คุณภาพการศึกษาเสนอต่อสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อทราบด้วย

2.3 การติดตามตรวจสอบ และประเมินผลการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในภาพรวม ระดับประเทศ โดยหน่วยงานที่รับผิดชอบ คือสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อนำ ข้อมูลที่ได้มาประกอบการกำหนดนโยบาย เพื่อส่งเสริม สนับสนุน และผลักดันให้สถานศึกษา พัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่อง กำหนดมาตรฐานเพื่อยกระดับคุณภาพสถานศึกษาที่ไม่ ผ่านเกณฑ์ ส่งเสริมการมีส่วนร่วมระหว่างสถานศึกษา เพื่อเพิ่มพูนศักยภาพสถานศึกษาให้บริหาร และจัดการศึกษาได้อย่างเต็มที่

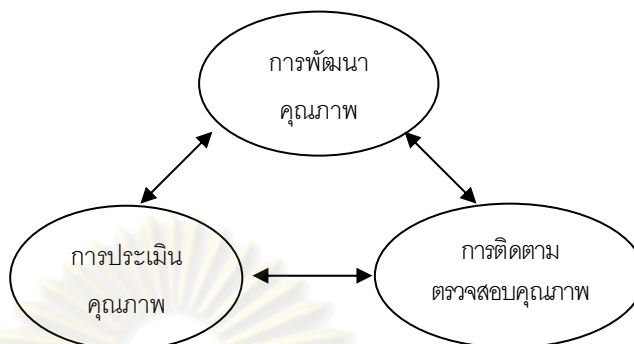
3. การประเมินและรับรองคุณภาพ เป็นการดำเนินงานเพื่อตรวจสอบผลการจัด การศึกษาของสถานศึกษา โดยแบ่งเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.1 การประเมินคุณภาพภายในสถานศึกษา จากการติดตามตรวจสอบคุณภาพ สถานศึกษาในข้อ 2.1 สถานศึกษานำข้อมูลสารสนเทศมาประเมินคุณภาพตามมาตรฐาน การศึกษาที่กำหนด จัดทำเป็นรายงานการพัฒนาคุณภาพการศึกษาประจำปีของสถานศึกษา รายงานต่อคณะกรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครองชุมชน หน่วยงานต้นสังกัด และรายงานต่อ สาธารณะ

3.2 การประเมินเพื่อรับรองมาตรฐานการศึกษา การประเมินในส่วนนี้เป็นการ ดำเนินงานโดยองค์กรภายนอกกระทรวงศึกษาธิการ ได้แก่ สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมิน คุณภาพการศึกษา (สมศ.) ซึ่งเป็นองค์กรมหาชน ทำหน้าที่ประเมินและให้การรับรองว่า สถานศึกษาจัดการศึกษาได้ตามมาตรฐานการศึกษาที่กำหนดในทุก ๆ 5 ปี ผลการประเมินใน

ภาพรวม จะนำเสนอรัฐบาล เพื่อนำไปใช้ในการพิจารณาจัดสรรงบประมาณ การกำหนดทิศทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษา เพื่อให้ทัดเทียมนานาชาติ

ระบบประกันคุณภาพการศึกษาซึ่งประกอบด้วยงานที่สัมพันธ์กัน 3 ส่วน ดังนี้



แผนภาพที่ 2.2 ระบบประกันคุณภาพการศึกษา

#### 4.2 แนวคิดการประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

กรมวิชาการ (2545) กล่าวว่า การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นกลไกสำคัญที่ทำหน้าที่ส่งเสริมการศึกษาและบุคลากรที่เกี่ยวข้องให้ดำเนินไปอย่างประสานสอดคล้องกันเป็นระบบมุ่งหน้าไปในทิศทางที่ได้ร่วมกันกำหนดไว้ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการปฏิรูปการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ อันได้แก่ การพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้เป็น “มนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข” (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ มาตรา 6) ทั้งนี้โดยอาศัยหลักการและวิธีการบริหารและการจัดการคุณภาพ (quality management) สมัยใหม่ ที่เน้นการสร้าง ความมั่นใจให้กับทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องว่าผลิตภัณฑ์หรือการบริการที่เป็นผลผลิตขององค์กรจะมีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนดไว้โดยที่ความมั่นใจนี้ต้องอยู่บนรากฐานของหลักวิชาข้อเท็จจริง หลักฐานเชิงประจักษ์และความ สมเหตุผลเป็นสำคัญ

การประกันคุณภาพในบริบทของการปฏิรูปการศึกษาซึ่งมีมาตรฐานเป็นแกนนำ การสร้างความมั่นใจจะเริ่มตั้งแต่การกำหนดมาตรฐานในระดับเป้าหมายการศึกษาของชาติ โดยการนำข้อมูลสารสนเทศและองค์ความรู้ทั้งเชิงทฤษฎีและเชิงประจักษ์ที่ทันสมัยและน่าเชื่อถือเกี่ยวกับสภาพทางเศรษฐกิจสังคมและวัฒนธรรมของประเทศมาใช้ในกระบวนการสร้างวิสัยทัศน์เกี่ยวกับสังคมไทยในอนาคตในฐานะที่เป็นสมาชิกของสังคมโลกาภิวัตน์ ซึ่งจะใช้เป็นกรอบและแนวทางในการกำหนดมาตรฐานการศึกษาของชาติที่เหมาะสมกับกาลสมัยและทันเหตุการณ์การเปลี่ยนแปลงในสังคมโลกและสามารถนำไปพัฒนาเป็นหลักสูตรสถานศึกษา ซึ่งจะเป็นแนวทางจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาต่อไปในระดับสถานศึกษา การประกันคุณภาพจะครอบคลุมถึงการสร้างความมั่นใจโดยการใช้ข้อมูลสารสนเทศ องค์ความรู้ และการวางแผนป้องกันปัญหาที่



จะเกิดขึ้นตั้งแต่ในขั้นการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาการในกรอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน การบริหารหลักสูตร การติดตามตรวจสอบและทบทวนเป็นระยะ ๆ เพื่อให้มีการแก้ไขปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง การประเมินคุณภาพผลผลิตการจัดทำรายงานและนำเสนอข้อมูลการประเมินสำหรับการตัดสินใจในระดับต่าง ๆ และสำหรับการวางแผนพัฒนาคุณภาพของสถานศึกษาในระยะต่อไป

### **หลักการสำคัญของการประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน**

การประกันคุณภาพการศึกษา ครอบคลุมถึงมวลกิจกรรมและภารกิจทางวิชาการและทางการบริหารการจัดการที่มีการวางแผนล่วงหน้า และมีการประสานสัมพันธ์อย่างเป็นระบบ เพื่อจะสร้างความมั่นใจที่สมเหตุสมผลว่าผู้เรียนจะมีความรู้ความสามารถ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามมาตรฐานการศึกษาที่ได้กำหนดไว้ การออกแบบและการดำเนินงานด้านการประกันคุณภาพการศึกษาจะยึดหลักการต่อไปนี้ (กรมวิชาการ, 2545)

1. คุณภาพการศึกษาในบริบทของการประกันคุณภาพจะเน้นการสร้างคามพึงพอใจให้กับผู้บริโภครทั้งภายในและภายนอก

คุณภาพภายใน หมายถึง ความรู้ ความสามารถและคุณลักษณะของผู้เรียนที่สร้างความพึงพอใจให้กับผู้รับช่วงต่อไปในทุกขั้นตอนของกระบวนการผลิตหรือทุกระดับชั้นเรียน

คุณภาพภายนอก หมายถึง ความพึงพอใจในเชิงเศรษฐกิจและสังคมระดับมหัพภาค (macro socio-economic level) ซึ่งหมายถึง ความรู้ ความสามารถและคุณลักษณะของผู้เรียนที่จำเป็นต่อความอยู่รอดและการสร้างความมั่นคงทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรมของประเทศชาติในการแข่งขันทางธุรกิจ การค้า และทางเทคโนโลยีระดับภูมิภาคและระดับโลก

2. การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นการบริหารจัดการศึกษาทั้งระบบของสถานศึกษา และเป็นยุทธศาสตร์เชิงรุกที่เน้นการวางแผนและเตรียมการป้องกันล่วงหน้าก่อนที่ปัญหาจะเกิดขึ้น ไม่ใช่การแก้สถานการณ์เฉพาะหน้าเพื่อตอบสนองต่อปัญหาที่เกิดขึ้นแล้ว

3. การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นการสร้างความมั่นใจที่ตั้งอยู่บนรากฐานของหลักวิชา หลักฐานข้อเท็จจริงที่สามารถตรวจสอบได้ กระบวนการวิเคราะห์และประมวลผลที่เป็นวิทยาศาสตร์ หลักตรรกและความสมเหตุสมผล

4. การตรวจสอบ การวัดและประเมินผลในบริบทของการประกันคุณภาพ มีจุดประสงค์สำคัญเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลย้อนกลับสำหรับใช้ในการวางแผนเพื่อการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง มิใช่การจับผิดหรือการตัดสินใจให้รางวัลหรือลงโทษ

5. คุณภาพของการออกแบบ (มาตรฐานการศึกษา หลักสูตรและแผนการสอน) และกระบวนการทำงาน (การเรียนการสอน การบริหารหลักสูตร ครูและบุคลากรทางการศึกษา) เป็นองค์ประกอบสำคัญที่นำไปสู่การพัฒนาคุณภาพผู้เรียน

6. การประกันคุณภาพการศึกษาเน้นความสำคัญของการสร้างความรู้ ทักษะ และความมั่นใจ แก่บุคลากรที่เกี่ยวข้องทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา เพื่อสร้างโอกาสให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

7. การประกันคุณภาพการศึกษาให้ความสำคัญต่อการประสานสัมพันธ์ภายในระหว่างหน่วยงานทางการศึกษาทุกระดับ และการร่วมมือของหน่วยงานและองค์กรต่างๆ ในเขตพื้นที่การศึกษาจังหวัด

8. ภาวะความเป็นผู้นำและความเอาใจจริงเอาจ้ง (commitment) ของผู้บริหารสถานศึกษา และการกระจายอำนาจความรับผิดชอบที่เหมาะสมเป็นปัจจัยสำคัญของการประกันคุณภาพการศึกษา

### **ภาระงานสำคัญของสถานศึกษา**

ระบบการประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษาเป็นกลไกขับเคลื่อนให้สถานศึกษาพัฒนาไปข้างหน้าอย่างต่อเนื่อง บนหลักการมีส่วนร่วมของชุมชนและการพัฒนาภาระความรับผิดชอบการจัดการศึกษาที่สถานศึกษาจะต้องดำเนินการบริหารจัดการศึกษาอย่างเป็นระบบต่อเนื่องอันนำไปสู่การเสริมสร้างศักยภาพ ในการจัดการศึกษาของสถานศึกษาให้สังคมมั่นใจว่าผู้เรียนทุกคนมีความรู้ความสามารถ บุคลิกลักษณะและคุณสมบัติตามมาตรฐานหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างแท้จริง

ระบบประกันคุณภาพการศึกษาภายในของสถานศึกษาก็คือ งานที่สถานศึกษาปฏิบัติอยู่นำมาจัดให้เป็นระบบที่ชัดเจน เพื่อให้เกิดการปฏิบัติงานที่ได้มาตรฐาน เชื่อถือได้ สม่าเสมอและต่อเนื่อง สร้างความมั่นใจต่อสังคมได้ว่า ผู้เรียนทุกคนของสถานศึกษาได้รับการเรียนรู้หรือไม่เพียงใด ใช้วิธีการใดในการพัฒนาผู้เรียนและทราบได้อย่างไรว่าผู้เรียนทุกคนเกิดการเรียนรู้ตลอดจนต้องมีการเปลี่ยนแปลงอะไรอีกบ้าง เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนมีผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้น สามารถบรรลุตามมาตรฐานที่สถานศึกษากำหนดให้สูงขึ้นตามศักยภาพของผู้เรียนเช่นกัน ฉะนั้นการประกันคุณภาพการศึกษาก็จะต้องประกันในสิ่งที่สถานศึกษาดำเนินการ

ระบบประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษา ประกอบด้วยภาระงานสำคัญที่มีใช้สิ่งแปลกใหม่ แต่กลับเป็นการจัดการที่จะสร้างความเข้มแข็งในสถานศึกษา ได้แก่สถานศึกษา ทบทวนการจัดระบบบริหารว่าสามารถรองรับการดำเนินงานตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติหรือไม่ จะต้องมีการปรับเปลี่ยนองค์กรอย่างไรให้เหมาะสมขึ้น การจัดระบบสารสนเทศ เน้นให้เกิดการบันทึก การเก็บ และวิเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบที่สมบูรณ์ ครอบคลุม ตรวจสอบได้ นำมาใช้ในการตัดสินใจเชิงนโยบายได้ ข้อมูลเหล่านี้จะแสดงถึงคุณภาพการปฏิบัติงานของครูผู้สอน และบุคลากรทุกฝ่าย ตลอดจนผลการปฏิบัติของผู้เรียนทั้งเป็นรายบุคคล รายกลุ่ม ระดับชั้น ระดับกลุ่มวิชา ข้อมูลภาพรวมของสถานศึกษาที่สามารถบอกจุดเด่น จุดอ่อน สภาพ

ปัญหาที่ต้องปรับแก้ไข *การจัดทำมาตรฐานการศึกษาระดับสถานศึกษา* โดยที่การจัดการศึกษาของสถานศึกษาจะต้องพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามมาตรฐานหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งถือเป็นข้อกำหนดที่สถานศึกษาต้องดำเนินการ

ในขณะเดียวกันกับสถานศึกษาจะต้องสนองตามความต้องการของท้องถิ่นด้วย ฉะนั้นจึงจำเป็นที่สถานศึกษาและชุมชนต้องร่วมกันกำหนดมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาเพื่อเป็นเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนของตน *การจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา* เป็นหัวใจของการดำเนินงานหรือภารกิจทั้งหมดของสถานศึกษาตามช่วงระยะเวลาที่สถานศึกษากำหนด เช่น 1 ปี 2 ปี หรือ 3 ปี แผนนี้จะประกอบด้วยทิศทางและเป้าหมายของสถานศึกษาในระยะยาวและระยะสั้น วิธีการที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน การวัดประเมินผล แผนการพัฒนาวิชาชีพครู บุคลากร แผนการช่วยเหลือผู้เรียนและอื่นๆ ที่กำหนดขึ้นเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาตลอดจนแผนปฏิบัติงานประจำปี งบประมาณ กรอบเวลาและ ผู้รับผิดชอบการจัดทำแผนนี้จะต้องรอบคอบ และมองปัญหาทั้งระบบอย่างรอบด้านทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการจัดทำ รับรู้ เข้าใจ ยอมรับ เพื่อนำไปปฏิบัติมุ่งสู่เป้าหมายเดียวกันในทิศทางที่ยอมรับร่วมกันทั่วทั้งสถานศึกษา แผนนี้จึงไม่เพียงแต่เป็นแผนที่ถูกนำมาใช้ทุกวัน ทบทวนผลการปฏิบัติเมื่อสิ้น ภาคเรียนและปรับปรุงทุกปีการศึกษา เพื่อยกระดับคุณภาพของสถานศึกษาให้สูงขึ้นทุกส่วนของวงจรการพัฒนา แผนนี้จึงมีใช้จัดทำขึ้นเพื่อของบประมาณแต่เป็นหัวใจการพัฒนาของสถานศึกษาผลักดันให้เกิดการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาแห่งนั้นอย่างต่อเนื่อง การปฏิบัติตามแผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษา จะต้องมีการดำเนินงานตามที่กำหนดในแผนอย่างจริงจังโดย ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง

ในขั้นตอนนี้จะต้องมีการกำกับ ติดตาม นิเทศอย่างต่อเนื่อง บันทึกผลการปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ ถูกต้องและสมบูรณ์ การตรวจสอบและทบทวนคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาเป็นหัวใจของการประกันคุณภาพการศึกษากายในของสถานศึกษา มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบและ ทบทวนประสิทธิภาพการดำเนินงานว่าวิธีการต่างๆ ที่กำหนดไว้ในแผนที่มีการนำมาปฏิบัติเมื่อปฏิบัติแล้วบรรลุตามเป้าหมายภายในเวลาที่กำหนดหรือไม่ เพราะเหตุใด จะต้องปรับเปลี่ยนอย่างไรเพื่อให้ดำเนินการได้บรรลุผล ขอบข่ายการตรวจสอบและทบทวนเน้นตรวจสอบทบทวน วิสัยทัศน์ แผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษา การเรียนการสอน ผลการเรียนรู้ ความก้าวหน้าผลการเรียนของผู้เรียน การบริหารและจัดการ ไม่เน้นการสร้างเครื่องมือแต่เน้นการประเมินเพื่อร่วมพัฒนา *การประเมินคุณภาพการศึกษา* เป็นการที่สถานศึกษาจัดให้ผู้เรียนทุกคนที่ศึกษาอยู่ในปีสุดท้ายของแต่ละช่วงชั้น เข้ารับการประเมินคุณภาพการศึกษาระดับชาติด้วยเครื่องมือมาตรฐานระดับชาติในกลุ่มสาระการเรียนรู้ ตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด ข้อมูลที่ได้จากการประเมินจะนำไปใช้ในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน และคุณภาพการจัดการศึกษาของสถานศึกษาแต่ละแห่ง *การรายงานคุณภาพการศึกษาประจำปี* เป็นการแสดงภาวะความรับผิดชอบต่อสถานศึกษา

โดยรายงานความก้าวหน้า ผลการปฏิบัติ ผลการพัฒนาคุณภาพของสถานศึกษาตามแผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาให้ผู้ปกครอง ชุมชน หน่วยงานที่เกี่ยวข้องทราบการผดุงระบบประกันคุณภาพอย่างต่อเนื่อง

### ระบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

มาตรา 47 ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ได้นำไปสู่การจัดทำกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2546 และมีการปรับปรุงใหม่โดยรวมระบบการประกันคุณภาพภายในขององค์กรหลักที่รับผิดชอบการศึกษาในแต่ละระดับ และระบบประกันคุณภาพภายนอกเข้าด้วยกัน โดยในส่วนของการศึกษาขั้นพื้นฐาน ระบุว่าให้สถานศึกษาจัดให้มีระบบประกันคุณภาพการศึกษาภายในสถานศึกษา ประกอบด้วย การดำเนินงานโดยยึดหลักการมีส่วนร่วม 8 ประการ ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549 และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2550)

1. การกำหนดมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา
2. การจัดระบบบริหารและสารสนเทศ
3. การจัดทำแผนพัฒนาสถานศึกษาที่มุ่งเน้นคุณภาพการศึกษา
4. การดำเนินตามแผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษา
5. การตรวจสอบและทบทวนคุณภาพการศึกษา
6. การประเมินคุณภาพการศึกษาตามมาตรฐานที่กำหนด
7. การรายงานคุณภาพการศึกษาประจำปี
8. การพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่อง

รายละเอียดโดยสรุปของภาระงานเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาสำหรับสถานศึกษาขั้นพื้นฐานดังแผนภาพต่อไปนี้

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภาพที่ 2.3 ภาระงานเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาสำหรับสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

## มาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐาน

มาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐานที่กระทรวงศึกษาธิการประกาศให้ใช้เมื่อวันที่ 15 พฤศจิกายน 2548 ประกอบด้วย อุดมการณ์และหลักการจัดการศึกษา มาตรฐานการศึกษารวมทั้งมีการจัดทำคำอธิบายและระดับคุณภาพพร้อมทั้งเกณฑ์การผ่านมาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐานขึ้น เพื่อให้สถานศึกษา ตลอดจนเขตพื้นที่การศึกษาใช้เป็นเครื่องมือในการควบคุม ตรวจสอบ และประเมินคุณภาพการจัดการศึกษาของสถานศึกษาต่อไป ทั้งนี้มาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้ง 18 มาตรฐานประกอบด้วย ด้านผู้เรียน จำนวน 8 มาตรฐาน ด้านการจัดการเรียนรู้ จำนวน 2 มาตรฐาน ด้านการบริหารและการจัดการศึกษา จำนวน 6 มาตรฐาน และด้านการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ จำนวน 2 มาตรฐาน ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2550)

### มาตรฐานด้านคุณภาพผู้เรียน

มาตรฐานที่ 1 ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์

มาตรฐานที่ 2 ผู้เรียนมีจิตสำนึก ในการอนุรักษ์และพัฒนาสิ่งแวดล้อม

มาตรฐานที่ 3 ผู้เรียนมีทักษะในการทำงาน รักการทำงาน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ และมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริต

มาตรฐานที่ 4 ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ มีวิจารณญาณ มีความคิดสร้างสรรค์ คิดไตร่ตรอง และมีวิสัยทัศน์

มาตรฐานที่ 5 ผู้เรียนมีความรู้ และทักษะที่จำเป็นตามหลักสูตร

มาตรฐานที่ 6 ผู้เรียนมีทักษะในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง รักการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

มาตรฐานที่ 7 ผู้เรียนมีสุขนิสัย สุขภาพกาย และสุขภาพจิตที่ดี

มาตรฐานที่ 8 ผู้เรียนมีสุนทรียภาพและลักษณะนิสัยด้านศิลปะ ดนตรี และกีฬา

### มาตรฐานด้านการเรียนการสอน

มาตรฐานที่ 9 ครูมีวุฒิ/ความรู้ความสามารถตรงกับงานที่รับผิดชอบ หมั่นพัฒนาตนเอง เข้ากับชุมชนได้ดี และมีครูพอเพียง

มาตรฐานที่ 10 ครู มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ

### มาตรฐานด้านการบริหารและการจัดการศึกษา

มาตรฐานที่ 11 ผู้บริหารมีภาวะผู้นำ และมีความสามารถในการบริหารจัดการศึกษา

มาตรฐานที่ 12 สถานศึกษามีการจัดองค์กร โครงสร้าง ระบบการบริหารงานและพัฒนาองค์กร อย่างเป็นระบบครบวงจร

มาตรฐานที่ 13 สถานศึกษามีการบริหารและจัดการศึกษาโดยใช้สถานศึกษาเป็นฐาน

มาตรฐานที่ 14 สถานศึกษามีการจัดหลักสูตร และกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

มาตรฐานที่ 15 สถานศึกษามีการจัดกิจกรรมส่งเสริมคุณภาพผู้เรียนอย่างหลากหลาย

มาตรฐานที่ 16 สถานศึกษามีการจัดสภาพแวดล้อมและการบริการที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาตามธรรมชาติเต็มศักยภาพ

#### **มาตรฐานด้านการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้**

มาตรฐานที่ 17 สถานศึกษามีการสนับสนุนและใช้แหล่งเรียนรู้และภูมิปัญญาในท้องถิ่น

มาตรฐานที่ 18 สถานศึกษามีการร่วมมือกันระหว่างบ้าน องค์กรทางศาสนา สถาบันทางวิชาการ และองค์กรภาครัฐและเอกชน เพื่อพัฒนาวิธีการเรียนรู้ในชุมชน

### **4.3 ตัวอย่างงานวิจัยที่เกี่ยวกับมโนทัศน์และการดำเนินงานประกันคุณภาพการศึกษา ขั้นพื้นฐาน**

สยาม สุ่มงาม (2541) ได้ศึกษากระบวนการดำเนินงาน ปัญหา และแนวทางการแก้ปัญหาการประกันคุณภาพการศึกษากรณีศึกษาโรงเรียนนาร่อง สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดอุทัยธานี เพื่อศึกษากระบวนการดำเนินงานการประกันคุณภาพการศึกษาในโรงเรียนนาร่องของสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ ใช้การวิจัยเชิงคุณภาพ เก็บข้อมูลภาคสนาม เป็นระยะเวลา 4 เดือน พบว่า กระบวนการดำเนินงานการประกันคุณภาพการศึกษาของสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดอุทัยธานี มี 3 ขั้นตอน (1) การควบคุมคุณภาพการศึกษา (2) การตรวจสอบและปรับปรุงโรงเรียน และ (3) การประเมินคุณภาพโรงเรียนเพื่อการให้ใบรับรองมาตรฐานการศึกษา นอกจากนี้ยังพบว่าผู้บริหารโรงเรียนบางคนได้รับความรู้ไม่ชัดเจนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา นอกจากนี้โรงเรียนนาร่อง ซึ่งอยู่ในขั้นตอนการควบคุมคุณภาพการศึกษา เป็นการจัดทำหรือมีไว้เพื่อประกันตนเอง เนื่องจากคณะกรรมการโรงเรียน ครู ผู้ปกครอง และชุมชน มีส่วนร่วมในการจัดทำเพียงบางส่วน ทั้งนี้เป็นเพราะการจัดทำที่ถูกรวด ด้วยเวลาเพียง 2 เดือน อีกทั้งคณะผู้จัดทำยังไม่มีความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา

สุกัญญา แซ่มซ้อย (2545) ได้วิเคราะห์มโนทัศน์และการปฏิบัติงานประเมินผลภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษามโนทัศน์ และการปฏิบัติงานประเมินผลภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และวิเคราะห์สภาพการปฏิบัติงาน ปัญหา อุปสรรค แนวทางแก้ไข ปัญหา และปัจจัยที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานของโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จระดับสูงและระดับต่ำ โดยใช้การวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ประชากรคือ ครูสังกัดสำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ จำนวน 929 คน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า เมื่อจำแนกโรงเรียนตามระดับมโนทัศน์ และการปฏิบัติงาน ประเมินผลภายในสถานศึกษาจะได้ 4 รูปแบบ คือ รูปแบบที่ 1 มีมโนทัศน์ระดับสูง

และการปฏิบัติงานระดับสูง 21.30 % รูปแบบที่ 2 มีมีโนทัศน์ระดับสูง การปฏิบัติงานระดับต่ำ รูปแบบที่ 3 มีมีโนทัศน์ระดับต่ำ การปฏิบัติงานระดับสูง และรูปแบบที่ 4 มีมีโนทัศน์ต่ำ การปฏิบัติงานต่ำ สำหรับสภาพการปฏิบัติงานประเมินผลภายในของโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จระดับสูง มีการปฏิบัติตามวงจร PDCA อย่างต่อเนื่องอยู่ในวงจรการทำงานปกติ ส่วนโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในระดับต่ำ มีการปฏิบัติงานในขั้นตอน P และ D เท่านั้น

สุวิมล ว่องวาณิช (2543) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของสถานศึกษา โดยใช้ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการจัดอันดับความสำคัญของมาตรฐานการศึกษาได้แก่ ผู้บริหาร ครูอาจารย์ ผู้ทรงคุณวุฒิ และนักวิชาการ ผู้เกี่ยวข้องกับจำนวนผลผลิต (ผู้ปกครองและนายจ้าง) มีการคัดเลือกสถานศึกษานำร่อง 30 แห่ง เพื่อทดลองให้มีการประเมินผลภายในซึ่งกระจายตามหน่วยงานของสังกัดทั้ง 6 สังกัด ได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กรมสามัญศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน กรมอาชีวศึกษา สำนักงานการศึกษาท้องถิ่น สำนักงานการศึกษารุงเทพมหานคร โดยกระจายตามพื้นที่เป้าหมาย 5 จังหวัด ในทุกภูมิภาค ในแต่ละจังหวัดจะมีสถานศึกษานำร่อง 6 แห่ง จากการสอบถามความคิดเห็นพบว่า มาตรฐานที่ควรทำการประเมินตนเอง 9 อันดับแรกได้แก่ (1) ความสามารถในการวิเคราะห์ของผู้เรียน (2) สุขภาพกาย สุขภาพจิต สุขนิสัยของผู้เรียน (3) ทักษะการทำงานของผู้เรียน (4) คุณธรรม จริยธรรมของผู้เรียน (5) ทักษะการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน (6) การเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมและช่วยสังคมของผู้เรียน (7) คุณธรรม จริยธรรมของครู (8) ภาวะผู้นำของผู้บริหาร และ (9) ความสามารถของครูในการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ได้ทำการสำรวจสภาพและความพร้อมของสถานศึกษา 63 แห่ง พบว่าที่ผ่านมามาตรฐานการศึกษาส่วนใหญ่จะทำการประเมินตนเองโดยไม่เป็นระบบ แต่บุคลากรร้อยละ 80 รับรู้เรื่องร่างมาตรฐานการศึกษาที่จัดทำโดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ครู อาจารย์มากกว่าร้อยละ 80 รับรู้เรื่องมาตรฐานการศึกษาที่จัดทำโดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ครู อาจารย์ มากกว่าร้อยละ 95 ยินดีและเต็มใจที่จะมีส่วนร่วมในการประเมินผลภายในและพร้อมที่จะเรียนรู้วิธีการทำประเมินผลภายใน และสำหรับเกณฑ์การประเมินคุณภาพสถานศึกษา ซึ่งกลุ่มผู้แทนจากสถานศึกษานำร่องและนักวิชาการเกี่ยวกับการกำหนดเกณฑ์การตัดสินคุณภาพของสถานศึกษา พบว่า สถานศึกษาส่วนใหญ่เห็นควรใช้วิธีการประเมินแบบอิงเกณฑ์ และจำแนกคุณภาพของสถานศึกษาออกเป็น 3 ระดับ คือ ดี พอใช้ ต้องปรับปรุง จุดตัดของคะแนนมีความแตกต่างกันตามสังกัด แต่ที่เหมือนกัน 2 หน่วยงาน คือ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชนและกรมอาชีวศึกษา และยังคงคล้อยกับมุมมองของนักวิชาการ โดยระดับคุณภาพดีควรได้คะแนน 80% ขึ้นไป ระดับพอใช้ควรมีคะแนนระหว่าง 60%-70% และระดับต้องปรับปรุงควรได้คะแนนน้อยกว่า 60% สำหรับเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินคุณภาพสำหรับแต่ละมาตรฐานยังสรุปได้ไม่ชัดเจนว่าควรเท่ากันหรือไม่



เนื่องจากมีความแตกต่างของความคิดของสถานศึกษาที่มาจากสังกัดต่างกันและสถานศึกษาเกือบทุกสังกัดเห็นว่า โดยภาพรวมผลการประเมินควรสะท้อนผลการดำเนินงานเป็นรายมาตรฐานมากกว่าเสนอผลเป็นรายตัวบ่งชี้

จงดี้ แซ่ตัน (2544) ได้วิเคราะห์ความเหมาะสมของวิธีการประเมินตัวบ่งชี้มาตรฐานการศึกษาในการประเมินผลภายในของโรงเรียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ และเปรียบเทียบวิธีการประเมินตัวบ่งชี้ มาตรฐานการศึกษา และเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของวิธีการประเมินตัวบ่งชี้ มาตรฐานการศึกษาที่โรงเรียนใช้ในการประเมินผลภายใน โดยใช้การสัมภาษณ์ และการวิเคราะห์ความเหมาะสมของวิธีการประเมินตัวบ่งชี้ ผลการวิจัย พบว่าการประเมินผลภายในของโรงเรียนมากกว่าครึ่งเป็นการประเมินเฉพาะกิจ (ร้อยละ 54.9) เน้นการประเมินภาพรวมมากกว่ารายบุคคล มุ่งประเมินสัมฤทธิ์ผลมากกว่าความตระหนักและความพยายามในการพัฒนางาน มีการกำหนดเกณฑ์แบบอิงเกณฑ์ เกินครึ่งเก็บรวบรวมโดยใช้เครื่องมือประเมิน โดยแยกชุดของเครื่องมือตามตัวบ่งชี้ ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่เป็นกรรมการประเมินที่แต่งตั้งขึ้นและผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เน้นประเมินกลุ่มผู้ถูกประเมินทั้งประชากร ส่วนใหญ่ดำเนินการปีละครั้ง และการประเมินผลภายในของโรงเรียนแต่ละสังกัด ส่วนใหญ่ประเมินเป็นการเฉพาะกิจ ยกเว้น สช.และ สปช. ที่ทำการประเมินแทรกในงานปกติ การวิเคราะห์ความเหมาะสมของวิธีการประเมินผลภายใน โดยใช้เกณฑ์ 7 ด้าน ได้แก่ ความตรง ความครบถ้วน ความถูกต้อง ความคงที่ ความทันกาล ความง่ายต่อการปฏิบัติงาน และความประหยัด พบว่าวิธีประเมินมีความเหมาะสมมากในด้านความคงที่ และความง่ายต่อการปฏิบัติ สำหรับความตรง ความครบถ้วน ความทันกาล ความถูกต้อง และ ความประหยัดมีความเหมาะสมระดับปานกลาง และน้อย

แคทลียา ศรีแปลก (2544) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อการใช้ผลการประเมินภายในสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา กรณีศึกษาโรงเรียนคันนายาว กรุงเทพมหานคร ใช้การวิจัยเชิงคุณภาพในโรงเรียนเป็นเวลา 6 เดือน ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านผู้บริหารที่ส่งผลกระทบต่อการใช้ผลการประเมินภายในสถานศึกษา ได้แก่ ความรู้ ความสามารถของผู้บริหาร ความสามารถในการบริหารจัดการ การมีจิตวิทยาในการทำงานร่วมกับผู้อื่น และการพัฒนาตนเองอย่างสม่ำเสมอของผู้บริหาร ปัจจัยด้านผู้ประเมิน ได้แก่ การพัฒนาตนเองของผู้ประเมิน และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เหมาะสม ทิศนคติต่อการทำงานประเมินภายในสถานศึกษา การเห็นความสำคัญและคุณค่าของการประเมินภายในสถานศึกษาและการเห็นความสำคัญของผลการประเมิน ปัจจัยด้านกระบวนการ ได้แก่ กระบวนการทำงานตามวงจรบริหารคุณภาพ PDCA ซึ่งมีการปรับใช้ผลการประเมินตลอดทั้งกระบวนการ และปัจจัยอื่นที่เกี่ยวข้องได้แก่ ความร่วมมือของผู้ปกครองในการร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียน และการพัฒนาตนเองของนักเรียนในด้านการทำงานและการร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียน

ศิริลักษณ์ ค้อชากุล (2544) ได้ศึกษาการควบคุมคุณภาพการศึกษาในระบบประกันคุณภาพการศึกษา พบว่า ปัญหาในการควบคุมคุณภาพในระบบประกันคุณภาพการศึกษา คือ บุคลากรบางส่วนยังไม่ให้ความสำคัญในการดำเนินการ ไม่ตระหนักในบทบาทหน้าที่ของตนเอง การจัดทำมาตรฐานการปฏิบัติงานของฝ่าย หมวดวิชา และมาตรฐานการปฏิบัติงานของบุคลากร ยังไม่ชัดเจนในรูปแบบและวิธี คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานของโรงเรียนหรือตัวแทนจากชุมชนไม่ค่อยมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน ฝ่ายบริหารขาดการนิเทศ ติดตาม และประเมินผลอย่างต่อเนื่อง โรงเรียนได้แก้ปัญหาโดยการเปิดโอกาสให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงาน เน้นการทำงานเป็นทีม กำหนดบทบาทหน้าที่ให้ตัวแทนชุมชนเข้าร่วมการดำเนินงานอย่างใกล้ชิด และพัฒนาบุคลากรด้วยวิธีการที่หลากหลาย เพื่อให้ได้ตามที่มาตรฐานกำหนด และพัฒนาไปสู่มาตรฐาน

มัชดี แวดราแม (2547) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการวิเคราะห์หมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพการศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์หมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพการศึกษา และเปรียบเทียบหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนระหว่างโรงเรียนในสังกัดต่าง ๆ 5 สังกัด ได้แก่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ สังกัดกรมสามัญศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน สังกัดสำนักงานการศึกษาท้องถิ่น (เทศบาล) และสังกัดกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้รับผิดชอบการประเมินของสถานศึกษา จำนวน 225 โรงเรียนจากสังกัดต่าง ๆ 5 สังกัด เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์องค์ประกอบ การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว และการทดสอบสถิติที่ ผลการวิจัยพบว่า (1) ผลการวิเคราะห์หมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการประเมินคุณภาพการศึกษาพบว่า สถานศึกษามีหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนที่สำคัญคือ การประเมินเป็นงานเฉพาะกิจทำเฉพาะช่วงที่มีผู้มาประเมิน การประเมินภายในจำเป็นต้องสร้างเอกสารประกอบการประเมินในทุกตัวบ่งชี้ ผู้ที่ใช้ผลการประเมินคือครู และนักเรียนในสถานศึกษาเท่านั้น และการประเมินคุณภาพการศึกษาคือการประเมินเพื่อขอใบรับรอง จาก สมศ. (2) ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจำแนกตามสังกัดต่าง ๆ พบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดย พบว่า สังกัดสำนักงานการศึกษาท้องถิ่นมีคะแนนหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนมากที่สุด รองลงมาได้แก่สังกัดกรุงเทพมหานคร และ สังกัดคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ตามลำดับ (3) ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบหมโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินคุณภาพการศึกษา จากการวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) ได้ องค์ประกอบจำนวนทั้งสิ้น 3 องค์ประกอบได้แก่ (1) องค์ประกอบด้านหลักการของการประเมินคุณภาพการศึกษา (2) องค์ประกอบด้านการดำเนินงานประเมินภายใน และ (3) องค์ประกอบด้านการใช้ผลการประเมิน ซึ่งองค์ประกอบทั้งหมดสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 39

(4) ผลการวิเคราะห์รูปแบบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพ การศึกษาพบว่า สามารถจัดรูปแบบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้ทั้งหมดจำนวน 45 รูปแบบและ รูปแบบการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพการศึกษาได้ทั้งหมดจำนวน 42 รูปแบบโดยพบว่ารูปแบบ ที่ 1 ซึ่งมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในทุกองค์ประกอบ มีจำนวนมากที่สุด (5) เมื่อพิจารณารูปแบบมโน ทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจำแนกตามสังกัดพบว่าทุกสังกัดมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในองค์ประกอบด้าน การเก็บข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล โดยในแต่ละสังกัดจะมีรูปแบบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนใน องค์ประกอบต่าง ๆ แตกต่างกัน และ เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนโดย จำแนกตามสังกัดต่าง ๆ พบว่ามีคะแนนมโนทัศน์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดย สังกัดสำนักงานการศึกษาท้องถิ่นมีคะแนนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนมากที่สุด รองลงมาได้แก่สังกัด กรุงเทพมหานคร และ สังกัดคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ตามลำดับ เมื่อพิจารณา รูปแบบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจำแนกตามขนาดสถานศึกษาพบว่า สถานศึกษาทุกขนาดมีมโน ทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในองค์ประกอบด้านการเตรียมพร้อม การเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และ การใช้ผลการประเมิน และเมื่อพิจารณาคะแนนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจำแนกตามขนาดของ สถานศึกษาจำนวน 3 ขนาดพบว่าโดยภาพรวมไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05 เมื่อพิจารณาตามตัวแปรการเคยรับการอบรม และไม่เคยรับการอบรมเกี่ยวกับการ ประเมินคุณภาพการศึกษาพบว่าโดยภาพรวมผู้ที่เคยรับการอบรมจะมีคะแนนสูงกว่าผู้ที่ไม่ เคยรับการอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของ สถานศึกษาตามตัวแปรการเคยรับการประเมินภายนอก และไม่เคยรับการประเมินภายนอกพบว่า โดยภาพรวมสถานศึกษาที่เคยรับการประเมินภายนอกจะมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าสถานศึกษาที่ไม่เคย รับการประเมินภายนอก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรุปได้ว่าการประเมินผลภายในของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานยังมีความเข้าใจที่ คลาดเคลื่อน โดยผลวิจัยพบว่ามีความคลาดเคลื่อนในเรื่อง เป็นการประเมินเฉพาะกิจกรรมการ ประเมินภาพรวมมากกว่ารายบุคคล ไม่ได้แทรกอยู่ในงานปกติ มุ่งประเมินสัมฤทธิ์ผลมากกว่า ความตระหนักและความพยายามในการพัฒนางาน เป็นการจำกัดทำมิไว้เพื่อประกันตนเอง คณะกรรมการโรงเรียน ครู ผู้ปกครอง และชุมชน มีส่วนร่วมในการจัดทำเพียงบางส่วน โรงเรียน บางแห่งมีการปฏิบัติงานในขั้นตอน P และ D เท่านั้น คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานของ โรงเรียนหรือตัวแทนจากชุมชนไม่ค่อยมีส่วนร่วมในการดำเนินงาน

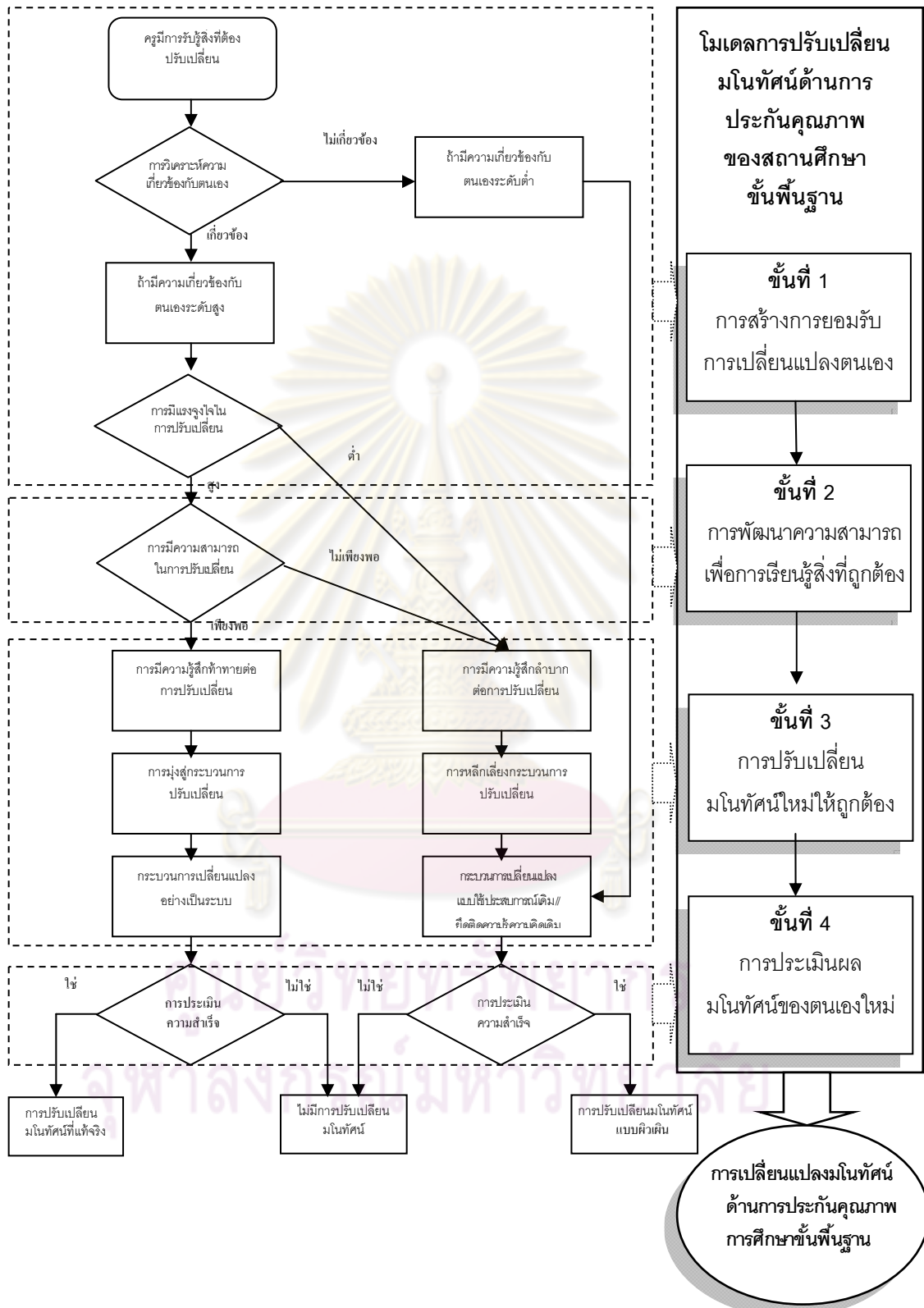
## ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย

ผลการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้กำหนดโมเดลที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ โดยอิงแนวคิดของ Gregoire (2003) ที่เรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (Cognitive–Affective Model of Conceptual Change - CAMCC) เป็นโมเดลเชิงทฤษฎีที่บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (2) โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (3) โมเดลทวิกระบวนการ (4) โมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด และ (5) โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรม โดยจากผลการสังเคราะห์โมเดล CAMCC (ตามที่ระบุไว้ในหน้า 35) ผู้วิจัยสามารถกำหนดกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ที่ได้จากการสังเคราะห์โมเดล CAMCC ซึ่งเป็นกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับบุคคลเป็น 4 ขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ดังแผนภาพ 2.4

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC)

ตามแนวคิดของ Gregoire (2003)



แผนภาพ 2.4 การสังเคราะห์การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC)

สู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

รายละเอียดของกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการประยุกต์ใช้โมเดล CAMCC มีดังนี้

ขั้นที่ 1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง การดำเนินการในขั้นตอนนี้เริ่มจากการให้ครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการวิจัย ดำเนินการเริ่มจาก (1.1) การรับรู้สิ่งที่จะต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ โดยครูรับทราบผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา จากนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ หรือผู้มีหน้าที่รับผิดชอบงานประกันคุณภาพของสถานศึกษา (1.2) การวิเคราะห์ตนเอง โดยครูนำผลการวินิจฉัยที่ได้รับทราบมาวิเคราะห์ถึงสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนและผลกระทบทางบวกและลบต่อการปรับเปลี่ยนนั้น (1.3) การสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยน เมื่อครูต้องการปรับเปลี่ยนจะมีการสร้างแรงจูงใจทั้งจากตนเองและจากสิ่งกระตุ้นต่าง ๆ ที่ดำเนินการโดยนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ที่ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน

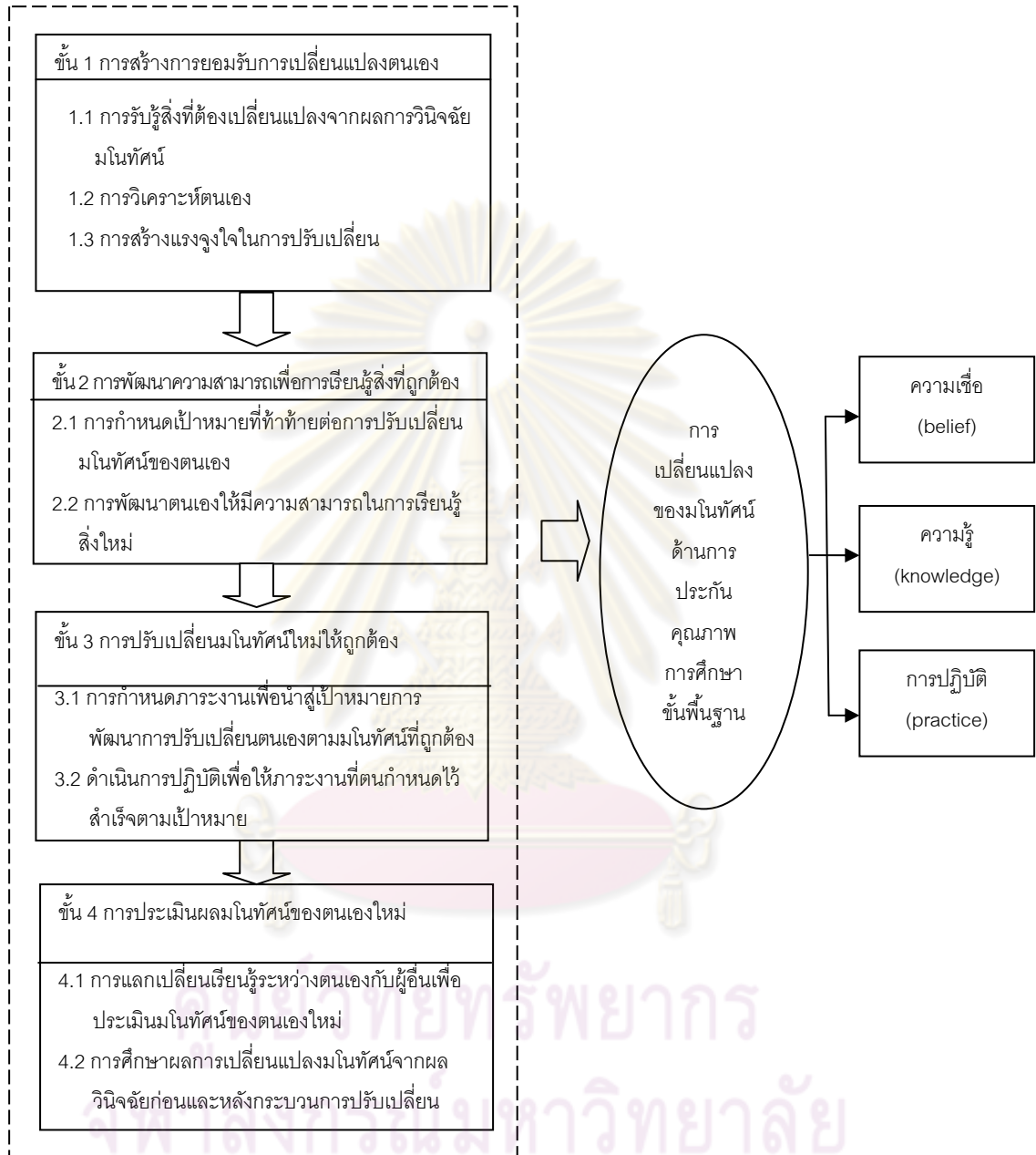
ขั้นที่ 2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง การดำเนินการเริ่มจาก (2.1) การกำหนดเป้าหมายที่ทำต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง โดยครูกำหนดจุดมุ่งหมายที่ตนต้องการปรับเปลี่ยนว่าเป็นเรื่องใด ระดับใด หรืออย่างไร (2.2) การพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ในขั้นตอนนี้ นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่พัฒนาให้ครูมีความสามารถที่เพียงพอที่จะทำให้เกิดความสำเร็จตามเป้าหมาย

ขั้นที่ 3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง การดำเนินการเริ่มจาก (3.1) การกำหนดภาระงานเพื่อนำสู่เป้าหมายการพัฒนาการปรับเปลี่ยนตนเองตามมโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยครูจะกำหนดว่าเพื่อให้สามารถสะท้อนความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ตนจะมีการพัฒนาชิ้นงานหรือภาระงานใดบ้าง พร้อมกำหนดแผนการปฏิบัติงานนั้น (3.2) ดำเนินการปฏิบัติเพื่อให้ภาระงานที่กำหนดไว้สำเร็จตามเป้าหมาย และ

ขั้นที่ 4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ การดำเนินการเริ่มจาก (4.1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ทั้งนี้หลังจากครูได้ดำเนินการตามภาระงานที่กำหนดไว้เรียบร้อยแล้ว นำผลงานดังกล่าวพร้อมประสบการณ์ที่ได้รับมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน (4.2) การศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผลวินิจฉัยก่อนและหลังกระบวนการปรับเปลี่ยน โดยขั้นตอนสุดท้ายจะมีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และเปรียบเทียบผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังกระบวนการพัฒนา

สำหรับองค์ประกอบของการศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มุ่งศึกษา ผู้วิจัยศึกษาใน 3 องค์ประกอบ คือ มโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ กรอบแนวคิดการวิจัยดังแสดงในแผนภาพที่ 2.5

**กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์  
การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน  
ระดับบุคคล**

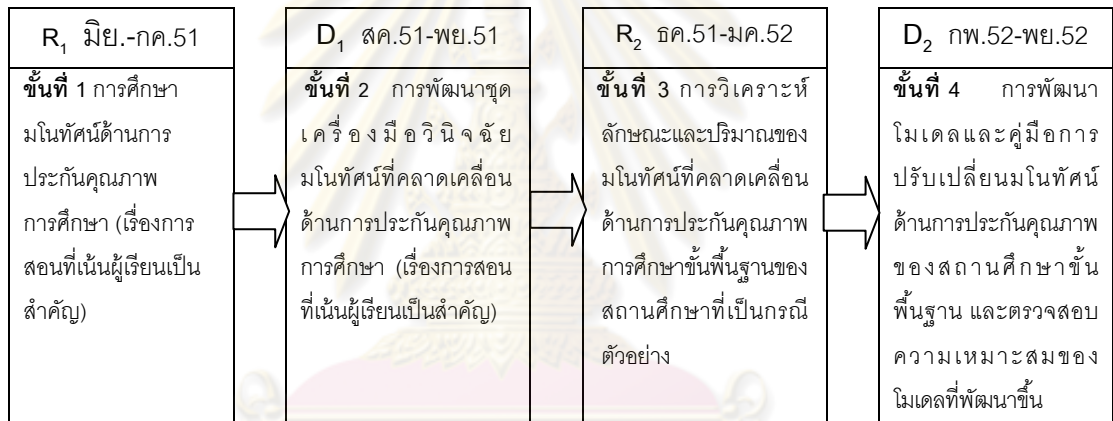


**แผนภาพที่ 2.5** กรอบแนวคิดในการวิจัย

### บทที่ 3

#### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (research and development) มีการดำเนินการวิจัย 4 ขั้น คือ (1) การศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) การพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน (3) การวิเคราะห์หามโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง และ (4) การพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น กระบวนการวิจัยและพัฒนาปรากฏตามแผนภาพ 3.1 และมีรายละเอียดดังนี้



แผนภาพ 3.1 กระบวนการวิจัยและพัฒนา

รายละเอียดของการดำเนินการวิจัยและพัฒนาทั้ง 4 ขั้นตอนหลัก นำเสนอตามลำดับขั้นตอนการวิจัยดังนี้

#### ขั้นที่ 1 การศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การวิจัยขั้นตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พร้อมทั้งศึกษามโนทัศน์ที่มักพบว่ามีคลาดเคลื่อนไปจากหลักการและแนวคิดที่ถูกต้อง เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ต้องการพัฒนาขึ้น รายละเอียดการดำเนินการวิจัยมีดังนี้



## 1. ขั้นตอนการวิจัยขั้นที่ 1

1.1 ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา และการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.2 จัดสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความสามารถและประสบการณ์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนและด้านการพัฒนาครู เพื่อสนทนาและให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อกำหนดมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาและมโนทัศน์ที่มักพบว่าคลาดเคลื่อน โดยจัดสนทนากลุ่มจำนวน 2 ครั้ง วันที่ 23 มิถุนายน 2551 เวลา 8.30-9.30 น. ครั้งที่ 2 วันที่ 30 มิถุนายน 2551 เวลา 12.00-13.00 น. รวมจำนวนผู้สนทนากลุ่มทั้งสองครั้ง จำนวน 9 คน และดำเนินการสัมภาษณ์เพิ่มเติม จำนวน 3 ท่าน รวมผู้ให้ข้อมูลทั้งสิ้น 12 คน

## 2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นที่ 1

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นที่ 1 คือ กลุ่มผู้เชี่ยวชาญที่ให้ข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่ถูกต้องของการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รวมทั้งเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่มักพบว่าคลาดเคลื่อนไปจากหลักการและแนวคิดที่ถูกต้อง รวมจำนวน 12 คน โดยกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญไว้คือ (1) เป็นผู้มีความรู้ความสามารถด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยพิจารณาจาก (1.1) วุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา/วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา และ/หรือ (1.2) มีประสบการณ์ในการทำงานด้านการประเมิน การประกันคุณภาพไม่น้อยกว่า 3 ปี (2) เป็นผู้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน โดยพิจารณาจาก (2.1) วุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาหลักสูตรและการสอน/สาขาวิจัยและพัฒนาหลักสูตร/หรือสาขาที่เกี่ยวข้อง และ/หรือ (2.2) เป็นอาจารย์ผู้สอนด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนในมหาวิทยาลัย (3) มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครู โดยพิจารณาจาก (3.1) เป็นหัวหน้างาน/กลุ่มงาน/หน่วยงานด้านการพัฒนาครู และ/หรือ (3.2) มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครูไม่น้อยกว่า 3 ปี

## 3. เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล คือ ประเด็นคำถามที่ใช้เป็นแนวทางในการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเพื่อศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รวมทั้งมโนทัศน์ที่มักพบว่ามีความคลาดเคลื่อนไปจากหลักการและแนวคิดที่ถูกต้อง

#### 4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) และสรุปเป็นมโนทัศน์ เพื่อใช้เป็นข้อมูลสำหรับการพัฒนากรอบโครงสร้างของเครื่องมือ ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน จากนั้นวิเคราะห์ข้อมูลและสรุปเป็นมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

### ขั้นที่ 2 การพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การวิจัยขั้นตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และนำไปเป็นข้อมูลพื้นฐานของการพัฒนาครูด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่พัฒนาขึ้น รายละเอียดการดำเนินการวิจัยมีดังนี้

#### 1. ขั้นตอนการวิจัยขั้นที่ 2

1.1 นำมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ได้จากขั้นตอนที่ 1 และการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาเป็นกรอบในการสร้างชุดเครื่องมือและลักษณะของเครื่องมือ

1.2 สร้างชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เริ่มจากการกำหนดโครงสร้างของชุดเครื่องมือที่ประกอบด้วย เครื่องมือจำนวน 2 ฉบับ ได้แก่

ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) มีลักษณะเป็นแบบสำรวจรายการที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ใช้สำหรับการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และการปฏิบัติ

ฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ (diagnostic test) มีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ ใช้สำหรับการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้

สำหรับคู่มือวินิจฉัยมโนทัศน์จะประกอบไปด้วยแนวคิดการวินิจฉัย โครงสร้างของชุดเครื่องมือ องค์ประกอบที่ใช้วินิจฉัยมโนทัศน์ ตัวอย่างเครื่องมือ เกณฑ์และการแปลผล

1.3 ตรวจสอบคุณภาพก่อนนำไปทดลองใช้ ด้วยการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบ ภาษา ถ้อยคำที่ใช้ของชุดเครื่องมือวินิจฉัย พร้อมตรวจสอบคุณภาพของคู่มือทั้งในด้านความครบถ้วนของสาระ ความถูกต้องเหมาะสมต่อการนำไปใช้ประโยชน์ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จากนั้นปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

1.4 ทดลองใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยกับกลุ่มตัวอย่างสถานศึกษา แล้ววิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือในภาพรวมและรายฉบับ พร้อมนำข้อมูลที่รวบรวมได้จากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่ทดลองใช้เครื่องมือ และการบันทึกปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ระหว่างดำเนินการทดลองใช้ เพื่อนำไปปรับปรุงชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

## 2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นที่ 2

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นที่ 2 ประกอบด้วย 2 กลุ่ม กลุ่มแรกคือ กลุ่มผู้เชี่ยวชาญที่ตรวจสอบคุณภาพของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ กลุ่มที่สองคือ ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน รายละเอียดมีดังนี้

2.1 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญที่ตรวจสอบคุณภาพของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รวมจำนวน 9 คน จาก 3 กลุ่ม กลุ่มละ 3 คน โดยกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญไว้คือ (1) เป็นผู้มีความรู้ความสามารถด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยพิจารณาจาก (1.1) วุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา/วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา และ/หรือ (1.2) มีประสบการณ์ในการทำงานด้านการประเมิน การประกันคุณภาพไม่น้อยกว่า 3 ปี (2) เป็นผู้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน โดยพิจารณาจาก (2.1) วุฒิการศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาหลักสูตรและการสอน/สาขาวิจัยและพัฒนาหลักสูตร/หรือสาขาที่เกี่ยวข้อง และ/หรือ (2.2) เป็นอาจารย์ผู้สอนด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนในมหาวิทยาลัย (3) มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครู โดยพิจารณาจาก (3.1) เป็นหัวหน้างาน/กลุ่มงาน/หน่วยงานด้านการพัฒนาครู และ/หรือ (3.2) มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครูไม่น้อยกว่า 3 ปี

2.2 กลุ่มตัวอย่างสำหรับทดลองใช้ชุดเครื่องมือ คือ ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 45 คน แบ่งเป็นสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกรมส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่น และสังกัดสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน สังกัดละ 15 คน ซึ่งมีได้เป็นกลุ่มตัวอย่างสำหรับการทดลองใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ฯ ที่พัฒนาขึ้น

## 3. เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูลการวิจัยในขั้นที่ 2

เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับคุณภาพของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น คือ แบบตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ ประกอบด้วยนิยามเชิงปฏิบัติการของเครื่องมือและ

รายละเอียดของสิ่งที่วัด ตารางโครงสร้างของชุดเครื่องมือวินิจฉัย แนวทางการแปลความหมาย และสรุปผลการวินิจฉัย รายการประเมินคุณภาพของชุดเครื่องมือวินิจฉัยจากการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการวัด (IOC) พร้อมทั้งข้อเสนอแนะต่อการปรับปรุงคุณภาพของเครื่องมือ

#### 4. ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

##### 4.1 ลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นประกอบด้วยเครื่องมือจำนวน 2 ฉบับ ได้แก่

ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) เพื่อการวินิจฉัย มีลักษณะเป็นแบบสำรวจรายการที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ใช้สำหรับการวินิจฉัยมโนทัศน์ทั้งด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ จำนวนด้านละ 24 ข้อ รวม 2 ด้าน จำนวนทั้งหมด 48 ข้อ ลักษณะของแบบตรวจสอบรายการตนเองเพื่อการวินิจฉัยนี้ มีลักษณะการวินิจฉัยที่ตัดสินผลเสร็จสิ้นสมบูรณ์ในแต่ละข้อย่อย (รวม 2 ข้อย่อยคือ ฉบับตรวจสอบตนเองด้านความเชื่อ และฉบับตรวจสอบตนเองด้านการปฏิบัติ) โดยมีการสร้างข้อคำถามในลักษณะคู่ขนานในฉบับเดียวกัน มีคำถามที่เป็นขั้นสำรวจ (explore) และคำถามที่เป็นขั้นยืนยันผลวินิจฉัย (confirm) ผลควรออกมาสอดคล้องกันว่ามีมโนทัศน์ด้านความเชื่อ หรือด้านความรู้ หรือด้านการปฏิบัติที่ไม่ถูกต้องในเรื่องใด

ฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ (diagnostic test) มีลักษณะเป็นแบบสอบวินิจฉัยชนิดปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผล (two-tier diagnostic test) ส่วนแรกเป็นคำถามปรนัยโดยให้เลือกคำตอบจากตัวเลือก 2 ตัวเลือก ส่วนหลังเป็นปรนัย เลือกเหตุผลในการตอบส่วนแรก จำนวน 12 ข้อ

##### ตัวอย่างเครื่องมือวินิจฉัย

##### แบบตรวจสอบรายการตนเอง (ด้านความเชื่อ)

ข้อคำถามคู่ขนานในฉบับเดียวกัน มีคำถามที่เป็นขั้นสำรวจ และคำถามที่เป็นขั้นยืนยันผล ผลควรออกมาสอดคล้องกันว่ามีความเชื่อที่ไม่ถูกต้องในเรื่องใด

ตัวอย่างข้อรายการสำหรับวัดความเชื่อเรื่องการประกันคุณภาพการศึกษา

1. ท่านมีความคิดความเชื่อในเรื่องการประกันคุณภาพด้านผู้เรียนตามรายการในข้อใดบ้าง
  - การคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน ถึงไม่สอนเด็กก็เกิดเองได้
  - ครูที่ไม่ได้รับการอบรมให้มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์มา ก็ไม่สามารถสอนเด็กเรื่องการคิดวิเคราะห์ได้
  - การคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องที่สอนไม่ได้ เป็นเรื่องเฉพาะตัว (ข้อคำถามคู่ขนาน)

- การที่ได้ก็จะสามารถคิดวิเคราะห์หรืออย่างเป็นระบบได้นั้น ครูจะต้องมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ด้วย
- .....
- .....
- .....

### ตัวอย่างเครื่องมือวินิจฉัย แบบตรวจสอบรายการตนเอง (ด้านการปฏิบัติ)

ข้อคำถามจะมีการกำหนดมาตรฐานผู้เรียนมา 1 มาตรฐาน (เช่น การคิดวิเคราะห์) สร้างข้อรายการขึ้นสำรวจ เพื่อสำรวจการปฏิบัติ สำหรับชั้นเรียนชั้นต้นผลจะเปลี่ยนคำถามสำหรับมาตรฐานใหม่ (เช่น ใฝ่รู้ใฝ่เรียน) เป็นแบบตรวจสอบแบบคู่ขนาน แต่วัดการปฏิบัติด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ที่มีเนื้อหาต่างมาตรฐาน หรือข้อรายการขึ้นสำรวจการปฏิบัติจะมีการกำหนดลักษณะการปฏิบัติตามหลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน สำหรับชั้นเรียนชั้นต้นผลจะเปลี่ยนข้อคำถามให้มีลักษณะที่คู่ขนานกันกับการปฏิบัติตามหลักการและแนวคิดดังกล่าว

ตัวอย่างข้อรายการวัดในทัศนด้านการปฏิบัติเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา  
การควบคุมภาพ (quality control)

- ท่านมีการปฏิบัติที่ตรงกับรายการในข้อใดบ้าง
  - ท่านศึกษาธรรมชาติของผู้เรียนก่อนการออกแบบการสอน
  - ท่านวางแผนการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ได้แก่ ความต้องการ ความสนใจ ความถนัด และความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน
  - ท่านทำการประเมินความต้องการจำเป็นของผู้เรียนก่อน แล้วออกแบบการสอนให้สนองความต้องการเป็นรายบุคคล (ข้อคำถามคู่ขนาน)
  - .....
  - .....
  - .....

การตรวจสอบคุณภาพ (quality audit)

- ท่านมีการปฏิบัติที่ตรงกับรายการในข้อใดบ้าง
  - ท่านดำเนินการประเมินพฤติกรรมการสอนของตนเองขณะสอนจากการสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนอยู่เสมอ
  - ท่านระบุข้อที่ควรปรับปรุงที่มีประโยชน์ต่อการพัฒนาการสอนครั้งต่อไปจากการประเมินการสอนในท้ายแผนการจัดการเรียนรู้หลังจากเลิกสอนแล้ว
  - ท่านร่วมสะท้อนผลการจัดการเรียนการสอนของตนเองเพื่อการปรับปรุงการสอนกับเพื่อนครูอย่างสม่ำเสมอ

- ท่านสามารถระบุจุดที่ควรปรับปรุง สาเหตุ และแนวทางการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้ชัดเจน
- .....
- .....
- .....

#### การประเมินคุณภาพ (quality assessment)

##### 3. ท่านมีการปฏิบัติที่ตรงกับรายการในข้อใดบ้าง

- ท่านนำผลการประเมินคุณภาพสถานศึกษาโดยเฉพาะส่วนที่ผู้เรียนไม่ได้บรรลุมาตรฐานมาวางแผนและปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนการสอน
- ท่านนำผลการประเมินการจัดการเรียนการสอนมาใช้ในการกำหนดประเด็นการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสอดคล้องกัน
- ท่านทำวิจัยพัฒนาการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับปัญหาการเรียนรู้อของผู้เรียน
- ท่านใช้ผลการประเมินมาปรับปรุงการสอนจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกเท่านั้น
- .....
- .....
- .....

#### ตัวอย่างเครื่องมือวิจัย

##### แบบทดสอบวิจัย (ด้านความรู้)

#### การควบคุมคุณภาพ (quality control)

เรื่อง การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

##### 1. จากสถานการณ์ต่อไปนี้

ครูชูใจ อาจารย์ 3 ระดับ 9 ครูชำนาญการคนเก่งของโรงเรียน บอกกับเพื่อนครูว่า “ฉันรู้ เพราะฉันสอนมาจนขึ้นใจแล้ว จำทุกอย่างที่สอนได้” ไม่ต้องกังวลเรื่องการทำแผนการสอน ใหม่หรือ สบายมากจริง ๆ ”

ท่านเห็นด้วยกับครูชูใจหรือไม่ เพราะเหตุใด

- ก. เห็นด้วย                      ข. ไม่เห็นด้วย

เหตุผลที่ท่านตอบเช่นนี้เพราะ....

- ก. ครูชูใจเชี่ยวชาญการสอนมาก นักเรียนลักษณะไหนก็ประยุกต์ใช้แผนการสอนให้เข้ากับมาตรฐานการเรียนรู้ได้
- ข. นักเรียนแต่ละรุ่นมีลักษณะคล้ายกัน สามารถใช้แผนการสอนเดิมซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการจัดการศึกษาแล้วได้
- ค. การสอนแต่ละครั้งต้องทบทวนกระบวนการสอน เพราะอาจมีพื้นฐานของนักเรียนที่ต่างกัน
- ง. ครูชูใจอาจจะลืมเนื้อหาบางส่วนที่จะสอน ทำให้สอนไม่ครบถ้วนตามเนื้อหาสาระ

การตรวจสอบคุณภาพ (quality audit)

เรื่อง การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

2. จากบทสนทนาต่อไปนี้

ครูมนทิวา: พี่กานดาคะ ทำแบบทดสอบก่อนเรียน เรียบร้อยหรือยังคะ เพราะถ้าเราไม่ทำก็จะไม่สามารถวัด  
ความก้าวหน้าของเด็กในเรื่องนี้ได้  
ครูกานดา: ไม่ต้องทำทดสอบก่อนเรียนหรอก เดี่ยวเราใช้วิธีอื่นดูก็ได้ การปฏิบัติเรื่องนี้เด็กก็ไม่เคยเรียนไม่มี  
พื้นฐานมาก่อนเลย พี่อาจใช้การประเมินการปฏิบัติเทียบกับมาตรฐานก็ได้

ท่านคิดว่า ใครกล่าวถูกต้องเกี่ยวกับเครื่องมือการวัดและประเมินผลผู้เรียน

ก. ครูมนทิวา

ข. ครูกานดา

เหตุผลที่ตอบเช่นนี้เพราะ

ก. การนำคะแนนผลการวัดจากแบบทดสอบความรู้ก่อนเรียนเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียนจะวัด

ความก้าวหน้าได้ชัดที่สุด

ข. เครื่องมือประเมินความก้าวหน้าผู้เรียนที่น่าเชื่อถือที่สุด เป็นที่นิยมใช้ ใช้ได้ง่ายที่สุด คือการใช้แบบทดสอบ

ค. การประเมินความก้าวหน้าผู้เรียนเฉพาะด้านการปฏิบัติสามารถใช้การเปรียบเทียบคะแนนผลการวัดกับ

คะแนนมาตรฐาน

ง. การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนสามารถใช้วิธีอื่น เช่น การสังเกต การประเมินจากการปฏิบัติ

การประเมินคุณภาพ (quality assessment)

เรื่อง การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนของตนเอง

3. พิจารณาสถานการณ์นี้แล้วตอบคำถาม

จากผลการทดสอบท้ายหน่วยการเรียนรู้ที่ 1 พบว่ามีนักเรียนจำนวนหนึ่ง สอบได้คะแนนน้อย  
มาก ไม่ผ่านเกณฑ์การประเมินผล ครูพิชัยวิเคราะห์ว่านักเรียนกลุ่มนี้ไม่เข้าใจบทเรียนที่เรียน เป็นปัญหา  
สำคัญมา จึงดำเนินการสอบซ้ำใหม่อีกครั้ง

ครูพิชัยมีการปฏิบัติที่ท่านคิดว่าเหมาะสมหรือไม่ เพราะเหตุใด

ก. เหมาะสม

ข. ไม่เหมาะสม

เหตุผลที่ท่านตอบเช่นนี้เพราะว่า

ก. ปัญหานี้สำคัญมาก การเรียนที่ไม่เข้าใจของนักเรียนทำให้ผลการสอบได้คะแนนไม่ดี

ข. ปัญหานี้สำคัญมาก เพราะเป็นบทเรียนพื้นฐานที่ต้องทำความเข้าใจให้ดีกว่าก่อนจะขึ้นหน่วยที่ 2 ต่อไป

ค. ปัญหานี้ผ่านไปแล้วก็ได้ เพราะเพียงเรื่องเดียว หากเรียนเรื่องอื่นก็อาจจะย้อนกลับมาทำความเข้าใจอีกก็ได้

ง. ปัญหานี้จะสำคัญมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับว่าเป็นบทเรียนของเรื่องใด เนื้อหาของสาระวิชาใด

**4.2 วิธีการวิจัยในทัศนคติที่คลาดเคลื่อน** การวิจัยในทัศนคติการประกันคุณภาพ การศึกษาขั้นพื้นฐานจะครอบคลุมสาระเกี่ยวกับระบบประกันคุณภาพทั้งการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพการศึกษา ทั้งนี้วิจัยในทัศนคติด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

**ตาราง 3.1** รายละเอียดการวิจัยในทัศนคติด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบประกันคุณภาพ	การวิจัย	องค์ประกอบย่อยของระบบ QA		
		การควบคุมคุณภาพ	การตรวจสอบคุณภาพ	การประเมินคุณภาพ
ความเชื่อ (belief)	วิจัยความเชื่อต่อระบบ QA แบบองค์รวม ไม่แยกตามองค์ประกอบของระบบ	การเห็นคุณค่าของการประกันคุณภาพและเชื่อว่าการประกันคุณภาพเป็นกลไกนำไปสู่คุณภาพ		
ความรู้ (knowledge)	วิจัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบ QA	✓	✓	✓
การปฏิบัติ (practice)	วิจัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบ QA	✓	✓	✓

#### 4.3 การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของชุดเครื่องมือวิจัย

ชุดเครื่องมือวิจัยในทัศนคติการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนี้มีขั้นตอนในการสร้างและการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือดังนี้

##### (1) การกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการ

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ทบทวนความหมาย หลักการและองค์ประกอบย่อยของระบบประกันคุณภาพ พร้อมทั้งศึกษาแนวคิด หลักการของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รวมทั้งผลการกำหนดมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในขั้นตอนการวิจัยขั้นที่ 1 เพื่อนำมากำหนดโครงสร้างของตัวแปรและกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปร

(2) การสร้างตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification)

ผู้วิจัยนำนิยามเชิงปฏิบัติการที่กำหนดขึ้นมาสร้างตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ซึ่งมีความเหมือนกันด้านโครงสร้างและเนื้อหาที่วัดทั้งแบบตรวจสอบรายการเพื่อวิจัยตนเอง และแบบทดสอบวิจัย ส่วนจำนวนข้อคำถามนั้นมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้โครงสร้างของเครื่องมือชุดวิจัยในทัศนคติ มีรายละเอียดแสดงดังตาราง 3.2



ตาราง 3.2 โครงสร้างของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

เนื้อหาหลัก	เนื้อหาย่อย	ลักษณะของเครื่องมือ	ข้อคำถามข้อที่	น้ำหนักความสำคัญ	จำนวนข้อ
<b>ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการ (เพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ)</b>					
ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป	เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน สังกัดของสถานศึกษา ระดับที่เปิดสอน ข้อมูลงานการสอนที่ได้รับ (สาระวิชาที่สอนและช่วงชั้นที่สอน) และประสบการณ์ด้านการประเมิน	เลือกตอบ และปลายเปิด	1-8		8 ข้อ
ตอนที่ 2 มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	(1) การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	แบบตรวจสอบรายการ	1.1-1.8	33.33%	8 ข้อ
	(2) ความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ		1.9-1.16	33.33%	8 ข้อ
	(3) ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง		1.17-1.24	33.33%	8 ข้อ
	<b>รวมด้านความเชื่อ</b>				100%
2.2 มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	(1) การควบคุมคุณภาพ	แบบตรวจสอบรายการ	2.1-3.8	33.33%	8 ข้อ
	(1.1) พฤติกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.1-3.4)		(4)
	(1.2) พฤติกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.5-3.8)		(4)
	(2) การตรวจสอบคุณภาพ		2.9-2.16	33.33%	8 ข้อ
	(2.1) พฤติกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.9-2.12)		(4)
	(2.2) พฤติกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.10-1.14)		(4)
	(3) การประเมินคุณภาพ		2.15-2.24	33.33%	8 ข้อ
	(3.1) พฤติกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง		(2.15-2.18)		(4)
	(3.2) พฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.19-2.24)		(4)
<b>รวมด้านการปฏิบัติ</b>				100%	<b>24 ข้อ</b>
<b>ฉบับที่ 2 แบบทดสอบวินิจฉัย (เพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้)</b>					
มโนทัศน์ด้านความรู้	(1) การควบคุมคุณภาพ	แบบทดสอบปรนัย	1-4	33.33%	4 ข้อ
	(1.1) การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(1-2)		(2)
	(1.2) การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(3-4)		(2)
	(2) การตรวจสอบคุณภาพ		5-8	33.33%	4 ข้อ
	(2.1) การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอน ฯ		(5-6)		(2)
	(2.2) การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(7-8)		(2)
	(3) การประเมินคุณภาพ		9-12	33.33%	4 ข้อ
	(3.1) การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง		(9-10)		(2)
	(3.2) การใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน ฯ		(11-12)		(2)
<b>รวมด้านความรู้</b>					<b>12 ข้อ</b>

## (3) การจัดทำร่างเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ตามตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัด และจำนวนข้อคำถาม ได้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ 1 ชุด จากนั้นนำข้อคำถามที่สร้างนำเสนอ

ต่ออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อตรวจสอบ แนะนำเบื้องต้น เพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไขได้เป็นชุดเครื่องมือฉบับร่าง และนำไปทดลองใช้ในลักษณะการศึกษานำร่อง (pilot study) กับครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน จำนวน 10 คน เพื่อพิจารณาภาษาและถ้อยคำที่ใช้ ตลอดจนสำรวจเหตุผลของการตอบในแบบทดสอบวินิจฉัยymanotscn

ผลการศึกษานำร่องครั้งนี้พบว่า จำนวนข้อคำถามในแบบตรวจสอบรายการตนเอง มีจำนวนด้านละ 36 ข้อ รวมทั้งหมด 108 ข้อ นั้นมีจำนวนมากเกินไป ใช้เวลาเฉลี่ยในการตอบถึง 1 ชั่วโมง 30 นาที และครูให้ข้อมูลว่ารู้สึกเครียดและอ่อนล้า อาจส่งผลเสียต่อคุณภาพของการตอบ ผู้วิจัยจึงปรับลดจำนวนข้อลงเป็นดังตาราง 3.2 นอกจากนี้ยังได้ปรับเหตุผลของการตอบในแบบทดสอบวินิจฉัยให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น

#### (4) การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity)

ผู้วิจัยนำชุดเครื่องมือวินิจฉัยymanotscnที่พัฒนาขึ้นพร้อมรายละเอียดตั้งแต่โครงสร้างของเครื่องมือ นิยามเชิงปฏิบัติการ พร้อมแบบตรวจสอบคุณภาพไปให้ผู้เชี่ยวชาญ รายละเอียดดังข้างต้นแล้ว ตรวจสอบตรวจสอบคุณภาพก่อนนำไปทดลองใช้ ด้วยการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบ ภาษา ถ้อยคำที่ใช้ของชุดเครื่องมือวินิจฉัยพร้อมตรวจสอบคุณภาพของคู่มือทั้งในด้านความครบถ้วนของสาระ ความถูกต้องเหมาะสมต่อการนำไปใช้ประโยชน์ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จากนั้นปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิในรายละเอียดของภาษาถ้อยคำ และข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ผลการพิจารณาความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือวิจัยจากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 6 คน แสดงดังตารางที่ 3.3 เมื่อใช้เกณฑ์ตามที่ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) กำหนดไว้ว่าถ้าใช้ผู้ทรงคุณวุฒิตัดสินว่าข้อสอบแต่ละข้อสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายการเรียนรู้หรือไม่ โดยให้คะแนน 1 คือ ข้อรายการดังกล่าวสอดคล้องหรือคะแนน 0 หมายถึงไม่สอดคล้องหรือไม่แน่ใจ จากนั้นจึงคำนวณค่าสัดส่วนหรือร้อยละของผู้ตัดสินที่เห็นว่าสอดคล้องเพื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ ถ้าจำนวนผู้ทรงคุณวุฒิตัดสินว่าสอดคล้อง  $\geq 80\%$  (ในที่นี้คือจำนวน 5 คน จาก 6 คน) ถือว่าข้อสอบข้อนั้นสอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย ผลจากการพิจารณาข้อคำถามจากแบบวัดของผู้เชี่ยวชาญทั้ง 6 คน พบว่าข้อคำถามส่วนใหญ่ผ่านการพิจารณาคือมีคุณภาพด้านความตรงตามเนื้อหา โดยมีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ 0.8 อย่างไรก็ตามมีข้อคำถามในแบบวัดด้านละ 2 ข้อ ที่ไม่ผ่านเกณฑ์การพิจารณา ทั้งนี้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาว่าข้อคำถามดังกล่าวไม่สอดคล้องกับองค์ประกอบหรือเนื้อหาที่มุ่งวัดและยังมีความคลุมเครือด้านภาษา ส่วนประเด็นการปรับปรุงข้อคำถามให้ชัดเจนสมบูรณ์ยิ่งขึ้นตามผู้เชี่ยวชาญได้ให้ข้อเสนอแนะ ได้แก่ ข้อความในข้อคำถามบางข้อมีความซ้ำซ้อนกัน โดยให้ผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามใหม่เกี่ยวกับเนื้อหาและภาษาเพื่อให้คำถามชัดเจนยิ่งขึ้น ปรับเนื้อหาของข้อคำถามให้เหมาะสมกับสิ่งที่จะวัด ข้อคำถามในบางข้อยาวมาก ขอให้ผู้วิจัยปรับให้กระชับแต่ได้

ใจความเช่นเดิม ตัวเลือกของข้อคำถามบางข้อต้องไม่เด่นชัดจนเกินไป ให้มีการเน้นข้อคำถามที่ถามในเชิงปฏิเสธ และให้พิจารณาคำฟุ่มเฟือยที่ปรากฏอยู่ในข้อคำถามบางข้อ เป็นต้น ผลการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 6 คน แสดงดังตาราง 3.3

ตาราง 3.3 ค่า IOC จากการพิจารณาชุดเครื่องมือวิจัยของผู้ทรงคุณวุฒิ

รายการ	ผลการพิจารณาครั้งแรก				ผลการพิจารณาครั้งที่ 2 หลังการปรับปรุง			
	1.00	.80-.99	< .80	จำนวนรวม (ข้อ)	1.00	.80-.99	< .80	จำนวนรวม (ข้อ)
1. มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	7	15	2	24	7	17	-	24
2. มโนทัศน์ด้านความรู้	2	8	2	12	2	10	-	12
2.1 การควบคุมคุณภาพ	(1)	(2)	(1)	(4)	(1)	(3)	-	(4)
2.2 การตรวจสอบคุณภาพ	(1)	(2)	(1)	(4)	(1)	(3)	-	(4)
2.3 การประเมินคุณภาพ	-	(4)	-	(4)	-	(4)	-	(4)
3. มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	8	14	2	24	8	16	-	24
3.1 การควบคุมคุณภาพ	(3)	(4)	(1)	(8)	(3)	(5)	-	(8)
3.2 การตรวจสอบคุณภาพ	(2)	(6)	-	(8)	(2)	(6)	-	(8)
3.3 การประเมินคุณภาพ	(3)	(4)	(1)	(8)	(3)	(5)	-	(8)
รวมทั้งสิ้น	17	38	6	60	17	43	-	60

หลังการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยจึงได้ปรับปรุงข้อคำถามข้อที่มีค่า IOC ต่ำกว่า 0.8 ให้มีความชัดเจนสมบูรณ์ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญดังที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น เพื่อให้ชุดเครื่องมือนี้เป็นไปตามตารางโครงสร้างของเครื่องมือวิจัยที่ได้กำหนดไว้ ผู้วิจัยจึงได้นำข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญมาปรึกษากับอาจารย์ที่ปรึกษาและทำการปรับปรุงข้อคำถามดังกล่าวตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ และนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาข้อรายการที่ต้องปรับปรุงอีกครั้ง

ผลการตรวจสอบคุณภาพ พบว่าชุดเครื่องมือวิจัยนี้มีคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา โดยมีค่า IOC ของแต่ละข้อรายการ ระหว่าง 0.83-1.00

#### (5) การทดลองใช้ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์กับกลุ่มตัวอย่างครูในสถานศึกษา

การทดลองใช้ชุดเครื่องมือวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างครูในสถานศึกษา มีวัตถุประสงค์ 2 ประการ ประการแรกเพื่อตรวจสอบความตรงเชิงสภาพ (face validity) และประการที่สอง เพื่อตรวจสอบความเที่ยง (reliability) ของชุดเครื่องมือ การตรวจสอบความตรงเชิงสภาพนั้น ผู้วิจัยได้นำเครื่องมือฉบับร่างไปทดลองใช้กับครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสมุทรสงคราม จำนวน 2 คน เพื่อตรวจสอบภาษาที่ใช้ และจับเวลาที่ใช้ในการทำชุดเครื่องมือวิจัยดังกล่าว ปรากฏว่าทั้งสองคนใช้เวลาในการทำชุดเครื่องมือวิจัย ประมาณ 1 ชั่วโมง 10 นาที และให้ความเห็นตรงกันว่า ถ้าเป็นไปได้อาจแบ่งจำนวนครั้งของการตอบเครื่องมือวิจัย เป็นจำนวน 2 ครั้ง ก็จะทำให้ผู้ตอบรู้สึกไม่อ่อนล้าเกินไป และมีบางข้อไม่เข้าใจภาษาที่ใช้ แต่เมื่ออธิบายให้ชัดเจน

ยิ่งขึ้น ทั้งสองคนสามารถตอบคำถามต่อไปได้ ซึ่งผู้วิจัยได้นำมาปรับภาษาให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น จากนั้นจึงดำเนินการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยง ได้นำชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ปรับปรุงเรียบร้อยแล้วไปทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการที่รับผิดชอบการประกันคุณภาพในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งมีได้เป็นกรณีศึกษา/กลุ่มตัวอย่างจริงในการวิจัย จำนวน 45 คน

(6) การตรวจสอบค่าความยากและอำนาจจำแนกของแบบทดสอบวินิจฉัย

ผู้วิจัยวิเคราะห์ค่าความยากและอำนาจจำแนกของแบบทดสอบเพื่อพิจารณาคุณภาพของแบบทดสอบรายข้อ จากผลการทดลองใช้แบบทดสอบวินิจฉัยกับกลุ่มครูซึ่งมีได้เป็นกลุ่มตัวอย่างจริงในการวิจัย จำนวน 45 คน ผลการตรวจสอบคุณภาพแบบทดสอบรายข้อ พบว่าค่าความยากอยู่ในช่วง 0.24–0.82 และค่าอำนาจจำแนกอยู่ในช่วง 0.32–0.65 แสดงว่าข้อสอบมีค่าความยากที่เหมาะสม และสามารถจำแนกกลุ่มผู้สอบได้รับปานกลางถึงดี รายละเอียดดังตาราง 3.4

ตาราง 3.4 ผลสรุปค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบวินิจฉัย

ค่าความยาก (p) (n= 45)		ค่าอำนาจจำแนก (r) (n= 45)	
พิสัย = 0.24–0.82		พิสัย = 0.32–0.65	
พิสัย	จำนวนข้อ	พิสัย	จำนวนข้อ
0.2–0.29	2	0.2–0.29	0
0.3–0.39	0	0.3–0.39	4
0.4–0.49	5	0.4–0.49	1
0.5–0.59	2	0.5–0.59	5
0.6–0.69	2	0.6–0.69	2
0.7–0.79	0	0.7–0.79	0
0.8–0.89	1	0.8–0.89	0

(7) การตรวจสอบความเที่ยงของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

ผู้วิจัยวิเคราะห์ค่าความเที่ยงของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างทดลองใช้จำนวน 3 คน โดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของ Cronbach แยกตามตัวแปรหลัก ได้ค่าสัมประสิทธิ์ทุกตัวอยู่ในเกณฑ์ปานกลางถึงค่อนข้างสูง โดยมีค่าอยู่ระหว่าง .7731–.7865 ในรายฉบับย่อย และภาพรวมมีค่า .8174 แสดงว่าชุดเครื่องมือวินิจฉัยมีคุณภาพด้านความเที่ยงในระดับที่สามารถนำมาใช้ได้จริง รายละเอียดดังตาราง 3.5

ตาราง 3.5 ผลการตรวจความเที่ยงของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

องค์ประกอบ	จำนวนข้อ	reliability
1. มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	24	.7731
2. มโนทัศน์ด้านความรู้	12	.7595
3. มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	24	.7865
รวมทั้งฉบับ	72	.8174

## (8) การตรวจสอบความคลาดเคลื่อนทางการวินิจฉัย

ผู้วิจัยตรวจสอบความคลาดเคลื่อนทางการวินิจฉัย โดยการใช้อัตราความคลาดเคลื่อนประเภทที่ 1 (Type I error) ซึ่งเป็นโอกาสของการเกิดความคลาดเคลื่อนในลักษณะที่ตรวจพบว่าบุคคลที่ถูกวินิจฉัยมีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทั้ง ๆ ที่ตามความเป็นจริง บุคคลนั้นไม่มีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (false positive) และอัตราความคลาดเคลื่อนประเภทที่ 2 (Type II error) ในลักษณะที่ตรวจสอบพบว่า บุคคลที่ถูกวินิจฉัยไม่มีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทั้ง ๆ ที่ตามความเป็นจริง บุคคลนั้นมีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (false negative) (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2550) ทั้งนี้ได้ดำเนินการตรวจสอบโดยใช้เทคนิคกลุ่มรู้ชัด โดยนำชุดเครื่องมือไปทดลองใช้กับกลุ่มรอบรู้ (known-group) ซึ่งเป็นครูต้นแบบ หรือครูที่ได้รับรางวัลระดับชาติในเรื่องการสอน รวมทั้งนักวิชาการที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญด้านการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งเป็นตัวแทนของกลุ่มที่มีโนทัศน์ไม่คลาดเคลื่อนจำนวน 20 คน และกลุ่มไม่รอบรู้ (unknown-group) ซึ่งเป็นครูโดยทั่วไปที่มีมีโนทัศน์คลาดเคลื่อนด้านการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จำนวน 20 คน ทั้งนี้นำข้อมูลการตอบของสองกลุ่มมาหาค่าสัดส่วนของการสอบ (ผ่าน-ไม่ผ่าน จากเกณฑ์คะแนนร้อยละ 50) ของกลุ่มรอบรู้ และไม่รอบรู้ พบว่า

- สัดส่วนของผู้สอบกลุ่มรอบรู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่ามาตรฐาน พบว่า ไม่มีผู้รอบรู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่ามาตรฐาน แสดงว่าไม่มีความผิดพลาดคลาดเคลื่อนในทางลบ (false positive)

- สัดส่วนของผู้สอบกลุ่มไม่รอบรู้ที่ได้คะแนนสูงกว่ามาตรฐาน พบว่ามีจำนวน 2 คน จากผู้สอบ 20 คน แสดงว่ามีความผิดพลาดคลาดเคลื่อนในทางบวก (false negative) เล็กน้อย

- สัดส่วนของผู้สอบกลุ่มรอบรู้ที่ได้คะแนนสูงกว่ามาตรฐานและผ่านเกณฑ์ พบว่ามีทั้งหมด 20 คน

- สัดส่วนของผู้สอบกลุ่มไม่รอบรู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่ามาตรฐาน พบว่ามีจำนวน 18 คน จาก 20 คน

ผลการตรวจสอบความคลาดเคลื่อนทางการวินิจฉัยดังกล่าว ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์ครู 2 คน ที่ผลการตรวจสอบสะท้อนว่ามีความผิดพลาดคลาดเคลื่อนในทางบวก โดยนำผลการตอบมาพิจารณา พบว่าคะแนนในการตอบมีค่าใกล้เคียงมากกับคะแนนจุดตัดตามเกณฑ์ ร้อยละ 50 และดำเนินการสัมภาษณ์เกี่ยวกับข้อรายการในเครื่องมือที่ได้ตอบไปซ้ำอีกครั้ง ปรากฏว่า ครูทั้งสองคนมีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจริง จึงถือได้ว่าชุดเครื่องมือวินิจฉัยนี้มีความสามารถในการวินิจฉัยได้จริง

## (9) การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง

ผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของตัวแปรมีโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรมีโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (QA) สรุปได้ว่า

ตัวแปรที่วัดจากองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) องค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) และองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) สามารถวัดได้ตัวบ่งชี้ในโมเดลได้จริง นั่นคือตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่วัดจากชุดเครื่องมือวินิจฉัยที่พัฒนาขึ้นมีความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรในการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

ผู้วิจัยดำเนินการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่วัดจากชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรในการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

ตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (QA) วัดได้จาก 3 องค์ประกอบ คือ (1) องค์ประกอบของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัว คือ ตัวแปรการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (BELIEF1) ตัวแปรความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ (BELIEF2) และตัวแปรความมุ่งมั่นในการพัฒนาการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง (BELIEF3) (2) องค์ประกอบของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัว คือ ตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการควบคุมคุณภาพ (KQC) ตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการตรวจสอบคุณภาพ (KQA) และตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการประเมินคุณภาพ (KQAs) และ (3) องค์ประกอบของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัว คือ ตัวแปรพฤติกรรมการปฏิบัติเกี่ยวกับการควบคุมคุณภาพ (PQC) ตัวแปรพฤติกรรมการปฏิบัติเกี่ยวกับการตรวจสอบคุณภาพ (PQA) และตัวแปรพฤติกรรมการปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินคุณภาพ (PQAs) รวมจำนวนตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดจำนวน 9 ตัวแปร

ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 9 ตัว พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลมีความสัมพันธ์กันตั้งแต่ระดับน้อยถึงระดับปานกลาง มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง 0.035 – 0.673 โดยตัวแปรส่วนใหญ่มีความสัมพันธ์กันทางบวก และมีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 จำนวน 15 คู่ ตัวแปรคู่ที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุดคือ ตัวแปรความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ (BELIEF2) กับตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการตรวจสอบคุณภาพ (KQA) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.673 ผลการทดสอบเมทริกซ์ความสัมพันธ์พบว่า มีค่า Bartlett's Test of Sphericity เท่ากับ 97.96;  $df = 136$ ;  $p = 0.000$  ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และค่าดัชนีรวม Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) มีค่าเท่ากับ 0.695 แสดงว่า เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความเชื่อที่สนใจให้มีส่วนร่วมไม่ใช่เมทริกซ์เอกลักษณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่าโมเดลการวัดตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษา (QA) มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ( $\chi^2 = 0.71$ ;  $df = 84$ ;  $P = 0.99$ ) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.99 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.97 และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.037

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีค่าเป็นบวกมีขนาดตั้งแต่ 0.40 ถึง 0.85 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ตัวแปรการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (BELIEF1) มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดและมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) ร้อยละ 72 รองลงมาคือ ตัวแปรความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ (BELIEF2) และตัวแปรความมุ่งมั่นในการพัฒนาการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง (BELIEF3) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.77 และ 0.40 ตามลำดับ โดยมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยขององค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) ร้อยละ 68 และ 20 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีค่าเป็นบวกมีขนาดตั้งแต่ 0.67 ถึง 0.92 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ตัวแปรที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการควบคุมคุณภาพ (KQC) และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) ร้อยละ 54 รองลงมาคือ ตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการตรวจสอบคุณภาพ (KQA) และตัวแปรความรู้เกี่ยวกับการประเมินคุณภาพ (KQAs) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.69 และ 0.67 ตามลำดับ โดยมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) เท่ากับร้อยละ 41 และ 38 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีค่าเป็นบวกมีขนาดตั้งแต่ 0.51 ถึง 1.39 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ตัวแปรที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ตัวแปรพฤติกรรมปฏิบัติเกี่ยวกับการควบคุมคุณภาพ (PQC) และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) ร้อยละ 5 รองลงมาคือ ตัวแปรพฤติกรรมปฏิบัติเกี่ยวกับการตรวจสอบคุณภาพ (PQA) และตัวแปรพฤติกรรมปฏิบัติเกี่ยวกับการประเมินคุณภาพ (PQAs) ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.89 และ 0.51 ตามลำดับ โดยมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) เท่ากับร้อยละ 1 และ 26 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) องค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) และองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีค่า 0.88, 0.89 และ 0.51 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบหลักมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ร้อยละ 78, 79 และ 26 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) องค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) และองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) เป็นตัวบ่งชี้ในการวัดองค์ประกอบหลักด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ จากการวัดด้วยแบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัย สรุปได้ว่า ตัวแปรที่วัดจากองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (BELIEF) องค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ (KNOW) และองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ (PRAC) สามารถวัดได้ตัวบ่งชี้ในโมเดลได้จริง นั่นคือตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 3.6 แผนภาพ 3.2 และตาราง 3.7

**ตาราง 3.6** ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดตัวแปรมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

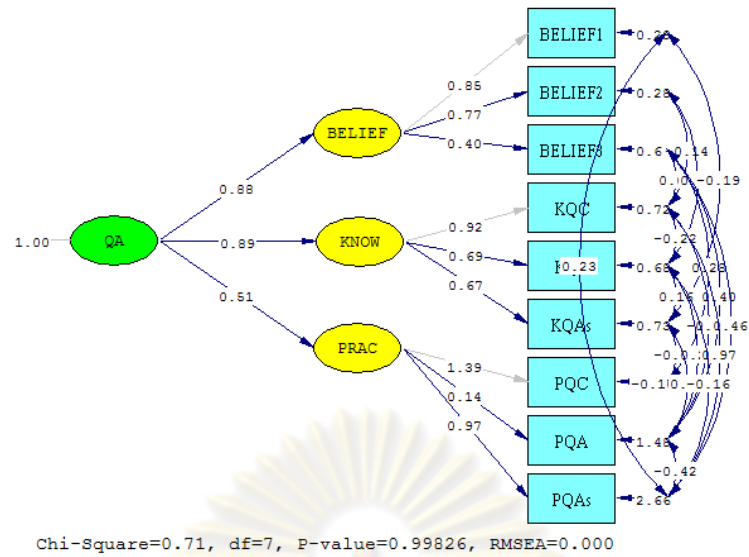
	BELIEF1	BELIEF2	BELIEF3	KQC	KQA	KQAs	PQC	PQA	PQAs
BELIEF1	1.000								
BELIEF2	.693**	1.000							
BELIEF3	.401*	.409*	1.000						
KQC	.482**	.340	.322	1.000					
KQA	.417*	.673**	.269	.295	1.000				
KQAs	.231	.420*	.196	.433*	.548**	1.000			
PQC	.403*	.365	.452*	.357	.279	.035	1.000		
PQA	.076	.149	.413*	-.084	.325	.159	.124	1.000	
PQAs	.307	.154	.359	.579**	.044	.106	.533**	-.131	1.000
Mean	5.467	7.500	7.533	7.033	7.333	6.900	6.500	6.733	5.133
S.D.	1.008	.938	.900	1.245	1.093	1.094	1.358	1.230	1.907

Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square = 97.963; df = 36; p = .000

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .695

\*p<.05, \*\*p<.01





แผนภาพ 3.2 โมเดลการวัดตัวแปรแฝงในทัศนคติด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษา

ตาราง 3.7 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดตัวแปรแฝงในทัศนคติด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ									R <sup>2</sup>	สปส.คะแนนองค์ประกอบ			
	องค์ประกอบย่อย BELIEF			องค์ประกอบย่อย KNOW			องค์ประกอบย่อย PRAC				BELIEF	KNOW	PRAC	
	สปส.	S.E.	t	สปส.	S.E.	t	สปส.	S.E.	t					
BELIEF1	0.85	---	---							0.72	0.45	0.25	0.11	
BELIEF2	0.77	0.23	3.43							0.68	0.45	0.01	0.03	
BELIEF3	0.40	0.17	2.39							0.20	0.07	0.02	-0.51	
KQC				0.92	---	---				0.54	0.19	0.44	-0.11	
KQA				0.69	0.30	2.30				0.41	-0.20	0.16	-0.26	
KQAs				0.67	0.32	2.08				0.38	0.22	0.24	0.43	
PQC							1.39	---	---	0.05	0.17	0.24	0.92	
PQA							0.89	0.23	0.62	0.01	-0.02	-0.06	0.12	
PQAs							0.51	0.71	1.36	0.26	-0.15	-0.21	0.02	
องค์ประกอบย่อย	องค์ประกอบหลัก QA			$\chi^2 = 0.71; df = 7; P = 0.998;$ GFI = 0.99; AGFI = 0.97; RMR = 0.037										
	สปส.	S.E.	t											
	BELIEF	0.88	0.24											3.61
	KNOW	0.89	0.29											3.03
PRAC	0.51	0.19	2.65											

### ขั้นที่ 3 การวิเคราะห์หมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง

การวิจัยขั้นตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้เพื่อนำผลการวิเคราะห์หมโนทัศน์ไปใช้ในการวางแผนพัฒนาครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ในกระบวนการวิจัยขั้นต่อไป รายละเอียดการดำเนินการวิจัยมีดังนี้

#### 1. ขั้นตอนการวิจัย

1.1 สํารวจหมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นจริงของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยหมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสําคัญ

(2) นำข้อมูลที่รวบรวมมาวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษา ในระดับบุคคล

(3) การสรุปผลการวินิจฉัยหมโนทัศน์ทั้งด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติของบุคคล

#### 2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นที่ 3

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นนี้ คือ ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสํานักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และเป็นกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ได้อยู่ในกระบวนการทดลองใช้และพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยตามขั้นตอนการวิจัยขั้นที่ 2 อย่งไรก็ตามกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยขั้นที่ 3 นี้ จะเป็นกลุ่มเดียวกับการวิจัยในขั้นที่ 4 การทดลองใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนหมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ซึ่งกลุ่มตัวอย่างในสถานศึกษากรณีตัวอย่างจํานวน 6 โรงเรียนนี้ ประกอบด้วยคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาจํานวน 13 คน และครู รวมจํานวน 40 คน รวมเป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 53 คน

#### 3. เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล คือ ชุดเครื่องมือวินิจฉัยหมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสําคัญ ได้จากการพัฒนาในการดำเนินการวิจัยขั้นที่ 2

#### 4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์หมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนตามโครงสร้างของหมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ โดยวิเคราะห์ในระดับรายบุคคล

ทั้งนี้การสรุปผลการวินิจฉัยจะวิเคราะห์แยกตามหมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ และแบ่งกลุ่มคนที่ถูกวินิจฉัยเป็นกลุ่มย่อยตามลักษณะผลการวินิจฉัย เช่น กลุ่มที่มีหมโนทัศน์ด้านความเชื่อคลาดเคลื่อน กลุ่มที่มีหมโนทัศน์ด้านความเชื่อถูกต้อง แต่คลาดเคลื่อนในด้านความรู้

และการปฏิบัติ หรือ กลุ่มที่มีมโนทัศน์ด้านความรู้และความเชื่อถูกต้อง และมีการปฏิบัติที่คลาดเคลื่อน เป็นต้น

#### **ขั้นที่ 4 การพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลที่พัฒนาขึ้น**

การวิจัยขั้นตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้คู่มือดังกล่าวเป็นเครื่องมือสำคัญในการทดลองใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลที่พัฒนาขึ้นจากการเปรียบเทียบผลการวิจัยระหว่างก่อนและหลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ฯ ทั้งนี้พิจารณาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ทั้งมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ รายละเอียดการดำเนินการวิจัยมีดังนี้

##### **1. ขั้นตอนการดำเนินงานวิจัย ขั้นที่ 4**

1.1 ศึกษาแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ร่วมกับศึกษาผลการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง จากการดำเนินการวิจัยขั้นที่ 3

1.2 กำหนดแนวคิดและองค์ประกอบของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ออกแบบและพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาโดยอิงแนวคิดของ Gregoire (2003) ที่เรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC) พร้อมจัดทำคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลที่พัฒนาขึ้น โดยจะมีการวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้และการปฏิบัติด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานตามรายงานการประกันคุณภาพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (2) การตรวจสอบคุณภาพ และ (3) การประเมินคุณภาพ โดยเป็นการประเมินคุณภาพตามโมเดลที่พัฒนาขึ้นสำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้ยึดหลักการที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะเป็นไปตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC) ของ Gregoire (2003) ที่ผู้วิจัยสังเคราะห์จากโมเดลดังกล่าว ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

1.3 ทดลองใช้โมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง พร้อมนำผลการทดลองใช้มาปรับปรุงคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลที่พัฒนาขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยจะเป็นผู้พัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ โดยมีศึกษานิเทศก์หรือนักวิชาการของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

ดำเนินการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพการศึกษา และคณะกรรมการประกันคุณภาพการศึกษาแต่ละสถานศึกษา ไปพัฒนาครูในสถานศึกษาของตน ตามลำดับ

1.4 ตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยการเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หลังได้รับการพัฒนาด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น

**2. กรณีตัวอย่าง** คือ ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างจากการดำเนินการวิจัยขั้นที่ 3 และมีลักษณะสอดคล้องกับเกณฑ์การคัดเลือกกรณีตัวอย่างในโรงเรียนจำนวน 6 โรงเรียน ดังนี้ (1) ครูในสถานศึกษามีมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีความคลาดเคลื่อน (2) มีทั้งสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่างที่เปิดทำการสอนระดับที่หลากหลายคือ มีทั้งที่เปิดการสอนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา (3) ผู้บริหารสถานศึกษาให้การสนับสนุนอย่างเต็มที่ในการเข้าร่วมกระบวนการวิจัย รวมทั้งอนุญาตให้ผู้วิจัยสามารถเข้าไปดำเนินการวิจัยในสถานศึกษาได้ตลอดการดำเนินการวิจัย (4) ผู้บริหารสถานศึกษา ครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีความมุ่งมั่นกระตือรือร้นที่จะเข้าร่วมการวิจัย

**3. วิธีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน** การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีขั้นตอนและตัวอย่างวิธีการที่จะใช้ออกแบบดังนี้ 4 ขั้นตอนหลัก คือ

- (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง
- (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง
- (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ
- (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

**ขั้นตอนที่ 1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง** การดำเนินการในขั้นตอนนี้เริ่มจาก การให้ครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการวิจัย ดำเนินการเริ่มจาก (1.1) การรับรู้สิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ โดยครูรับทราบผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา จากนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ หรือผู้มีหน้าที่รับผิดชอบงานประกันคุณภาพของสถานศึกษา (1.2) การวิเคราะห์ตนเอง โดยครูนำผลการวินิจฉัยที่ได้รับทราบมาวิเคราะห์ถึงสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนและผลกระทบทางบวกและลบต่อการปรับเปลี่ยนนั้น (1.3) การสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยน เมื่อครูต้องการปรับเปลี่ยนจะมีการสร้างแรงจูงใจทั้งจากตนเองและจากสิ่งกระตุ้นต่าง ๆ ที่ดำเนินการโดยนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ที่ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน

**ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง** การดำเนินการเริ่มจาก (2.1) การกำหนดเป้าหมายที่ทำให้อายุต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง โดยครูกำหนดจุดมุ่งหมายที่ตนต้องการปรับเปลี่ยนว่าเป็นเรื่องใด ระดับใด หรืออย่างไร (2.2) การพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ในขั้นตอนนี้ นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่พัฒนาให้ครูมีความสามารถที่เพียงพอที่จะทำให้เกิดความสำเร็จตามเป้าหมาย

**ขั้นตอนที่ 3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง** การดำเนินการเริ่มจาก (3.1) การกำหนดภาระงานเพื่อนำสู่เป้าหมายการพัฒนาการปรับเปลี่ยนตนเองตามมโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยครูจะกำหนดว่าเพื่อให้สามารถสะท้อนความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ตนจะมีการพัฒนาชิ้นงานหรือภาระงานใดบ้าง พร้อมกำหนดแผนการปฏิบัติงานนั้น (3.2) ดำเนินการปฏิบัติเพื่อให้ภาระงานที่กำหนดไว้สำเร็จตามเป้าหมาย และ

**ขั้นตอนที่ 4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่** การดำเนินการเริ่มจาก (4.1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ทั้งนี้หลังจากครูได้ดำเนินการตามภาระงานที่กำหนดไว้เรียบร้อยแล้ว นำผลงานดังกล่าวพร้อมประสบการณ์ที่ได้รับมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน (4.2) การศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผลวินิจฉัยก่อนและหลังกระบวนการปรับเปลี่ยน โดยขั้นตอนนี้สุดท้ายจะมีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และเปรียบเทียบผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังกระบวนการพัฒนา

**4. การออกแบบการนำวิธีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปทดลองใช้** การนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้มีขั้นตอนดังนี้

(1) นักวิจัยนำคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปทำความเข้าใจและชี้แจงกับนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

(2) เลือกพื้นที่ที่จะศึกษา 3 เขตพื้นที่การศึกษา โดยเฉลี่ยเขตพื้นที่ละ 2 โรงเรียน ทั้งนี้ควรมีทั้งโรงเรียนที่เปิดสอนระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา

(3) นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ของเขตพื้นที่การศึกษานำคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปปฏิบัติกับหัวหน้างานและคณะกรรมการประกันคุณภาพในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา โรงเรียนละประมาณ 1-3 คน

(4) หัวหน้ากลุ่มงานและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของโรงเรียนที่เป็นกรณีตัวอย่างทำการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครูอาจารย์ในโรงเรียน ซึ่งสมัครใจเข้าร่วมกระบวนการพัฒนาตนเองตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ตามรายละเอียดในคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ฯ

รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่างมีดังนี้

ตาราง 3.8 จำนวนนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในและครูของ  
สถานศึกษารวมถึงตัวอย่างที่ร่วมกระบวนการวิจัยและพัฒนา

ชื่อโรงเรียน	ระดับการศึกษา ที่จัด	สังกัด	นักวิชาการ/ ศึกษานิเทศก์	หัวหน้ากลุ่ม QA และคณะ	ครูอาจารย์ ในโรงเรียน
1.เทศบาล 1 ชุมชนวัด จันทราวาส	ประถมศึกษา	เทศบาลเมือง เพชรบุรี	นักวิชาการจาก มหาวิทยาลัย 2 คน ศน.เทศบาล. 1 คน	2	9
2. เทศบาล 3 วัดแก่น เหล็ก	มัธยมศึกษา			2	8
3.บ้านบ่อโพง	ประถมศึกษา	สำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาเพชรบุรี เขต 1	ศน.สพท. 2 คน	2	4
4.วัดจันทราวาส (ศุข ประสารราษฎร์)	มัธยมศึกษา			2	7
5. ด่านสิงขร	ประถมศึกษา	สำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษา ประจวบคีรีขันธ์ เขต 1	รอง ผอ.สพท. 1 คน ศน.สพท. 2 คน	2	5
6. ห้วยกอวิทยาลัย	มัธยมศึกษา			3	7
รวม 6 โรงเรียน		รวม 3 พื้นที่	8 คน	13คน	40 คน

5. เครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล คือ (1) ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ได้จากการพัฒนาในขั้นตอนที่ 2 และ (2) ประเด็นคำถามสำหรับสนทนากลุ่มและอภิปรายกลุ่มเรื่องการพัฒนาในทัศน์ด้านการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษารวมทั้งผลการเรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนา ข้อคิดเห็นต่อประสิทธิภาพของกิจกรรมและกระบวนการทั้งหมด

6. การวิเคราะห์ข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลประกอบด้วย 2 ส่วนคือการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังนี้

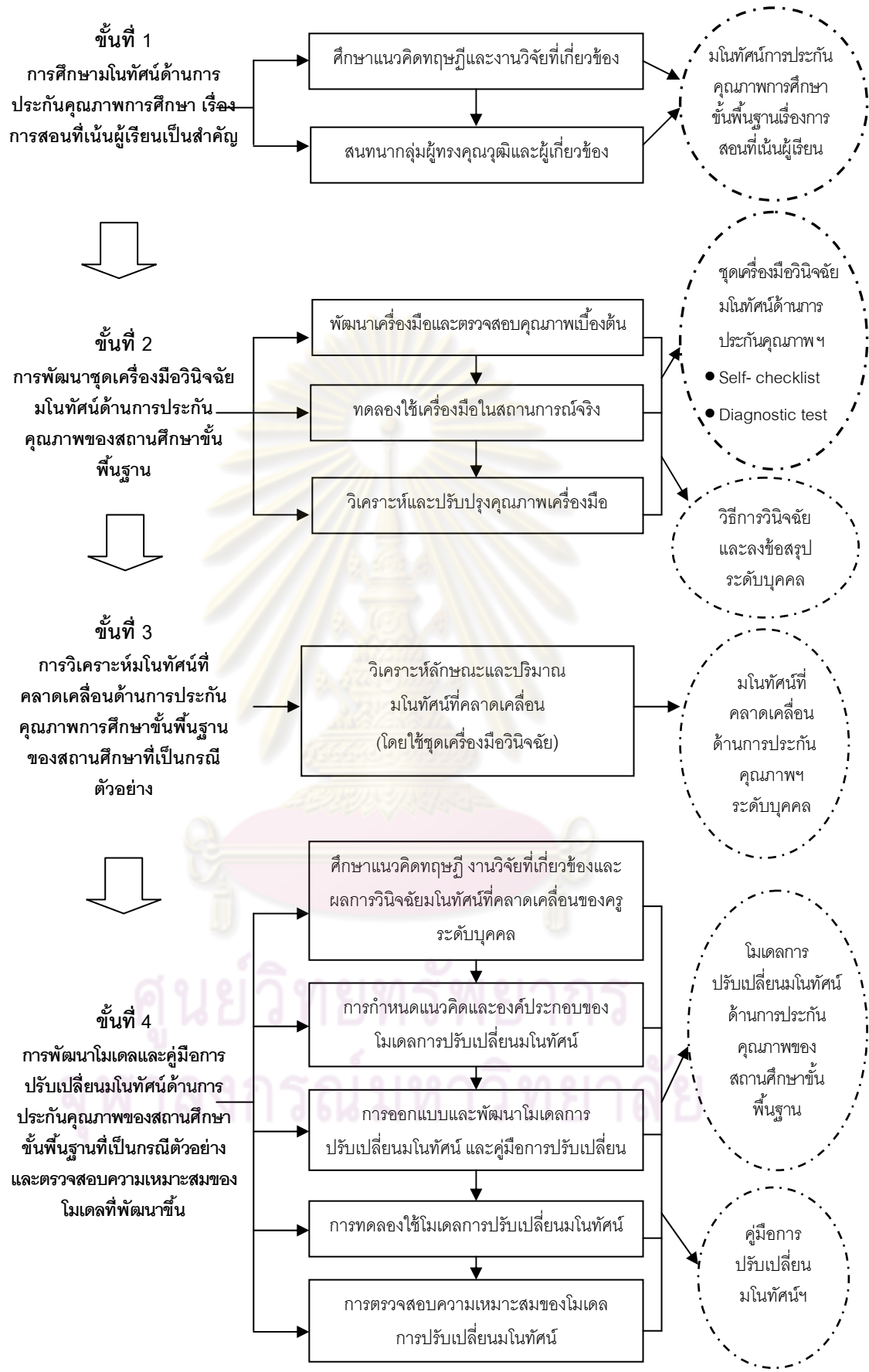
#### การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

(1) วิเคราะห์สถิติเบื้องต้นเพื่อให้ทราบลักษณะกลุ่มตัวอย่างและการแจกแจงตัวแปรโดยใช้ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่ามัธยฐานเลขคณิต ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ ความโด่ง

(2) วิเคราะห์ลักษณะมโนทัศน์และเปรียบเทียบผลสรุปการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาทั้งเรื่องความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ โดยให้การแจกแจงความถี่ และค่าร้อยละ

#### การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis)

การดำเนินการวิจัยและพัฒนาสรุปได้ดังแผนภาพ 3.3



แผนภาพ 3.3 สรุปขั้นตอนกระบวนการวิจัยและพัฒนา

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา มีวัตถุประสงค์การวิจัยคือ (1) เพื่อศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา และพัฒนาชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2) เพื่อวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง (3) เพื่อพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง และ (4) เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยการเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หลังได้รับการพัฒนาด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในบทนี้ แบ่งออกเป็น 6 ตอน ตอนแรกเป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น ตอนที่สองเป็นผลวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ตอนที่สาม เป็นผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตอนที่สี่เป็นผลวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง ตอนที่ห้าเป็นผลการพัฒนาและทดลองใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง และตอนที่หกเป็นผลการตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา แต่ละตอนมีรายละเอียดดังนี้

#### ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ แบ่งออกเป็น 3 หัวข้อ หัวข้อแรก เป็นผลวิเคราะห์ข้อมูลภูมิหลังของนักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่ร่วมกระบวนการวิจัย หัวข้อที่สอง ผลวิเคราะห์ข้อมูลภูมิหลังของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง และหัวข้อที่สาม ผลการวิเคราะห์ข้อมูลภูมิหลังของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วมกระบวนการวิจัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

##### 1.1 ผลวิเคราะห์ข้อมูลภูมิหลังของนักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่เข้าร่วมกระบวนการวิจัย

การดำเนินการวิจัยครั้งนี้มีกระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นไปทดลองใช้เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดล โดยมีนักวิชาการ และศึกษานิเทศก์เป็นผู้นำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์



ตามกระบวนการในโมเดล นักวิชาการ และศึกษานิเทศก์ที่นำโมเดลไปทดลองใช้มีทั้งหมด 8 คน ใน 3 พื้นที่ ส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับปริญญาโท/เอก ด้านหลักสูตรและการสอน มากที่สุด (5 คน) รองลงมาเป็นปริญญาโทด้านการวิจัยการศึกษา วัตถุประสงค์การศึกษา และการบริหารการศึกษา สาขาละ 1 คน ทั้งนี้ส่วนใหญ่เป็นศึกษานิเทศก์ที่มีบทบาทหน้าที่รับผิดชอบนิเทศติดตามประเมินผลการจัดการศึกษาของโรงเรียนโดยตรง (4 คน) นอกนั้นเป็นนักวิชาการซึ่งเป็นอาจารย์จากมหาวิทยาลัยในท้องถิ่น (2 คน) ศึกษานิเทศก์ที่สถานศึกษาเชิญร่วมกระบวนการ (1 คน) และผู้บริหารเขตพื้นที่ (1 คน) โดยทุกคนมีประสบการณ์การพัฒนาครูทั้งเรื่องหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การวิจัยและการวัดประเมินผล และมีประสบการณ์พัฒนาครูตั้งแต่ 16 ปีขึ้นไป สำหรับนักวิชาการซึ่งเป็นอาจารย์ของมหาวิทยาลัยในท้องถิ่นจะได้รับการเชิญจากสถานศึกษาโดยตรง ส่วนศึกษานิเทศก์ส่วนใหญ่จะมีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรงในสถานศึกษารณตัวอย่าง รายละเอียดดังตาราง 4.1

ตาราง 4.1 ภูมิหลังของนักวิชาการ และศึกษานิเทศก์ที่นำโมเดลที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้

ลักษณะ	พื้นที่ 1 สังกัดเทศบาล			พื้นที่ 2 สังกัดสพท.พบ.1		พื้นที่ 3 สังกัดสพท.ปจ.1		
	Facilitator A1	Facilitator A2	Facilitator A3	Facilitator B1	Facilitator B2	Facilitator C1	Facilitator C2	Facilitator C3
เพศ	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	หญิง
วุฒิการศึกษา	ค.ม.(วิจัยการศึกษา)	ศษ.ม. (หลักสูตรและการสอน)	ค.ม. (บริหารการศึกษา)	ค.ม. (หลักสูตรและการสอน)	ค.ม. (หลักสูตรและการสอน)	ศษ.ด.(วิจัยและพัฒนาศาสตร์)	ค.ม. (หลักสูตรและการสอน)	ศษ.ม. (วัดผลการศึกษา)
ประสบการณ์/ความเชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครู	- 32 ปี -วิทยากรการพัฒนาครูด้านการวัดประเมินผล/การวิจัย-ที่ปรึกษา คณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในท้องถิ่น	- 16 ปี -วิทยากรการพัฒนาครูด้านพัฒนาหลักสูตร/การจัดการเรียนรู้-วิทยากรพัฒนาผลงานวิชาการของครู/ผู้บริหาร	- 18 ปี -บริหารและจัดการงานส่งเสริมครูในสังกัด	- 23 ปี -การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนภาษาไทย-นิเทศติดตามการพัฒนาผู้เรียนของครู	-19 ปี -การพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนภาษาไทย-นิเทศติดตามการพัฒนาผู้เรียนของครู	- 22 ปี -การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร-การบริหารจัดการศึกษา	- 26 ปี -การพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน-ส่งเสริมและนิเทศติดตามการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของครู	- 17 ปี -การวัดประเมินผลการศึกษา-ส่งเสริมและนิเทศติดตามการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของครู
ตำแหน่งหน้าที่	นักวิชาการ/อาจารย์ในมหาวิทยาลัย	นักวิชาการ/อาจารย์ในมหาวิทยาลัย	ศึกษานิเทศก์	ศึกษานิเทศก์	ศึกษานิเทศก์	รอง ผ.อ. สพท.	ศึกษานิเทศก์	ศึกษานิเทศก์
หน้าที่และความเกี่ยวข้องกับสถานศึกษากรณีตัวอย่าง	วิทยากรภายนอกที่สถานศึกษาเชิญร่วมกระบวนการพัฒนา	วิทยากรภายนอกที่สถานศึกษาเชิญร่วมกระบวนการพัฒนา	ส่งเสริมการจัด การศึกษา และนิเทศติดตามฯ	ศึกษานิเทศก์ที่รับผิดชอบดูแลสถานศึกษาโดยตรง	ศึกษานิเทศก์ที่สถานศึกษาเชิญร่วมกระบวนการพัฒนา	บริหารจัดการระดับเขตพื้นที่	ศึกษานิเทศก์ที่รับผิดชอบดูแลสถานศึกษาโดยตรง	ศึกษานิเทศก์ที่รับผิดชอบดูแลสถานศึกษาโดยตรง

## 1.2 ผลวิเคราะห์ข้อมูลภูมิหลังของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง

สถานศึกษากรณีตัวอย่างมีทั้งหมด 6 โรงเรียนจาก 3 พื้นที่ รวมพื้นที่ละ 2 โรงเรียน โดยแต่ละพื้นที่จะเป็นโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ประเภทละ 1 โรงเรียน ในจำนวนทั้งหมด 6 โรงเรียนนี้มี 4 โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่เหลือ 2 โรงเรียนสังกัดกรมส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่น ครูที่เข้าร่วมกระบวนการพัฒนาใน 4 โรงเรียนมีจำนวนที่เข้าร่วมเกือบทั้งโรงเรียน (ร้อยละ 72.7, 80.0, 62.5 และ 77.7 ของจำนวนครูทั้งหมดในโรงเรียน) และ 2 โรงเรียนมีครูที่ร่วมกระบวนการพัฒนาเพียงบางส่วน (ร้อยละ 16.4 และ 9.3) ส่วนผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา รอบที่สอง พบว่า มี 2 โรงเรียน ที่ผลประเมินอยู่ในระดับไม่รับรอง และเมื่อพิจารณาเฉพาะมาตรฐานด้านครูเรื่องความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พบว่า มีผลประเมินเฉลี่ยระดับดีมาก ระดับดี และระดับพอใช้ ระดับละ 2 โรงเรียน รายละเอียดดังตาราง 4.2

ตาราง 4.2 ภูมิหลังของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง

ชื่อสถานศึกษา (ชื่อสมมุติ)	ระดับการศึกษาที่จัด	สังกัด	จำนวนครูที่ร่วมกระบวนการพัฒนา (จำนวนครูทั้งหมด)	จำนวนนักเรียน	ผลประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา *				
					รอบแรก		รอบที่สอง		สรุปผลประเมิน
					ด้านครู มฐ.22	ด้านผู้บริหาร มฐ. 18	ด้านครู มฐ.9 (ค่าเฉลี่ย)	ด้าน ผู้บริหาร มฐ. 12	
1. รร. ก	ประถมศึกษา	เทศบาลเมือง	9 (55)	1,422	ดีมาก	ดีมาก	ดีมาก (3.93)	ดี (3.30)	รับรอง
2. รร. ข	มัธยมศึกษา (ขยายโอกาส)	เพชรบุรี	8 (11)	267	พอใช้	พอใช้	ดี (3.01)	ดีมาก (3.55)	รับรอง
3. รร. ค	ประถมศึกษา	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	4 (5)	67	ดี	พอใช้	พอใช้ (2.35)	พอใช้ (2.32)	ไม่รับรอง
4. รร. ง	มัธยมศึกษา	เพชรบุรี เขต 1	7 (75)	1,451	พอใช้	พอใช้	ดีมาก (3.53)	ดีมาก (3.80)	รับรอง
5. รร. จ	ประถมศึกษา	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา	5 (8)	223	พอใช้	ดี	ดี (3.25)	ดี (3.41)	รับรอง
6. รร. ฉ	มัธยมศึกษา	ประจวบคีรีขันธ์ เขต 1	7 (9)	125	พอใช้	พอใช้	พอใช้ (2.09)	ดี (3.53)	ไม่รับรอง
รวม 6 โรงเรียน		รวม 3 พื้นที่	40 คน						

หมายเหตุ \* ที่มา: บทสรุปผู้บริหาร ผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน-สมศ.

มาตรฐานด้านครู เรื่อง ครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และมาตรฐานด้านผู้บริหาร เรื่อง สถานศึกษามีการจัดกิจกรรมและการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

### 1.3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลภูมิหลังของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วมกระบวนการวิจัย

คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วมกระบวนการวิจัยมีทั้งหมด 13 คน และมีครูทั้งหมด 40 คน เมื่อพิจารณาการดำเนินการแต่ละระยะ พบว่า มีการปรับเปลี่ยนและลด โดยมีศึกษานิเทศก์ที่สถานศึกษาขอปรับ 1 คน และโรงเรียนได้เรียนเชิญมาเพิ่มเติม 1 คน ด้วยเหตุผลเกี่ยวกับความสอดคล้องเรื่องเวลาและการประสานการดำเนินงาน สำหรับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีเพิ่มเติมระหว่างดำเนินการ 1 คน เนื่องจากต้องการให้มีครูวิชาการที่มีความใกล้ชิด และง่ายต่อการประสานงานกับครูอื่น ๆ ในโรงเรียนที่มีวัยใกล้เคียงกัน ส่วนครูที่ร่วมกระบวนการมีการออกจากกระบวนการก่อนสิ้นสุดโครงการ 2 คน ด้วยเหตุผลได้รับการอนุมัติให้เกษียณอายุราชการก่อนกำหนด และมีปัญหาด้านสุขภาพที่ต้องพบแพทย์เป็นระยะ ไม่สะดวกเรื่องเวลาในการทำกิจกรรมต่าง ๆ นอกจากนี้มีครูที่สมัครเข้าร่วมโครงการเพิ่มเติมอีก 3 คน เนื่องจากเห็นว่าเป็นกิจกรรมที่มีประโยชน์ รู้สึกสนุกไปกับเพื่อนร่วมงานที่สอนช่วงชั้นเดียวกัน รายละเอียดดังตาราง 4.3

เมื่อพิจารณาภูมิหลังของคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานที่เข้าร่วมกระบวนการวิจัยจากแต่ละโรงเรียน ส่วนใหญ่เป็นหญิง (ร้อยละ 61.5) อายุ มากกว่า 50 ปี (ร้อยละ 69.2) จบการศึกษาระดับปริญญาโท (ร้อยละ 61.5) มีตำแหน่งเป็น รอง/ผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ มากที่สุด (ร้อยละ 38.5) มีประสบการณ์ในการทำงานมากกว่า 20 ปี (ร้อยละ 84.6) และส่วนใหญ่ไม่ได้สอนเป็นหลัก รับผิดชอบสอนบางครั้ง แต่ทำหน้าที่บริหารเป็นหลัก (ร้อยละ 53.8)

เมื่อพิจารณาภูมิหลังของครูที่เข้าร่วมกระบวนการวิจัยจากแต่ละโรงเรียน ส่วนใหญ่เป็นหญิง (ร้อยละ 82.5) อายุ มากกว่า 50 ปี (ร้อยละ 40.0) จบการศึกษาระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 90.0) มีตำแหน่งเป็นครู คศ.2 (ร้อยละ 75.0) มีประสบการณ์ในการทำงานมากกว่า 20 ปี (ร้อยละ 47.5) สอนช่วงชั้นที่ 3-7 (ร้อยละ 27.5) และส่วนใหญ่สอนหลากหลาย มากกว่า 2 กลุ่มสาระการเรียนรู้ (ร้อยละ 30.0) รายละเอียดดังตาราง 4.4

ตาราง 4.3 จำนวนครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วมกระบวนการวิจัย

ชื่อโรงเรียน	จำนวนนักวิชาการ / ศึกษานิเทศก์			จำนวนคณะกรรมการฯ QA			จำนวนครูที่ร่วม กระบวนการพัฒนาตนเอง		
	ระยะ เริ่มต้น	ระหว่าง กระบวนการ	รวม สุทธิ	ระยะ เริ่มต้น	ระหว่าง กระบวนการ	รวม สุทธิ	ระยะ เริ่มต้น	ระหว่าง กระบวนการ	รวม สุทธิ
1. รร. ก	3	-	3	2	-	2	9	-	9
2. รร. ข				2	-	2	5	+3 (สมัครใจเพิ่ม)	8
3. รร. ค	2	-	2	2	-	2	5	-1 (early retire)	4
4. รร. ง		-1 +1 (รร.ขอปรับ)		2	-	2	7	-1 (ป่วยขอออก จากprocess)	7
5. รร. จ	3	-	3	2	-	2	5	-	5
6. รร. ฉ		-		2	+1 (รร.ขอปรับ)	3	7	-	7
รวม 6 โรงเรียน	8		8	12		13	39		40

ตาราง 4.4 จำนวนและร้อยละของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ร่วม  
กระบวนการวิจัย จำแนกตามข้อมูลภูมิหลัง

ตัวแปร	โรงเรียน	รร. ก		รร. ข		รร. ค		รร. ง		รร. จ		รร. ฉ		รวมทั้งสิ้น	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>เพศ</b>															
กรรมการ QA	ชาย	na	na	na	na	1	20.0	1	20.0	1	20.0	2	40.0	5	38.5
	หญิง	2	25.0	2	25.0	1	12.5	1	12.5	1	12.5	1	12.5	8	61.5
ครู	ชาย	na	na	1	14.3	1	14.3	2	28.6	na	na	3	42.9	7	17.5
	หญิง	9	27.3	7	21.2	3	9.1	5	15.2	5	15.2	4	12.4	10	82.5
<b>อายุ</b>															
กรรมการ QA	<30 ปี	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	7.7	1	7.7
	31-40ปี	na	na	1	7.7	na	na	na	na	na	na	na	na	1	7.7
	41-50ปี	na	na	na	na	na	na	na	na	2	15.4	na	na	2	15.4
	>50 ปี	2	22.2	1	11.1	2	22.2	2	22.2	na	na	2	22.2	9	69.2
ครู	<30 ปี	1	14.3	na	na	na	na	na	na	na	na	6	85.7	7	17.5
	31-40ปี	na	na	2	50.0	na	na	1	25.0	1	25.0	na	na	4	10.0
	41-50ปี	2	15.4	6	46.2	na	na	3	23.1	na	na	na	na	13	32.5
	>50 ปี	6	37.5	na	na	4	25.0	3	18.8	2	12.5	1	6.3	16	40.0

ตาราง 4.4 (ต่อ)

โรงเรียน	ตัวแปร	รร. ก		รร. ข		รร. ค		รร. ง		รร. จ		รร. ฉ		รวมทั้งสิ้น	
		น	%	น	%	น	%	น	%	น	%	น	%	น	%
<b>วุฒิการศึกษา</b>															
กรรมการ QA	< ป.ตรี	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	ป.ตรี	na	na	1	20.0	1	20.0	na	na	1	20.0	2	40.0	5	38.5
	ป.โท	2	25.5	1	12.5	1	12.5	2	25.5	1	12.5	1	12.5	8	61.5
ครู	< ป.ตรี	na	na	na	na	1	100	na	na	na	na	na	na	1	14.3
	ป.ตรี	8	22.2	8	22.2	4	11.1	4	11.1	5	13.9	7	19.4	36	90.0
	ป.โท	1	33.3	na	na	na	na	2	66.7	na	na	na	na	3	7.5
<b>ตำแหน่ง</b>															
กรรมการ QA	ผอ.	na	na	na	na	1	20.0	na	na	1	20.0	1	20.0	3	23.1
	รอง/ผ.ช.ผอ. วิชาการ	1	20.0	1	20.0	na	na	1	20.0	1	20.0	1	20.0	5	38.5
	ครูวิชาการ (คศ.2)	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	100	1	7.7
	ครูวิชาการ (คศ.3)	1	20.0	1	50.0	1	50.0	1	20.0	na	na	na	na	4	30.8
ครู	คศ.1	2	100	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	2	5.0
	คศ.2	6	20.0	7	23.3	2	6.7	6	20.0	4	13.3	5	16.7	30	75.0
	คศ.3	na	na	2	33.3	2	33.3	1	16.7	1	16.7	na	na	6	15.0
	ครูผู้ช่วย	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	100	1	7.5
	พนักงาน ราชการ	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	100	1	7.5
<b>ประสบการณ์การทำงาน</b>															
กรรมการ QA	< 5 ปี	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	100	1	7.7
	6-10ปี	1	100	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	7.7
	11-15ปี	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	16-20ปี	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	>20 ปี	1	9.1	2	18.2	2	18.2	2	18.2	2	18.2	2	18.2	11	84.6
ครู	< 5 ปี	na	na	1	14.3	na	na	na	na	na	na	6	85.7	7	17.5
	6-10ปี	2	50.0	na	na	na	na	na	na	2	50.0	na	na	4	10.0
	11-15ปี	5	83.3	1	16.7	na	na	na	na	na	na	na	na	6	15.0
	16-20ปี	1	25.0	1	25.0	na	na	1	25.0	1	25.0	na	na	4	10.0
	>20 ปี	na	na	6	31.6	4	21.1	6	31.6	2	10.5	1	5.3	19	47.5

ตาราง 4.4 (ต่อ)

ตัวแปร	โรงเรียน	รร. ก		รร. ข		รร. ค		รร. ง		รร. จ		รร. ฉ		รวมทั้งสิ้น	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>ช่วงชั้นที่สอน</b>															
กรรมการ QA	ไม่สอน เป็นหลัก	2	28.6	1	14.3	1	14.3	1	14.3	1	14.3	1	14.3	7	53.8
	ช่วงชั้น1	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	ช่วงชั้น2	na	na	na	na	1	50.0	na	na	1	50.0	na	na	2	15.4
	ช่วงชั้น3	na	na	1	50.0	na	na	na	na	na	na	na	na	1	7.7
	ช่วงชั้น4	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	ช่วงชั้น1-2	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	ช่วงชั้น3-4	na	na	na	na	na	na	1	33.3	na	na	2	66.7	3	23.1
ครู	ช่วงชั้น1	4	44.4	na	na	4	11.1	na	na	4	44.4	na	na	9	22.5
	ช่วงชั้น2	5	83.3	na	na	na	na	na	na	1	16.7	na	na	6	15.0
	ช่วงชั้น3	na	na	7	77.8	na	na	2	22.2	na	na	na	na	9	22.5
	ช่วงชั้น4	na	na	na	na	na	na	2	28.6	na	na	na	na	9	22.5
	ช่วงชั้น1-2	na	na	na	na	3	100	na	na	na	na	na	na	3	7.3
	ช่วงชั้น3-4	na	na	1	9.1	na	na	3	27.3	na	na	7	63.6	11	27.5
<b>สาระการเรียนรู้ที่สอน</b>															
กรรมการ QA	ไม่สอน	2	28.6	1	14.3	1	14.3	1	14.3	1	14.3	1	14.3	7	53.8
	ไทย	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	คณิต	na	na	na	na	na	na	na	na	1	50.0	1	50.0	2	15.4
	วิทย์	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
	สังคม	na	na	1	50.0	na	na	1	50.0	na	na	na	na	2	15.4
	≥ 2 สาระ	na	na	na	na	1	100	na	na	na	na	na	na	1	7.7
ครู	ไทย	na	na	na	na	na	na	1	33.3	1	33.3	1	33.3	3	7.5
	คณิต	1	11.1	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	1	2.5
	วิทย์	1	20.0	1	20.0	na	na	2	40.0	na	na	1	20.0	5	12.5
	สังคม	1	25.0	na	na	na	na	2	50.0	na	na	1	25.0	4	10.0
	การงานฯ	1	25.0	2	50.0	na	na	na	na	na	na	1	25.0	4	10.0
	ภาษาอ.	1	25.0	3	75.5	na	na	na	na	na	na	na	na	4	10.0
	ศิลปะ	1	25.0	1	25.0	na	na	1	25.0	na	na	1	25.0	4	10.0
	สุข-พละ	na	na	1	25.0	na	na	1	25.0	na	na	1	25.0	3	7.5
	≥ 2 สาระ	3	25.0	na	na	4	33.3	na	na	4	33.3	1	8.3	12	30.0

## ตอนที่ 2 ผลวิเคราะห์หมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาชั้นพื้นฐานจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลผลการสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในตอนนี้ แบ่งออกเป็น 2 หัวข้อ คือ (2.1) ผลวิเคราะห์หมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา และ (2.2) ผลสรุปหมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### 2.1 ผลวิเคราะห์หมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาชั้นพื้นฐานจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ผลการวิเคราะห์หมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาได้ข้อมูลจากการสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญที่เกี่ยวข้อง ผลการวิเคราะห์แบ่งเป็น 2 ประเด็น ประเด็นแรกเป็นหมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ประเด็นที่สอง เป็นหมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

#### 2.1.1 หมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน

ผู้เชี่ยวชาญทั้ง 12 คน ที่ร่วมสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ตามประเด็นได้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับหมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน (1) ความหมาย (2) เป้าหมาย (3) กระบวนการ ที่มีรายละเอียดในส่วนของความหมาย เป้าหมาย กิจกรรมการดำเนินการ ผู้ดำเนินการ ช่วงเวลา (ทั้งเรื่องการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ) (4) ระยะเวลา (5) แนวตรวจสอบคุณภาพ และ (6) การรายงานผล สรุปได้ดังตาราง 4.5 ดังนี้

ตาราง 4.5 ผลสรุปหมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน

หมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน	
ความหมาย	การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นกิจกรรมหรือกระบวนการในการจัดการศึกษาชั้นพื้นฐานเพื่อให้มั่นใจได้ว่าสถานศึกษาจะสามารถผลิต/พัฒนานักเรียนสอดคล้องตามคุณลักษณะที่พึงประสงค์และตามมาตรฐานของหลักสูตรการจัดการศึกษาชั้นพื้นฐานได้อย่างมีคุณภาพสูงสุด
เป้าหมาย	มุ่งให้เกิดความมีมาตรฐานด้านการจัดการศึกษาชั้นพื้นฐานที่มีคุณภาพ แสดงความรับผิดชอบให้ประจักษ์แก่สังคมว่าสถานศึกษามีประสิทธิผลทั้งในเรื่อง คุณภาพผู้เรียนด้านความรู้ความสามารถ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามมาตรฐานหลักสูตร และสถานศึกษามีศักยภาพในการจัดการศึกษาให้ผู้เรียนบรรลุผลตามมาตรฐานอย่างแท้จริง
จุดเน้น	เน้นปรับปรุงประสิทธิภาพของผลการดำเนินการจัดการศึกษาชั้นพื้นฐาน โดยการดำเนินการประกันคุณภาพเป็นกลไกให้บุคลากรในสถานศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของคุณภาพการศึกษา

ตาราง 4.5 (ต่อ)

มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (ต่อ)				
กระบวนการ	กระบวนการประกอบด้วย การควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ			
	ประเด็นย่อย	การควบคุมคุณภาพ	การตรวจสอบคุณภาพ	การประเมินคุณภาพ
	ความหมาย	เป็นการกำหนดมาตรฐาน การจัดการศึกษาและแนวทางการพัฒนาเพื่อเข้าสู่มาตรฐาน	เป็นการตรวจสอบและติดตามผลการดำเนินงานว่าเป็นไปตามแผนที่วางไว้หรือไม่ วัตถุประสงค์ทุกชั้นตอนหรือไม่	เป็นกระบวนการหรือแนวปฏิบัติในการประเมินคุณภาพการศึกษาว่าเป็นไปตามมาตรฐานที่กำหนดหรือไม่
	ประเด็นย่อย	การควบคุมคุณภาพ	การตรวจสอบคุณภาพ	การประเมินคุณภาพ
	เป้าหมาย	เพื่อกำหนดมาตรฐาน การศึกษาและแนวทางการควบคุมให้การดำเนินการผลิตเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้	เพื่อประเมินความก้าวหน้าสำรวจปัญหาและอุปสรรคของการดำเนินงาน	เพื่อทบทวนคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาและเปรียบเทียบกับมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาว่าบรรลุวัตถุประสงค์เพียงใด
	กิจกรรมการดำเนินงาน	จัดทำมาตรฐานการศึกษาทั้งด้านปัจจัย ด้านกระบวนการ และผลผลิต	ตรวจประเมินความก้าวหน้าและจัดทำรายงานการศึกษาตนเองของสถานศึกษา	ประเมินคุณภาพเพื่อทบทวนคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา
	ผู้ดำเนินการ	บุคลากรของสถานศึกษา	บุคลากรของสถานศึกษาหรือหน่วยงานต้นสังกัด	บุคลากรของสถานศึกษาหรือหน่วยงานต้นสังกัด
ช่วงเวลา	ตั้งแต่เริ่มจัดการศึกษาจนสิ้นสุดกระบวนการผลิต และมีลักษณะต่อเนื่องเป็นพลวัต	จัดทำได้ ตลอดปีการศึกษาหรือสิ้นสุดปีการศึกษา	อาจจัดทำเมื่อสิ้นสุดภาคการศึกษา/ปีการศึกษา	
ระยะเวลา	ทำทุกภาคการศึกษา/ทุกปีการศึกษาในลักษณะต่อเนื่อง			
แนวการตรวจสอบคุณภาพ	สถานศึกษาดำเนินการจัดทำรายงานการศึกษาตนเอง โดยพิจารณาความสอดคล้องของกิจกรรมที่ดำเนินงานกับเป้าหมายของการจัดการศึกษาตามมาตรฐาน/ตัวบ่งชี้การจัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้อาจได้รับการตรวจสอบทั้งจากบุคลากรภายในสถานศึกษาดูด้วยกันหรือต้นสังกัด หรือจากบุคคลหรือหน่วยงานภายนอก			
การรายงานผล	รายงานผลการประกันคุณภาพของสถานศึกษาที่มีลักษณะกะทัดรัด ชัดเจน ตรงประเด็น ส่งให้ผู้เกี่ยวข้องทั้งภายในสถานศึกษา หน่วยงานต้นสังกัด หรือหน่วยงานภายนอก ทราบสภาพและผลการดำเนินงานของสถานศึกษา			
การใช้ผลการดำเนินการประกันคุณภาพ	สถานศึกษารายงานผลการดำเนินการต่อหน่วยงานต้นสังกัด และเปิดเผยต่อสาธารณชน เพื่อพัฒนาไปสู่คุณภาพและมาตรฐานการศึกษา และเพื่อพร้อมต่อการรองรับการประกันคุณภาพภายนอกจาก สมศ. หรือหน่วยงานภายนอกที่ได้รับการรับรองจาก สมศ.			

2.1.2 มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ผู้เชี่ยวชาญที่ร่วมสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ตามประเด็นได้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ในประเด็นเกี่ยวกับ (1) ความหมาย (2) เป้าหมาย (3) กระบวนการ ที่มีรายละเอียดในส่วนของคุณภาพ เป้าหมาย กิจกรรมการดำเนินการ ผู้ดำเนินการ ช่วงเวลา (4) ระยะเวลา (5) แนว



ตรวจสอบคุณภาพ และ (6) การรายงานผล (ทั้งเรื่องการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ) สรุปได้ดังนี้

ตาราง 4.6 สรุปมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ				
<b>ความหมาย</b>	เป็นกิจกรรมหรือกระบวนการในการจัดเรียนการสอนตามหลักการและแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อให้มั่นใจได้ว่าครูผู้สอน/สถานศึกษาจะสามารถผลิต/พัฒนานักเรียนสอดคล้องตามคุณลักษณะที่พึงประสงค์ และตามมาตรฐานของหลักสูตรการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานได้อย่างมีคุณภาพสูงสุด			
<b>เป้าหมาย</b>	มุ่งให้เกิดความมีมาตรฐานด้านการจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ ครูผู้สอน/สถานศึกษาแสดงความรับผิดชอบ ให้ประจักษ์แก่สังคมว่าครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ / สถานศึกษามีการจัดกิจกรรมและการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญที่มีประสิทธิผลทั้งในเรื่อง คุณภาพผู้เรียนด้านความรู้ความสามารถ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามมาตรฐานหลักสูตร และสถานศึกษามีศักยภาพในการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนบรรลุผลตามมาตรฐานการเรียนรู้			
<b>จุดเน้น</b>	เน้นปรับปรุงประสิทธิภาพของผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยการดำเนินการประกันคุณภาพเป็นกลไกให้ครูในสถานศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของคุณภาพผู้เรียน อันเนื่องมาจากการจัดกระบวนการเรียนการสอนของตน			
<b>กระบวนการ</b>	กระบวนการประกอบด้วย การควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			
	<b>ประเด็นย่อย</b>	<b>การควบคุมคุณภาพ</b>	<b>การตรวจสอบคุณภาพ</b>	<b>การประเมินคุณภาพ</b>
	<b>ความหมาย</b>	เป็นการกำหนดมาตรฐาน การจัดการศึกษาและแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อเข้าสู่มาตรฐาน	เป็นการตรวจสอบและติดตามผลการดำเนินงานว่า การจัดการเรียนการสอน เป็นไปตามแผนที่วางไว้หรือไม่ วัตถุประสงค์ ทุกชั้น ตอนหรือไม่ เพียงใด	เป็นกระบวนการหรือแนวปฏิบัติ ในการ ประเมินคุณภาพการจัดการเรียนการสอนว่าเป็นไปตามมาตรฐานที่กำหนดหรือไม่
	<b>เป้าหมาย</b>	เพื่อกำหนดมาตรฐาน การศึกษาและแนวทางการควบคุมให้การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ของครู เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้	เพื่อประเมินความก้าวหน้าของการดำเนินงานและอุปสรรคของการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครู	เพื่อทบทวนคุณภาพการ การจัดการเรียนการสอนจากคุณภาพของสถานศึกษาและเปรียบเทียบกับมาตรฐาน การศึกษาของสถานศึกษาว่าบรรลุวัตถุประสงค์เพียงใด
	<b>กิจกรรมการดำเนินงานประกันคุณภาพ การสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครู</b>	1. ดำเนินการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 2. ดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	1. ตรวจสอบติดตามการ ดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 2. การปรับปรุงดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	1. การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง 2. การใช้ผลประเมินเพื่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง

ตาราง 4.6 (ต่อ)

มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (ต่อ)				
กระบวนการ (ต่อ)	ประเด็นย่อย	การควบคุมคุณภาพ	การตรวจสอบคุณภาพ	การประเมินคุณภาพ
	ผู้ดำเนินการ	ครูผู้สอน	ครู และ บุ ค ล า ก ร ข อ ง สถานศึกษา	ครู/ บุคลากรของสถานศึกษา หรือหน่วยงานต้นสังกัด
	ช่วงเวลา	ตั้งแต่เริ่มวางแผนการจัดการ เรียนการสอนจนสิ้นสุดการ สอนแต่ละครั้ง/แต่ละหน่วย การเรียนรู้ และมีลักษณะเป็น พลวัต มีความต่อเนื่อง	จัดทำได้ ตลอดปีการศึกษา หรือสิ้นปีการศึกษา ทั้งระดับหน่วยการเรียนรู้/ ระดับวิชา/สาระการเรียนรู้	อาจจัดทำเมื่อสิ้นสุดภาค การศึกษา/ปีการศึกษา
ระยะเวลา	ทำทุกภาคการศึกษา/ทุกปีการศึกษาในลักษณะต่อเนื่อง			
แนวการ ตรวจสอบ คุณภาพ	ครูจัดทำรายงานการศึกษาตนเอง เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยพิจารณาความ สอดคล้องของกิจกรรมการเรียนการสอนกับวัตถุประสงค์/มาตรฐานการเรียนรู้แต่ละสาระการเรียนรู้ที่รับผิดชอบ และเป้าหมาย/มาตรฐาน/ตัวบ่งชี้การจัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษา			
การรายงาน ผล	ครูรายงานผลการประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญต่อหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้/คณะกรรมการ ประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา/ผู้บริหารสถานศึกษา			

ทั้งนี้เพื่อให้มีความชัดเจนถึงรายละเอียดมโนทัศน์การประกันคุณภาพในส่วนที่เป็นการ  
ดำเนินกิจกรรมการประกันคุณภาพการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจากข้อสรุป  
จากผู้เชี่ยวชาญมีผลสรุปดังตาราง 4.7 ดังนี้

ตาราง 4.7 ผลสรุปมโนทัศน์การดำเนินกิจกรรมการประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอน  
ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

มโนทัศน์การดำเนินกิจกรรมการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
กิจกรรมการประกันคุณภาพ		มโนทัศน์สำคัญ
1.การ ควบคุม คุณภาพ	1.1 ดำเนินการ วางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	- ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นประกอบการวางแผนการจัดการเรียนการสอนทั้งข้อมูล สถานศึกษา ข้อมูลชุมชน และข้อมูลผลการวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล -ดำเนินการวางแผนจัดการเรียนรู้ทั้งกิจกรรม โดยคำนึงถึงความแตกต่างเฉพาะตัวของผู้เรียน ใช้สื่อหลากหลายเหมาะกับผู้เรียนแต่ละคน และวางแผนการวัดประเมินผลเพื่อรู้จักจุดเด่น จุด ที่ควรปรับปรุงของผู้เรียนรายบุคคล เป็นไปตามหลักการและแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ และวางแผนกำหนดเกณฑ์การประเมินสอดคล้องกับแนวการพัฒนาผู้เรียน - จัดหาสื่อ แหล่งเรียนรู้ และทรัพยากรต่าง ๆ สอดคล้องกับการวางแผนการจัดการเรียนการ สอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
	1.2 ดำเนินการ จัดการเรียนการสอน ที่เน้น ผู้เรียน เป็น สำคัญ	ดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีลักษณะตามหลักการและแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญดังนี้ -ใช้กิจกรรมที่เน้นทักษะกระบวนการ เช่นกระบวนการคิด กระบวนการกลุ่ม การปฏิบัติจริง เพื่อให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง ภายใต้บริบทการจูงใจให้เกิดการเรียนรู้ -ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้อย่างแท้จริงทั้งลงมือคิด ลงมือปฏิบัติ สรุปลงความรู้อย่าง มีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกในกลุ่ม/ระหว่างกลุ่ม/ครู

ตาราง 4.7 (ต่อ)

มโนทัศน์การดำเนินกิจกรรมการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน		
เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
กิจกรรมการประกันคุณภาพ	มโนทัศน์สำคัญ	
1.2 ดำเนินการ จัดการเรียนการสอน ที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ (ต่อ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ผู้เกี่ยวข้องร่วมจัดบรรยากาศเอื้อต่อการเรียนรู้ทั้งกายภาพและจิตใจ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ อย่างมีความสุข เน้นประโยชน์เพื่อผู้เรียนเป็นสำคัญ</li> <li>- เน้นกิจกรรมที่พัฒนาให้ผู้เรียนนำความรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน มีโอกาสเรียนรู้จาก ประสบการณ์ในชีวิตจริง</li> <li>- บูรณาการสาระการเรียนรู้สอดคล้องกับความสนใจ ทันสมัย ตามสภาพจริง</li> <li>- วัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งทักษะ กระบวนการ และเนื้อหาสาระซึ่งเป็นการ ประเมินตามสภาพจริง ใช้วิธีการวัดหลากหลายวิธี หลายแหล่งข้อมูล</li> <li>- ใช้สื่อ แหล่งเรียนรู้หลากหลายที่กระตุ้น เสริมสร้าง แรงบันดาลใจใฝ่เรียนรู้ของผู้เรียนและ เพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้</li> <li>- ครูมีบทบาทหน้าที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพด้วยตนเอง โดยเตรียมการ จัดหาสื่อแหล่งเรียนรู้/สิ่งจำต่าง ๆ ให้คำปรึกษาแนะแนว วางแนวกิจกรรม และประเมินผล</li> </ul>	
2. การ ตรวจสอบ คุณภาพ	2.1 ตรวจสอบติดตาม การดำเนินการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- วัดประเมินผลการจัดการเรียนรู้ทั้งในระหว่างการสอน และสิ้นสุดการสอนแต่ละครั้ง/แต่ละ หน่วยการเรียนรู้ มีลักษณะที่ต่อเนื่อง</li> <li>- ตรวจสอบว่าการจัดการเรียนการสอนเป็นไปตามแผนที่วางไว้อย่างรัดกุม ทุกขั้นตอนหรือไม่ เพียงใด ตรวจสอบกับเกณฑ์การประเมินที่วางไว้</li> <li>- ตรวจสอบความก้าวหน้าของการสอนของตน ปัญหาและอุปสรรคของการดำเนินการจัดการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง</li> </ul>
	2.2 การปรับปรุง ดำเนินการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ ของตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- เมื่อสิ้นสุดการสอนแต่ละครั้ง/แต่ละหน่วยการเรียนรู้ นำผลการจัดการเรียนรู้ทั้งจากการ ตรวจสอบติดตามโดยตนเอง จากการประเมินโดยนักเรียนหรืออื่น ๆ รวมทั้งการวิจัยในชั้น เรียน/วิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้นำมาปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนแต่ละครั้ง และมีลักษณะ การดำเนินการที่เป็นพลวัต มีความต่อเนื่อง</li> </ul>
3. การ ประเมิน คุณภาพ	3.1 การประเมินการ ดำเนินการจัดการ เรียนการสอนของ ตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ดำเนินการวิเคราะห์ผลการจัดการเรียนการสอนตามมาตรฐาน หรือเป้าหมายที่กำหนดไว้</li> <li>- ดำเนินการวิเคราะห์ความสำเร็จ ความล้มเหลว เพื่อค้นหาสาเหตุ และมีมาตรการในการ พัฒนาเพื่อนำผู้เรียนและกระบวนการเรียนการสอนเข้าสู่ระดับคุณภาพตามที่ตั้งไว้</li> </ul>
	3.2 การใช้ผล ประเมินเพื่อการ พัฒนาการจัดการ เรียนการสอนของ ตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ดำเนินการใช้ผลการประเมินการจัดการเรียนการสอนจากรายงานการประเมินตนเอง ทั้ง ระดับผู้สอน รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา ผลการประเมินคุณภาพผู้เรียนจาก การประเมินคุณภาพการศึกษาระดับชาติ และผลการประเมินคุณภาพการศึกษานอกจาก สมศ. เป็นต้น มาสรุปเป็นข้อมูลและใช้เป็นแนวทางสู่การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของ ตนเองทั้งระดับผู้เรียนรายบุคคล ระดับชั้นเรียน และระดับสถานศึกษา</li> <li>- กำหนดมาตรการหรือแนวปฏิบัติเพื่อรักษาระดับและพัฒนาคุณภาพผู้เรียนผ่านกระบวนการ เรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้นไปหากผลประเมินอยู่ในระดับที่เป็นไปตามเป้าหมายหรือยอมรับได้ และการวางแผน/แนวปฏิบัติเพื่อพัฒนาผู้เรียนที่ไม่บรรลุมาตรฐานให้เป็นไปตามเป้าหมาย การพัฒนาที่วางไว้</li> </ul>

## 2.2 ผลสรุปมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ

ผลการสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญที่เกี่ยวข้อง จำนวน 12 คน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ และด้านการปฏิบัติการพัฒนาครู พบว่า มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนที่สำคัญดังนี้

การวางแผนการจัดการเรียนการสอน

(1) จัดทำแผนการจัดการเรียนการสอนไม่สอดคล้องกับแนวคิด/หลักการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ หรือใช้กระบวนการที่ไม่ครบถ้วนถูกต้องตามหลักการ เช่น ให้ผู้เรียนแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง จึงมีตัวอย่างจัดกิจกรรมที่ให้นักเรียนไปสัมภาษณ์ครูภูมิปัญญา โดยไม่ฝึก/สอนทักษะกระบวนการแสวงหาความรู้ ขาดกระบวนการวางแผนการเรียนรู้ของผู้เรียน หรือไม่ได้ให้ผู้เรียนวิเคราะห์ สังเคราะห์ความรู้ที่ได้ ขาดการประเมินความรู้/สิ่งที่ได้รับ ไม่ได้ประเมินกระบวนการแสวงหาความรู้ และขาดการระบุแนวทางการพัฒนาตนเองของผู้เรียน

(2) การวิเคราะห์ข้อมูลประกอบการวางแผนการจัดการเรียนการสอน มักเก็บข้อมูลพื้นฐาน ประวัติส่วนตัว ผลการเรียนที่ผ่านมา ขาดการวิเคราะห์เพื่อการพัฒนา หรือสู่การส่งเสริม/พัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม

(3) การจัดทำแผนการจัดการเรียนการสอนขาดการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ที่ถูกต้อง ไม่นำมาตรฐานผู้เรียนเป็นตัวตั้ง แต่ใช้เนื้อหาสาระเป็นตัวตั้งสู่การจัดทำแผนการจัดการเรียนการสอน ไม่ได้คำนึงถึงหลักสูตร มาตรฐานที่กำหนด

(4) ครูขาดความเข้าใจในหลักการและแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียน เช่น ครูบางคนเชื่อและเข้าใจว่า การสอนตามศักยภาพผู้เรียน สำหรับนักเรียนในโรงเรียน ที่มีคุณภาพผลการเรียนรู้ที่ต่ำ หมายถึง สอนตามศักยภาพเพียงแค่อ่านออกเขียนได้ก็พอ

การดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

(1) การเรียนการสอนเน้นเนื้อหาสาระวิชามากกว่าทักษะกระบวนการ ไม่เน้นกระบวนการคิด กระบวนการทำงาน

(2) ลักษณะการสอนมีการให้ผู้เรียนได้แต่เรียนรู้ตัวความรู้ด้วยการท่องจำมากกว่าการใช้ความคิด หรือการใช้ความจำมิได้เป็นฐานที่มีการต่อยอดด้วยการคิด

(3) เทคนิคการกระตุ้นผู้เรียน เช่นกระตุ้นให้คิด ใช้การสั่งการ การบอกจากครู มากกว่ากระบวนการกระตุ้นในลักษณะส่งเสริมการคิดอย่างแท้จริง

(4) เข้าใจว่า การสอนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลสำหรับผู้เรียนจำนวนมาก ทำไม่ได้ ไม่สะดวกต่อการสอนตาม”สภาพจริง” ควรสอนให้เหมือนกัน การส่งงานหรือทำกิจกรรม

ไม่เหมือนกันทำให้ประเมินตามมาตรฐานไม่ได้ ซึ่งบ่งชี้ว่าเข้าใจมโนทัศน์คลาดเคลื่อนทั้งหลักการและการออกแบบการวัดประเมินตามหลักการที่ถูกต้อง ที่ต้องเริ่มจากจุดประสงค์การเรียนรู้

(5) การวัดประเมินผลการเรียนการสอนตามสภาพจริง มีลักษณะการใช้เพียงข้อสอบ และวัดก่อน-หลังเรียน เพื่อดูการเปลี่ยนแปลง/พัฒนาการ

(6) การวัดประเมินเพื่ออิงพัฒนาการ เข้าใจว่าวัดจากการสอบก่อน และสอบหลังการเรียนเท่านั้น

(7) การใช้สื่อ แหล่งเรียนรู้ ขาดการประยุกต์เทคโนโลยีสู่กระบวนการเรียนการสอน หรือใช้สารสนเทศจากสื่อ เช่น อินเทอร์เน็ต โดยขาดการเน้นกระบวนการเรียนรู้อย่างครบวงจร รวมทั้งไม่ได้สอนเรื่องหลักจรรยาบรรณของการอ้างอิงข้อมูล โดยเฉพาะจากอินเทอร์เน็ต

การพัฒนา/ปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน

(1) การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนใช้ข้อมูลจากการสรุป/ประเมินตนเองอย่างไม่เป็นทางการเพียงจากการสังเกต โดยขาดข้อมูลสนับสนุนที่หลากหลาย เป็นรูปธรรม

(2) การวิจัยในชั้นเรียนเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนมีลักษณะแยกส่วนจากการเรียนการสอน และมีลักษณะทำแค่วงเดียว เมื่อตอบคำถามวิจัยแล้ว เป็นเล่มรายงานแล้วไม่นำสู่การปรับปรุงการสอนอย่างแท้จริง

(3) ครูมีการสอนโดยใช้แผนสำเร็จรูปที่ขายเป็นหลัก จึงมีส่วนให้ขาดการนำผลการวิเคราะห์ให้ผู้เรียน วิเคราะห์สภาพสถานศึกษา/ชุมชน หรือมีการบูรณาการสู่การสอนที่ถูกต้องเหมาะสมสอดคล้องกับธรรมชาติ ศักยภาพผู้เรียน

### ตอนที่ 3 ผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาสำหรับใช้ในการวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รายละเอียดผลการพัฒนาประกอบด้วยสาระสำคัญ 8 หัวข้อ คือ (1) วัตถุประสงค์การใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ (2) ลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ (3) ผลการตรวจสอบคุณภาพของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ (4) วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (5) วิธีการให้คะแนนและตัดสินผลการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัย (6) การสรุปรูปแบบของมโนทัศน์การประกันคุณภาพระดับบุคคล (7) แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ และ (8) แนวทางการสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### 3.1 วัตถุประสงค์การใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

ชุดวินิจฉัยนี้สร้างขึ้นเพื่อใช้สำหรับตรวจสอบความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งผลการวินิจฉัยสามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาครูและผู้เกี่ยวข้องให้มีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง สอดคล้องกับหลักการที่ถูกต้องยิ่งขึ้น นอกจากนี้ชุดวินิจฉัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของเครื่องมือในการพิจารณาและวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของครูและผู้เกี่ยวข้องระหว่างก่อนและหลังการใช้โมเดล การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

### 3.2 ลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นประกอบด้วย เครื่องมือจำนวน 2 ฉบับ คือฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) และฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ (diagnostic test)

ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) เพื่อการวินิจฉัย มีลักษณะเป็นแบบสำรวจรายการที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ใช้สำหรับกาวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ จำนวนด้านละ 24 ข้อ รวม 2 ด้าน จำนวนทั้งหมด 48 ข้อ ลักษณะของแบบตรวจสอบรายการตนเองเพื่อการวินิจฉัยนี้ มีลักษณะการวินิจฉัยที่ตัดสินผลเสร็จสิ้นสมบูรณ์ในแต่ละฉบับย่อย (รวม 2 ฉบับย่อยคือ ฉบับตรวจสอบตนเองด้านความเชื่อ และฉบับตรวจสอบตนเองด้านการปฏิบัติ) โดยมีการสร้างข้อคำถามในลักษณะคู่ขนานในฉบับเดียวกัน มีคำถามที่เป็นขั้นสำรวจ (explore) และคำถามที่เป็นขั้นยืนยันผลวินิจฉัย (confirm) ผลควรออกมาสอดคล้องกันว่ามีมโนทัศน์ด้านความเชื่อ หรือด้านการปฏิบัติที่ไม่ถูกต้องในเรื่องใด

ฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ (diagnostic test) มีลักษณะเป็นแบบสอบวินิจฉัยชนิดปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผล (two-tier diagnostic test) ส่วนแรกเป็นคำถามปรนัยโดยให้เลือกคำตอบจากตัวเลือก 2 ตัวเลือก ส่วนหลังเป็นปรนัย เลือกเหตุผลในการตอบส่วนแรก ใช้สำหรับใช้สำหรับการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้

โครงสร้างของชุดเครื่องมือได้จากการกำหนดมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจากการวิจัยขั้นตอนที่ 1 ทั้งนี้โครงสร้างชุดเครื่องมือวินิจฉัยนี้ มีการกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ซึ่งมีความเหมือนกันด้านโครงสร้างและเนื้อหาที่วัดทั้งแบบตรวจสอบรายการเพื่อวินิจฉัยตนเอง และแบบทดสอบวินิจฉัย ส่วนจำนวนข้อนั้นมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้ มีรายละเอียดแสดงการกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม ดังตาราง 4.8

ตาราง 4.8 การกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification)

ตามโครงสร้างของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

เนื้อหาหลัก	เนื้อหาย่อย	ลักษณะเครื่องมือ	ข้อคำถามข้อที่	น้ำหนักความสำคัญ	จำนวนข้อ
<b>ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการ</b> (เพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ)					
ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป	เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน สังกัดของสถานศึกษา ระดับที่เปิดสอน ข้อมูลงานการสอนที่ได้รับ (สาระวิชาที่สอนและช่วงชั้นที่สอน) และประสบการณ์ด้านการประเมิน	เลือกตอบและปลายเปิด	1-8		8 ข้อ
ตอนที่ 2 2.1 มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	(1) การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	แบบตรวจสอบรายการ	1.1-1.8	33.33%	8 ข้อ
	(2) ความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ		1.9-1.16	33.33%	8 ข้อ
	(3) ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง		1.17-1.24	33.33%	8 ข้อ
	<b>รวมด้านความเชื่อ</b>				100%
2.2 มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	(1) การควบคุมคุณภาพ	แบบตรวจสอบรายการ	2.1-3.8	33.33%	8 ข้อ
	(1.1) พฤติกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.1-3.4)		(4)
	(1.2) พฤติกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.5-3.8)		(4)
	(2) การตรวจสอบคุณภาพ		2.9-2.16	33.33%	8 ข้อ
	(2.1) พฤติกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.9-2.12)		(4)
	(2.2) พฤติกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนฯ		(2.10-1.14)		(4)
	(3) การประเมินคุณภาพ		2.15-2.24	33.33%	8 ข้อ
	(3.1) พฤติกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง		(2.15-2.18)		(4)
	(3.2) พฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.19-2.24)		(4)
<b>รวมด้านการปฏิบัติ</b>				100%	<b>24 ข้อ</b>
<b>ฉบับที่ 2 แบบทดสอบวินิจฉัย</b> (เพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้)					
มโนทัศน์ด้านความรู้	(1) การควบคุมคุณภาพ	แบบทดสอบปรนัย	1-4	33.33%	4 ข้อ
	(1.1) การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนฯ		(1-2)		(2)
	(1.2) การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน		(3-4)		(2)
	(2) การตรวจสอบคุณภาพ		5-8	33.33%	4 ข้อ
	(2.1) การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอน		(5-6)		(2)
	(2.2) การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(7-8)		(2)
	(3) การประเมินคุณภาพ		9-12	33.33%	4 ข้อ
	(3.1) การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง		(9-10)		(2)
	(3.2) การใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนฯ		(11-12)		(2)
	<b>รวมด้านความรู้</b>				

### 3.3 ผลการตรวจสอบคุณภาพของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์

ผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ขึ้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พบว่าชุดเครื่องมือนี้ซึ่งประกอบด้วย แบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัย และแบบทดสอบวินิจฉัยมีคุณภาพแต่ละด้านโดยสรุปดังนี้

(1) มีคุณภาพด้านความตรง (validity) ประกอบด้วย (1.1) ความตรงเชิงสภาพ (face validity) คือมีลักษณะของเครื่องมือที่เหมาะสมด้านรูปแบบ รูปลักษณะ ปริมาณของข้อรายการ ถ้อยคำและภาษาที่ใช้ จากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญและการทดลองใช้ชุดเครื่องมือ (1.2) ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) จากการตรวจสอบคุณภาพของผู้เชี่ยวชาญ พบว่า ข้อรายการมีค่าดัชนี IOC ระหว่าง .83-1.00 และ (1.3) ความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่ามีค่าไคสแควร์=0.71,  $df=7$ ,  $p=0.998$ ,  $GFI=0.99$ ,  $AGFI=0.97$ ,  $RMR=0.0037$  ซึ่งถือว่าตัวแปรที่วัดมีความตรงเชิงโครงสร้าง

(2) มีคุณภาพด้านความเที่ยง (reliability) ผลการทดลองใช้ชุดเครื่องมือ ดำเนินการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงโดยพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของ Cronbach แยกตามองค์ประกอบย่อยของมโนทัศน์ คือ แบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ มีความเที่ยง .7731 แบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ มีความเที่ยง .7865 และแบบทดสอบวินิจฉัย มีความเที่ยง .7595 และภาพรวมของชุดเครื่องมือมีความเที่ยง .8174 แสดงว่าชุดเครื่องมือวินิจฉัยมีคุณภาพด้านความเที่ยงในระดับที่สามารถนำมาใช้ได้จริง

(3) มีคุณภาพในการตรวจสอบความคลาดเคลื่อนทางการวินิจฉัย จากการตรวจสอบ โดยใช้อัตราความคลาดเคลื่อนประเภทที่ 1 ซึ่งเป็นโอกาสของการเกิดความคลาดเคลื่อนในลักษณะที่ตรวจพบว่า บุคคลที่ถูกวินิจฉัยมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทั้ง ๆ ที่ตามความเป็นจริง บุคคลนั้นไม่มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (false positive) และอัตราความคลาดเคลื่อนประเภทที่ 2 ในลักษณะที่ตรวจสอบพบว่า บุคคลที่ถูกวินิจฉัยไม่มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทั้ง ๆ ที่ตามความเป็นจริง บุคคลนั้นมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (false negative) พบว่าชุดเครื่องมือวินิจฉัยนี้มีคุณภาพที่สามารถแยกกลุ่มผู้รอบรู้หรือมีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง และกลุ่มไม่รู้หรือมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้อย่างถูกต้อง

(4) มีค่าความยากและอำนาจจำแนกของแบบทดสอบวินิจฉัยที่เหมาะสม คือ ค่าความยากแต่ละข้อรายการ อยู่ในช่วง 0.24-0.82 และค่าอำนาจจำแนก อยู่ในช่วง 0.32-0.65

(5) มีแนวทางและวิธีการวินิจฉัย ทั้งในเรื่องเกณฑ์การให้คะแนน การแปลความหมาย การตัดสิน/สรุปผลการวินิจฉัย ที่มีความเหมาะสมตามที่ระบุไว้ในคู่มือฯ จากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ

สำหรับผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขึ้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถสรุปลักษณะเฉพาะของเครื่องมือได้ดังนี้



ตาราง 4.9 สรุปคุณลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

คุณลักษณะของเครื่องมือ (characteristics of instrument)			
ขอบเขตการประเมิน	มโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
เนื้อหาที่ทดสอบ	มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	มโนทัศน์ด้านความรู้
เนื้อหาย่อยที่ทดสอบ	(1) การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) ความสนใจในการนำแนวคิดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนไปปฏิบัติ (3) ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	(1) การควบคุมคุณภาพ (1.1) การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (1.2) การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) การตรวจสอบคุณภาพ (2.1) การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน (2.2) การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (3) การประเมินคุณภาพ (3.1) การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง (3.2) การใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	
จำนวนข้อ	24 ข้อ	24 ข้อ	12 ข้อ
รูปแบบการตอบ	แบบตรวจสอบรายการ ที่มีลักษณะการวินิจฉัยที่ตัดสินผลเสร็จสิ้น สมบูรณ์ในแต่ละข้อย่อย (รวม 2 ข้อย่อยคือ ฉบับตรวจสอบตนเองด้านความเชื่อ และฉบับตรวจสอบตนเองด้านการปฏิบัติ) โดยมีการสร้างข้อคำถามในลักษณะคู่ขนานในฉบับเดียวกัน มีคำถามที่เป็นขั้นสำรวจ (explore) และคำถามที่เป็นขั้นยืนยันผลวินิจฉัย (confirm)		แบบปรนัยทั้งตัวเลือกและเหตุผล โดยตัวเลือกแรกเป็นคำตอบของเนื้อหา และตัวเลือกที่สองเป็นเหตุผลประกอบการตอบ
ระดับของผู้สอบที่แนะนำ	ครูทั่วไป/ นักศึกษาครู		
เวลาที่ใช้ในการสอบ	20-30 นาที	20-30 นาที	30-40 นาที
ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (IOC)(ผู้เชี่ยวชาญ 6 คน)	พิสัย = 0.83-1.00	พิสัย = 0.83-1.00	พิสัย = 0.83-1.00
ความตรงเชิงโครงสร้าง	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล พบว่ามีค่าไคสแควร์=0.71, df=7, p=0.998, GFI=0.99, AGFI=0.97, RMR=0.0037 ซึ่งถือว่าตัวแปรที่วัดมีความตรงเชิงโครงสร้าง		
ค่าอำนาจจำแนก (n=45)	-	-	พิสัย = 0.32-0.65 0.3-0.39 (4ข้อ) 0.4-0.49 (1ข้อ) 0.5-0.59 (5ข้อ) 0.6-0.69 (2ข้อ)
ค่าความยาก (n=45)	-	-	พิสัย = 0.24-0.82 0.2-0.29 (2ข้อ) 0.4-0.49 (5ข้อ) 0.5-0.59 (2ข้อ) 0.6-0.69 (2ข้อ) 0.8-0.89 (1ข้อ)
ค่าความเที่ยง(n=45) (สัมประสิทธิ์แอลฟา)	.7731	.7595	.7865
	รวมทั้งชุดเครื่องมือ .8174		
คุณภาพในการตรวจสอบความคลาดเคลื่อนทางการวินิจฉัย	ตรวจสอบความคลาดเคลื่อนทางการวินิจฉัย โดยพิจารณาลักษณะ Type I error และ Type II error พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้รอบรู้และไม่รอบรู้ ไม่มีลักษณะ false positive หรือ false negative สามารถแยกกลุ่มผู้รอบรู้หรือมีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง และกลุ่มไม่รอบรู้หรือมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้อย่างถูกต้อง		

### 3.4 วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

การวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานจะครอบคลุมสาระเกี่ยวกับระบบประกันคุณภาพทั้งการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ การศึกษา ทั้งนี้วินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ตาราง 4.10 รายละเอียดการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบประกันคุณภาพ	การวินิจฉัย	องค์ประกอบย่อยของระบบ QA		
		การควบคุมคุณภาพ	การตรวจสอบคุณภาพ	การประเมินคุณภาพ
ความเชื่อ (belief)	วินิจฉัยความเชื่อต่อระบบ QA แบบองค์รวม ไม่แยกตามองค์ประกอบของระบบ	การเห็นคุณค่าของการประกันคุณภาพและเชื่อว่าการประกันคุณภาพเป็นกลไกนำไปสู่คุณภาพ		
ความรู้ (knowledge)	วินิจฉัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบ QA	✓	✓	✓
การปฏิบัติ (practice)	วินิจฉัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบ QA	✓	✓	✓

### 3.5 วิธีการให้คะแนนและตัดสินผลการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัย

#### 3.5.1 การให้คะแนน

การให้คะแนนผลการตรวจสอบด้วยแบบตรวจสอบรายการนี้ จะให้คะแนนเป็นลักษณะ 1-0 ดังนั้นจึงมีคะแนนเต็ม 48 คะแนน (จาก 48 ข้อรายการ) ส่วนแบบทดสอบวินิจฉัย ที่มีลักษณะเป็นแบบทดสอบปรนัยทั้งตัวเลือกและเหตุผล มีทั้งหมด 12 ข้อ คะแนนเต็มข้อละ 2 คะแนน การให้คะแนนจะมี 3 ระดับคือตอบถูกทั้งตัวเลือกและเหตุผล ให้ 2 คะแนน ตอบถูกเฉพาะตัวเลือกให้ 1 คะแนน (ไม่พิจารณาข้อตัวเลือกเหตุผล) และตอบผิดตัวเลือก ให้ 0 คะแนน

#### 3.5.2 การสรุปผลการตรวจสอบและวินิจฉัย

การตรวจสอบและวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดำเนินการตรวจสอบจุดหลัก ๆ เป็นรายมโนทัศน์ รวม 3 ด้าน คือมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ และเฉพาะมโนทัศน์ด้านความรู้ และมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติมีการตรวจสอบตามองค์ประกอบของการประกันคุณภาพ 3 เรื่อง คือ การควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ

#### 3.5.3 เกณฑ์การตัดสินคุณภาพ

การตัดสินคุณภาพการตรวจสอบเพื่อการวินิจฉัยตนเอง และการวินิจฉัยจากแบบทดสอบ แบ่งเป็น 2 ประเด็นคือ (1) การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ในที่นี้แบ่งเป็น 4 ระดับคือ ระดับมาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด และ (2) การสรุปลักษณะมโนทัศน์ ในที่นี้แบ่งเป็นมโนทัศน์ที่ถูกต้อง (ไม่คลาดเคลื่อน) และ มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน รายละเอียดดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 4.11 การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ และการสรุปลักษณะมโนทัศน์ระดับบุคคล ทั้งรายด้านและรายประเด็นย่อย

เกณฑ์ระดับคะแนนของ ผลการวินิจฉัย	การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์		การสรุปลักษณะมโนทัศน์
	ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์	ความหมาย	
76 % ขึ้นไป	4	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับมาก	มโนทัศน์ถูกต้อง
51-75%	3	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง	
26-50%	2	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อย	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน
0-25%	1	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อยที่สุด	

สำหรับการสรุปเกณฑ์ระดับคะแนนผลการวินิจฉัยจากช่องแรกซ้ายมือของตาราง 4.11 ดังข้างต้น มีรายละเอียดการให้ระดับคุณภาพ การแปลความหมาย และการสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์จากผลการวินิจฉัยด้วยชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพดังรายละเอียดในตาราง 4.12 ดังนี้

ตาราง 4.12 การกำหนดระดับคุณภาพ การแปลความหมายและสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์

มโนทัศน์ด้าน	มโนทัศน์การประกันคุณภาพตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ											
	การควบคุมคุณภาพ		การตรวจสอบคุณภาพ		การประเมินคุณภาพ		การสรุประดับมโนทัศน์รายด้าน					
	คะแนน	ระดับคุณภาพ	คะแนน	ระดับคุณภาพ	คะแนน	ระดับคุณภาพ	คะแนน	ระดับคุณภาพ	คะแนน	ระดับคุณภาพ		
ความเชื่อ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19-24	4	มาก
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13-18	3	ปานกลาง
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7-12	2	น้อย
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0-6	1	น้อยที่สุด
ความรู้	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	19-24	4	มาก
	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	13-18	3	ปานกลาง
	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	7-12	2	น้อย
	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-6	1	น้อยที่สุด
การปฏิบัติ	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	19-24	4	มาก
	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	13-18	3	ปานกลาง
	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	7-12	2	น้อย
	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-6	1	น้อยที่สุด

อย่างไรก็ตามการสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ซึ่งมีได้แยกวินิจฉัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบประกันคุณภาพ แต่ในอีกมิติหนึ่งทั้งมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติได้มีการแบ่งพิจารณาตามองค์ประกอบของเนื้อหาของการสอนที่เน้น

ผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งแต่ละด้านย่อยจะมีคะแนนเต็ม 8 คะแนน ดังนั้นจึงมีการใช้เกณฑ์พิจารณา ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เช่นเดียวกับตาราง 4.12

3.5.4 แบบสรุปผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาชั้น พื้นฐาน เรื่องการจัดการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การสรุปผลวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพให้ผู้สรุปผลการดำเนินงานลงใน ช่องผลการประเมินเพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ตามแบบฟอร์มดังนี้

#### แบบสรุปผลการตรวจสอบเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา

ของ.....โรงเรียน.....

ประเด็นตรวจสอบเพื่อวินิจฉัย	ข้อที่	คะแนน เต็ม	คะแนน ที่ได้	ผลประเมินระดับมโนทัศน์				หมายเหตุ
				คลาดเคลื่อน		ถูกต้อง		
				1 น้อยที่สุด	2 น้อย	3 ปานกลาง	4 มาก	
1.มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	1-24	24						
1.1 การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	(1-8)	(8)						
1.2 ความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ	(8-16)	(8)						
1.3 ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่ เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	(17-24)	(8)						
2. มโนทัศน์ด้านความรู้	1-12	24						
2.1 การควบคุมคุณภาพ	(1-8)	8						
2.2 การตรวจสอบคุณภาพ	(8-16)	8						
2.3 การปรับปรุงคุณภาพ	(17-24)	8						
3. มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	1-24	24						
3.1 พฤติกรรมการควบคุมคุณภาพ	(1-8)	(8)						
3.2 พฤติกรรมการตรวจสอบคุณภาพ	(8-16)	(8)						
3.3 พฤติกรรมการปรับปรุงคุณภาพ	(17-24)	(8)						

#### 3.6 การสรุปรูปแบบของมโนทัศน์การประกันคุณภาพระดับบุคคล

การวินิจฉัยครั้งนี้เป็นการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของ สถานศึกษาชั้นพื้นฐาน ใน 3 ด้านคือ มโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ โดย วิเคราะห์มโนทัศน์ตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ 3 องค์ประกอบย่อยคือ การควบคุม ภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ ทั้งนี้ใช้ขอบเขตของเนื้อหาเรื่องการจัดการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถสรุปรูปแบบที่เป็นไปได้ของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ว่ามีบุคคลที่มีมโนทัศน์คลาดเคลื่อนในรูปแบบใดบ้างและจำนวนเท่าใด ได้เป็น 8 รูปแบบดังนี้

รูปแบบที่	ความเชื่อ	ความรู้	การปฏิบัติ	ความหมายเชิงสรุป
1.	✓	✓	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง ทั้งด้านความรู้ ความเชื่อ การปฏิบัติ
2.	✓	X	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความเชื่อและการปฏิบัติ คลาดเคลื่อนด้านความรู้
3.	✓	✓	X	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความเชื่อ ความรู้ คลาดเคลื่อนด้านการปฏิบัติ
4.	✓	X	X	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความเชื่อ คลาดเคลื่อนด้านความรู้ และการปฏิบัติ
5.	X	✓	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความรู้ และการปฏิบัติ คลาดเคลื่อนด้านความเชื่อ
6.	X	X	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านการปฏิบัติ คลาดเคลื่อนด้านความรู้ และความเชื่อ
7.	X	✓	X	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องเฉพาะด้านความรู้
8.	X	X	X	มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทั้งด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ

### 3.7 แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์

การสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะของมโนทัศน์การประกันคุณภาพระดับบุคคลในตารางข้างต้น สามารถแจกแจงรายละเอียดของเนื้อหาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในมโนทัศน์แต่ละด้านแต่ละประเด็นย่อย เพื่อให้เป็นสารสนเทศสำคัญสำหรับแนวทางการพัฒนาครูว่า ครูแต่ละคนมีปริมาณและลักษณะมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเป็นอย่างไร เรื่องใดบ้าง ซึ่งทำให้กระบวนการพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นไปอย่างมีทิศทางยิ่งขึ้น นอกจากนี้หลังจากสิ้นสุดกระบวนการพัฒนาแล้ว สามารถศึกษาผลการใช้กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ ว่าหลังการพัฒนาครูโดยใช้แนวกิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์แล้ว ครูมีการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์เป็นอย่างไร

การสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์ จะสรุปจากระดับผลวิเคราะห์มโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

**ตัวอย่างเช่น** หากก่อนการพัฒนา ผลสรุปว่าลักษณะมโนทัศน์แต่ละเรื่อง มีความถูกต้อง และหลังการพัฒนามีความถูกต้อง จะมีผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุปมโนทัศน์ จาก ถูก → ถูก ซึ่งสามารถสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงได้เป็น แบบ 1 รายละเอียดการพิจารณารูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระดับบุคคลมีรายละเอียดดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 4.13 แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์

สรุปลักษณะมโนทัศน์ ก่อนการพัฒนา	สรุปลักษณะมโนทัศน์ หลังการพัฒนา	ผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุป มโนทัศน์ (ก่อน → หลัง)	รูปแบบการเปลี่ยนแปลง ของลักษณะมโนทัศน์
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ถูก → ถูก	แบบ 1
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ถูก → ผิด	แบบ 2
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ผิด → ถูก	แบบ 3
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ผิด → ผิด	แบบ 4

### 3.8 แนวทางการสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์

การสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพระดับบุคคล มีแนวทางการพิจารณาโดยใช้ผลสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ตามเกณฑ์ในตาราง 4.10 หรือจากแบบสรุปผลการตรวจสอบเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาดังแสดงข้างต้น มาเป็นข้อมูลในการพิจารณาผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ ซึ่งในที่นี้กำหนดผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาเป็น 4 ลักษณะดังนี้

**ลักษณะที่ 1 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีความถดถอย** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา อยู่ในระดับสูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา

**ลักษณะที่ 2 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไม่มีการเปลี่ยนแปลง** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์ก่อนและหลังการพัฒนาอยู่ในระดับเดียวกัน

**ลักษณะที่ 3 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีการเปลี่ยนแปลงพอสมควร** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์หลังการพัฒนาในระดับที่สูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา 1 ระดับ

**ลักษณะที่ 4 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีการเปลี่ยนแปลงมาก** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์หลังการพัฒนาอยู่ในระดับที่สูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา จำนวนมากกว่าหรือเท่ากับ 2 ระดับ

รายละเอียดของการสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 4.14 เกณฑ์การสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์

ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์							ผลสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์
หลังการพัฒนา	3	2	1	2	1	1	ถดถอย
ก่อนการพัฒนา	4	3	2	4	3	4	
ความแตกต่าง= ติดลบ	-1	-1	-1	-2	-2	-3	
หลังการพัฒนา	1	2	3	4	-	-	ไม่เปลี่ยนแปลง
ก่อนการพัฒนา	1	2	3	4	-	-	
ความแตกต่าง= เป็นศูนย์	0	0	0	0	-	-	
หลังการพัฒนา	2	3	4	-	-	-	เปลี่ยนแปลงพอสมควร
ก่อนการพัฒนา	1	2	3	-	-	-	
ความแตกต่าง= +1 ระดับ	+1	+1	+1	-	-	-	
หลังการพัฒนา	4	3	4	-	-	-	เปลี่ยนแปลงมาก
ก่อนการพัฒนา	2	1	1	-	-	-	
ความแตกต่าง= + ≥2 ระดับ	+2	+2	+3	-	-	-	

#### ตอนที่ 4 ผลวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง

การวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ใช้องค์ประกอบย่อยของการประกันคุณภาพการศึกษา จำนวน 3 องค์ประกอบเป็นแนวทางการพิจารณา โดยผลการวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยรวบรวมข้อมูลจากสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง จำนวน 6 โรงเรียน มีคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา รวมทั้งหมด 13 คน และครูทั้งหมด 40 คน

การนำเสนอในตอนนี้จัดแบ่งเป็น 5 หัวข้อ คือ (1) ผลวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนวินิจฉัยรายด้านก่อนการพัฒนา (2) ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (3) ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้ (4) ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความการปฏิบัติ และ (5) สรุปผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ รายละเอียดแต่ละเรื่องมีดังนี้

##### 4.1 ผลวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนวินิจฉัยรายด้านก่อนการพัฒนา

ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จากการวินิจฉัยด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ พบว่า ก่อนการพัฒนากลุ่มตัวอย่างคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีคะแนนเฉลี่ยค่อนข้างสูงทั้งคะแนนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ โดยเฉพาะทุกประเด็นย่อยมีคะแนนเฉลี่ยระดับสูง และมีคะแนนสูงกว่าคะแนนของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง สำหรับการแจกแจงมี 3 ลักษณะคือ ลักษณะแรก มีลักษณะเบ้ขวา ในคะแนนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติทั้งภาพรวมเรื่องการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพและการประเมินคุณภาพ แสดงว่าคะแนนส่วนใหญ่มีค่าเฉลี่ยค่อนข้างสูง ส่วนลักษณะที่สอง มีลักษณะเบ้ซ้ายในคะแนนมโนทัศน์ด้านความรู้ทุกด้าน แสดงว่าคะแนนค่อนข้างมีค่าต่ำ และลักษณะที่ 3 มีลักษณะเป็นโค้งปกติใน 2 ประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ส่วนการกระจายของคะแนนค่อนข้างน้อยในทุกประเด็น ส่วนค่าความโด่งส่วนใหญ่มีค่าติดลบ แสดงว่าคะแนนมีการแจกแจงค่อนข้างน้อย

สำหรับกลุ่มครู พบว่าก่อนการพัฒนามีคะแนนเฉลี่ยในทุกมโนทัศน์และทุกประเด็นย่อยน้อยกว่าคณะกรรมการประกันคุณภาพ ส่วนใหญ่ในเกือบทุกประเด็นมโนทัศน์มีค่าความเบ้ติดลบ แสดงว่า มีลักษณะเบ้ซ้าย คือ มีคะแนนมโนทัศน์แทบทุกด้านในระดับค่อนข้างต่ำ การกระจายของคะแนนค่อนข้างน้อยในแทบทุกประเด็น ส่วนค่าความโด่ง ส่วนใหญ่มีค่าติดลบ แสดงว่าคะแนนมีการแจกแจงค่อนข้างน้อย รายละเอียดดังตาราง 4.15

ตาราง 4.15 สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนมโนทัศน์ของกลุ่มตัวอย่างจากการวินิจฉัยก่อนการพัฒนา

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	n	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku	
<b>ด้านความเชื่อ</b>										
การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	7.00	8.00	7.85	0.38	-2.18	3.22	
		ครู	40	2.00	8.00	3.85	1.21	0.85	1.94	
		รวม	53	2.00	8.00	4.83	2.04	0.52	-1.08	
ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ	ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ	กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	-	-	
		ครู	40	4.00	7.00	5.78	1.05	-0.36	-1.03	
		รวม	53	4.00	8.00	6.32	1.33	-0.26	-1.04	
ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	.	.	
		ครู	40	7.00	8.00	7.55	0.50	-0.21	-2.06	
		รวม	53	7.00	8.00	7.66	0.48	-0.70	-1.57	
<b>ด้านความรู้</b>										
การควบคุมคุณภาพ	การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.46	0.52	0.18	-2.36	
		ครู	40	2.00	3.00	2.60	0.50	-0.42	-1.92	
		รวม	53	2.00	4.00	2.81	0.62	0.14	-0.45	
	การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	2.00	4.00	3.08	0.86	-0.16	-1.68
			ครู	40	1.00	3.00	2.10	0.63	-0.08	-0.38
			รวม	53	1.00	4.00	2.34	0.81	0.43	-0.11
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	13	5.00	8.00	6.54	1.13	-0.53	-1.20
			ครู	40	3.00	5.00	4.70	0.72	-2.04	2.26
			รวม	53	3.00	8.00	5.15	1.15	0.40	1.04
	การตรวจสอบคุณภาพ	การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.15	0.38	2.18	3.22
			ครู	40	2.00	3.00	2.60	0.50	-0.42	-1.92
			รวม	53	2.00	4.00	2.74	0.52	-0.23	-0.34
การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	2.00	4.00	3.08	1.04	-0.18	-2.36
			ครู	40	1.00	2.00	1.60	0.50	-0.42	-1.92
			รวม	53	1.00	4.00	1.96	0.92	1.16	0.88
ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ		ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	13	5.00	7.00	6.23	0.93	-0.53	-1.75
			ครู	40	3.00	5.00	4.20	0.99	-0.42	-1.92
			รวม	53	3.00	7.00	4.70	1.31	0.11	-0.72
การประเมินคุณภาพ	การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	13	1.00	4.00	2.38	1.12	0.34	-1.15	
		ครู	40	1.00	2.00	1.40	0.50	0.42	-1.92	
		รวม	53	1.00	4.00	1.64	0.81	1.43	2.04	
	การใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	การใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	2.00	3.00	2.54	0.52	-0.18	-2.36
			ครู	40	0.00	3.00	1.93	1.12	-0.42	-1.32
			รวม	53	0.00	3.00	2.08	1.03	-0.70	-0.82
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	13	4.00	6.00	4.92	0.76	0.14	-1.05
			ครู	40	2.00	4.00	3.33	0.89	-0.71	-1.37
			รวม	53	2.00	6.00	3.72	1.10	-0.13	-0.29



ตาราง 4.15 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	n	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku	
<b>ด้านการปฏิบัติ</b>										
การควบคุมคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	2.00	4.00	3.77	0.60	-2.68	6.96	
		ครู	40	1.00	4.00	3.08	0.86	-0.40	-0.89	
		รวม	53	1.00	4.00	3.25	0.85	-0.70	-0.72	
	พฤติกรรมกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	1.00	4.00	3.54	0.97	-2.09	3.58	
		ครู	40	2.00	4.00	3.45	0.81	-1.03	-0.67	
		รวม	53	1.00	4.00	3.47	0.85	-1.29	0.30	
	<b>ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ</b>		กรรมการQA	13	4.00	8.00	7.31	1.49	-2.04	2.77
		ครู	40	3.00	8.00	6.53	1.26	-0.71	0.37	
		รวม	53	3.00	8.00	6.72	1.35	-0.87	0.04	
การตรวจสอบคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.85	0.38	-2.18	3.22	
		ครู	40	1.00	4.00	2.93	0.89	-0.31	-0.77	
		รวม	53	1.00	4.00	3.15	0.89	-0.65	-0.58	
	พฤติกรรมกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	4.00	4.00	4.00	0.00	-	-	
		ครู	40	1.00	4.00	2.13	0.88	0.22	-0.81	
		รวม	53	1.00	4.00	2.58	1.12	-0.05	-1.35	
	<b>ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ</b>		กรรมการQA	13	7.00	8.00	7.85	0.38	-2.18	3.22
		ครู	40	2.00	8.00	5.05	1.26	-0.02	0.19	
		รวม	53	2.00	8.00	5.74	1.64	-0.04	-0.90	
การประเมินคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	13	2.00	4.00	3.62	0.77	-1.76	1.62	
		ครู	40	0.00	4.00	2.48	1.01	-0.16	-0.38	
		รวม	53	0.00	4.00	2.75	1.07	-0.36	-0.71	
	พฤติกรรมกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	1.00	4.00	3.62	0.96	-2.39	4.78	
		ครู	40	0.00	4.00	2.25	1.10	-0.89	-0.01	
		รวม	53	0.00	4.00	2.58	1.22	-0.74	-0.19	
	<b>ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ</b>		กรรมการQA	13	3.00	8.00	7.23	1.69	-2.14	3.37
		ครู	40	2.00	7.00	4.73	1.26	-0.09	-0.06	
		รวม	53	2.00	8.00	5.34	1.74	0.18	-0.90	

#### 4.2 ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (ก่อนการพัฒนา)

ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความเชื่อ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ก่อนการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่าทั้งครูและคณะกรรมการมีมโนทัศน์อยู่ในระดับถูกต้อง โดยกรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน (ร้อยละ 100.00) มีมโนทัศน์ด้านความเชื่อที่ถูกต้องอยู่ในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง (ร้อยละ 82.50)

(2) เมื่อแยกพิจารณารายเรื่องย่อย พบว่า เรื่องการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียน มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ทั้งระดับมาก ปานกลาง น้อย น้อยที่สุด โดยครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 57.50) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อย ส่วนเรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนไปปฏิบัติ พบว่าส่วนใหญ่ (ร้อยละ 55.50) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง ส่วนเรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนของตนเอง พบว่าทุกคนมีมโนทัศน์ถูกต้องในระดับมาก เช่นเดียวกับของคณะกรรมการประกันคุณภาพ รายละเอียดดังตาราง 4.16

**ตาราง 4.16** ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ก่อนการพัฒนา

ประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ	บทบาท	ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา							
		น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
		n	%	n	%	n	%	n	%
การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	4	10.00	23	57.50	12	30.00	1	2.50
	รวม	4	7.55	23	43.40	12	22.64	14	26.42
ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	6	15.00	22	55.00	12	30.00
	รวม	-	-	6	11.32	22	41.51	25	47.17
ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	-	-	-	-	40	100.00
	รวม	-	-	-	-	-	-	53	100.00
รวมมโนทัศน์ด้านความเชื่อก่อนการพัฒนา	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	-	-	33	82.50	7	17.50
	รวม	-	-	-	-	33	62.26	20	37.74

#### 4.3 ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้

ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความรู้ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญก่อนการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่ากรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน มีมโนทัศน์ด้านความรู้ที่ถูกต้อง โดยส่วนใหญ่ (ร้อยละ 69.23) อยู่ในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 60) มีมโนทัศน์ความรู้ถูกต้องระดับปานกลาง

(2) เมื่อแยกพิจารณารายเรื่อง พบว่าคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ทุกด้านอยู่ในระดับมาก และปานกลาง ส่วนครูมีมโนทัศน์แทบทุกเรื่องกระจายทั้งระดับมาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด โดยด้านที่ครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลางคือเรื่องการวางแผนการ

จัดการเรียนการสอน และการใช้ผลประเมินในการพัฒนาการเรียนการสอนของตน ส่วนเรื่องอื่น ส่วนใหญ่อยู่ในระดับน้อย ซึ่งถือว่ามีลักษณะของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน รายละเอียดดังตาราง 4.17

ตาราง 4.17 ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ก่อนการพัฒนา

มโนทัศน์ ด้าน ความรู้	ประเด็นย่อย ด้านความรู้	บทบาท	ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา								
			น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		
			n	%	n	%	n	%	n	%	
การ ควบคุม คุณภาพ	การวางแผนการ จัดการเรียนการสอน ที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	กรรมการ QA	-	-	-	-	7	53.85	6	46.15	
		ครู	-	-	16	40.00	24	60.00	-	-	
		รวม	-	-	16	30.19	31	58.49	6	11.32	
	การดำเนินการ จัดการเรียนการสอน ที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	-	-	4	30.77	4	30.77	5	38.46	
		ครู	6	15.00	24	60.00	10	25.00	-	-	
		รวม	6	11.32	28	52.83	14	26.42	5	9.43	
	ภาพรวมมโนทัศน์ ด้านการควบคุม คุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	4	30.77	9	69.23	
		ครู	-	-	6	15.00	34	85.00	-	-	
		รวม	-	-	6	11.32	38	71.70	9	16.98	
	การ ตรวจสอบ คุณภาพ	การตรวจสอบติดตาม การดำเนินการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียน	กรรมการQA	-	-	-	-	11	84.62	2	15.38
			ครู	-	-	16	40.00	24	60.00	-	-
			รวม	-	-	16	30.19	35	66.04	2	3.77
การปรับปรุงการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ		กรรมการQA	-	-	6	46.15	-	-	7	53.85	
		ครู	16	40.00	24	60.00	-	-	-	-	
		รวม	16	30.19	30	56.60	-	-	7	13.21	
ภาพรวมมโนทัศน์ ด้านการตรวจสอบ คุณภาพ		กรรมการQA	-	-	-	-	6	46.15	7	53.85	
		ครู	-	-	16	40.00	24	60.00	-	-	
		รวม	-	-	16	30.19	30	56.60	7	13.21	
การ ประเมิน คุณภาพ		การประเมินการ ดำเนินการจัดการเรียน การสอนของตนเอง	กรรมการQA	3	23.08	5	38.46	2	15.38	3	23.08
			ครู	24	60.00	16	40.00	-	-	-	-
			รวม	27	50.94	21	39.62	2	3.77	3	5.66
	การใช้ผลการประเมิน เพื่อพัฒนาการเรียน การสอนที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	-	-	6	46.15	7	53.85	-	-	
		ครู	16	40.00	6	15.00	18	45.00	-	-	
		รวม	16	30.19	12	22.64	25	47.17	-	-	
	ภาพรวมมโนทัศน์ ด้านการประเมิน คุณภาพ	กรรมการQA	-	-	4	30.77	9	69.23	-	-	
		ครู	11	27.50	29	72.50	-	-	-	-	
		รวม	11	20.75	33	62.26	9	16.98	-	-	
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านความรู้ ก่อนการพัฒนา	กรรมการQA	-	-	-	-	4	30.77	9	69.23	
		ครู	-	-	16	40.00	24	60.00	-	-	
		รวม	-	-	16	30.19	28	52.83	9	16.98	

#### 4.4 ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ

ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านการปฏิบัติ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญก่อนการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่ากรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 76.93) มีมโนทัศน์ด้านความรู้ถูกต้องในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 82.50) มีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง อยู่ในระดับปานกลาง

(2) เมื่อแยกพิจารณารายละเอียด พบว่าคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ทุกด้านและทุกเรื่องที่มีความถูกต้องในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์แทบทุกเรื่องกระจายทั้งระดับมาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด โดยแทบทุกด้านพบว่าครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ระดับปานกลาง ยกเว้นเรื่องพฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์อยู่ในระดับน้อย รายละเอียดดังตาราง 4.18

ตาราง 4.18 ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของสถานศึกษากรณีตัวอย่างก่อนการพัฒนา

มโนทัศน์	ประเด็นย่อยด้านการปฏิบัติ	บทบาท	ระดับมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา							
			น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การควบคุมคุณภาพ	พฤติกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	1	7.69	1	7.69	11	84.62
		ครู	1	2.50	10	25.00	14	35.00	15	37.50
		รวม	1	1.89	11	20.75	15	28.30	26	49.06
	พฤติกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	1	7.69	1	7.69	1	7.69	10	76.92
		ครู	-	-	8	20.00	6	15.00	26	65.00
		รวม	1	1.89	9	16.98	7	13.21	36	67.92
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	2	15.38	-	-	11	84.62
		ครู	-	-	3	7.50	17	42.50	20	50.00
		รวม	-	-	5	9.43	17	32.08	31	58.49
การตรวจสอบคุณภาพ	พฤติกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	2	15.38	11	84.62
		ครู	2	5.00	11	27.50	15	37.50	12	30.00
		รวม	2	3.77	11	20.75	17	32.08	23	43.40
	พฤติกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	11	27.50	15	37.50	12	30.00	2	5.00
		รวม	11	20.75	15	28.30	12	22.64	15	28.30
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	1	2.50	11	27.50	23	57.50	5	12.50
		รวม	1	1.89	11	20.75	23	43.40	18	33.96

ตาราง 4.18 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อยด้านการปฏิบัติ	บทบาท	ระดับมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา							
			น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การประเมินคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	-	-	2	15.38	1	7.69	10	76.92
		ครู	6	15.00	15	37.50	12	30.00	7	17.50
		รวม	6	11.32	17	32.08	13	24.53	17	32.08
	พฤติกรรมกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	1	7.69	1	7.69	-	-	11	84.62
		ครู	8	20.00	11	27.50	19	47.50	2	5.00
		รวม	9	16.98	12	22.64	19	35.85	13	24.53
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	2	15.38	-	-	11	84.62
		ครู	2	5.00	14	35.00	20	50.00	4	10.00
		รวม	2	3.77	16	30.19	20	37.74	15	28.30
ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติก่อนการพัฒนา	กรรมการQA	-	-	-	-	3	23.08	10	76.93	
	ครู	-	-	2	5.00	33	82.50	5		
	รวม	-	-	2	3.77	36	67.92	15		

## ตอนที่ 5 ผลการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง

ผลการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง 6 โรงเรียน จะนำเสนอใน 4 หัวข้อ คือ (1) ผลการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น (2) กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง (3) ลักษณะการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ระดับสถานศึกษา และ (4) ตัวอย่างกระบวนการพัฒนาตนเองของครูผ่านกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### 5.1 ผลการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนี้มีรายละเอียดของวัตถุประสงค์ หลักการและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และแนวทางการนำโมเดลไปใช้ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### วัตถุประสงค์ของโมเดล

เพื่อใช้ในการพัฒนามโนทัศน์ที่ถูกต้องเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งช่วยให้ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนา มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องตามหลักการและสิ่งที่ถูกต้อง อันจะทำให้ลักษณะและปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนลดลง

## ลักษณะของโมเดล

### (1) แนวคิดที่ใช้ในการพัฒนาโมเดล

แนวคิดหลักที่ใช้ในการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ครั้งนี้ คือ แนวคิดในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่มีการปรับเปลี่ยนทั้งความรู้คิดและทัศนคติ เรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย หรือ Cognitive–Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) ที่ Gregoire (2003) ได้พัฒนาขึ้น โดยโมเดลนี้ได้บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี

### (2) ผู้ใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผู้ใช้โมเดลนี้ประกอบด้วยบุคคล 2 กลุ่มหลัก กลุ่มแรกคือ กลุ่มเป้าหมายหลัก ได้แก่ครูและผู้เกี่ยวข้อง มีบทบาทผู้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาของตนเองและกระบวนการพัฒนาตนเองให้สามารถประกันคุณภาพการสอนของตนเองได้ กลุ่มที่สองคือนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มีบทบาทเป็นผู้วินิจฉัยมโนทัศน์ของกลุ่มเป้าหมายและกระตุ้น เสริมแรง บริหารจัดการและดำเนินการส่งเสริมให้กลุ่มเป้าหมายปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดและกระบวนการของโมเดล

### (3) ขอบเขตของโมเดล

โมเดลนี้เป็นกระบวนการพัฒนาครูเป็นรายบุคคล โดยจะมีการวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ ในด้านการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของสถานศึกษาตามรายงานการประกันคุณภาพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (quality control) (2) การตรวจสอบคุณภาพ (quality audit) และ (3) การประเมินคุณภาพ (quality assessment) โดยเป็นการประเมินคุณภาพตามโมเดลที่พัฒนาขึ้นสำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้การวิจัยจะกำหนดขอบเขตที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยสำหรับให้สถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานใช้ในการวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของตนเอง

### หลักการที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

หลักการที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะเป็นไปตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC) ของ Gregoire (2003) ซึ่งผู้วิจัยดำเนินการสังเคราะห์จากรายละเอียดของแนวคิด แผนภูมิและกระบวนการในภาพรวมของโมเดลดังแผนภูมิ สามารถจัดกระบวนการของโมเดล ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

## ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่นำไปสู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

Gregoire (2003) สังเคราะห์ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของคุณ เพื่อสร้างโมเดลเชิงทฤษฎีสำหรับอธิบายความเชื่อของคุณเกี่ยวกับการสอนที่ต่อต้านการปฏิรูปซึ่งเป็นการท้าทายต่อความเชื่อที่คุณมีอยู่ พร้อมทั้งให้กรอบแนวคิดในการออกแบบวิธีการพัฒนาความเชื่อของคุณ และการสนับสนุนคุณในการนำไปสู่การปฏิบัติ โมเดลที่ Gregoire พัฒนาขึ้นเรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (Cognitive-Affective Model of Conceptual Change) เป็นโมเดลเชิงทฤษฎีที่บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (dissonance theory) (2) โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (Conceptual Change Model) (3) โมเดลทวิกระบวนการ (dual-process models) (4) โมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด (cognitive reconstruction of knowledge model: CRKM) และ (5) โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรมของ Fazio (Fazio's model of the relationship between attitude and behavior)

**กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน** การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีขั้นตอน 4 ขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

ขั้นตอนที่ 1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง การดำเนินการในขั้นตอนนี้เริ่มจากการให้ครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการวิจัย ดำเนินการเริ่มจาก

(1.1) การรับรู้สิ่งที่จะต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวิจัยมโนทัศน์ โดยครูรับทราบผลการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา จากนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ หรือผู้มีหน้าที่รับผิดชอบงานประกันคุณภาพของสถานศึกษา

(1.2) การวิเคราะห์ตนเอง โดยครูนำผลการวิจัยที่ได้รับทราบมาวิเคราะห์ถึงสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนและผลกระทบทางบวกและลบต่อการปรับเปลี่ยนนั้น

(1.3) การสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยน เมื่อครูต้องการปรับเปลี่ยนจะมีการสร้างแรงจูงใจทั้งจากตนเองและจากสิ่งกระตุ้นต่าง ๆ ที่ดำเนินการโดยนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ที่ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน

ขั้นตอนที่ 2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง การดำเนินการเริ่มจาก

(2.1) การกำหนดเป้าหมายที่ทำท้ายต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง โดยครูกำหนดจุดมุ่งหมายที่ตนต้องการปรับเปลี่ยนว่าเป็นเรื่องใด ระดับใด หรืออย่างไร

(2.2) การพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ในขั้นตอนนี้ นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่พัฒนาให้ครูมีความสามารถที่เพียงพอที่จะทำให้เกิดความสำเร็จตาม เป้าหมาย

ขั้นตอนที่ 3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง การดำเนินการเริ่มจาก

(3.1) การกำหนดภาระงานเพื่อนำสู่เป้าหมายการพัฒนาการปรับเปลี่ยนตนเองตามมโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยครูจะกำหนดว่าเพื่อให้สามารถสะท้อนความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ตนจะมีการพัฒนาชิ้นงานหรือภาระงานใดบ้าง พร้อมกำหนดแผนการปฏิบัติงานนั้น

(3.2) ดำเนินการปฏิบัติเพื่อให้ภาระงานที่กำหนดไว้สำเร็จตามเป้าหมาย และ

ขั้นตอนที่ 4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ การดำเนินการเริ่มจาก

(4.1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ทั้งนี้หลังจากครูได้ดำเนินการตามภาระงานที่กำหนดไว้เรียบร้อยแล้ว นำผลงานดังกล่าวพร้อม ประสพการณ์ที่ได้รับมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน

(4.2) การศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผลวินิจฉัยก่อนและหลังกระบวนการปรับเปลี่ยน โดยขั้นตอนสุดท้ายจะมีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากชุดเครื่องมือวินิจฉัย มโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และเปรียบเทียบผลการ เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังกระบวนการพัฒนา

## 5.2 ลักษณะการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้สถานศึกษากรณีตัวอย่าง

การนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในการพัฒนาครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง โดยนักวิชาการ และศึกษานิเทศก์มีลักษณะการนำโมเดลไปใช้รายพื้นที่/รายสถานศึกษาที่มีดำเนินการตามหลักการ แนวคิด ขั้นตอนกระบวนการที่ระบุใน คู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ แต่มีรายละเอียดของกิจกรรมหรือแนวปฏิบัติที่แตกต่างกัน ทั้งนี้จะ นำเสนอเป็นดังนี้

### 5.2.1 สรุปช่วงเวลาและการดำเนินการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์สู่สถานศึกษา

การนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง มีการดำเนินการ ตั้งแต่เรื่องการเตรียมความพร้อม การดำเนินการใช้โมเดลเพื่อการพัฒนาครู และการสรุปการ ดำเนินการ ทั้งนี้แต่ละขั้นตอนมีช่วงเวลาและการดำเนินการ ใน 3 ช่วง คือ ช่วงที่ 1 การเตรียมความพร้อม ช่วงที่ 2 การดำเนินการใช้โมเดลเพื่อการพัฒนาครู และช่วงที่ 3 การสรุปการดำเนินการ แต่ละ ช่วงเวลามีการดำเนินการโดยสรุปดังนี้



### ช่วงที่ 1 การเตรียมความพร้อม (ธันวาคม 2551-มกราคม 2552)

(1) ประสานงานและดำเนินการชี้แจงแนวคิดการพัฒนาครูตามโมเดลการปรับเปลี่ยนนวัตกรรมเพื่อขอความร่วมมือในการดำเนินการจากศึกษานิเทศก์ และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา/หน่วยงานต้นสังกัดของสถานศึกษา (เทศบาล) ที่สนใจเข้าร่วมกระบวนการวิจัยและนำโมเดลที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ในสถานศึกษา พร้อมชี้แจงเกี่ยวกับการดำเนินการพัฒนาครูตามคู่มือการปรับเปลี่ยนนวัตกรรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

(2) ประสานงานกับผู้บริหารสถานศึกษาที่ศึกษานิเทศก์แนะนำเพื่อร่วมกับศึกษานิเทศก์ชี้แจงแนวคิด แนวทางการพัฒนาครูตามโมเดลการปรับเปลี่ยนนวัตกรรมนี้กับผู้บริหารสถานศึกษา พร้อมทั้งขอให้ประสานงานการเชิญคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาเข้าร่วมกระบวนการพัฒนา

(3) ทำหนังสือเชิญศึกษานิเทศก์/นักวิชาการ และสถานศึกษากรณีตัวอย่างซึ่งสมัครใจเข้าร่วมกระบวนการวิจัยตามเกณฑ์การเลือกสถานศึกษากรณีตัวอย่าง

(4) ผู้วิจัยร่วมกับศึกษานิเทศก์ดำเนินการชี้แจงทำความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดและกระบวนการพัฒนาครูตามโมเดลการปรับเปลี่ยนนวัตกรรมที่พัฒนาขึ้นกับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง พร้อมร่วมประชุมวางแผนการดำเนินการเบื้องต้น เช่น การนัดหมายชี้แจงกับครูเพื่อประชาสัมพันธ์โครงการ

(5) ชี้แจงและประชาสัมพันธ์แนวทางการพัฒนาตนเองของครูตามแนวคิดของโมเดลนี้ พร้อมรับสมัครครูที่สนใจร่วมกระบวนการดำเนินการวิจัย

(6) ศึกษานิเทศก์/คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษากรณีตัวอย่างร่วมวางแผนการดำเนินการพัฒนาครูตามรายละเอียดในคู่มือ

### ช่วงที่ 2 การดำเนินการใช้โมเดลเพื่อการพัฒนาครู (กุมภาพันธ์-ตุลาคม 2552)

ดำเนินการพัฒนาครูตามกระบวนการปรับเปลี่ยนนวัตกรรม 4 ขั้นตอนหลัก ทั้งนี้มีการดำเนินการตามกิจกรรมหลักแต่ละขั้นตอนดังนี้

(1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (กุมภาพันธ์-มีนาคม 2552) กิจกรรมหลักในขั้นตอนนี้มีการวินิจฉัยนวัตกรรมโดยใช้ชุดการวินิจฉัยนวัตกรรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น การรับทราบผลการวินิจฉัย และการใช้กระบวนการวินิจฉัยคลินิกโดยการสัมภาษณ์เพื่อระบุรายละเอียดผลการวินิจฉัยครูรายบุคคล และการวิเคราะห์ตนเองของครู

(2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (เมษายน-พฤษภาคม 2552) กิจกรรมหลักในขั้นตอนนี้มีการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองจากผลการวิเคราะห์จุดเด่นจุดที่ควรพัฒนาของตนเองในขั้นต้นแรก พร้อมร่วมวิเคราะห์กับผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการพัฒนาและดำเนินการรับการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้

(3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง (พฤษภาคม -กันยายน2552) กิจกรรมหลักในขั้นตอนนี้มีการกำหนดภาระงานเพื่อนำสู่เป้าหมายการพัฒนาการปรับเปลี่ยนตนเองตามมโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยครูจะกำหนดว่าเพื่อให้สามารถสะท้อนความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ตนจะมีการพัฒนาชิ้นงานหรือภาระงานใดบ้าง พร้อมกำหนดแผนการปฏิบัติงานนั้น จากนั้นดำเนินการปฏิบัติเพื่อให้ภาระงานที่กำหนดไว้สำเร็จตามเป้าหมาย ทั้งนี้ระหว่างกระบวนการปฏิบัติจะมีการทำกิจกรรมการพัฒนาเป็นระยะ ๆ ร่วมกับการวินิจฉัยทางคลินิกเพื่อให้กระบวนการพัฒนาสอดคล้องกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและบรรลุตามเป้าหมายการพัฒนาตนเองของครู ทั้งนี้ศึกษานิเทศก์/นักวิชาการ และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาจะร่วมประชุมแลกเปลี่ยนเรียนรู้เป็นระยะเพื่อประเมินการดำเนินงานและการปรับแผนการดำเนินการให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

(4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ (พฤศจิกายน 2552) กิจกรรมหลักที่ดำเนินการในขั้นตอนนี้มีกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ทั้งนี้หลังจากครูได้ดำเนินการตามภาระงานที่กำหนดไว้เรียบร้อยแล้ว นำผลงานดังกล่าวพร้อมประสบการณ์ที่ได้รับมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน พร้อมกับดำเนินการตรวจสอบมโนทัศน์ของตนหลังการพัฒนาโดยใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เพื่อตรวจสอบผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์หลังกระบวนการปรับเปลี่ยน

### ช่วงที่ 3 การสรุปการดำเนินการ (ธันวาคม 2552)

การดำเนินการสรุปการดำเนินการนี้ได้รวบรวมข้อมูลจากกิจกรรมการร่วมอภิปรายกลุ่มนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และครูที่ร่วมกระบวนการวิจัยเกี่ยวกับการประเมินการดำเนินการพัฒนาตามโมเดลและร่วมเสนอบทเรียนรู้อันได้รับการร่วมกิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพสถานศึกษา

## 5.2.2 บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง

### (1) บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้อง ในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในโรงเรียนสังกัดเทศบาลเมืองเพชรบุรี (โรงเรียน ก และโรงเรียน ข)

กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์นี้ มีผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนคือ นักวิชาการ 2 คนจากมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี ร่วมกับศึกษานิเทศก์ของเทศบาลเมืองเพชรบุรี 1 คน โดยผ่านการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวนโรงเรียนละ 2 คน และร่วมกันนำกระบวนการพัฒนานี้ไปใช้กับการพัฒนาครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างตามกระบวนการ รายละเอียดการดำเนินการมีดังนี้

กระบวนการทำงานของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ ร่วมกับคณะกรรมการ QA ของโรงเรียน ก และโรงเรียน ข ซึ่งมีนักวิชาการ และศึกษานิเทศก์ของเทศบาลเป็นกลุ่มเดียวกัน มีดังนี้

(1.1) โรงเรียน ก (ระดับมัธยมศึกษา ขยายโอกาส) มีนักวิชาการ 2 คน ที่ทำหน้าที่พัฒนากิจกรรมประกันคุณภาพ 2 คน โดยมี ศึกษานิเทศก์ 1 คน เป็นผู้ประสานเรื่องการดำเนินงาน การสนับสนุนงบประมาณ หรือการสนับสนุนเรื่องนโยบายจากเทศบาลเมืองเพชรบุรี คณะกรรมการประกันคุณภาพนี้มี 1 คนที่เป็นครูวิชาการที่มีความสามารถ มีประสบการณ์ และเป็นพี่เลี้ยงของครูในกลุ่มนี้ สามารถเป็นแบบอย่าง ที่ปรึกษา และติดตามนิเทศการดำเนินงานของครูในกลุ่มนี้ได้ อย่างสม่ำเสมอ การทำกิจกรรมเป็นไปด้วยความตื่นตัว เนื่องจากได้รับการสนับสนุนและการเสริมแรงจากผู้บริหารของเทศบาลอย่างยิ่ง ทำให้ผลการดำเนินงานเป็นไปตามเป้าหมาย สามารถชักจูงเพื่อนร่วมงานอื่น ๆ ให้มากเข้าร่วมระหว่างที่กระบวนการดำเนินงานผ่านไป 2-3 เดือน ได้อีก 4 คนด้วยความสมัครใจ

(1.2) โรงเรียน ข (ระดับประถมศึกษา) มีนักวิชาการ 2 คน ที่ทำหน้าที่พัฒนากิจกรรมประกันคุณภาพ 2 คน โดยมี ศึกษานิเทศก์ 1 คน เป็นผู้ประสานเรื่องการดำเนินงาน การสนับสนุนงบประมาณ หรือการสนับสนุนเรื่องนโยบายจากเทศบาลเพชรบุรี สำหรับคณะกรรมการประกันคุณภาพของโรงเรียนนี้เป็นผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน และรองผู้อำนวยการโรงเรียนฝ่ายวิชาการ 1 คน เนื่องจากมีภารกิจมาก การดำเนินงานโดยคณะกรรมการประกันคุณภาพ จึงต้องพึ่งพิงความสามารถทางวิชาการและเวลาจากนักวิชาการ 2 คน ทั้งนี้สามารถร่วมประสานการดำเนินงานกับเพื่อนครูได้ตลอดกระบวนการพัฒนา แต่มีบทบาทในการพัฒนาโดยตรงค่อนข้างน้อย มีเพียงการร่วมนิเทศการสอน การประเมินแผนการสอนของครู อย่างไรก็ตาม มีครู 1 คนที่ระหว่างกระบวนการสามารถประสานการเป็นเพื่อนคู่คิดกับเพื่อนครูอีก 2 คน ได้ เนื่องจากมีความสนิทสนมกัน และนับถือในความสามารถทางวิชาการ

**(2) บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในโรงเรียน ค และโรงเรียน ง**

กระบวนการทำงานของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ ร่วมกับคณะกรรมการ QA ของโรงเรียน ค และโรงเรียน ง ซึ่งมีศึกษานิเทศก์เป็นกลุ่มเดียวกัน มีดังนี้

(2.1) โรงเรียน ค (ระดับประถมศึกษา) มีศึกษานิเทศก์ 2 คน ซึ่งมีหน้าที่โดยตรงแต่เดิมในการนิเทศ กำกับติดตามโรงเรียนนี้ มาทำหน้าที่พัฒนากิจกรรมประกันคุณภาพ 2 คน ซึ่งประกอบด้วยผู้บริหาร กับครูวิชาการ ทั้งนี้ศึกษานิเทศก์ได้ร่วมพัฒนาครูไปกับคณะกรรมการประกันคุณภาพด้วย อย่างไรก็ตามมีครู 1 คนที่มีลักษณะการทำงานและทำกิจกรรมการพัฒนาตนเองที่ไม่ประสานผ่านคณะกรรมการ 2 คน แต่จะประสานความช่วยเหลือวิชาการกับศึกษานิเทศก์โดยตรง การทำกิจกรรมการพัฒนาค่อนข้างเป็นไปอย่างล่าช้า การขับเคลื่อนมีการ

ทบทวนความเข้าใจเป็นระยะ ๆ เนื่องจากมีปัญหาเรื่องสัมพันธภาพในโรงเรียน และภาระงานของครูมีมาก เนื่องจากครูไม่ครบชั้นเรียน

(2.2) โรงเรียน ง (ระดับมัธยมศึกษา) มีศึกษานิเทศก์ 1 คนในระยะเริ่มต้น ระหว่างดำเนินการโรงเรียนขอให้เพิ่มศึกษานิเทศก์อีก 1 คน ที่โรงเรียนเชิญมาเพิ่มเติม เพื่อทำหน้าที่พัฒนากิจกรรมประกันคุณภาพ 2 คน ซึ่งเป็นผู้อำนวยการโรงเรียนกับผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ คณะกรรมการทั้ง 2 คน ทำหน้าที่กระตุ้นให้มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามกิจกรรมที่ร่วมกันปรึกษากับศึกษานิเทศก์ ผู้ครูที่ร่วมกระบวนการพัฒนา 7 คน ลักษณะการประสานงานของคณะกรรมการประกันคุณภาพ กับครู ทำได้ดีไม่เพียงเพราะตามสายงานบังคับบัญชาเท่านั้น แต่ยังมีสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ช่วยผู้อำนวยการกับครูด้วย อย่างไรก็ตามการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูในโรงเรียนค่อนข้างมีน้อย กระบวนการพัฒนาคูรายบุคคล แต่ละคนค่อนข้างเป็นอิสระจากกัน

### (3) บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในโรงเรียนโรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ

กระบวนการทำงานของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ ร่วมกับคณะกรรมการ QA ของโรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ ซึ่งมีศึกษานิเทศก์เป็นกลุ่มเดียวกัน มีดังนี้

(3.1) โรงเรียน จ (ระดับประถมศึกษา) มีผู้อำนวยการเขตพื้นที่การศึกษาเป็นผู้ประสานงานให้กับโรงเรียน และศึกษานิเทศก์ โดยศึกษานิเทศก์ 2 คน ซึ่งมีหน้าที่โดยตรงในการนิเทศ กำกับติดตามโรงเรียนนี้ มาทำหน้าที่พัฒนากิจกรรมประกันคุณภาพจำนวน 2 คน ซึ่งประกอบด้วยผู้บริหาร กับครูวิชาการ ทั้งนี้ศึกษานิเทศก์ได้พัฒนาพร้อมประสานกิจกรรมการดำเนินงานผ่านคณะกรรมการประกันคุณภาพ และคณะกรรมการประกันคุณภาพดำเนินการพัฒนาครู จำนวน 5 คน ทั้งนี้เมื่อจัดกิจกรรมทุกครั้ง ผู้บริหารโรงเรียนจะต้องไปดูแลนักเรียนแทนครูที่มาร่วมกิจกรรม อย่างไรก็ตามมีครู 3 คนที่มีการทำงานแบบเป็นทีม มีลักษณะความสัมพันธ์ที่ดี จึงมีการทำกิจกรรมในลักษณะกลุ่มด้วย สัมพันธภาพระหว่างคณะกรรมการประกันคุณภาพ กับครูมีค่อนข้างสูง ประสานการทำงานได้ดี แต่อาจเนื่องจากข้อจำกัดของเวลา ทำให้การทำกิจกรรมขาดความต่อเนื่อง

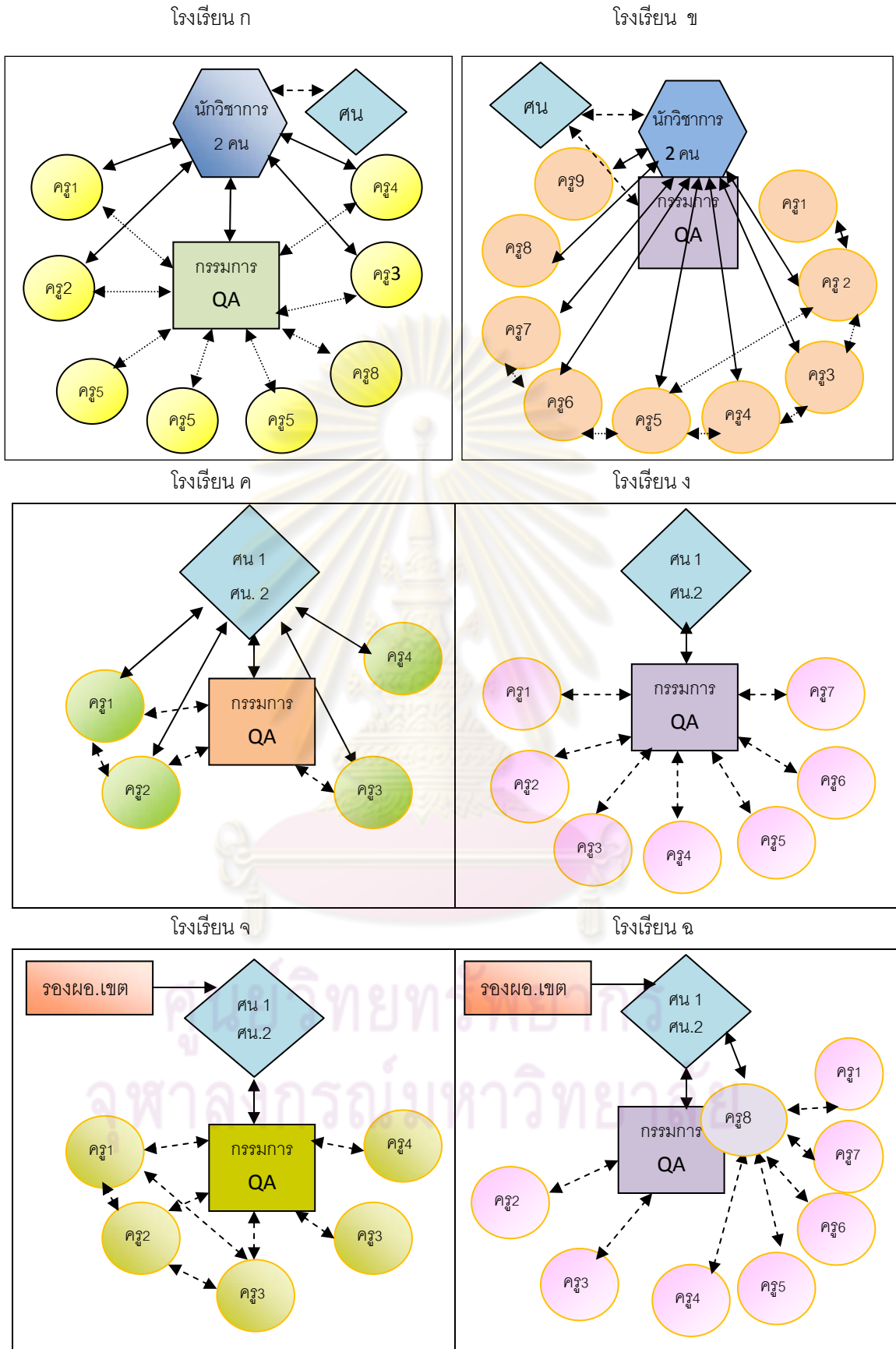
(3.2) โรงเรียน ฉ มีผู้อำนวยการเขตพื้นที่การศึกษาเป็นผู้ประสานงานให้กับโรงเรียน และศึกษานิเทศก์ โดยศึกษานิเทศก์ 2 คน ซึ่งมีหน้าที่โดยตรงในการนิเทศ กำกับติดตามโรงเรียนนี้ มาทำหน้าที่พัฒนากิจกรรมประกันคุณภาพ เดิมมีจำนวน 2 คน ต่อมาระหว่างกระบวนการทำงานต้องการให้มีผู้ทำหน้าที่ประสานงานใกล้ชิดกับครูมากยิ่งขึ้น จึงจัดสรรให้ครูฝ่ายวิชาการ อีก 1 คน ทำหน้าที่นี้เพิ่มเติม ซึ่งสามารถประสานงานกับครูในโรงเรียนได้ดีเนื่องจากมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกันมาแต่เดิม มีวัยที่ใกล้เคียงกับครูที่ร่วมกระบวนการพัฒนาตนเองครั้งนี้ และสามารถให้คำปรึกษาแนะนำเพื่อนครูหรือน้อง ๆ ที่เป็นครูในโรงเรียนเดียวกันได้ดี การดำเนินการพัฒนาตนเองของครูใน

โรงเรียนนี้ค่อนข้างช้ากว่าแผนปฏิบัติการที่ครูร่วมกันวางไว้ แม้การสนับสนุนจากผู้บริหารสถานศึกษาจะอยู่ในระดับสูง แต่เนื่องจากครูแต่ละคนมีภาระงานสอนมาก ครูมีจำนวนไม่เพียงพอ และแต่ละคนมีภาระงานมากต้องสอนในวิชาที่สอดคล้องกับวิชาเอกที่จบการศึกษาส่วนใหญ่ แต่ต้องสอนในทุกระดับชั้นของโรงเรียน ใช้เวลาในการเตรียมการสอนมาก เนื่องจากเปิดการจัดการศึกษาตั้งแต่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ชั้นเรียนละ 1 ห้องเรียน นอกจากนั้นการขาดแคลนครูทำให้ต้องช่วยกันสอนในวิชาอื่น ๆ เสริมอีกด้วย อย่างไรก็ตามเนื่องจากครูส่วนใหญ่มีอายุน้อย ช่วงเวลาการบรรจุเข้ารับราชการหรือมาเป็นพนักงานราชการของครูในโรงเรียนนี้เพียง 1-5 ปี จึงอาจมีประสบการณ์การสอนน้อยกว่าครูในสถานศึกษากรณีตัวอย่างอื่น ๆ แต่สิ่งที่โดดเด่นคือความสามารถในการใช้เทคโนโลยีของครู ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้การพัฒนาตนเองมีความสำเร็จที่ง่ายขึ้น

บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานศึกษากรณีตัวอย่างทั้ง 6 โรงเรียน สามารถสรุปเป็นแผนภูมิได้ดังนี้



คุรุวิทยาลัยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภูมิ 4.1 บทบาทและความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องในการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้  
ในสถานศึกษากรณีตัวอย่างทั้ง 6 โรงเรียน

### 5.3 กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ระดับสถานศึกษา

กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้โดยนักวิชาการและศึกษานิเทศก์ ซึ่งทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง โดยนำกระบวนการนี้ไปใช้กับตัวแทนคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย และคณะกรรมการดังกล่าวดำเนินการพัฒนากับครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยที่มีมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษามีความคลาดเคลื่อน การนำโมเดลไปใช้นี้ มีทั้งหมด 3 พื้นที่ ใน 6 สถานศึกษากรณีตัวอย่าง โดยจะมีนักวิชาการและศึกษานิเทศก์ จำนวน 3 กลุ่ม คือ กลุ่มละ 1 พื้นที่ เข้าไปดำเนินการพัฒนาสถานศึกษากรณีตัวอย่างตามแนวทางที่กำหนดไว้ในคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

การนำเสนอในส่วนนี้จะเสนอแยกตามพื้นที่/สังกัด เนื่องจากการนำสู่การปฏิบัติในโรงเรียน แม้นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์จะดำเนินการตามคู่มือฯ แต่บริบทที่ต่างกันจึงถูกนำไปใช้ในลักษณะต่างกัน กระบวนการนำโมเดลไปใช้สถานศึกษากรณีตัวอย่างมีดังนี้

#### 5.3.1 กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในโรงเรียน ก และโรงเรียน ข

โรงเรียนทั้งสองนี้ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์คือ ศึกษานิเทศก์ของเทศบาลเมืองเพชรบุรี แต่เนื่องจากลักษณะการบริหารจัดการศึกษาของเทศบาล และการมีศึกษานิเทศก์เพียง 1 คนที่ต้องดูแลการจัดการศึกษาและนิเทศติดตามประเมินผลทั้งหมด จึงประสานขอความร่วมมือไปยังมหาวิทยาลัยในท้องถิ่นคือมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี เพื่อขอความร่วมมือไปยังนักวิชาการจากคณะครุศาสตร์ จำนวน 2 คน ให้มาร่วมดำเนินการพัฒนาสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ร่วมกับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

การดำเนินการของโรงเรียน ก และโรงเรียน ข นี้ดำเนินการค่อนข้างคล้ายคลึงกัน สิ่งที่เป็นจุดเด่นของการดำเนินการและทำให้การดำเนินการของสองโรงเรียนนี้ต่างกันคือ รายละเอียดเรื่องบทบาทของคณะกรรมการประกันคุณภาพ โดยโรงเรียน ก มีจุดเด่นที่ต่างไปจากอีกโรงเรียนคือ ครูวิชาการและรองผู้อำนวยการโรงเรียนฝ่ายวิชาการที่เป็นหนึ่งในคณะกรรมการประกันคุณภาพเป็นบุคคลที่มีความสามารถทางวิชาการสูง ทุ่มเทเวลาให้กับการพัฒนาครูกลุ่มนี้ และมีสัมพันธภาพที่ดีกับครูกลุ่มเป้าหมายการพัฒนาทุกคน สามารถที่จะเรียนรู้ร่วมกันอย่างเป็นกลุ่มเรียนรู้ที่มีความเข้มแข็ง

อย่างไรก็ตามโรงเรียนสังกัดเทศบาลทั้งสองโรงเรียนนี้ต่างมีจุดเด่นที่มีนักวิชาการจากมหาวิทยาลัยเป็นผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีลักษณะการดำเนินการกับครูกลุ่มเป้าหมายและคณะกรรมการประกันคุณภาพ ในลักษณะ”พาคิด พาทำ” อย่างใกล้ชิดและสม่ำเสมอ มีความถี่ของการทำกิจกรรม มีความต่อเนื่องของกิจกรรมที่ดำเนินการ มักไม่สะดุดหรือ

หยุดชะงัก เนื่องจากได้รับการสนับสนุนอย่างดีเยี่ยมจากสถานศึกษา และการสนับสนุนจากเทศบาล ซึ่งเป็นหน่วยงานต้นสังกัดทั้งในเรื่องงบประมาณสนับสนุน พร้อมนโยบายที่ชัดเจนต่อการพัฒนาครู กลุ่มเป้าหมายนี้ และกระบวนการสำคัญคือมีกระบวนการตรวจสอบการทำงานของนักวิชาการโดยนักวิชาการจะขอให้ผู้เกี่ยวข้องร่วมมือให้ข้อมูลทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินงานเป็นระยะ ๆ ทำให้สามารถปรับแผนการดำเนินการอย่างเป็นปัจจุบัน ทันท่วงที สถานการณ์ กระบวนการดำเนินการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของโรงเรียน ก และโรงเรียน ข โดยสรุปมี ดังนี้

โรงเรียน ก และโรงเรียน ข					
กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการพัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของนักวิชาการ/ศน.	บทบาทของคณะกรรมการประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง					
(1.1) การรับรู้สิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวิจัยวิจัยมโนทัศน์	- การร่วมอภิปรายความสำคัญของการวิเคราะห์ตนเองสู่การพัฒนาตนเองตามเป้าหมาย	ให้ความรู้และแนวคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์ตนเอง	สร้างแรงจูงใจแก่ครูด้วยการชี้แจงนโยบายส่งเสริมการพัฒนาครูของเทศบาล (ประกวดผลงานครู)	ศน.ประสานการดำเนินการกับโรงเรียนและนักวิชาการนัดหมายเรื่องเวลาแผนการดำเนินการกับนักวิชาการ	ร่วมชี้แจงและประสานการดำเนินการกับศึกษานิเทศก์นักวิชาการจากราชภัฏ.และครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
	-ดำเนินการ 2 ครั้ง ครั้งแรกเป็นการทำแบบตรวจสอบรายการ ก่อนจึงทำแบบทดสอบวิจัย - ร่วมอภิปรายผลการวิจัยมโนทัศน์ และสะท้อนความคิดเห็น	ให้หลักการแนวคิดการสะท้อนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญแทรกให้การอภิปราย	เสริมแรงให้กำลังใจแก่ผู้ที่ผิดหวังกับผลการวิจัยและสร้างการยอมรับร่วมกัน	-นักวิชาการร่วมพูดคุยนำประเด็นอภิปรายคำตอบและสะท้อนความคิดกับเพื่อนครูเพื่อนำสู่ประเด็นการพัฒนาตนเอง -ให้ครูและผู้เกี่ยวข้องร่วมมือขอเสนอแนะต่อกระบวนการทำงานของนักวิชาการและแผนการพัฒนาต่อไป	-ร่วมอภิปรายและเรียนรู้กับนักวิชาการในการวิเคราะห์ตนเอง -รายงานผลต่อผู้บริหาร



โรงเรียน ก และโรงเรียน ข					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ นักวิชาการ/ศน.	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
(1.2) การวิเคราะห์ ตนเอง	- การประชุมกลุ่มย่อยของครู พร้อมทบทวนตนเองจากแบบ ตรวจสอบรายการเกี่ยวกับ การสอนที่เน้นผู้เรียน พร้อม ร่วมอภิปรายเกี่ยวกับแนว ทางการตรวจสอบตนเองจาก สาระในแบบตรวจสอบนี้ -การวินิจฉัยแบบคลินิก รายบุคคลโดยการสัมภาษณ์ พร้อมร่วมพูดคุยกับ นักวิชาการ จำนวนโรงเรียน ละ 2 ครั้ง ครั้งแรกของแต่ละ โรงเรียนเป็นการวินิจฉัย รายบุคคล ครั้งที่สอง เป็นการ สรุปผลการวินิจฉัยใน ภาพรวมของแต่ละโรงเรียน รวมดำเนินการ 4 ครั้ง	-ประโยชน์ และแง่ดีของ การรู้จัก ตนเอง -ยกตัวอย่าง การวินิจฉัย/ วิเคราะห์ ตนเองของ นักวิชาการ พร้อม แผนการ พัฒนาเอง ด้านการ สอน -ความ แตกต่างของ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียนและ เน้นครูเป็น สำคัญ	-ให้กำลังใจ ในการปรับ แผนการ ทำงาน -ชักจูงให้ครู ร่วมกัน วิเคราะห์ ตนเอง และ นำหลักการ มาร่วม อภิปรายถึง ปัญหาจาก ผลการ วินิจฉัย	-ให้ความรู้เชิง ทบทวนเกี่ยวกับ กระบวนการและ เทคนิคการสอนที่ เน้นผู้เรียนแก่ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ -ร่วมวินิจฉัยแบบ คลินิกทั้งรายกลุ่ม และรายบุคคล - ให้ความรู้และ ตัวอย่างการ วิเคราะห์และ วางแผนพัฒนา ตนเอง - ให้ความรู้ เบื้องต้นเกี่ยวกับ กระบวนการสอน -ประชุมผู้เกี่ยวข้อง ใน รร. เกี่ยวกับ แผนการทำงาน ต่อไป -เชิญผู้เกี่ยวข้อง ร่วมให้ข้อมูล ความคิดเห็นต่อ การดำเนินกิจกรรม ของนักวิชาการ รวมถึงปัญหาและ ข้อเสนอแนะเพื่อ ปรับปรุงพัฒนา	-ดำเนินการ ประชุมกลุ่มย่อย เพื่อนครูเพื่อ เตรียมการ วิเคราะห์ตนเอง - ร่วมวินิจฉัยและ ให้ข้อมูลจากการ สังเกตพฤติกรรม การสอนของ เพื่อนครูแก่นัก วิชาการ
(1.3) การสร้างแรงจูงใจ ในการปรับเปลี่ยน	-การเสนอแนวทางการพัฒนา ครูและความช่วยเหลือจาก นักวิชาการต่อเพื่อนครูในการ พัฒนาตนเอง ในการประชุมครู -การสะท้อนความคิดกับเพื่อน ครูและคณะกรรมการประกัน คุณภาพในโรงเรียน	-ให้ตัวอย่าง ความสำเร็จ ของการ พัฒนาของ เพื่อนครูที่ ประสบ ความสำเร็จ	- ให้ความ มั่นใจว่าแผน ที่ครูทำไว้จะ มีผู้มาเสริมให้ ครูสามารถ พัฒนาตนเอง ได้	-ร่วมวางแผนการ ทำงานกับ ผู้บริหารและ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ	-ดำเนินการ ประชุมกลุ่มย่อย - การสนทนา อย่างไม่เป็น ทางการ เป็น ระยะ ๆ

โรงเรียน ก และโรงเรียน ข					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ นักวิชาการ/ศน.	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
	-กิจกรรมการวาดภาพอนาคต เกี่ยวกับผลที่ได้รับจาก ทางเลือกการปรับเปลี่ยนการ สอนของตนเองและการไม่ ปรับเปลี่ยนการสอนของตนเอง		-การใช้/จัด ให้มีเพื่อน คู่คิดเพื่อการ แลกเปลี่ยน และเรียนรู้ ร่วมกันของ ครูที่ร่วม กิจกรรมใน โรงเรียน -การชี้แนะให้ เห็นถึงผล การวาด ภาพอนาคต การสอน	-ร่วมเสนอให้ โรงเรียนแต่ละโรง จัดตั้งกลุ่มเรียนรู้ เพื่อการพัฒนา ตนเองของครูใน โรงเรียนขึ้น	-ร่วมจัดกิจกรรม วาดภาพอนาคต เกี่ยวกับ การ เลือก/ไม่เลือก ดำเนินการต่าง ๆ เพื่อปรับเปลี่ยน ตนเอง -ประสานการ ดำเนินการจัดตั้ง และการดำเนิน กิจกรรมของกลุ่ม เรียนรู้ในโรงเรียน ให้ดำเนินการเป็น รูปธรรม
2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง					
(2.1) การกำหนด เป้าหมายที่ท้าทายต่อ การปรับเปลี่ยนมโน ทัศน์ของตนเอง	-ศึกษาผลงานของครูตัวอย่าง ที่มีผลงานที่ท้าทายและ ประสบความสำเร็จ -ครูนำผลการวินิจฉัยมาจัดทำ แผนการพัฒนาตนเอง หลังจากการให้แนวคิด เกี่ยวกับการจัดทำแผนพัฒนา รายบุคคล -นำเสนอแผนการพัฒนา ตนเองในที่ประชุม-	-ค ว ม รู้ เกี่ยวกับการ ทำ แ ม น พัฒนา -แนวการ วิเคราะห์ ผลงานของ ครุ กร ณี ตัวอย่าง โดย อิง หลัก การ และแนวคิด สำคัญของ การสอนที่ เน้นผู้เรียน	-ให้ตัวอย่าง การพัฒนา ตนเอง / ผลงานครู อื่นที่ได้รับ รางวัลต่างๆ -ให้กำลังใจ ในการปรับ แผนการ ทำงาน -ชักจูงให้ครู สนใจการ จัดทำแผน พัฒนา ตนเอง	- ศ น . เสนอให้ ผู้บริหารเทศบาล จัดเป็นนโยบาย สนับสนุนการ พัฒนาครู -การร่วมอภิปราย ความสำเร็จของ ผลงานของครูที่ เป็นกรณีตัวอย่าง -นักวิชาการร่วม ให้คำแนะนำการ เขียนแผนการ พัฒนาตนเอง -ร่วม จัด ทำ แผนการทำงาน	-ร่วมให้คำแนะนำ ปรึกษาการจัดทำ แผนการพัฒนา ตนเอง -ร่วม กำหนด เป้าหมายการ พัฒนาตนเองใน ฐานะผู้ทำหน้าที่ ปรับเปลี่ยนมโน ทัศน์ -จัดกิจกรรมกลุ่ม ย่อยการศึกษา กรณีตัวอย่างและ การร่างแผนการ พัฒนาครู -ให้ คำ ปรึกษา ลักษณะไม่เป็น ทางการ - เสนอแผนการ ทำงานร่วมกับ เพื่อนครู

โรงเรียน ก และโรงเรียน ข					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ นักวิชาการ/ศน.	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
(2.2) การพัฒนาตนเอง ให้มีความสามารถใน การเรียนรู้สิ่งใหม่	-กิจกรรมการอบรมเกี่ยวกับ การพัฒนาความสามารถใน การเรียนรู้(ใช้กระบวนการ สร้างความรู้ และแนวคิดเชิง ระบบ) เพื่อให้ครูเป็นบุคคลที่ มีความสามารถในการเรียนรู้ เพิ่มขึ้น รวมทั้งกิจกรรมฝึก ทักษะการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อ การค้นคว้าข้อมูล ข่าวสาร และแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ -กิจกรรมการอบรมให้ความรู้ เกี่ยวกับการสอน จำนวน 4 ครั้ง คือ การออกแบบการ สอนที่เน้นผู้เรียน การวัด ประเมินผลตามสภาพจริง การวิจัยในชั้นเรียน และการ จัดทำแผนบูรณาการ -ศึกษาดูงานนอกสถานที่เพื่อ ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับ เพื่อนครูในโรงเรียนที่ได้รับ การยอมรับและมีชื่อเสียง	-หลักการ และแนว ทางการ พัฒนาความ สามารถใน การเรียนรู้ -ตัวอย่างการ เรียนรู้/การ พัฒนา ความสามารถ การเรียนรู้ของ เพื่อนครูใน ประเทศ/ ต่างประเทศ -ความรู้ เกี่ยวกับ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียน	-สร้างควม สัมพันธ์ภาพ ที่ดีระหว่าง เพ็ ็ น ค รุ นักวิชาการ ศ น . แ ล ะ คณะกรรมการ การประกัน คุณภาพ การเรียนรู้อของ เพื่อนครูใน ประเทศ/ ต่างประเทศ -ความรู้ เกี่ยวกับ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียน	-เป็นวิทยากรใน การพัฒนาครู ร่วมกับคณะ กรรมการประกัน คุณภาพ - การร่วมให้ คำปรึกษาพัฒนา แผนการจัดการ เรียนรู้หรืองาน อื่นๆ ตามภาระ งานที่ครูแต่ละคน กำหนด -เชิญผู้เกี่ยวข้อง ร่วมให้ข้อมูล ความคิดเห็นต่อ การดำเนิน กิจกรรมของ นักวิชาการ และ ข้อเสนอแนะเพื่อ แก้ไขปรับปรุง	-ทบทวน ตรวจสอบและ กำหนดแนว ทางการพัฒนา ตนเองให้สามารถ เป็นผู้นำการ ปรับเปลี่ยน -ประสานวิทยากร ภายนอกและ นักวิชาการ เกี่ยวกับนัดหมาย การดำเนินงาน -ร่วมประชุมกลุ่ม ย่อยกับเพื่อนครู เกี่ยวกับข้อเรียนรู้ ที่ได้จากการทำ กิจกรรมแต่ละ ครั้ง พร้อมทั้ง เสนอแนะทาง แก้ปัญหาพร้อมกัน -ให้คำปรึกษา และแนะนำครู เกี่ยวกับเทคนิค การเรี ย น รู้ พัฒนาการเรียนรู้ ของตนเอง
3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง (ดำเนินการทำกิจกรรมขั้นที่ 3 และ 4 ไปพร้อม ๆ กัน)					
(3.1) การกำหนดภาระ งานเพื่อนำสู่เป้าหมาย การพัฒนาการ ปรับเปลี่ยนตนเองตาม มโนทัศน์ที่ถูกต้อง	จัดทำปฏิทินการปฏิบัติงาน ตาม แผนงาน ให้บรรลุ เป้าหมายตามชิ้นงานที่ ต้องการพัฒนา	การฟังการ บรรยาย เกี่ยวกับ ผลงานครูที่ สะท้อนการ ประกัน คุณภาพ การสอน ของตนเอง	ก า ร ใ ห้ กำลังใจและ ชี้แนะแนว ทางเลือก ภาระงาน/ ชิ้นงานที่ ต้องการใน พัฒนาที่ สอดคล้อง กับเป้าหมาย	-ให้คำปรึกษา แนวทางการเลือก ภาระงานที่ เหมาะสมกับ เป้าหมายและผล การวิจัย -ปรับและวางแผน ดำเนินการในเทศ แบบกัลยาณมิตร	-ให้คำปรึกษา ลักษณะไม่เป็น ทางการกับเพื่อน ครู -ร่วมกันปรับ แผนการนิเทศ จากการประเมิน การทำงาน

โรงเรียน ก และโรงเรียน ข					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ นักวิชาการ/ศน.	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
(3.2) ดำเนินการปฏิบัติ เพื่อให้ภาระงานที่ กำหนดไว้สำเร็จตาม เป้าหมาย	-ครูดำเนินการปฏิบัติตาม แผนการพัฒนาตนเอง -การนิเทศติดตามการทำงาน ด้วยการประชุมกลุ่มย่อยเพื่อ สะท้อนความคิดต่อการ พัฒนาตนเองและขอเรียนรู้ที่ ได้รับ -การสังเกตการสอน สัปดาห์ ละ 1 ครั้ง/คน -การศึกษาค้นคว้าจากแหล่ง เรียนรู้ เช่น ห้องสมุด สื่อ อิเล็กทรอนิกส์ต่าง ๆ -การนำเสนอผลงานใน นิทรรศการของเทศบาลและ การส่งผลงานครูเข้าประกวด/ การส่งผลงานวิชาการ -ร่วมใช้ความรู้และผลงาน ตัวอย่างเพื่อการเผยแพร่และ ถ่ายทอดสู่เพื่อนครูต่าง รร. ต่างสังกัดด้วยการเป็น วิทยากรกับนักวิชาการใน มหาวิทยาลัย	-ให้หลักการ แนวปฏิบัติ เทคนิคการ จัดการเรียน รู้ หรือ อ หลักการอื่น ที่เกี่ยวข้อง กับชิ้นงาน ของครูทั้ง รายบุคคล และราย กลุ่ม -การร่วมเป็น วิทยากรกับ นักวิชาการ ในการอบรม เพื่อนครูต่าง รร.	-ให้ การ เสริมแรงจาก เทศบาลใน การ มี นโยบาย เกี่ยวกับการ ประกวด ผลงานครู และรางวัล การพัฒนา ตนเองของครู -การให้ นโยบายแก่ รร.อื่นในการ ปฏิบัติตาม ครูในกลุ่มที่ กำลังพัฒนา ตนเองและ ยกย่องในที่ ประชุมครู -การยกย่อง ชื่นชมแก่กัน และกันจาก กิจกรรมการ ประชุมกลุ่ม ย่อยสะท้อน การพัฒนา ตนเอง	- ศน. ประสาน เทศบาลให้การ สนับสนุน งบประมาณการ พัฒนาตนเองของ ครู และ การ สนับสนุนการจัด กิจกรรมของ โรงเรียน -นักวิชาการร่วม นิเทศติดตาม ให้ คำปรึกษาเฉลี่ย สัปดาห์ละ 1 ครั้ง -เชิญผู้เกี่ยวข้อง ร่วมให้ข้อมูล ความคิดเห็นต่อ การ ดำ เนิน กิจกรรมของ นักวิชาการ ข้อเสนอแนะเพื่อ แก้ไขปรับปรุง	-ร่วมให้คำแนะนำ แก้ปัญหา ร่วม นิเทศการสอน การปฏิบัติงาน ของเพื่อนครู -ประสานกับ ผู้บริหาร และ นักวิชาการ เกี่ยวกับการ ปรับปรุงแนว ทางการทำงานให้ มีประสิทธิภาพ -ร่วมจัดทำ ผลงานกลุ่มของ รร.กับเพื่อนครู -ร่วมนิเทศ ติดตามการ ดำเนินการสอน ของเพื่อนครูใน กลุ่มเรียนรู้ -ดำเนินการ ประเมินตนเอง เกี่ยวกับบทบาท หน้าที่และการ ปฏิบัติตนใน ฐานะผู้กระตุ้น การปรับเปลี่ยน มโนทัศน์
4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่					
(4.1) การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่างตนเอง กับผู้อื่นเพื่อประเมิน มโนทัศน์ของตนเอง ใหม่	- การประชุมอภิปรายกลุ่ม ย่อยเพื่อสะท้อนความคิดกับ เพื่อนครู และนักวิชาการ -การประชุมแลกเปลี่ยนกับ เพื่อนครูต่าง รร.	การทบทวน หลักการ และแนวคิด การจัดการ เรียนรู้	การชื่นชม ผลงานซึ่งกัน และกันของ เพื่อนครู และมีการ พัฒนา การ เรียนรู้อย่าง เป็น ทีม	-การร่วมเสนอข้อ วิพากษ์เกี่ยวกับ ผลงานตาม หลักการที่ถูกต้อง	-ประสานงานการ จัดประชุม -การให้ข้อมูล เพิ่มเติมเกี่ยวกับ ความสำเร็จใน การปรับเปลี่ยน มโนทัศน์ของ เพื่อนครูในฐานะ

โรงเรียน ก และโรงเรียน ข					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ นักวิชาการ/ศน.	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
			ร่วมกัน		ที่มีความใกล้ชิด มากที่สุด
(4.2) การศึกษาผลการ เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ จากผลวินิจฉัยก่อน และหลังกระบวนการ ปรับเปลี่ยน	-การทำแบบทดสอบ รายการและแบบทดสอบ วินิจฉัย -การรับรู้ผลการเปลี่ยนแปลง ในลักษณะปริมาณ และ คุณภาพ	-บทพจน หลักการและ แนวปฏิบัติที่ ถูกต้อง พร้อมชี้แนะ แนวทางการ พัฒนา ผลงานสู่ ระดับที่ สูงขึ้น/การ ส่งผลงาน วิชาการ	-การชื่นชม ให้กำลังใจ จากผู้ เกี่ยวข้อง - การให้ รางวัลเพื่อน ครูในความ พยายาม พัฒนา ตนเอง	-นักวิชาการและ ศน.ร่วมสะท้อน ความคิดเกี่ยวกับ ผลการวินิจฉัยที่ เปลี่ยนแปลง ในทางที่ดีขึ้น และแนวทางการ พัฒนาต่อเนื่อง	-ร่วมจัดทำผล การวินิจฉัย -การรวบรวม ผลงานเพื่อนครู และรายงานต่อ ผู้บังคับบัญชา -การวิเคราะห์ผล การพัฒนาตนเอง ผ่าน การ มี บทบาทเป็นผู้ร่วม กระตือรือร้น ปรับเปลี่ยนมโน ทัศน์

### 5.3.2 กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในโรงเรียน ค และ โรงเรียน ง

โรงเรียนทั้งสองสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1 ผู้มีหน้าที่กระตุ้นให้เกิด  
การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์คือ ศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา จำนวน 2 คน ร่วม  
ดำเนินการพัฒนาสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ร่วมกับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายใน  
สถานศึกษา

การดำเนินการของโรงเรียน ค และโรงเรียน ง มีการดำเนินการค่อนข้างคล้ายคลึงกันในเรื่อง  
กระบวนการที่ศึกษานิเทศก์ใช้ แต่สิ่งที่เป็นจุดเด่นของการดำเนินการและทำให้การดำเนินการของ  
สองโรงเรียนนี้ต่างกันคือ โรงเรียน ค ซึ่งเป็นโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ครูไม่ครบชั้น มีความถี่  
และความต่อเนื่องของการดำเนินกิจกรรมน้อยกว่าโรงเรียนวัด ง นอกจากนี้การที่ครูทุกคนในโรงเรียน  
เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนา ทำให้เมื่อมีกิจกรรมอื่น ๆ ของสถานศึกษา ไม่สามารถมอบหมาย  
บทบาทหน้าที่แก่ผู้อื่นได้ จึงขาดความต่อเนื่องของกิจกรรม กิจกรรมการพัฒนาและปฏิบัติการพัฒนา  
ขึ้นงานตามเป้าหมายมีความถี่ของการปฏิบัติบ่อย นอกจากนี้พื้นฐานเดิมของโรงเรียนเป็นโรงเรียนใน  
กลุ่มเร่งรัดการพัฒนาของต้นสังกัด กิจกรรมในกระบวนการพัฒนาตามโมเดลฯ มีนำไปใช้บูรณาการ  
กับกิจกรรมการพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาของต้นสังกัดได้ค่อนข้างมาก นอกจากนี้ระดับ  
สัมพันธภาพของครูในโรงเรียนยังมีระดับการเป็นกลุ่มที่เรียนรู้ร่วมกันค่อนข้างน้อย การบริหารจัดการ

กิจกรรมของศึกษานิเทศก์และคณะกรรมการประกันคุณภาพค่อนข้างมีประเด็นที่ต้องแก้ไขปัญหาเป็นระยะ ๆ

สำหรับโรงเรียน ง ซึ่งเป็นโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา มีครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนาจำนวน ร้อยละ 10 ของครูทั้งหมด ทำให้สามารถบริหารจัดการกิจกรรมการพัฒนาได้ค่อนข้างต่อเนื่อง โรงเรียนมีนโยบายให้ยกเว้นภาระงานที่ไม่จำเป็นของครูกลุ่มเป้าหมายเพื่อความเต็มที่ของกิจกรรมการพัฒนา นอกจากนี้ครูวิชาการและผู้ช่วยผู้อำนวยการโรงเรียนฝ่ายวิชาการที่เป็นหนึ่งในคณะกรรมการประกันคุณภาพเป็นบุคคลที่มีความสามารถทางวิชาการสูง ทุ่มเทเวลาให้กับการพัฒนาครูกลุ่มนี้ และมีสัมพันธภาพที่ดีกับครูกลุ่มเป้าหมายการพัฒนาได้เป็นส่วนใหญ่ สามารถที่จะเรียนรู้อะไรร่วมกันอย่างเป็นกลุ่มเรียนรู้ที่มีความเข้มแข็งได้เป็นส่วนใหญ่ แต่ลักษณะการพัฒนาตนเองของครูค่อนข้างเป็นอิสระจากกัน มีเพียง 2-3 คนที่มีการร่วมเป็นกลุ่มเรียนรู้ในช่วงเวลาอื่น ๆ นอกเหนือเวลานัดหมายกิจกรรม ประกอบกับมีการปรับเปลี่ยนศึกษานิเทศก์ 1 คน ในระหว่างกระบวนการพัฒนา และการย้ายตำแหน่งของผู้ผู้อำนวยการสถานศึกษา ทำให้การดำเนินการมีการหยุดชะงักเป็นช่วง ๆ กระบวนการดำเนินการโดยสรุปมีดังนี้

โรงเรียนบ้าน ค และโรงเรียน ง					
กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการพัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของศึกษานิเทศก์	บทบาทของคณะกรรมการประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง					
(1.1) การรับรู้สิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวินิจฉัยมโนทัศน์	- กิจกรรมการประชุมกลุ่มย่อย เพื่อร่วมอภิปรายความสำคัญของทวิเคราะห์ตนเองสู่การพัฒนาตนเองตามเป้าหมาย  -ดำเนินการ ทำการวินิจฉัยตนเองจากการใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน  - ร่วมอภิปรายผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ และสะท้อนความคิด	ให้ความรู้และแนวคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์ตนเอง  ให้หลักการแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญแทรกให้ การอภิปราย	สร้างแรงจูงใจแก่ครูด้วยการชี้แจงนโยบายส่งเสริมการพัฒนาและยกระดับคุณภาพสถานศึกษาของ สพท.  เสริมแรงให้กำลังใจแก่ผู้ที่ผิดพลาดกับผลการวินิจฉัย และสร้างการยอมรับร่วมกัน	ศึกษานิเทศก์ประสานการดำเนินการกับ รร. นัดหมายเรื่องเวลาและแผนการในการดำเนินการกับคณะกรรมการประกันคุณภาพและผู้บริหารสถานศึกษา  - สน.ร่วมพูดคุยนำเสนอประเด็นอภิปรายคำตอบและสะท้อนความคิดกับเพื่อนครูเพื่อนำสู่ประเด็นการพัฒนาตนเอง	-ร่วมชี้แจงและประสานการดำเนินการกับ สน.และครูที่เป็นเป้าหมายการพัฒนา  -ประชุมวางแผนการทำงานของคณะกรรมการประกันคุณภาพ  -ร่วมอภิปรายและเรียนรู้กับการวิเคราะห์ตนเอง  -รายงานผลต่อผู้บริหาร

โรงเรียนบ้าน ค และโรงเรียน ง					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
(1.2) การวิเคราะห์ ตนเอง	- จัดกิจกรรมการศึกษาและ แนวทางการใช้แบบตรวจสอบ รายการเกี่ยวกับการสอนที่ เน้นผู้เรียน -กิจกรรมการวินิจฉัยแบบ คลินิกรายบุคคลโดยการ สัมภาษณ์ตามประเด็นที่ กำหนด พร้อมศึกษาเอกสารที่ สะท้อนการปฏิบัติการสอน ของครูรายบุคคล	-ประโยชน์ และแง่ดีของ การรู้จัก ตนเอง -ยกตัวอย่าง การวินิจฉัย/ วิเคราะห์ ตนเองของ นักวิชาการ พร้อม แผนการ พัฒนา ด้าน การสอน - ความ แตกต่างของ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียนและ เน้นครูเป็น สำคัญ	-ชักจูงให้ครู ร่วมกัน วิเคราะห์ ตนเอง และ นำหลักการ มา ร่วม อภิปรายถึง ปัญหาจาก ผลการ วินิจฉัย -ให้กำลังใจ ในการปรับ แผนการ ทำงาน	-ร่วมวินิจฉัยแบบ คลินิกแก่ครูเป็น รายบุคคล -ร่วมให้ความรู้ เบื้องต้นและ ทบทวนความ เข้าใจเกี่ยวกับ กระบวนการสอน ที่เน้นผู้เรียน -ประชุมผู้เกี่ยวข้อง ในรร. เกี่ยวกับ แผนการทำงาน ต่อไป	-ดำเนินการ ประชุมกลุ่มย่อย เพื่อเตรียมการ วิเคราะห์ตนเอง -ประสานงานการ เตรียมเอกสาร เกี่ยวกับการ ปฏิบัติการสอน ของครูแต่ละคน ร่วมกระบวนการ การพัฒนาตนเอง
(1.3) การสร้างแรงจูงใจ ในการปรับเปลี่ยน	-การเสนอแนวทางการพัฒนา ครูและความช่วยเหลือจาก นักวิชาการต่อเพื่อนครูในการ พัฒนาตนเอง ในการประชุมครู -การสะท้อนความคิดกับเพื่อน ครูและคณะกรรมการประกัน คุณภาพในโรงเรียน -กิจกรรมการวาดภาพอนาคต เกี่ยวกับผลที่ได้รับจาก ทางเลือกการปรับเปลี่ยนการ สอนของตนเองและการไม่ ปรับเปลี่ยนการสอนของตนเอง	-ให้ตัวอย่าง ความสำเร็จ ของการ พัฒนาของ เพื่อนครูที่ ประสบ ความสำเร็จ ความ สำเร็จ	- ให้ความ มั่นใจว่า แผนที่ครูทำ ไว้จะมีผู้มา เสริมให้ครู สามารถ พัฒนา ตนเองได้  -การใช้ เพื่อนคูคิด เพื่อการ แลกเปลี่ยน เรียนรู้ร่วม กันของครู ในโรงเรียน	-ร่วมวางแผนการ ทำงาน กับ ผู้บริหารและ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ -เสนอให้รร. จัดตั้งกลุ่มเรียนรู้ เพื่อการพัฒนา ตนเองของครู	-ดำเนินการจัด กิจกรรมวาดภาพ อนาคตเกี่ยวกับ การเลือก/ไม่ เลือกดำเนินการ ปรับเปลี่ยน ตนเอง  -ประสานการ ดำเนินการจัดตั้ง และดำเนิน กิจกรรมของกลุ่ม เรียนรู้ในโรงเรียน ให้ดำเนินการเป็น รูปธรรม

โรงเรียนบ้าน ค และโรงเรียน ง					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
			-การชี้แนะให้ เห็นถึงผล การวาด ภาพอนาคต การสอน		
2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง					
(2.1) การกำหนด เป้าหมายที่ท้าทายต่อ การปรับเปลี่ยนมโน ทัศน์ของตนเอง	-ศึกษาผลงานของครูตัวอย่าง ที่มีผลงานที่ท้าทายและ ประสบความสำเร็จ -ครูนำผลการวิจัยมาจัดทำ แผนการพัฒนาตนเอง หลังจากการให้แนวคิด เกี่ยวกับการจัดทำแผนพัฒนา รายบุคคล -นำเสนอแผนการพัฒนา ตนเองในที่ประชุม-	-ค ว ม รู้ เกี่ยวกับการ ทำ แ ม น พัฒนา -แนว การ วิเคราะห์ ผลงานของ ค รุ ก ร ณี ตัว อย่าง โต ย อิง หลัก การ และแนวคิด สำคัญของ การสอนที่ เน้นผู้เรียน	-ให้ตัวอย่าง การพัฒนา ตนเอง / ผลงานครู อื่นที่ได้รับ รางวัลต่างๆ -ให้กำลังใจ ในการปรับ แผนการ ทำงาน -ชักจูงให้ครู สนใจการ จัดทำแผน พัฒนา ตนเอง	- สน . เสนอ ให้ ผู้บริหารจัดเป็น นโยบาย -การร่วมอภิปราย ความสำเร็จของ ผลงานของครูที่ เป็นกรณีตัวอย่าง และร่วมให้ คำแนะนำการ เขียนแผนการ พัฒนาตนเอง -ประชุมเพื่อร่วม จัดทำแผนการ ทำงานระหว่าง ศึกษานิเทศก์และ สถานศึกษา	-ร่วมให้คำแนะนำ ปรึกษาการจัดทำ แผนการพัฒนา ตนเอง -จัดกิจกรรมกลุ่ม ย่อยการศึกษา กรณีตัวอย่างและ การวางแผนการ พัฒนาครู -ให้ คำ ปรึกษา อย่าง ไม่ เป็น ทางการ - เสนอแผนการ ทำงานร่วมกับ เพื่อนครู
(2.2) การพัฒนาตนเอง ให้มีความสามารถใน การเรียนรู้สิ่งใหม่	-กิจกรรมการอบรมเกี่ยวกับ การพัฒนาความสามารถใน การเรียนรู้(ใช้กระบวนการ สร้างความรู้ และแนวคิดเชิง ระบบ) เพื่อให้ครูเป็นบุคคลที่ มีความสามารถในการเรียนรู้ เพิ่มขึ้น รวมทั้งกิจกรรมฝึก ทักษะการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อ การค้นคว้าข้อมูล ข่าวสาร และแหล่งเรียนรู้ต่างๆ -การประชุมกลุ่มย่อยเพื่อ สะท้อนความคิดเกี่ยวกับ ความสามารถในการเรียนรู้ ของตนเอง -กิจกรรมการอบรมให้ความรู้	-หลักการ และแนว ทางการ พัฒนาความ สามารถใน การเรียนรู้ -ตัวอย่างการ เรียนรู้/การ พัฒนา ความสามารถ การเรียนรู้ของ เพื่อนครูใน ประเทศ/ ต่างประเทศ -ความรู้	-สร้างความ สัมพันธ์ภาพ ที่ดีระหว่าง เพื่อนครู นักวิชาการ ศน.และ คณะกรรมการ การประกัน คุณภาพ -การให้ กำลังใจและ ความเชื่อมั่น ในเรื่อง ความสามารถ ของตนเอง	-เป็นวิทยากรใน การพัฒนาครู ร่วมกับวิทยากร ภายนอก - การร่วมให้ คำปรึกษาพัฒนา แผนการจัดการ เรียนรู้หรืองาน อื่นๆ ตามภาระ งานที่ครูแต่ละคน กำหนด	-ป ร ะ ส า น วิทยากรภายนอก และศึกษานิเทศก์ เกี่ยวกับการจัด กิจกรรมการ อบรมพัฒนา -ร่วมประชุมกลุ่ม ย่อยกับศน.และ เพื่อนครูเกี่ยวกับ ข้อเรียนรู้ที่ได้จาก การทำกิจกรรม แต่ละครั้ง พร้อม เสนอแนะทาง แก้ปัญหาพร้อมกัน -ให้ คำ ปรึกษา



โรงเรียนบ้าน ค และโรงเรียน ง					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
	เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการ สอนที่เน้นผู้เรียน เทคนิคการ จัดกิจกรรมที่เน้นผู้เรียน การ วัด ประเมิน ผล การ คิด วิเคราะห์ของผู้เรียน รวม 3 ครั้ง	เกี่ยวกับ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียน			แนะนำครู เกี่ยวกับเทคนิค การ เรียน รู้ พัฒนาการเรียนรู้ ของตนเอง
3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง (ดำเนินการทำกิจกรรมขั้นที่ 3 และ 4 ไปพร้อม ๆ กัน)					
(3.1) การกำหนดภาระ งานเพื่อนำสู่เป้าหมาย การ พัฒนา การ ปรับเปลี่ยนตนเองตาม มโนทัศน์ที่ถูกต้อง	จัดทำปฏิทินการปฏิบัติงาน ตาม แผน งาน ให้ บรรลุ เป้าหมายตาม ชิ้นงานที่ ต้องการพัฒนา	การฟังการ บรรยาย เกี่ยวกับ ผลงานครูที่ สะท้อนการ ประกัน คุณภาพ การสอน ของตนเอง	การ ให้ กำลังใจและ ชี้แนะแนว ทางเลือก ภาระงาน/ ชิ้นงานที่ ต้องการ พัฒนาที่ สอดคล้อง	-จัดกิจกรรม บรรยาย / ให้ คำปรึกษาการ กำหนดชิ้นงาน/ ภาระงานที่ ต้องการปฏิบัติให้ สอดคล้องกับ ประเด็นการ พัฒนาตนเอง/ผล การ วิ นิ จ ฉัย ตนเอง	-ร่วมกันปรับ แผนการนิเทศ จากการประเมิน การทำงาน-ให้ คำปรึกษาอย่าง ไม่เป็นทางการ กับเพื่อนครู
(3.2) ดำเนินการปฏิบัติ เพื่อให้ภาระงานที่ กำหนดไว้สำเร็จตาม เป้าหมาย	-ครูดำเนินการปฏิบัติตาม แผนการพัฒนาตนเอง -การนิเทศติดตามการทำงาน ด้วยการประชุมกลุ่มย่อยเพื่อ สะท้อนความคิดต่อการ พัฒนาตนเองและขอเรียนรู้ที่ รับ -การสังเกตการปฏิบัติการ สอน 2 สัปดาห์ 1 ครั้ง/คน -การร่วมวิพากษ์ผลงานของ ครูเพื่อการปรับปรุงแก้ไข -การศึกษาค้นคว้าจากแหล่ง เรียนรู้ เช่น ห้องสมุด สื่อ อิเล็กทรอนิกส์ต่าง ๆ	-ให้หลักการ แนวปฏิบัติ เทคนิคการ จัด การ เรียนรู้ที่เน้น ผู้เรียน หรือ หลักการอื่น ที่เกี่ยวข้อง กับชิ้นงาน ของครูทั้ง รายบุคคล และราย กลุ่ม -การร่วมเป็น วิทยากรกับ นักวิชาการ ในการอบรม เพื่อนครูต่าง รร.	-ให้ การ เสริมแรงจาก เทศบาลใน การ มี นโยบาย เกี่ยวกับการ ประ ก ว ด ผลงานครู และรางวัล การพัฒนา ตนเองของครู -การยกย่อง ชื่นชมแก่กัน และกันจาก กิจกรรมการ ประชุมกลุ่ม ย่อยสะท้อน การพัฒนา ตนเอง	- สน.ร่วมนิเทศ ติดตาม ให้ คำปรึกษาเฉลี่ย 2 สัปดาห์ต่อ 1 ครั้ง	-ร่วมให้คำแนะนำ แก้ปัญหา ร่วม นิเทศการสอน การปฏิบัติงาน ของเพื่อนครู -ประสานงาน เรื่องตารางการ นิเทศกับเพื่อนครู -ร่วม นิ เทศ ติดตาม การ ดำเนินการสอน ของเพื่อนครูใน กลุ่มเรียนรู้

โรงเรียนบ้าน ค และโรงเรียน ง					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่					
(4.1) การแลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่างตนเอง กับผู้อื่นเพื่อประเมิน มโนทัศน์ของตนเอง ใหม่	- การประชุมอภิปรายกลุ่ม ย่อยเพื่อสะท้อนความคิดกับ เพื่อนครู และนักวิชาการ - การประชุมแลกเปลี่ยนกับ เพื่อนครูในโรงเรียนเดียวกัน. - กิจกรรมการจัดป้ายนิเทศ เพื่อแสดงผลงานการพัฒนา ตนเอง	การทบทวน หลักการ และแนวคิด การจัดการ เรียนรู้	การชื่นชม ผลงานซึ่งกัน และกันของ เพื่อนครู และมีการ พัฒนา การ เรียนรู้อย่าง เป็น ทีม ร่วมกัน	- การร่วมเสนอข้อ วิพากษ์เกี่ยวกับ ผลงานตาม หลักการที่ถูกต้อง	- ประสานงานการ จัดประชุม - การให้ข้อมูล เพิ่มเติมเกี่ยวกับ ความสำเร็จใน การปรับเปลี่ยน มโนทัศน์ของ เพื่อนครู
(4.2) การศึกษาผลการ เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ จากผลวินิจฉัยก่อน และหลังกระบวนการ ปรับเปลี่ยน	- การทำแบบตรวจสอบ รายการและแบบทดสอบ วินิจฉัยมโนทัศน์การประกัน คุณภาพ เรื่องการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ - การรับรู้ผลการเปลี่ยนแปลง ในลักษณะปริมาณ และ คุณภาพ	- ทบทวน หลักการและ แนวปฏิบัติที่ ถูกต้อง พร้อมชี้แนะ แนวทางการ พัฒนา ผลงานสู่ ระดับที่ สูงขึ้น / การ ส่งผลงาน วิชาการ	- การชื่นชม ให้กำลังใจ จาก ผู้ เกี่ยวข้อง	- สน.ร่วมสะท้อน ความคิดเกี่ยวกับ ผลการวินิจฉัยที่ เปลี่ยนแปลง ในทางที่ดีขึ้น และแนวทางการ พัฒนาต่อเนื่อง	- ร่วมจัดทำผล การวินิจฉัยกับ เพื่อนครู - การรวบรวม ผลงานเพื่อนครู และรายงานต่อ ผู้บริหาร สถานศึกษา - ร่วมจัดทำ รายงานการ พัฒนาครูและ ประเมินโครงการ การพัฒนาครูใน สถานศึกษาเพื่อ เสนอต่อ ผู้บังคับบัญชา

### 5.3.3 กระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในโรงเรียน จ และ โรงเรียน ฉ

โรงเรียนทั้งสองสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจำบุรีรัมย์ เขต 1 ผู้มีหน้าที่กระตุ้น  
ให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์คือ และรองผู้อำนวยการเขตพื้นที่การศึกษา 1 คน และ  
ศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา จำนวน 2 คน ร่วมดำเนินการพัฒนาสถานศึกษา  
กรณีตัวอย่าง ร่วมกับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

การดำเนินการของโรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ มีการดำเนินการค่อนข้างคล้ายคลึงกันในเรื่อง  
กระบวนการที่ศึกษานิเทศก์ใช้ แต่สิ่งที่เป็นจุดเด่นของการดำเนินการและทำให้การดำเนินการของ

สองโรงเรียนนี้ต่างกันคือ โรงเรียน จ ซึ่งเป็นโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็ก ครูครบชั้น เป็นโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการพัฒนาของหลายหน่วยงาน โดยเฉพาะเรื่องการจัดการเรียนการสอนสำหรับชนกลุ่มน้อยที่อาศัยในชุมชน มีหน่วยงานต่าง ๆ มาตรวจเยี่ยมการดำเนินการตามโครงการค่อนข้างบ่อย เช่น สาธารณสุขอำเภอที่มาติดตามเรื่องโรคระบาดในพื้นที่ร้อนชื้น การดูแลนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย และยังมีปัญหาเรื่องสัญชาติไทย เป็นต้น ทำให้ความถี่และความต่อเนื่องของการดำเนินกิจกรรมค่อนข้างต้องใช้วิธีการบริหารจัดการพอสมควร จึงมีความชะงักของกิจกรรมเป็นระยะ ๆ แต่ผู้บริหารสถานศึกษาที่เป็นหนึ่งในผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นผู้มีความสามารถทางวิชาการสูง มีความเข้าใจและมีมโนทัศน์เรื่องหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนที่ดี สนับสนุนการพัฒนาครูอย่างเต็มที่ จึงพยายามจัดสรรเวลาเพื่อการพัฒนาให้มากที่สุด ครูมีอายุและประสบการณ์ทำงานค่อนข้างสูง สามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับการสอนของตนได้ตรงประเด็น ง่ายต่อการปรับเปลี่ยนและการดำเนินกิจกรรม

สำหรับโรงเรียน ฉ เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษา ที่มีครูไม่ครบกลุ่มสาระการเรียนรู้ เปิดชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ชั้นละ 1 ห้องเรียน มีผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบที่สองในระดับต้องปรับปรุง เป็นโรงเรียนที่อยู่ในโครงการเร่งรัดพัฒนาคุณภาพของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ครูส่วนใหญ่อายุน้อย เป็นครูบรรจุใหม่และมีวุฒิปริญญาตรีด้านอื่นที่มีใช้ด้านการศึกษา และมีวุฒิทางการศึกษาจากการเรียนประกาศนียบัตรบัณฑิตวิชาชีพครู นอกจากนี้การที่ครูในโรงเรียน ต้องมีภาระงานสอนมาก การเตรียมการสอนต้องทำหลายชั้นเรียน เมื่อมีกิจกรรมอื่น ๆ ของสถานศึกษา ไม่สามารถมอบหมายบทบาทหน้าที่แก่ผู้อื่นได้ จึงขาดความต่อเนื่องของกิจกรรม กิจกรรมการพัฒนาและปฏิบัติการพัฒนาขึ้นงานตามเป้าหมายมีความถี่ของการปฏิบัติบ่อย นอกจากนี้พื้นฐานเดิมของโรงเรียนเป็นโรงเรียนในกลุ่มเร่งรัดการพัฒนาของต้นสังกัด กิจกรรมในกระบวนการพัฒนาตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ครั้งนี้ มีนำไปใช้บูรณาการกับกิจกรรมการพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาของต้นสังกัดได้ค่อนข้างมาก นอกจากนี้ระดับสัมพันธภาพของครูในโรงเรียนยังมีลักษณะการเป็นกลุ่มเรียนรู้อย่างไม่ชัดเจน แต่ครูมีจุดเด่นเรื่องความสามารถในการใช้เทคโนโลยี ดังนั้นการติดต่อสื่อสารกับศึกษานิเทศก์จึงใช้ผ่านจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ และเรียนรู้จากสื่อมัลติมีเดียได้ง่ายและสะดวก การบริหารจัดการกิจกรรมของศึกษานิเทศก์และคณะกรรมการประกันคุณภาพค่อนข้างมีประเด็นที่ต้องแก้ไขปัญหาเป็นระยะ ๆ และใช้ความพยายาม ความสามารถสูงเนื่องจากครูกลุ่มเป้าหมายมีประสบการณ์การสอนน้อย การมองปัญหาการสอนของตนเองจึงค่อนข้างช้า มีการทำกิจกรรมเดิมซ้ำหลายครั้ง กระบวนการดำเนินการโดยสรุปมีดังนี้

โรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง					
(1.1) การรับรู้สิ่งที่ต้อง เปลี่ยนแปลงจากผล การวินิจฉัยมโนทัศน์	- การร่วมอภิปราย ความสำคัญของการวิเคราะห์ ตนเองสู่การพัฒนาตนเอง ตามเป้าหมาย	ให้ความรู้ และแนวคิด เกี่ยวกับการ วิเคราะห์ ตนเอง	สร้างแรงจูงใจ แก่ครูด้วย การชี้แจง นโยบาย ส่งเสริมการ พัฒนาครู ของเทศบาล (ประกวด ผลงานครู)	ศน. และ รอง ผู้อำนวยการของ สพท. ประสาน การดำเนินการ กับโรงเรียนและ นัดหมายเรื่อง เวลา แผนการ ดำเนินการกับ ผู้บริหาร สถานศึกษาและ ผู้เกี่ยวข้อง	-จัดกิจกรรมการ ประชุมกลุ่มย่อย เพื่ออภิปราย ความคิดเห็นของ เพื่อนครู -ร่วมวางแผน ดำเนินการกับ ศึกษานิเทศก์และ ผู้บริหาร สถานศึกษาและ ครู
	-ดำเนินการ 2 ครั้ง ครั้งแรก เป็นการทำแบบตรวจสอบ รายการเพื่อการวินิจฉัย ครั้งที่ 2 แบบทดสอบวินิจฉัย -ร่วมอภิปรายผลการวินิจฉัย มโนทัศน์ และสะท้อน ความคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ ของตนเองหลังสิ้นสุดกิจกรรม การทดสอบครั้งที่ 2	ให้หลักการ แนวคิดการ สอนที่เน้น ผู้เรียนเป็น สำคัญแทรก ให้ การ อภิปราย	เสริมแรงให้ กำลังใจแก่ ผู้ที่มีผิดหวัง กับผลการ วินิจฉัย และ สร้างการ ยอมรับ ร่วมกัน	-ร่วมพูดคุยนำ ประเด็นอภิปราย จากการทำชุด เครื่องมือวินิจฉัย ตนเอง และ สะท้อนความคิด กับเพื่อนครู เพื่อ นำสู่ประเด็นการ พัฒนาตนเอง -ให้ผู้เกี่ยวข้องร่วม ให้ข้อเสนอแนะต่อ กระบวนการ ทำงาน พร้อม ทบทวนแผนการ ดำเนินการร่วมกัน	-ร่วมอภิปราย และเรียนรู้กับ ศึกษานิเทศก์ใน การวิเคราะห์ ตนเอง และ รายงานผลต่อ ผู้บริหาร
(1.2) การวิเคราะห์ ตนเอง	- การประชุมกลุ่มย่อยของครู พร้อมทบทวนตนเองจากแบบ ตรวจสอบรายการเกี่ยวกับการ สอนที่เน้นผู้เรียน -การวินิจฉัยแบบคลินิก รายบุคคลโดยการสัมภาษณ์ และการพิจารณาจากเอกสาร ที่เป็นผลงานของครูแต่ละคน พร้อมร่วมพูดคุยกับผู้บริหาร สถานศึกษาเกี่ยวกับ	-ประโยชน์ และแง่ดีของ การรู้จัก ตนเอง -ยกตัวอย่าง การวินิจฉัย/ วิเคราะห์ ตนเองของ นักวิชาการ พร้อม	-ให้กำลังใจ ในการปรับ แผนการ ทำงาน -ชักจูงให้ครู ร่วมกัน วิเคราะห์ ตนเอง และ นำหลักการ มาร่วม	-ร่วมวินิจฉัยแบบ คลินิกทั้งรายกลุ่ม และรายบุคคล - ให้ความรู้และ ตัวอย่างการ วิเคราะห์และ วางแผนพัฒนา ตนเอง - ให้ความรู้ เบื้องต้นเกี่ยวกับ	-ดำเนินการ ประชุมกลุ่มย่อย เพื่อนครูเพื่อ เตรียมการ วิเคราะห์ตนเอง - ร่วมวินิจฉัยและ ให้ข้อมูลจากการ สังเกตพฤติกรรม การสอนของ เพื่อนครูแก่

โรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
	พฤติกรรมการสอนและ ความคิดความเชื่อต่อการ สอนตามแนวปฏิรูปการศึกษา ของครูต่อละคน	แผนการ พัฒนาเอง ด้านการ สอน - ความ แตกต่างของ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียนและ เน้นครูเป็น สำคัญ	อภิปรายถึง ปัญหาจาก ผลการ วินิจฉัย	กระบวนการสอน -ประชุมผู้เกี่ยวข้อง ในรร. เกี่ยวกับ แผนการทำงาน ต่อไป -เชิญผู้เกี่ยวข้อง ร่วมให้ข้อมูล ความคิดเห็นต่อ การดำเนิน กิจกรรมของ นักวิชาการ ปัญหาและ ข้อเสนอแนะเพื่อ แก้ไขปรับปรุง กระบวนการจัด กิจกรรมการ พัฒนา	ศึกษานิเทศก์
(1.3) การสร้างแรงจูงใจ ในการปรับเปลี่ยน	-การประชุมครูเพื่อเสนอแนว ทางการพัฒนาครูและความ ช่วยเหลือจากนักวิชาการต่อ เพื่อนครูในการพัฒนาตนเอง -การสะท้อนความคิดกับเพื่อน ครูและคณะกรรมการประกัน คุณภาพในโรงเรียน -กิจกรรมการวาดภาพอนาคต เกี่ยวกับผลที่ได้รับจาก ทางเลือกการปรับเปลี่ยนการ สอนของตนเองและการไม่ ปรับเปลี่ยนการสอนของตนเอง	-ให้ตัวอย่าง ความสำเร็จ ของ การ พัฒนาของ เพื่อนครูที่ ประสบ ความสำเร็จ	- ให้ความ มั่นใจว่า แผนที่ครูทำ ไว้จะมีผู้มา เสริมให้ครู สามารถ พัฒนา ตนเองได้ - การ ใช้ เพื่อนคู่คิด เพื่อการ เรียนรู้ ร่วมกันของ ครู ใน โรงเรียน -การชี้แนะให้ เห็นถึงผล การวาด ภาพอนาคต การสอน	-ร่วมวางแผนการ ทำงานกับ ผู้บริหารและ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ -ร่วมเสนอให้ โรงเรียนจัดตั้ง กลุ่มเรียนรู้เพื่อ การพัฒนาตนเอง ของครูในโรงเรียน ขึ้น -ร่วมเสนาให้ โรงเรียนจัดตั้ง กลุ่มเรียนรู้เพื่อ การพัฒนาตนเอง ของครูในโรงเรียน ขึ้น	-ด า เนิ น ก า ร ประชุมกลุ่มย่อย -การสนทนา อย่างไม่เป็น ทางการ เป็น ระยะ ๆ -ร่วมจัดกิจกรรม วาดภาพอนาคต เกี่ยวกับการ เลือก/ไม่เลือก ด า เนิ น ก า ร ป ร ั บ เ ป ลี่ ย น ตนเอง -ประสานการ ดำเนินการจัดตั้ง และ ด า เนิ น กิจกรรมของกลุ่ม เรียนรู้ในโรงเรียน ให้ดำเนินการเป็น รูปธรรม

โรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง					
(2.1) การกำหนด เป้าหมายที่ท้าทายต่อ การปรับเปลี่ยนมโน ทัศน์ของตนเอง	-ศึกษาผลงานของครูตัวอย่าง ที่มีผลงานที่ท้าทายและ ประสบความสำเร็จ -ครูนำผลการวิจัยมาจัดทำ แผนการพัฒนาตนเอง หลังจากการให้แนวคิด เกี่ยวกับการจัดทำแผนพัฒนา รายบุคคล -นำเสนอแผนการพัฒนา ตนเองในที่ประชุม	-ค ว ม รู้ เกี่ยวกับการ ทำ แ ผ น พัฒนา -แนว การ วิเคราะห์ ผลงานของ ค รุ ก ร ณี ตัว อย่าง โด ย อิง ห ลั ก การ และแนวคิด สำคัญของ การ สอน ที่ เน้นผู้เรียน	-ให้ตัวอย่าง การพัฒนา ตนเอง / ผลงานครู อื่นที่ได้รับ รางวัลต่างๆ -ให้กำลังใจ ในการปรับ แผนการ ทำงาน -ชักจูงให้ครู สนใจการ จัดทำแผน พัฒนา ตนเอง	- ศึกษานิเทศก์ ร่วมอภิปราย ความสำเร็จของ ผลงานของครูที่ เป็นกรณีตัวอย่าง และร่วมให้ คำแนะนำการ เขียนแผนการ พัฒนาตนเอง -ร่วมจัดทำ แผนการทำงาน	-ร่วมให้คำแนะนำ ปรึกษาการจัดทำ แผนการพัฒนา ตนเอง -จัดกิจกรรมกลุ่ม ย่อยการศึกษา กรณีตัวอย่างและ การร่างแผนการ พัฒนาครู -ให้คำปรึกษา อย่าง ไม่ เป็น ทางการ - เสนอแผนการ ทำงานร่วมกับ เพื่อนครู
(2.2) การพัฒนาตนเอง ให้มีความสามารถใน การเรียนรู้สิ่งใหม่	-กิจกรรมการอบรมเกี่ยวกับ การพัฒนาความสามารถใน การเรียนรู้(ใช้กระบวนการ สร้างความรู้ และแนวคิดเชิง ระบบ) เพื่อให้ครูเป็นบุคคลที่ มีความสามารถในการเรียนรู้ เพิ่มขึ้น รวมทั้งกิจกรรมฝึก ทักษะการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อ การค้นคว้าข้อมูล ข่าวสาร และแหล่งเรียนรู้ต่างๆ -กิจกรรมการอบรมให้ความรู้ เกี่ยวกับการสอน จำนวน 4 ครั้ง คือ การออกแบบการ เรียนรู้ของผู้เรียน การสร้าง แบบทดสอบวัดความสามารถ ในการคิดวิเคราะห์ การจัดทำ แผนการสอนแบบย้อนกลับ	-หลักการ และแนว ทางการ พัฒนาความ สามารถใน การเรียนรู้ -ตัวอย่างการ เรียนรู้/การ พัฒนา ความสามารถ การเรียนรู้ของ เพื่อนครูใน ประเทศ/ ต่างประเทศ -ความรู้ เกี่ยวกับ กระบวนการ สอนที่เน้น ผู้เรียน	-ก า ร ใ ห้ กำลังใจและ เพิ่มความ เชื่อมั่นใน ความสามารถ ของตนเอง -สร้างควม สัมพันธ์ภาพ ที่ดีระหว่าง เพื่ อ น ครู นักวิชาการ ศ น . แ ล ะ คณະกรรม การประกัน คุณภาพ	-เป็นวิทยากรใน การพัฒนาครู ร่วมกับคณะ ศึกษานิเทศก์ของ สพท. - การร่วมให้ คำปรึกษาพัฒนา แผนการจัดการ เรียนรู้หรืองาน อื่นๆ ตามภาระ งานที่ครูแต่ละคน กำหนด -เชิญผู้เกี่ยวข้อง ร่วมให้ข้อมูล ความคิดเห็นต่อ การดำเนิน กิจกรรมของ ศึกษานิเทศก์ และ ข้อเสนอแนะเพื่อ แก้ไขปรับปรุง กิจกรรม	-ประสานงานกับ ศึกษานิเทศก์ซึ่ง เป็นวิ ท ย า ก ร เกี่ยวกับนัดหมาย การดำเนินงาน อบรมครู -ร่วมประชุมกลุ่ม ย่อยกับเพื่อนครู เกี่ยวกับข้อเรียนรู้ ที่ได้จากการทำ กิจกรรมแต่ละ ครั้ง พร้อม เสนอแนะทาง แก้ปัญหาพร้อมกัน -ให้ คำ ปรึกษา แนะนำ ครู เกี่ยวกับเทคนิค ก า ร เ ร ีย น ร ู้ พัฒนาการเรียนรู้ ของตนเอง

โรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ					
กระบวนการ ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการ พัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของ ศึกษานิเทศก์	บทบาทของ คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง					
(3.1) การกำหนดภาระ งานเพื่อนำสู่เป้าหมาย การ พัฒนา การ ปรับเปลี่ยนตนเองตาม มโนทัศน์ที่ถูกต้อง	จัดทำปฏิทินการปฏิบัติงาน ตาม แผน งาน ให้ บรรลุ เป้าหมายตามชิ้นงานที่ ต้องการพัฒนา	การฟังการ บรรยาย เกี่ยวกับ ผลงานครูที่ สะท้อนการ ประกัน คุณภาพ การสอน ของตนเอง	ก า ร ใ ห้ กำลังใจและ ชี้แนะแนว ทางเลือก ภาระงาน/ ชิ้นงานที่ ต อ ก ร พั ฒ น า ที่ สอดคล้อง	-ให้คำปรึกษา แนวทางการเลือก ภาระงานที่ เหมาะสมกับ เป้าหมายและผล การวินิจฉัย -ปรับและวางแผน ดำเนินการนิเทศ แบบกัลยาณมิตร	-ให้คำปรึกษา อย่างไม่เป็น ทางการกับเพื่อน ครู -ร่วมกันปรับ แผนการนิเทศ จากการประเมิน การทำงาน
(3.2) ดำเนินการปฏิบัติ เพื่อให้ภาระงานที่ กำหนดไว้สำเร็จตาม เป้าหมาย	-ครูดำเนินการปฏิบัติตาม แผนการพัฒนาตนเอง  -การนิเทศติดตามการทำงาน ด้วยการประชุมกลุ่มย่อยเพื่อ สะท้อนความคิดต่อการ พัฒนาตนเองและขอเรียนรู้ที่ รับและการติดต่อสื่อสารกับ เพื่อนครูด้วยจดหมาย อิเล็กทรอนิกส์  -การร่วมติดตามประเมินผล โดยการประชุมกลุ่มย่อยกับ ครูเพื่อสอบถาม/สัมภาษณ์ เกี่ยวกับกระบวนการสอน/ การพัฒนาตนเองของเพื่อนครู 2 สัปดาห์/1 ครั้ง/คน	-ให้หลักการ แนวปฏิบัติ เทคนิคการ จั ด ก า ร เรียนรู้ที่เน้น หลักการอื่น ที่เกี่ยวข้อง กับชิ้นงาน ของครูทั้ง รายบุคคล และราย กลุ่ม  -ก า ร ใ ห้ ความรู้และ คำแนะนำ เกี่ยวกับการ สอบประเมิน สมรรถนะ ของครูใน สาระการ เรียนรู้ต่าง ๆ ตามนโยบาย ของ สพท.	-ใ ห้ ก า ร เสริมแรงจาก สพท.ในการ มีนโยบาย เกี่ยวกับการ เร่งรัด คุณภาพของ สถานศึกษา และการ ดำเนินการ พั ฒ น า ผู้เรียนให้ สอดคล้อง กับผลการ ประเมิน คุ ณ ภ า พ ภายนอก -การยกย่อง ชื่นชมแก่กัน และกันจาก กิจกรรมการ ประชุมกลุ่ม ย่อยสะท้อน การพัฒนา ตนเองของครู ที่ร่วมพัฒนา ตนเอง	- สน.ร่วมนิเทศ ติดตามและให้ คำปรึกษา เฉลี่ย 2 สัปดาห์/ ครั้ง -เชิญผู้เกี่ยวข้อง ทั้ง ครู และ ผู้บริหารร่วมให้ ข้อมูล ความ คิดเห็นต่อการ ดำเนินกิจกรรม การพัฒนาตนเอง และ ข้อเสนอแนะ เพื่อปรับปรุง -กิจกรรมการให้ คำแนะนำการ สอบเพื่อเตรียม ความพร้อมใน การ ประเมิน สมรรถนะของครู	-ประสานเรื่อง ตารางการ ปฏิบัติงานและ นัดหมายต่าง ๆ -ประสานกับ ผู้บริหารและ ศึกษานิเทศก์ เกี่ยวกับการ ปรับปรุงแนว ทางการทำงานให้ มีประสิทธิภาพ -ร่ว ม นิ เทศ ติดตามการ ดำเนินการสอน ของเพื่อนครูใน กลุ่มเรียนรู้

โรงเรียน จ และโรงเรียน ฉ					
กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการพัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน		บทบาทของศึกษานิเทศก์	บทบาทของคณะกรรมการประกันคุณภาพ
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (affective)		
4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่					
(4.1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่	- การประชุมอภิปรายกลุ่มย่อยเพื่อสะท้อนความคิดกับเพื่อนครู และนักวิชาการ -การประชุมแลกเปลี่ยนกับเพื่อนครูต่าง รร.	การทบทวนหลักการและแนวคิดการจัดการเรียนรู้	การชื่นชมผลงานซึ่งกันและกันของเพื่อนครูและมีการพัฒนาการเรียนรู้อย่างเป็นทีมร่วมกัน	-การร่วมเสนอข้อวิพากษ์เกี่ยวกับผลงานตามหลักการที่ถูกต้อง	-ประสานงานการจัดประชุมกลุ่มย่อย -การให้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับความสำเร็จในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของเพื่อนครู
(4.2) การศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผลวินิจฉัยก่อนและหลังกระบวนการปรับเปลี่ยน	-การทำแบบตรวจสอบรายการและแบบทดสอบวินิจฉัย -การรับรู้ผลการเปลี่ยนแปลงในลักษณะปริมาณ และคุณภาพ	-ทบทวนหลักการและแนวปฏิบัติที่ถูกต้องหรือชี้แนะแนวทางการพัฒนาผลงานสู่ระดับที่สูงขึ้น/การส่งผลงานวิชาการ	-การชื่นชมให้กำลังใจจากผู้เกี่ยวข้อง -การให้วุฒิบัตรสำหรับผู้ผ่านกระบวนการพัฒนาตนเอง	- สน.ร่วมสะท้อนความคิดเกี่ยวกับผลการวินิจฉัยที่เปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นและแนวทางการพัฒนาต่อเนื่อง	-ร่วมจัดทำผลการวินิจฉัย -การรวบรวมผลงานเพื่อนครูและรายงานต่อผู้บังคับบัญชา

#### 5.4 ตัวอย่างกระบวนการพัฒนาตนเองของครูผ่านกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

กระบวนการพัฒนาตนเองของครูผ่านกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยการกระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนตามกระบวนการของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์โดยนักวิชาการ /ศึกษานิเทศก์ มีผลการเปลี่ยนแปลงหลายลักษณะได้แก่ (1) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (2) การเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระดับน้อย และ (3) ไม่มีการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ รายละเอียดของตัวอย่างกรณีศึกษาครูรายบุคคล มีดังนี้

##### 5.4.1 กรณีครูมีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก

การปรับเปลี่ยนลักษณะนี้ครูมีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่มีการปรับเปลี่ยนที่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงในระดับมาก คือ มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับ ผลการปรับเปลี่ยนตนเองเป็นไปตามเป้าหมายและแผนที่วางไว้ สามารถสะท้อนการปรับเปลี่ยนผ่าน



กระบวนการสอนที่ปรับปรุงพัฒนาขึ้น และมีผลการสอนเป็นไปตามที่มุ่งหวังไว้ โดยเฉพาะมีผลงาน/ชิ้นงานจากการร่วมกิจกรรมที่สามารถส่งเข้าประกวดผลงานและได้รับรางวัลจากผลงานดังกล่าว ใน การนี้มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ หรือการปฏิบัติ ในลักษณะที่มีการสร้างเสริม มโนทัศน์ใหม่ที่ถูกต้อง มีการซ่อมแซมความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์และทำให้มโนทัศน์มีความ สมบูรณ์ขึ้น ดังตัวอย่างของคุณครู ก โรงเรียน ข ต่อไปนี้

ทิศทางการพัฒนาตนเองของคุณครู ก (โรงเรียน ข) ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ

ผลการวินิจฉัยก่อนกระบวนการพัฒนา จากชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ (มีค 52) ครู ก			ผลวินิจฉัยทางคลินิก ระหว่างกระบวนการพัฒนา โดยนักวิชาการ
แบบตรวจสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการปฏิบัติ)	แบบทดสอบวินิจฉัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวินิจฉัย	
มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับน้อย(หรือมีความคลาดเคลื่อน) เฉพาะมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ โดยคลาดเคลื่อนเรื่องการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีลักษณะกิจกรรมและการวัดประเมินผลที่ไม่สอดคล้องกับหลักการที่ถูกต้อง และการดำเนินการสอนที่ไม่เน้นกิจกรรมการคิด	มีความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านความรู้ โดยเฉพาะประเด็นเรื่องการประเมินผล การสอน และการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ยังอยู่ในระดับน้อยที่สุด	-ผลการวินิจฉัยพบว่ามีความระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อในระดับดี แต่ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้และด้านการปฏิบัติอยู่ระดับปรับปรุง ซึ่งถือว่ามีความคลาดเคลื่อน-มีความคลาดเคลื่อนในเรื่องการตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพการสอนของตนเอง	มีความเชื่อที่ถูกต้องเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเห็นความสำคัญของการวิเคราะห์ผู้เรียนสูง แต่กระบวนการสอนยังขาดการพัฒนาเรื่องทักษะกระบวนการวิทยาศาสตร์ควบคู่กับการสอนตามเนื้อหาสาระ การบูรณาการกับสาระอื่น ๆ อย่างเป็นรูปธรรมยังมีน้อย

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
1. จัดกิจกรรมให้นักเรียนได้ทดลองปฏิบัติจริงอย่างต่อเนื่อง	นักเรียนเกิดการเรียนรู้และสร้างองค์ความรู้ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์จากการปฏิบัติจริง	-กำหนดแผนการจัดกิจกรรมการเรียนเน้นการปฏิบัติจริง ได้ฝึกปฏิบัติทดลองจริง -ปรึกษาครูวิชาการและอาจารย์วิทยากรเพื่อร่วมตรวจแผนฯ	เริ่มดำเนินการในระหว่างการทำงานร่วมกับนักเรียนและทำต่อเนื่อง ของเดือนเมย. 52	จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ได้ 1 หน่วยการเรียนรู้ เรื่องสารอาหาร
2. การประเมินนักเรียนตามสภาพจริง	ได้ข้อมูลที่เป็นจุดอ่อนจุดที่ควรปรับปรุงของผู้เรียนสำหรับสนับสนุนให้นักเรียนมีคุณภาพ	กำหนดแผนการประเมินนักเรียนตามสภาพจริง ด้วยวิธีการหลากหลาย ทั้งจากการสังเกต การปฏิบัติการทดลอง การประเมินผลงานและ	ดำเนินการในภาคเรียน1/52-เมย. 52 และทำต่อเนื่องตลอดไปทุกภาคเรียน	-จัดทำเครื่องมือประเมินการปฏิบัติการทดลอง การฝึกปฏิบัติการสำรวจตามใบงาน -จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ ได้ 1

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาดตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
		กระบวนการทำงานและการประเมินโดยเพื่อนนักเรียน-ประเมินตนเอง		หน่วยการเรียนรู้ เรื่อง สารอาหาร ที่มีรายละเอียดของแผนประเมินสอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ และมีลักษณะการประเมิน
3. การพัฒนาทักษะกระบวนการวิทยาศาสตร์	นักเรียนใช้ทักษะของตนเองเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้และสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง	จัดกิจกรรมพัฒนาทักษะกระบวนการวิทยาศาสตร์ของนักเรียนให้ครบทุกทักษะ มีการกำกับติดตามผลการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง	ดำเนินการในภาคเรียน1/52-สค.52 และทำต่อเนื่องตลอดไปทุกภาคเรียน	-จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ได้ 1 หน่วยการเรียนรู้ในชุดกิจกรรมการเรียนรู้ เรื่อง วิทยาศาสตร์รอบตัว โดยกิจกรรมมีการฝึกปฏิบัติการทดลองและฝึกการใช้ทักษะกระบวนการวิทยาศาสตร์ที่สอดคล้องกับกิจกรรม-นักเรียนมีทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ดีขึ้นจากการประเมินด้วยแบบประเมิน
4. การส่งเสริมสนับสนุนให้สร้างสรรค์ผลงาน	นักเรียนสามารถประยุกต์ความรู้ในการสร้างสรรค์งานรูปแบบต่างๆ ให้เกิดประโยชน์แก่ตนเอง ชุมชน และสังคม	กำหนดกรอบการประเมินนักเรียนให้ครอบคลุมทั้งในส่วนของกระบวนการ ผลผลิต ผลกระทบที่เกิดขึ้นในลักษณะต่างๆ	ดำเนินการในภาคเรียน1/52-สค. 52 และทำต่อเนื่องตลอดไปทุกภาคเรียน	ดำเนินการจัดกิจกรรมโดยบูรณาการสอดแทรกและเน้นย้ำกิจกรรมที่ส่งเสริมการสร้างสรรค์ผลงานของผู้เรียน ได้แก่ การทำโครงการวิทยาศาสตร์ตามประเด็นที่นักเรียนสนใจศึกษา
5. การประเมินผลงาน	นักเรียนระบุจุดอ่อนจุดแข็งของผลงานหรือผลการเรียนรู้ของตนเอง	กำหนดกรอบการประเมินให้นักเรียนครอบคลุมทั้งในส่วนของกระบวนการ และผลผลิต	ดำเนินการในภาคเรียน1/52 และทำต่อเนื่องตลอดไปทุกภาคเรียน	จัดทำเครื่องมือที่เป็นแบบประเมินผลงานโดยให้นักเรียนร่วมประเมินผลงานของตนเอง
6. การบูรณาการวิชาวิทยาศาสตร์กับรายวิชาอื่นๆ	นักเรียนนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน และ	จัดกิจกรรมให้นักเรียนทำโครงงานร่วมกับรายวิชาอื่นๆ ในแผน	ดำเนินการในภาคเรียน 2/52 กับเพื่อนครู	ร่วมกับเพื่อนครูในระดับชั้นเดียวกันจัดทำแผนบูรณาการ

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
	เชื่อมโยงความรู้ได้ สร้างสรรค์ผลงานตาม ความสนใจ	บูรณาการ		เรื่อง " ตาลโตนคร เพชรบุรี" 1 หน่วยการ เรียนรู้

ผลการวิจัยหลังกระบวนการพัฒนา จากชุดวิจัย (ตค.52)			ผลวิจัยทางคลินิก หลังกระบวนการพัฒนาโดย นักวิชาการ
ครู ก			
แบบทดสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการปฏิบัติ)	แบบทดสอบวิจัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวิจัย	
มี ปริมาณ มโนทัศน์ที่ คลาดเคลื่อนลดลง มีมโนทัศน์ ด้านความเชื่ออยู่ในระดับดี และด้านการปฏิบัติอยู่ใน ระดับพอใช้ (ครูให้ความเห็น ว่าตนเองน่าจะปฏิบัติได้ มากกว่านี้ และเข้าใจ หลักการที่ถูกต้องยิ่งขึ้น จึง คิดว่าตนเองมีการปฏิบัติที่ยัง ไม่เป็นที่พอใจน่าจะพัฒนา มากกว่านี้)	มี ปริมาณ มโนทัศน์ที่ คลาดเคลื่อนลดลง ทุกด้าน อยู่ในระดับดี โดยเฉพาะการ ควบคุมคุณภาพ (เรื่องการ วางแผนการสอน และการ ปฏิบัติการสอนที่เน้นผู้เรียน ส่วนการประเมินคุณภาพ (การประเมินการสอนของตน และการนำผลการประเมินไป พัฒนาการสอน) มีปริมาณที่ ลดลง	ผลวิจัยพบว่าภาพรวมมี ระดับความถูกต้องของมโน ทัศน์ด้านความเชื่อ ด้าน ความรู้และด้านการปฏิบัติอยู่ ระดับดี -มีปริมาณความคลาดเคลื่อน ในเรื่อง การตรวจสอบ คุณภาพ และการประเมิน คุณภาพการสอนของตนเอง ลดลงทั้ง 3 ด้าน	-ครูมีการเปลี่ยนแปลงตนเอง ในระดับสูง มีผลงานหลายชิ้น มีกระบวนการพัฒนาตนเอง ในลักษณะต่อเนื่องเป็นพลวัต เนื่องจากได้รับการเสริมแรง จากเพื่อนครู การมีโอกาสเป็น วิทยากรร่วมกับนักวิชาการ เกี่ยวกับการพัฒนาการ จัดการเรียนการสอน และการ ได้รับรางวัลจากเทศบาล -ผลงานที่ทำมีคุณภาพดี สามารถส่งผลงานไปประกวด และปรับปรุงเป็นผลงาน วิชาการต่อไปได้

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### 5.4.2 กรณีครูมีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับน้อย

การปรับเปลี่ยนลักษณะนี้ครูมีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่มีการปรับเปลี่ยนที่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงในระดับน้อยคือ มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับเฉพาะเพียงบางประเด็นที่คลาดเคลื่อน หรือ ผลการปรับเปลี่ยนตนเองเป็นไปตามเป้าหมายและแผนที่วางไว้ระดับน้อย ไม่ครบทุกเป้าหมายการพัฒนาตนเอง สามารถสะท้อนการปรับเปลี่ยนผ่านกระบวนการสอนที่ปรับปรุงพัฒนาขึ้นในลักษณะที่ชัดเจนระดับน้อย และมีผลการสอนเป็นไปตามที่มุ่งหวังไว้ในระดับน้อย หรือมีเพียงบางประเด็นที่ถือว่าการปรับเปลี่ยน ดังตัวอย่างของคุณครู ข โรงเรียนวัด ง ต่อไปนี้

ทิศทางการพัฒนาตนเองของครู ข โรงเรียน ง ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ผลการวินิจฉัยก่อนกระบวนการพัฒนา จากชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ (มีค 52) ครู ข			ผลวินิจฉัยทางคลินิก ระหว่างกระบวนการพัฒนา โดยนักวิชาการ
แบบตรวจสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการปฏิบัติ)	แบบทดสอบวินิจฉัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวินิจฉัย	
มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับน้อยหรือมีความคลาดเคลื่อนเฉพาะมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ โดยมีความคลาดเคลื่อนทั้งเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การดำเนินการสอน การตรวจสอบติดตามผลการสอน การประเมินการสอนของตนเอง การใช้ผลประเมินเพื่อพัฒนาการสอนของตนเองซึ่งมีลักษณะที่ไม่สอดคล้องกับแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียน	มีความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านความรู้ โดยเฉพาะประเด็นเรื่อง การวางแผนการจัดการเรียนรู้ การดำเนินการสอน การประเมินผลการสอน และการนำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ยังอยู่ในระดับน้อย	-ผลการวินิจฉัยพบว่ามีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อในระดับปานกลางแต่ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้และด้านการปฏิบัติอยู่ระดับปรับปรุง ซึ่งถือว่ามี ความคลาดเคลื่อน -มีความคลาดเคลื่อนในเรื่องการควบคุมคุณภาพและการประเมินคุณภาพการสอนของตนเอง	มีความเชื่อที่ถูกต้องเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเห็นความสำคัญของการวิเคราะห์ผู้เรียนในระดับปานกลาง แต่กระบวนการสอนยังขาดการสอนที่บูรณาการสู่การปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน การมีทักษะที่จำเป็นตามมาตรฐานการเรียนรู้สาระสุขศึกษาที่กำหนดไว้

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
1. จัดกิจกรรมให้นักเรียนสามารถตรวจสอบแนวทางการปฏิบัติตนตามหลักสูตรศึกษาที่ดี	นักเรียนใช้ผลการตรวจสอบการปฏิบัติตนตามหลักสูตรศึกษาที่ดีสำหรับการกำกับตนเอง ปรับปรุงพัฒนาตนเองและคนในครอบครัว	-กำหนดแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้บูรณาการเชื่อมโยงความรู้สู่การปฏิบัติจริง ในสถานการณ์จริงของชีวิตประจำวัน -ปรึกษาครูวิชาการและศึกษานิเทศก์เพื่อวิพากษ์แผนการจัดการเรียนรู้	เริ่มดำเนินการในเดือนพ.ค. 52 และพยายามดำเนินการให้มีความต่อเนื่อง	-จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ได้ 3 แผนการเรียนรู้ในสาระสุขศึกษา โดยมีความถูกต้องสอดคล้องกับแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนอยู่ในระดับปานกลาง

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
2. การประเมินนักเรียนตามสภาพจริง	ได้ข้อมูลที่เป็นจุดอ่อนจุดที่ควรปรับปรุงของผู้เรียน สำหรับสนับสนุนให้นักเรียนมีการพัฒนาคุณภาพ การปฏิบัติตามเกณฑ์ที่วางไว้	กำหนดแผนการประเมินนักเรียนตามสภาพจริง ด้วยวิธีการหลากหลาย การประเมินผลงานและกระบวนการทำงาน และการประเมินโดยเพื่อนนักเรียน-ประเมินตนเอง-ผู้ปกครองร่วมประเมิน	ดำเนินการในภาคเรียน 1 / 52 และพยายามทำอย่างต่อเนื่อง	- จัดทำแบบประเมินการปฏิบัติตนตามหลักสูตรศึกษา และคู่มือการประเมินการปฏิบัติตนของผู้เรียน -คุณภาพของแบบประเมินอยู่ในระดับปานกลาง โดยมีบางส่วนของเกณฑ์ rubric ที่มีลักษณะเหมือนกับตัวอย่างที่ให้ศึกษา
3. นำผู้มีส่วนเกี่ยวข้องร่วมจัดกิจกรรมการเรียนรู้	พัฒนานักเรียนและดึงผู้ปกครองให้มีส่วนร่วมในการพัฒนาพฤติกรรมสุขปฏิบัติของนักเรียน และการดูแลผู้เรียนให้ปฏิบัติตนอย่างต่อเนื่อง	-ให้นักเรียนมีส่วนร่วมวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน -ดำเนินการขอความร่วมมือกับผู้ปกครองในการจัดกิจกรรมและตรวจสอบติดตามประเมินผลการปฏิบัติของผู้เรียน	ดำเนินการในภาคเรียนที่ถัดไป คือ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552	-จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ ได้ 1 หน่วยการเรียนรู้ ในชุดการสอน เรื่อง การปฏิบัติตามหลักสูตรศึกษาที่ดี -คาดหวังนักเรียนมีการปฏิบัติตนอย่างต่อเนื่องและจำนวนผู้ปกครองที่มีส่วนร่วม แต่พบว่า ผู้ปกครองบางส่วนยังไม่ให้ความร่วมมือ
4. การบูรณาการกับสาระการเรียนรู้อื่นๆ	นักเรียนนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน และเชื่อมโยงความรู้ทางวิทยาศาสตร์กับสาระสุขศึกษา	-จัดกิจกรรมให้มีการใช้คำถามที่เชื่อมโยงความรู้ตามทฤษฎีในสาระสุขศึกษากับสาระอื่นๆ ที่สามารถบูรณาการได้ เช่น วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม - ปรึกษาครูวิชาการและนักวิชาการ	ดำเนินการในภาคเรียน ถัดไป	ระบุนกิจกรรมในแผนการจัดการเรียนรู้ แต่ในการปฏิบัติยังขาดความถี่/ความต่อเนื่องในการปฏิบัติ
5. การส่งเสริมพัฒนาการคิดวิเคราะห์แก่ผู้เรียน	นักเรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์สังเคราะห์ โดยเฉพาะคิดเชื่อมโยงความรู้ที่ได้	จัดกิจกรรมให้มีการใช้ชุดฝึกทักษะชีวิตเพื่อการยอมรับและปฏิเสธในสถานการณ์ต่างๆ	ดำเนินการในภาคเรียน 1/52 และทำต่อเนื่องตลอดไปทุกภาคเรียน	- มีชุดฝึกทักษะชีวิต 1 ชุด - ผลการตรวจสอบจากเอกสารและการ

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
	เรียนกับการปฏิบัติตนในชีวิตประจำวัน			สัมภาษณ์พบว่ายังดำเนินการได้ไม่ชัดเจนและยังขาดความต่อเนื่อง
6. การใช้ผลประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนของตนเอง	นำผลการประเมินคุณภาพภายนอก ผลการประเมินมาตรฐานผู้เรียนมาปรับปรุงการเรียนการสอนผ่านกระบวนการวิจัยในชั้นเรียน	การร่วมกิจกรรมอบรมพัฒนางานวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อของผู้เรียน	ยังไม่ดำเนินการ	ยังไม่ดำเนินการการทำวิจัยในชั้นเรียน

ผลการวิจัยหลังกระบวนการพัฒนา จากชุดวิจัย (ตค.52)			ผลวิจัยทางคลินิก หลังกระบวนการพัฒนาโดย นักวิชาการ
ครู ข			
แบบตรวจสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการปฏิบัติ)	แบบทดสอบวินิจฉัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวินิจฉัย	
มี ปริมาณ มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนลดลง มีมโนทัศน์ด้านความเชื่ออยู่ในระดับดี และด้านการปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง	มี ปริมาณ มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนลดลง ทุกด้าน อยู่ใน ระดับ ปานกลาง โดยเฉพาะการควบคุมคุณภาพ (เรื่องการวางแผนการสอน และการดำเนินการสอนที่เน้นผู้เรียน) ส่วนการประเมินคุณภาพ (การประเมินการสอนของตนเอง และการนำผลการประเมินไปพัฒนาการสอน) มีปริมาณที่ลดลง	ผลวินิจฉัยพบว่าภาพรวมมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้และด้านการปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง -มีปริมาณความคลาดเคลื่อนในเรื่อง การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพการสอนของตนเองลดลงในบางด้านและบางเรื่อง	-ครูมีการเปลี่ยนแปลงตนเองในระดับปานกลาง มีผลงานที่สะท้อนการพัฒนาตนเองจำนวน 2-3 ชิ้น แต่คุณภาพของผลงานยังอยู่ในระดับปานกลาง ลักษณะของกิจกรรมการเรียนรู้ที่ระบุในแผนการสอน หรือใช้ในการปฏิบัติจริงจากกระบวนการนิเทศการสอน ยังมีความคิดสร้างสรรค์ในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ในระดับน้อย ยังเลียนแบบตัวอย่างที่ให้ - ครูมีความพยายามที่จะปรับเปลี่ยนตนเอง แต่เวลาสำหรับร่วมกิจกรรมมีค่อนข้างน้อย

#### 5.4.3 กรณีครูไม่มีการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์

การปรับเปลี่ยนลักษณะนี้ครูมีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่มีการมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ในระดับเดิม เช่นก่อนการพัฒนาอยู่ระดับปานกลาง หลังการพัฒนาก็

อยู่ระดับปานกลางเช่นเดียวกัน ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ขาดหลักฐานที่ชัดเจน การร่วมกิจกรรมการปรับเปลี่ยนขาดความต่อเนื่อง ดังตัวอย่างของคุณครูดาริน ในโรงเรียน ข ต่อไปนี้

ทิศทางการพัฒนาตนเองของคุณครู ค (โรงเรียน ข) ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ผลการวินิจฉัยก่อนกระบวนการพัฒนา จากชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ (มีค 52)			ผลวินิจฉัยทางคลินิก ระหว่างกระบวนการพัฒนา โดยนักวิชาการ
แบบตรวจสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการปฏิบัติ)	แบบทดสอบวินิจฉัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวินิจฉัย	
มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อในบางเรื่องอยู่ระดับน้อยและมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติก็อยู่ในระดับน้อยเช่นเดียวกัน โดยคลาดเคลื่อนเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนรู้ การดำเนินการจัดกิจกรรมการสอน การติดตามตรวจสอบผลการติดตามสอน การปรับปรุงการสอนที่เน้นผู้เรียน การใช้ผลประเมินเพื่อการพัฒนาการสอน	มีความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านความรู้ โดยเฉพาะประเด็นที่เหมือนกับมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ ที่ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ยังอยู่ในระดับน้อยที่สุด	-ผลการวินิจฉัยพบว่ามีความระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อในระดับปานกลาง แต่ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้และด้านการปฏิบัติอยู่ระดับน้อย ซึ่งถือว่ามีความคลาดเคลื่อน -มีความคลาดเคลื่อนในเรื่องการควบคุมคุณภาพ ตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพตามระบบประกันคุณภาพ	-มีความเชื่อที่ถูกต้องเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเห็นความสำคัญของการสอนตามแนวคิดที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ -ผลการวินิจฉัยพบว่าขาดการวิเคราะห์ผู้เรียนเพื่อวางแผนการจัดการเรียนรู้ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการนำหลักสูตรสู่การสอน การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ทักษะและเทคนิคการสอนที่เน้นผู้เรียน

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
1. การนำผู้มีส่วนเกี่ยวข้องร่วมจัดกิจกรรมการเรียนรู้	พัฒนานักเรียนและตั้งผู้ปกครองให้มีส่วนร่วมในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียน	-ให้นักเรียนมีส่วนร่วมวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน -ดำเนินการขอความร่วมมือกับผู้ปกครองในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของผู้เรียน	ดำเนินการในภาคเรียนที่ถัดไป คือ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552	-จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ได้ 1 แผนการเรียนรู้อิงสาระสังคมศึกษา ฯ ที่ใช้การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง -ความต่อเนื่องในการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
2. จัดกิจกรรมให้นักเรียนมีทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง	นักเรียนเกิดการเรียนรู้และสร้างองค์ความรู้และประเมินการเรียนรู้ของตนเอง	-กำหนดแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้นั้นให้นักเรียนได้ค้นคว้าจากแหล่งเรียนรู้ต่างๆ -ปรึกษาครูวิชาการและศึกษานิเทศก์เพื่อร่วม	เริ่มดำเนินการในระหว่างการทำงานร่วมกับนักเรียนและทำต่อเนื่อง ในภาคเรียนนี้ (1/52).	-จัดทำแผนตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ได้ 1 แผน ที่มีกิจกรรมโครงงานศึกษาเรียนรู้ชุมชนของเรา

ประเด็นที่ต้องพัฒนา	เป้าหมายการพัฒนา	วิธีการพัฒนาตนเอง	เวลาดำเนินการ	ผลการพัฒนา
		ตรวจแผนฯ		-กระบวนการที่ฝึกทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองยังไม่สอดคล้องกับผู้เรียน
3. การประเมินนักเรียนตามสภาพจริง	ได้ข้อมูลที่เป็นจุดอ่อนจุดที่ควรปรับปรุงของผู้เรียนสำหรับเพิ่มคุณภาพผู้เรียน	กำหนดแผนการประเมินนักเรียนตามสภาพจริง ด้วยวิธีการหลากหลาย	ยังไม่ดำเนินการ	ยังไม่ดำเนินการ
4. การวิจัยในชั้นเรียน	นักเรียนมีการเรียนรู้และผลการเรียนรู้จากแหล่งเรียนรู้ในชุมชนที่สูงขึ้น	-ดำเนินการวิเคราะห์ผู้เรียน และวิเคราะห์ตนเอง เพื่อนำมาสรุปเป็นประเด็น/คำถามการวิจัย -ปรึกษาและขอคำแนะนำจากศึกษานิเทศก์เกี่ยวกับประเด็นวิจัยและเครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล -ศึกษาตัวอย่างรายงานการวิจัยในชั้นเรียน	ดำเนินการในภาคเรียน1/52-สค.52	จัดทำโครงการวิจัยเรื่องผลการพัฒนาผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้สาระสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมโดยใช้แหล่งเรียนรู้ในชุมชนแต่ยังไม่ดำเนินการพัฒนาตามแผนที่วางไว้
5. การประเมินผลงาน	นักเรียนระบุจุดอ่อนจุดแข็งของผลงานหรือผลการเรียนรู้ของตนเอง	กำหนดกรอบการประเมินให้นักเรียนครอบคลุมทั้งในส่วนกระบวนการและผลผลิต	ดำเนินการในภาคเรียน1/52 และทำต่อเนื่องตลอดไปทุกภาคเรียน	จัดทำแบบประเมินผลผลการปฏิบัติงานแต่ยังขาดการปรับปรุงคุณภาพ
6. การบูรณาการสาระสังคมศึกษาฯกับสาระการเรียนรู้อื่น ๆ	จัดกิจกรรมการบูรณาการเนื้อหาที่สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้อื่น ๆ	จัดกิจกรรมให้นักเรียนได้ใช้ความรู้ตอบคำถามที่เชื่อมโยงกับเนื้อหาในรายวิชาอื่น	ดำเนินการในภาคเรียน 2/52	ดำเนินการเพียงการสอดแทรกบูรณาการเนื้อหากับการจัดกิจกรรมในบางเนื้อหา

ผลการวิจัยหลังกระบวนการพัฒนา จากชุดวิจัย (ตค.52)			ผลวิจัยทางคลินิก หลังกระบวนการพัฒนาโดย นักวิชาการ
แบบตรวจสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการปฏิบัติ)	แบบทดสอบวิจัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวิจัย	
มีปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนลดลง แต่ภาพรวมส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติอยู่ในระดับเดิม เช่นเดียวกับก่อนการพัฒนา	มีปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนลดลงแต่ระดับของความถูกต้องของมโนทัศน์ยังอยู่ในระดับ	ผลวิจัยพบว่าภาพรวมมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อสูงขึ้น ด้านความรู้และด้านการปฏิบัติอยู่ระดับน้อยเช่นเดิม	-ครูมีการเปลี่ยนแปลงตนเองในระดับน้อย การร่วมกลุ่มทำกิจกรรมขาดความต่อเนื่อง ค่อนข้างขาดความรู้ความเข้าใจเรื่องแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเนื่องจากจบการศึกษาปริญญา



ผลการวิจัยหลังกระบวนการพัฒนา จากชุดวิจัย (ตค.52)			ผลวิจัยทางคลินิก หลังกระบวนการพัฒนาโดย นักวิชาการ
ครู ค			
แบบตรวจสอบรายการ (มโนทัศน์ความเชื่อและการ ปฏิบัติ)	แบบทดสอบวิจัย (มโนทัศน์ความรู้)	สรุปผลวิจัย	
			ตรีสาขาอื่น ๆ ที่มีใช้สาขา การศึกษา แต่มีการเรียนรู้สาขา การศึกษาเพิ่มเติมจากการศึกษา ประกาศนียบัตรบัณฑิตวิชาชีพ ครู - ผลงานที่สะท้อนการพัฒนา ตนเอง ชัดความชัดเจน ไม่ สะท้อนการพัฒนา

## ตอนที่ 6 ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการ ประกันคุณภาพการศึกษา

การตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกัน  
คุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่พัฒนาขึ้น ผู้วิจัยมีผลการตรวจสอบสรุปได้เป็น 7 เรื่อง  
ประกอบด้วย (1) ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนวิจัยรายด้านหลังการพัฒนา  
(2) ผลการวิจัยมโนทัศน์หลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (3) ผลวิเคราะห์รูปแบบการ  
เปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการ  
ปฏิบัติ ระดับบุคคล (4) ผลวิเคราะห์รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (5) ผลการปรับเปลี่ยนมโน  
ทัศน์ (6) ผลการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากการอภิปรายกลุ่มของผู้เกี่ยวข้อง และ (7)  
บทเรียนรู้ที่ได้จากการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น รายละเอียดแต่ละเรื่องมีดังนี้

### 6.1 ผลวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนวิจัยรายด้านหลังการพัฒนา

ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ  
การศึกษา เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จากการวิจัยด้วยชุดเครื่องมือ  
วิจัยมโนทัศน์ พบว่า หลังการพัฒนากลุ่มตัวอย่างคณะกรรมการประกันคุณภาพภายใน  
สถานศึกษามีมโนทัศน์ด้านความเชื่อที่มีคะแนนเฉลี่ยสูง และการแจกแจงของคะแนนมีลักษณะ  
เป็นโค้งปกติในทุกประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ สำหรับมโนทัศน์ด้านความรู้ ส่วนใหญ่  
ลักษณะการแจกแจงเบ้ซ้ายเล็กน้อย ในด้านการควบคุมคุณภาพและการตรวจสอบคุณภาพ แสดง  
ว่าคะแนนมีค่าค่อนข้างต่ำ ส่วนด้านการประเมินคุณภาพ ส่วนใหญ่มีลักษณะการแจกแจงเบ้ขวา  
เล็กน้อย แสดงว่าค่าเฉลี่ยค่อนข้างต่ำ ส่วนค่าความโด่งส่วนใหญ่เป็นบวก แสดงว่าคะแนนมีการ  
แจกแจงค่อนข้างมาก

สำหรับกลุ่มครู พบว่าหลังการพัฒนา มีคะแนนเฉลี่ยในทุกมิติทัศนคติและทุกประเด็นย่อยใกล้เคียงกับคณะกรรมการประกันคุณภาพ มโนทัศน์ด้านความเชื่อทุกประเด็น มโนทัศน์มีค่าความเบ้ติดลบ แสดงว่า มีลักษณะเบ้ซ้าย คือ มีคะแนนมโนทัศน์แทบทุกด้านในระดับค่อนข้างต่ำ การกระจายของคะแนนค่อนข้างน้อยในแทบทุกประเด็น ส่วนค่าความโด่ง ส่วนใหญ่มีค่าติดลบ แสดงว่าคะแนนมีการแจกแจงค่อนข้างน้อย สำหรับมโนทัศน์ด้านความรู้ ทั้งด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการตรวจสอบคุณภาพ การแจกแจงมี 2 ลักษณะทั้งเบ้ซ้ายและเบ้ขวา ส่วนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ การแจกแจงส่วนใหญ่มีลักษณะเบ้ซ้าย แสดงว่ามีคะแนนค่อนข้างต่ำ ส่วนค่าความโด่งส่วนใหญ่มีค่าติดลบ แสดงว่าคะแนนมีการแจกแจงค่อนข้างน้อย ยกเว้นในคะแนนมโนทัศน์ด้านความรู้ เรื่องการตรวจสอบคุณภาพและประเมินคุณภาพ และมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติที่ส่วนใหญ่มีค่าความเบ้เป็นบวก แสดงว่าคะแนนส่วนใหญ่มีค่าค่อนข้างสูง รายละเอียดดังตาราง 4.19

ตาราง 4.19 สถิติพื้นฐานของข้อมูลคะแนนมโนทัศน์ของกลุ่มตัวอย่างจากการวินิจฉัยหลังการพัฒนา

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	n	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku
<b>ด้านความเชื่อ</b>									
การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	-	-
		ครู	40	4.00	6.00	5.10	0.63	-0.08	-0.38
		รวม	53	4.00	8.00	5.81	1.37	0.68	-0.92
ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ		กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	-	-
		ครู	40	5.00	8.00	6.60	0.98	-0.12	-0.93
		รวม	53	5.00	8.00	6.94	1.05	-0.51	-0.99
ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง		กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	-	-
		ครู	40	7.00	8.00	7.73	0.45	-1.05	-0.95
		รวม	53	7.00	8.00	7.79	0.41	-1.48	0.21
<b>ด้านความรู้</b>									
การควบคุมคุณภาพ	การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.77	0.44	-1.45	0.09
		ครู	40	2.00	4.00	3.20	0.52	0.28	0.24
		รวม	53	2.00	4.00	3.34	0.55	-0.03	-0.72
	การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.69	0.48	-0.95	-1.34
		ครู	40	2.00	4.00	2.73	0.85	0.57	-1.37
		รวม	53	2.00	4.00	2.96	0.88	0.07	-1.72
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	13	6.00	8.00	7.46	0.66	-0.86	-0.02
		ครู	40	5.00	8.00	5.93	1.12	0.50	-1.50
		รวม	53	5.00	8.00	6.30	1.22	0.05	-1.67

ตาราง 4.19 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	n	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku
การตรวจสอบคุณภาพ	การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.15	0.38	2.18	3.22
		ครู	40	2.00	3.00	2.95	0.22	-4.29	17.29
		รวม	53	2.00	4.00	3.00	0.28	0.00	11.41
	การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.08	0.28	3.61	13.00
		ครู	40	1.00	4.00	2.70	0.99	0.32	-1.43
		รวม	53	1.00	4.00	2.79	0.88	0.08	-1.11
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	13	6.00	7.00	6.23	0.44	1.45	0.09
		ครู	40	3.00	7.00	5.65	1.10	-0.22	-0.26
		รวม	53	3.00	7.00	5.79	1.01	-0.50	0.26
การประเมินคุณภาพ	การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	13	2.00	4.00	3.69	0.63	-2.05	3.71
		ครู	40	1.00	4.00	2.05	1.11	0.73	-0.79
		รวม	53	1.00	4.00	2.45	1.23	0.14	-1.60
	การใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	2.00	4.00	2.85	0.69	0.20	-0.50
		ครู	40	0.00	4.00	2.63	0.70	-1.63	4.05
		รวม	53	0.00	4.00	2.68	0.70	-1.20	3.27
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	13	5.00	8.00	6.54	0.88	0.30	-0.34
		ครู	40	2.00	8.00	4.68	1.10	0.57	1.19
		รวม	53	2.00	8.00	5.13	1.32	0.33	-0.23
<b>ด้านการปฏิบัติ</b>									
การควบคุมคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	4.00	4.00	4.00	0.00	-	-
		ครู	40	2.00	4.00	3.28	0.78	-0.54	-1.15
		รวม	53	2.00	4.00	3.45	0.75	-0.98	-0.50
	พฤติกรรมกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	4.00	4.00	4.00	0.00	-	-
		ครู	40	3.00	4.00	3.98	0.16	-6.32	40.00
		รวม	53	3.00	4.00	3.98	0.14	-7.28	53.00
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	-	-
		ครู	40	6.00	8.00	7.25	0.78	-0.48	-1.16
		รวม	53	6.00	8.00	7.43	0.75	-0.92	-0.58
การตรวจสอบคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	4.00	4.00	4.00	0.00	-	-
		ครู	40	2.00	4.00	3.70	0.61	-1.92	2.62
		รวม	53	2.00	4.00	3.77	0.54	-2.38	4.80
	พฤติกรรมกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	4.00	4.00	4.00	0.00	-	-
		ครู	40	1.00	4.00	2.93	0.86	-0.36	-0.53
		รวม	53	1.00	4.00	3.19	0.88	-0.74	-0.41

ตาราง 4.19 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	n	Min	Max	Mean	SD	Sk	Ku
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	13	8.00	8.00	8.00	0.00	-	-
		ครู	40	5.00	8.00	6.63	1.03	-0.06	-1.13
		รวม	53	5.00	8.00	6.96	1.07	-0.50	-1.12
การประเมินคุณภาพ	พฤติกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.92	0.28	-3.61	13.00
		ครู	40	2.00	4.00	3.40	0.71	-0.76	-0.61
		รวม	53	2.00	4.00	3.53	0.67	-1.11	0.08
	พฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	3.00	4.00	3.92	0.28	-3.61	13.00
		ครู	40	0.00	4.00	3.43	1.15	-2.19	4.03
		รวม	53	0.00	4.00	3.55	1.03	-2.60	6.31
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	13	7.00	8.00	7.85	0.38	-2.18	3.22
		ครู	40	4.00	8.00	6.83	1.22	-0.90	0.11
		รวม	53	4.00	8.00	7.08	1.16	-1.23	0.86

## 6.2 ผลการวิจัยมโนทัศน์หลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผลการวิจัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาหลังการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีการนำเสนอเป็น 3 หัวข้อ คือ (1) ผลการวิจัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อหลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (2) ผลการวิจัยมโนทัศน์ด้านความรู้หลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และ (3) ผลการวิจัยมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติหลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ รายละเอียดแต่ละหัวข้อ มีดังนี้

### 6.2.1 ผลการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านความเชื่อหลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผลการวิจัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความเชื่อ หลังการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่าหลังการพัฒนาทั้งครูและคณะกรรมการมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องในระดับมากและปานกลาง โดยกรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน (ร้อยละ 100.00) มีมโนทัศน์ด้านความเชื่อที่ถูกต้องอยู่ในระดับมาก ส่วนครูส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง (ร้อยละ 80.00)

(2) เมื่อแยกพิจารณาเรื่องย่อย พบว่า หลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีมโนทัศน์ที่ถูกต้องอยู่ในระดับมาก (ร้อยละ 100.00) สำหรับครูส่วนใหญ่มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เรื่องการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ อยู่ระดับ

ปานกลาง (ร้อยละ 85.0) ส่วนเรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ ส่วนใหญ่อยู่ระดับมาก (ร้อยละ 55.00) และเรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง พบว่าส่วนใหญ่อยู่ระดับมาก เช่นเดียวกัน รายละเอียดดังตาราง 4.20

**ตาราง 4.20** ผลวิเคราะห์หมินทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง หลังการพัฒนา

ประเด็นย่อยด้านความเชื่อ	บทบาท	ระดับหมินทัศน์หลังการพัฒนา							
		น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
		n	%	n	%	n	%	n	%
การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	6	15.00	34	85.00	-	-
	รวม	-	-	6	11.32	34	64.15	13	24.53
ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	-	-	18	45.00	22	55.00
	รวม	-	-	-	-	18	33.96	35	66.04
ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	-	-	-	-	40	100.00
	รวม	-	-	-	-	-	-	53	100.00
รวมหมินทัศน์ด้านความเชื่อหลังการพัฒนา	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
	ครู	-	-	-	-	8	20.00	32	80.00
	รวม	-	-	-	-	8	15.09	45	84.91

### 6.2.2 ผลการวินิจฉัยหมินทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านความรู้หลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนหมินทัศน์

ผลการวินิจฉัยหมินทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความรู้ หลังการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยหมินทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของหมินทัศน์ด้านความรู้ พบว่าหลังการพัฒนาทั้งครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพมีหมินทัศน์ที่ถูกต้องในระดับมากและปานกลาง โดยกรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน (ร้อยละ 100.00) มีหมินทัศน์ด้านความเชื่อที่ถูกต้องอยู่ในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่มีความถูกต้องของหมินทัศน์ระดับปานกลาง (ร้อยละ 80.00)

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพในภาพรวม พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพมีหมินทัศน์ที่มีความถูกต้องในระดับมาก และระดับปานกลาง โดยด้านการควบคุมคุณภาพ ส่วนใหญ่ (ร้อยละ 92.31) อยู่ในระดับมาก ด้านการตรวจสอบคุณภาพ กรรมการส่วนใหญ่ (ร้อยละ 76.92) มีหมินทัศน์ถูกต้องระดับปานกลางเช่นเดียวกับด้านการประเมินคุณภาพที่กรรมการส่วนใหญ่ (ร้อยละ 53.85) มีหมินทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง

สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 57.50) มีมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพระดับปานกลาง ด้านการตรวจสอบคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 62.50) อยู่ระดับปานกลางแต่ด้านการประเมินคุณภาพ ครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 52.50) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อย

(3) เมื่อแยกพิจารณาเรื่องย่อย พบว่า หลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาส่วนใหญ่มีมโนทัศน์เรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เรื่องการดำเนินการสอนที่เน้นผู้เรียน และเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอน ที่มีความถูกต้องของมโนทัศน์ในระดับมาก ส่วนเรื่องอื่น ๆ อยู่ระดับปานกลาง สำหรับครูพบว่าส่วนใหญ่หลังการพัฒนา มีมโนทัศน์การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เรื่องการตรวจสอบติดตามการดำเนินการสอนที่เน้นผู้เรียน และเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนเรื่องอื่น ๆ อยู่ในระดับน้อย รายละเอียดดังตาราง 4.21

ตาราง 4.21 ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง หลังการพัฒนา

มโนทัศน์	ประเด็นย่อยด้านความรู้	บทบาท	ระดับมโนทัศน์หลังการพัฒนา							
			น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การควบคุมคุณภาพ	การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	3	23.08	10	76.92
		ครู	-	-	2	5.00	28	70.00	10	25.00
		รวม	-	-	2	3.77	31	58.49	20	37.74
	การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	4	30.77	9	69.23
		ครู	-	-	21	52.50	9	22.50	10	25.00
		รวม	-	-	21	39.62	13	24.53	19	35.85
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	1	7.69	12	92.31
		ครู	-	-	-	-	23	57.50	17	42.50
		รวม	-	-	-	-	24	45.28	29	54.72
การตรวจสอบคุณภาพ	การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	11	84.62	2	15.38
		ครู	-	-	2	5.00	38	95.00	-	-
		รวม	-	-	2	3.77	49	92.45	2	3.77
	การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	12	92.31	1	7.69
		ครู	2	5.00	4	10.00	21	52.50	13	32.50
		รวม	2	3.77	16	30.19	21	39.62	14	26.42
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	10	76.92	3	23.08
		ครู	-	-	2	5.00	25	62.50	13	32.50
		รวม	-	-	2	3.77	35	66.04	16	30.19
การประเมินคุณภาพ	การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	-	-	1	7.69	2	15.38	10	76.92
		ครู	-	-	13	32.50	20	50.00	7	17.50
		รวม	-	-	14	26.42	22	41.51	17	32.08

ตาราง 4.21 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อยด้านความรู้	บทบาท	ระดับมโนทัศน์หลังการพัฒนา							
			น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
			n	%	n	%	n	%	n	%
	การใช้ผลการประเมินเพื่อการ พัฒนาการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	4	30.77	7	53.85	2	15.38
		ครู	2	5.00	11	27.50	26	65.00	1	2.50
		รวม	2	3.77	15	28.30	33	62.26	3	5.66
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการ ประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	7	53.85	6	46.15
		ครู	1	2.50	21	52.50	17	42.50	1	2.50
		รวม	1	1.89	21	39.62	24	45.28	7	13.21
ภาพรวมมโนทัศน์ด้านความรู้ หลังการพัฒนา	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00	
	ครู	-	-	2	5.00	21	52.50	17	42.50	
	รวม	-	-	2	3.77	21	39.62	30	56.60	

### 6.2.3 ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านความการปฏิบัติหลังการใช้ โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านการปฏิบัติ หลังการพัฒนาของ  
สถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าหลังการพัฒนาทั้งครูและคณะกรรมการ  
ประกันคุณภาพมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องในระดับมากและปานกลาง โดยกรรมการประกันคุณภาพทั้ง  
13 คน (ร้อยละ 100.00) มีมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติที่ถูกต้องในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่มี  
ความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับปานกลาง (ร้อยละ 58.50)

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพในภาพรวม พบว่าหลัง  
การพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน มีมโนทัศน์มีความถูกต้องในระดับมากทั้ง  
ด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ สำหรับครูส่วนใหญ่  
(ร้อยละ 52.50-80.00) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับมากทั้งด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบ  
คุณภาพ และการประเมินคุณภาพ

(3) เมื่อแยกพิจารณารายเรื่องย่อย พบว่า หลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพ  
ภายในสถานศึกษาส่วนใหญ่ (ร้อยละ 92.31-100.00) มีมโนทัศน์ทุกเรื่องอยู่ในระดับมาก สำหรับ  
ครูพบว่าส่วนใหญ่หลังการพัฒนา มีมโนทัศน์การปฏิบัติทุกเรื่องในระดับมาก ยกเว้นด้านพฤติกรรม  
การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญที่ส่วนใหญ่มีความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับ  
ปานกลาง รายละเอียดดังตาราง 4.22

ตาราง 4.22 ผลวิเคราะห์หมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของสถานศึกษากรณี  
ตัวอย่างหลังการพัฒนา

มโนทัศน์	ประเด็นย่อยด้านการปฏิบัติ	บทบาท	ระดับมโนทัศน์หลังการพัฒนา							
			น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การควบคุม คุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการวางแผนการ จัดการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	8	20.00	13	32.50	19	47.50
		รวม	-	-	8	15.09	13	24.53	32	60.38
	พฤติกรรมกรรมการดำเนินการ จัดการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	-	-	1	2.50	39	97.50
		รวม	-	-	-	-	1	1.89	52	98.11
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการ ควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	-	-	8	20.00	32	80.00
		รวม	-	-	-	-	8	15.09	45	84.91
การตรวจสอบ คุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตาม การดำเนินการจัดการเรียนการ สอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	3	7.50	6	15.00	31	77.50
		รวม	-	-	3	5.66	6	11.32	44	83.02
	พฤติกรรมกรรมการปรับปรุงการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	2	5.00	10	25.00	17	42.50	11	27.50
		รวม	2	3.77	10	18.87	17	32.08	24	45.28
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการ ตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	-	-	19	47.50	21	52.50
		รวม	-	-	-	-	19	35.85	34	64.15
การประเมิน คุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการประเมินการ ดำเนินการจัดการเรียนการสอน ของตนเอง	กรรมการQA	-	-	-	-	1	7.69	12	92.31
		ครู	-	-	5	12.50	14	35.00	21	52.50
		รวม	-	-	5	9.43	15	28.30	33	62.26
	พฤติกรรมกรรมการใช้ผลการประเมิน เพื่อพัฒนาการเรียนการสอน ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	-	-	1	7.69	12	92.31
		ครู	3	7.50	3	7.50	5	12.50	29	72.50
		รวม	3	5.66	3	5.66	6	11.32	41	77.36
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการ ประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	3	7.50	11	27.50	26	65.00
		รวม	-	-	3	5.66	11	20.75	39	73.58
ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ หลังการพัฒนา		กรรมการQA	-	-	-	-	-	-	13	100.00
		ครู	-	-	-	-	9	22.50	31	58.50
		รวม	-	-	-	-	9	16.98	44	83.02



### 6.3 ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล

ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ทั้งด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล มีแนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์จากผลการวินิจฉัย โดยจะสรุปจากระดับผลวิเคราะห์มโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ตัวอย่างเช่น หากก่อนการพัฒนา ผลสรุปว่ามโนทัศน์แต่ละเรื่อง มีความถูกต้อง และหลังการพัฒนามีความถูกต้อง จะมีผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุปมโนทัศน์ จาก ถูก → ถูก ซึ่งสามารถสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ได้เป็น “แบบ 1” รายละเอียดการพิจารณาสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระดับบุคคลมีดังนี้

ตาราง 4.23 แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพ การศึกษาด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล

สรุปลักษณะมโนทัศน์ ก่อนการพัฒนา	สรุปลักษณะมโนทัศน์ หลังการพัฒนา	ผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุป ลักษณะมโนทัศน์ (ก่อน → หลัง)	รูปแบบการเปลี่ยนแปลง ลักษณะมโนทัศน์
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ถูก → ถูก	แบบ 1
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ถูก → ผิด	แบบ 2
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ผิด → ถูก	แบบ 3
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ผิด → ผิด	แบบ 4

ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติระดับบุคคล ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้มีดังนี้

#### 6.3.1 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านความเชื่อ

ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ซึ่งได้จากผลวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความเชื่อระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่าหลังการพัฒนาทั้งครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพไม่มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ โดยในภาพรวมยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่า เรื่องอื่น ๆ ยังคงไม่มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา แต่เรื่องการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนที่รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมีความหลากหลาย ส่วนใหญ่ครูร้อยละ 60.00 มีการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อนเป็นถูกต้อง รายละเอียดดังตาราง 4.24

ตาราง 4.24 ผลวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของ  
สถานศึกษากรณีตัวอย่าง

ประเด็นย่อย มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	บทบาท	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านความเชื่อ							
		ถูก → ถูก		ถูก → ผิด		ผิด → ถูก		ผิด → ผิด	
		n	%	n	%	n	%	n	%
การเห็นคุณค่าของการ จัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	10	25.00	3	7.50	24	60.00	3	7.50
	รวม	23	43.40	3	5.66	24	45.28	3	5.66
ความสนใจในการนำ แนวคิดฯ ไปปฏิบัติ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	34	85.00	-	-	6	15.00	-	-
	รวม	47	88.68	-	-	6	11.32	-	-
ความมุ่งมั่นในการพัฒนา คุณภาพการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	40	100.00	-	-	-	-	-	-
	รวม	53	100.00	-	-	-	-	-	-
รวมมโนทัศน์ด้านความเชื่อ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	40	100.00	-	-	-	-	-	-
	รวม	53	100.00	-	-	-	-	-	-

### 6.3.2 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านความรู้

ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา  
ด้านความรู้ ซึ่งได้จากผลวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความรู้ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วย  
กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้าน  
ความรู้ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่าหลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพมี  
รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ ในลักษณะที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลัง  
การพัฒนา สำหรับครูพบว่า หลังการพัฒนาครูร้อยละ 60.00 ที่ยังคงมีมโนทัศน์ด้านความรู้ ที่  
ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา มีครูร้อยละ 35.00 ที่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผิด/  
คลาดเคลื่อน เป็นถูกต้อง และมีครูเพียงร้อยละ 5.00 ที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่า คณะกรรมการส่วนใหญ่  
มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในลักษณะที่มีมโนทัศน์ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา

สำหรับครู พบว่าส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในลักษณะที่  
ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา ในเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น  
สำคัญ และเรื่องการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่วน  
รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อนเป็นถูกต้อง ส่วนใหญ่เปลี่ยนแปลง

ในเรื่องการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับเรื่องที่ครูส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ที่ยังคงคลาดเคลื่อนอยู่ คือเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รายละเอียดดังตาราง 4.25

**ตาราง 4.25** ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ของสถานศึกษากรณีตัวอย่าง

ประเด็นย่อย มโนทัศน์ด้านความรู้	บทบาท	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านความรู้							
		ถูก → ถูก		ถูก → ผิด		ผิด → ถูก		ผิด → ผิด	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>การควบคุมคุณภาพ</b>									
การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	24	60.00	-	-	14	35.00	2	5.00
	รวม	37	69.81	-	-	14	26.42	2	3.77
การดำเนินการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	9	69.23	-	-	4	30.77	-	-
	ครู	6		2	5.00	23	57.50	9	22.50
	รวม	15		2	3.77	27	50.94	9	16.98
<b>การตรวจสอบคุณภาพ</b>									
การตรวจสอบติดตามการ ดำเนินการจัดการเรียนการ สอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	24	60.00	-	-	14	35.00	2	5.00
	รวม	37	69.81	-	-	14	26.42	2	3.77
การปรับปรุงการเรียนการ สอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	กรรมการQA	7	53.85	-	-	6	46.15	0	0.00
	ครู	0	0.00	-	-	30		10	25.00
	รวม	7	13.21	-	-	36		10	18.87
<b>การประเมินคุณภาพ</b>									
การประเมินการดำเนินการ จัดการเรียนการสอนของ ตนเอง	กรรมการQA	5	38.46	-	-	7	53.85	1	7.69
	ครู	0	0.00	-	-	31	77.50	9	22.25
	รวม	5	9.43	-	-	38	71.70	10	18.87
การใช้ผลการประเมินเพื่อ พัฒนาการเรียนการ สอนที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	4	30.77	3	23.08	5	38.46	1	7.69
	ครู	12	30.00	6	15.00	15	37.50	7	17.50
	รวม	16	30.19	9	16.98	20	37.74	8	15.09
รวมมโนทัศน์ด้านความรู้	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	24	60.00	-	-	14	35.00	2	5.00
	รวม	37	69.81	-	-	14	26.42	2	3.77

### 6.3.3 ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ

ผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านการปฏิบัติ ซึ่งได้จากผลวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วย กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าหลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพ และครูส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในลักษณะที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง ทั้งก่อนและหลังการพัฒนา สำหรับครูพบว่า หลังการพัฒนาครูร้อยละ 5.00 มีการเปลี่ยนแปลง มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ จากผิด/คลาดเคลื่อน เป็นถูกต้อง

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่า คณะกรรมการ ประกันคุณภาพส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในแบบที่มีมโนทัศน์ถูกต้อง ทั้งก่อนและหลังการพัฒนา

สำหรับครู พบว่าส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในลักษณะที่ ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา ในเรื่องพฤติกรรมกรวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียน เรื่องพฤติกรรมกรดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เรื่องการตรวจสอบติดตามการ ดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียน การสอนของตนเอง และเรื่องการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน

ส่วนรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อนเป็นถูกต้อง ส่วนใหญ่ เปลี่ยนแปลงในเรื่องพฤติกรรมกรปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับเรื่องที่ ครูส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ที่ยังคงคลาดเคลื่อนอยู่ คือเรื่อง การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เช่นเดียวกัน นอกจากนี้ยังมีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) ที่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์จากถูกต้องเป็นผิด/คลาดเคลื่อนในเรื่องการ ปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียน การสอนของตนเอง รายละเอียดดังตาราง 4.26

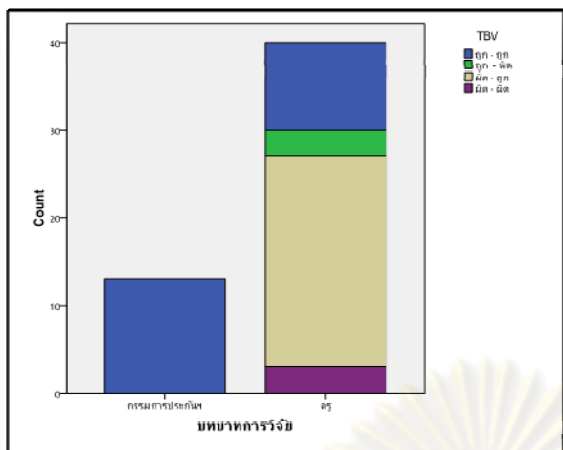
ตาราง 4.26 ผลวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของ สถานศึกษารณีนี้อย่าง

ประเด็นย่อย มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	บทบาท	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ							
		ถูก → ถูก		ถูก → ผิด		ผิด → ถูก		ผิด → ผิด	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>การควบคุมคุณภาพ</b>									
พฤติกรรมกรวางแผน การจัดการเรียนการสอนที่ เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	12	92.31	-	-	1	7.69	-	-
	ครู	29	72.50	-	-	3	7.50	8	20.00
	รวม	41	77.36	-	-	4	7.55	8	15.09

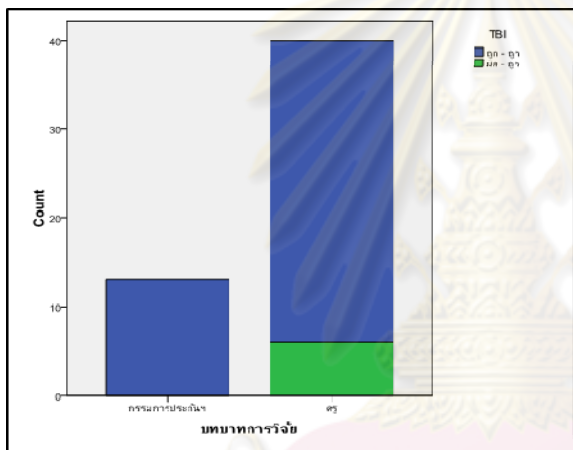
ตาราง 4.26 (ต่อ)

ประเด็นย่อย มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	บทบาท	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ							
		ถูก → ถูก		ถูก → ผิด		ผิด → ถูก		ผิด → ผิด	
		n	%	n	%	n	%	n	%
พฤติกรรมกรรมการดำเนินการ จัดการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	11	84.62	-	-	2	15.38	-	-
	ครู	32	80.00	-	-	8	20.00	-	-
	รวม	43	81.13	-	-	10	18.87	-	-
<b>การตรวจสอบคุณภาพ</b>									
พฤติกรรมกรรมการตรวจสอบ ติดตามการดำเนินการ จัดการเรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	27	67.50	-	-	10	25.00	3	7.50
	รวม	40	75.47	-	-	10	18.87	3	5.66
พฤติกรรมกรรมการปรับปรุงการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	13	32.50	1	2.50	15	37.50	11	27.50
	รวม	26	49.06	1	1.89	15	28.30	11	20.75
<b>การประเมินคุณภาพ</b>									
พฤติกรรมกรรมการประเมินการ ดำเนินการจัดการเรียนการ สอนของตนเอง	กรรมการQA	11	84.62	-	-	2	15.38	-	-
	ครู	18	45.00	1	2.50	17	42.50	4	10.00
	รวม	29	54.72	1	1.89	19	35.85	4	7.55
พฤติกรรมกรรมการใช้ผลการ ประเมินเพื่อพัฒนาการ เรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	กรรมการQA	11	84.62	-	-	2	15.38	-	-
	ครู	21	52.50	-	-	13	32.50	6	15.00
	รวม	32	60.38	-	-	15	28.30	6	11.32
รวมมโนทัศน์ด้านการ ปฏิบัติ	กรรมการQA	13	100.00	-	-	-	-	-	-
	ครู	38	95.00	-	-	2	5.00	-	-
	รวม	51	96.23	-	-	2	3.77	-	-

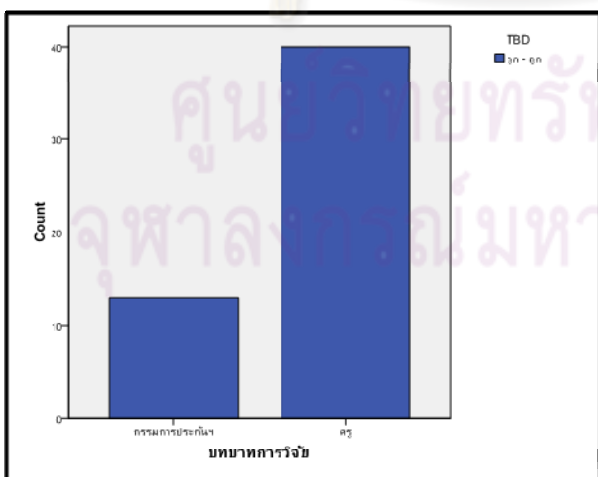
ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล ซึ่งได้กล่าวถึงรายละเอียดดังผลการ นำเสนอในหัวข้อ 6.3.1-6.3.3 และตาราง 4.2.4-4.2.6 ที่ได้กล่าวมานั้น สามารถสรุปให้เห็นถึง รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์ด้านความเชื่อในแต่ละเรื่องตามประเด็นของการ จัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญให้เห็นชัดเจนดังแผนภูมิ 4.2-4.4 ผลสรุปรูปแบบการ เปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์ด้านความรู้ในแต่ละเรื่อง ดังแผนภูมิ 4.5-4.7 และผลสรุป รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติในแต่ละเรื่อง ดังแผนภูมิ 4.8-4.10 ต่อไปนี้



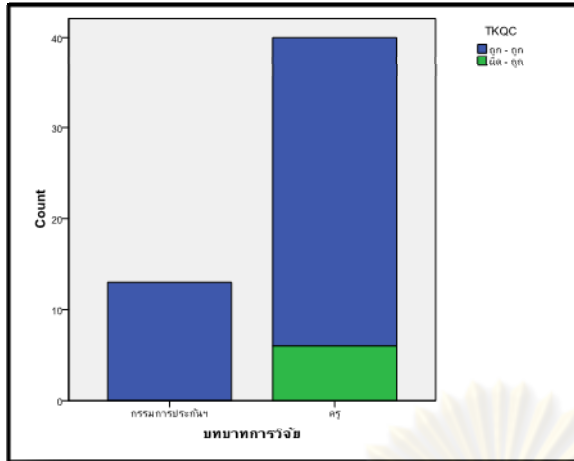
แผนภูมิ 4.2 รูปแบบการปรับเปลี่ยน มโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องการเห็นคุณค่าของแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของคณะกรรมการประกันคุณภาพและครู



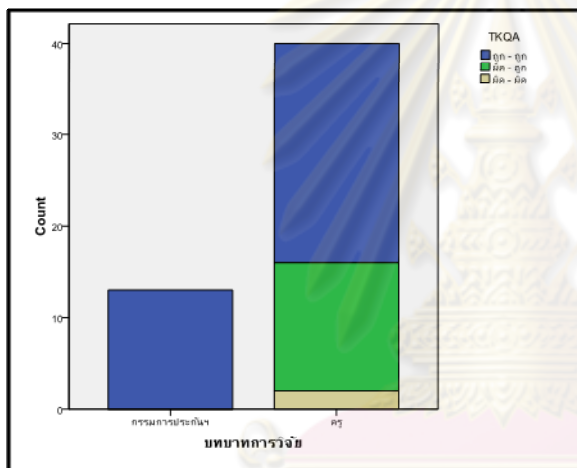
แผนภูมิ 4.3 รูปแบบการปรับเปลี่ยน มโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติของคณะกรรมการประกันคุณภาพและครู



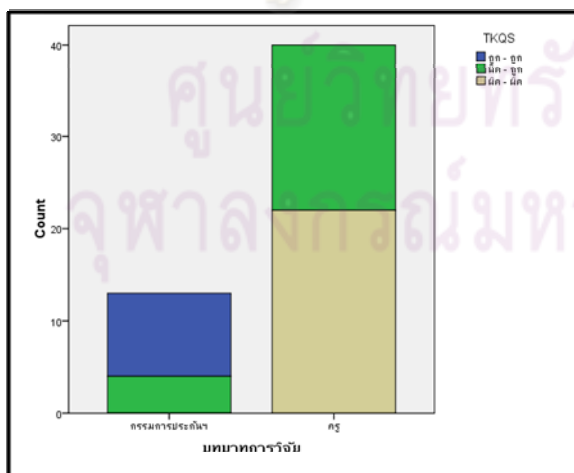
แผนภูมิ 4.4 รูปแบบการปรับเปลี่ยน มโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนของตนของคณะกรรมการประกันคุณภาพและครู



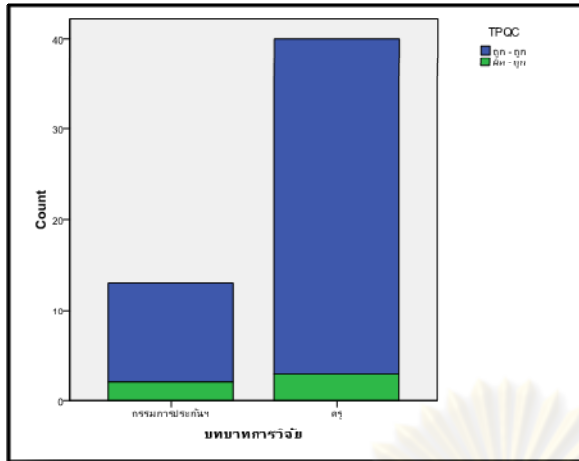
แผนภูมิ 4.5 รูปแบบการปรับเปลี่ยน  
มโนทัศน์ด้านความรู้ ในองค์ประกอบ  
การควบคุมคุณภาพของคณะกรรมการ  
ประกันคุณภาพ และครู



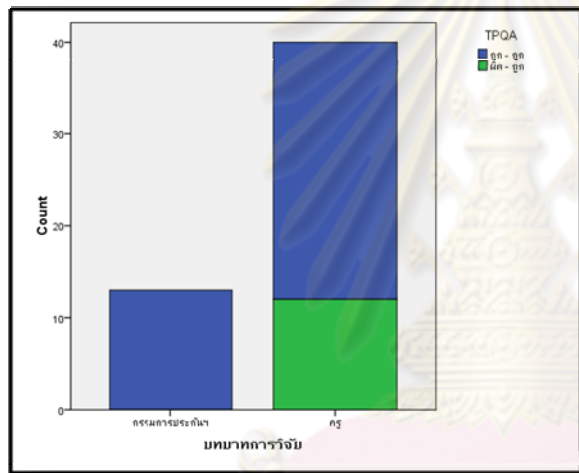
แผนภูมิ 4.6 รูปแบบการปรับเปลี่ยน  
มโนทัศน์ด้านความรู้ ในองค์ประกอบ  
การตรวจสอบคุณภาพของ  
คณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู



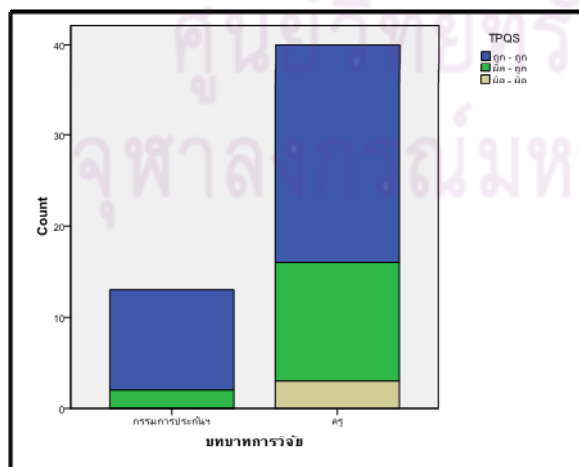
แผนภูมิ 4.7 รูปแบบการปรับเปลี่ยน  
มโนทัศน์ด้านความรู้ ในองค์ประกอบ  
การประเมินคุณภาพของคณะกรรมการ  
ประกันคุณภาพ และครู



แผนภูมิ 4.8 รูปแบบการปรับเปลี่ยน  
มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติใน  
องค์ประกอบการควบคุมคุณภาพของ  
คณะกรรมการประกันคุณภาพ และครู



แผนภูมิ 4.9 รูปแบบการปรับเปลี่ยน  
มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติใน  
องค์ประกอบการตรวจสอบคุณภาพ  
ของคณะกรรมการประกันคุณภาพ  
และครู



แผนภูมิ 4.10 รูปแบบการปรับเปลี่ยน  
มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติใน  
องค์ประกอบการประเมินคุณภาพของ  
คณะกรรมการ ประกันคุณภาพ และครู





## 6.5 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

การสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพระดับบุคคล มีแนวทางการพิจารณาโดยใช้ผลสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ตามเกณฑ์ในตาราง 4.10 หรือจากแบบสรุปผลการตรวจสอบเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาดังแสดงข้างต้น มาเป็นข้อมูลในการพิจารณาผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ ซึ่งในที่นี้กำหนดผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาเป็น 4 ลักษณะประกอบด้วยลักษณะที่ 1 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีความถดถอยหมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา อยู่ในระดับสูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา ลักษณะที่ 2 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไม่มีการเปลี่ยนแปลง หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์ก่อนและหลังการพัฒนาอยู่ในระดับเดียวกัน ลักษณะที่ 3 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีการเปลี่ยนแปลงพอสมควร หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์หลังการพัฒนาในระดับที่สูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา 1 ระดับ และลักษณะที่ 4 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีการเปลี่ยนแปลงมาก หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์หลังการพัฒนาอยู่ในระดับที่สูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา จำนวน มากกว่าหรือเท่ากับ 2 ระดับ

การนำเสนอผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์แบ่งเป็น 3 หัวข้อ คือ (1) ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ (2) ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้ และ (3) ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### 6.5.1 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ

ผลการวิเคราะห์การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความเชื่อ ซึ่งได้จากผลวิเคราะห์ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อระหว่างก่อนและหลังการพัฒนา ด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพทุกคนไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ สำหรับครูพบว่า หลังการพัฒนาครูร้อยละ 65 มีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับเปลี่ยนแปลงพอสมควร (มีการเปลี่ยนแปลงระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) และพบว่ามีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) ที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับถดถอย

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่า พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หมายความว่ายังคงมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับเดิม

สำหรับครูส่วนใหญ่ พบว่ามีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับเปลี่ยนแปลงพอสมควร คือ มีการเปลี่ยนแปลงระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ ในเรื่องการเห็นคุณค่าของ

การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ ส่วนเรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนของตนเองนั้น ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ นอกจากนี้มีครู 4 คน (ร้อยละ 10.00) ที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (ความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับ) ในเรื่อง การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รายละเอียดดังตาราง 4.28

ตาราง 4.28 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ

ประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ	บทบาท	ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ							
		ถดถอย		ไม่เปลี่ยนแปลง		เปลี่ยนแปลงพอสมควร (+1 ชั้น)		เปลี่ยนแปลงมาก (+2 ชั้น)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	13	100.00	-	-	-	-
	ครู	1	2.50	15	37.50	20	50.00	4	10.00
	รวม	1	1.89	28	52.83	20	37.74	4	7.55
ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ	กรรมการQA	-	-	13	100.00	-	-	-	-
	ครู	2	5.00	20	50.00	18	45.00	-	-
	รวม	2	3.77	33	62.26	18	33.96	-	-
ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	กรรมการQA	-	-	13	100.00	-	-	-	-
	ครู	-	-	40	100.00	-	-	-	-
	รวม	-	-	53	100.00	-	-	-	-
ภาพรวมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ	กรรมการQA	-	-	13	100.00	-	-	-	-
	ครู	1	2.50	13	32.50	26	65.00	-	-
	รวม	1	1.89	26	49.06	26	49.06	-	-

### 6.5.2 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้

ผลการวิเคราะห์การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความรู้ ซึ่งได้จากผลวิเคราะห์ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความรู้ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่าหลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 69.23) มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 72.50) พบว่า หลังการพัฒนา มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พอสมควร (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) และมีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้นอย่างน้อย 2 ระดับ)

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ พบว่า ด้านการควบคุมคุณภาพและการตรวจสอบคุณภาพ คณะกรรมการส่วนใหญ่มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม แต่ครูส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พอสมควร (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) ส่วนด้านการประเมินคุณภาพ พบว่าทั้งครูและคณะกรรมการ ส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ

(3) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่า พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หมายความว่ายังคงมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับเดิม ยกเว้นเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่มีการปรับเปลี่ยนพอสมควรคือปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ สำหรับครูส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เท่าเดิม ยกเว้นเรื่องพฤติกรรมกรวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ นอกจากนี้ยังมีครู ร้อยละ 25.00-32.50 ที่มีการปรับเปลี่ยนระดับมาก (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับ) ในเรื่องการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการปรับปรุงการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องการใช้ผลประเมินเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รายละเอียดดังตาราง 4.29

ตาราง 4.29 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้							
			ถดถอย		ไม่เปลี่ยนแปลง		เปลี่ยนแปลงพอสมควร (+1 ชั้น)		เปลี่ยนแปลงมาก (+2 ชั้น)	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การควบคุมคุณภาพ	การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	1	7.69	7	53.85	5	38.46	-	-
		ครู	-	-	17	42.50	22	55.00	1	2.50
		รวม	1	1.89	24	45.28	27	50.94	1	1.89
	การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	1	7.69	5	38.46	5	38.46	2	15.38
		ครู	-	-	18	45.00	12	30.00	10	25.00
		รวม	-	-	24	45.28	17	32.08	12	22.64
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	1	7.69	8	61.54	4	30.77	-	-
		ครู	-	-	17	42.50	23	57.50	-	-
		รวม	1	1.89	25	47.17	27	50.94	-	-

ตาราง 4.29 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้							
			ถดถอย		ไม่เปลี่ยนแปลง		เปลี่ยนแปลงพอสมควร (+1 ชั้น)		เปลี่ยนแปลงมาก (+2 ชั้น)	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การตรวจสอบคุณภาพ	การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	1	7.69	9	76.92	2	15.38	-	-
		ครู	-	-	26	65.00	14	35.00	-	-
		รวม	1	1.89	36	67.93	16	30.19	-	-
	การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	7	53.85	5	38.46	1	7.69
		ครู	-	-	10	25.00	17	42.50	13	32.50
		รวม	-	-	17	32.07	22	41.51	14	26.42
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	11	84.61	2	15.38	-	-
		ครู	-	-	14	35.00	25	62.50	1	2.50
		รวม	-	-	25	47.17	27	50.94	1	1.89
การประเมินคุณภาพ	การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	-	-	3	23.08	5	38.46	5	38.46
		ครู	1	-	22	55.00	6	15.00	11	27.50
		รวม	1	-	25	47.17	11	20.75	16	30.19
	การใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	7	53.85	5	38.46	1	7.69
		ครู	1	2.50	21	52.50	6	15.00	12	30.00
		รวม	1	1.89	28	52.83	11	20.75	13	24.53
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	4	30.77	8	61.54	1	7.69
		ครู	-	-	12	30.00	27	67.50	1	2.50
		รวม	-	-	16	30.19	35	66.04	2	3.77
ภาพรวมของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้	กรรมการQA	-	-	9	69.23	4	30.77	-	-	
	ครู	-	-	10	25.00	29	72.50	1	2.50	
	รวม	-	-	19	35.85	33	62.26	1	1.89	

### 6.5.3 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ

ผลการวิเคราะห์การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านการปฏิบัติ ซึ่งได้จากผลวิเคราะห์ห้ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีดังนี้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าหลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 76.92) มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม สำหรับครูส่วน

ใหญ่ (ร้อยละ 65.00) พบว่า หลังการพัฒนา มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) และมีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้นอย่างน้อย 2 ระดับ)

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ พบว่า คณะกรรมการส่วนใหญ่รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ ทั้งด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ สำหรับครูพบว่าส่วนใหญ่มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ในด้านการควบคุมคุณภาพ แต่สำหรับด้านการตรวจสอบคุณภาพและการประเมินคุณภาพ ครูส่วนใหญ่ส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ

(3) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่า พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หมายความว่ายังคงมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับเดิม ในทุกเรื่อง

สำหรับครูส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เท่าเดิม เฉพาะเรื่องพฤติกรรมกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องพฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง นอกนั้นทุกเรื่องมีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับที่ความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่ม 1 ระดับ

นอกจากนี้ยังมีคณะกรรมการประกันคุณภาพ ร้อยละ 7.69-15.38 ที่มีการปรับเปลี่ยนระดับมาก คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับในเรื่องพฤติกรรมกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องพฤติกรรมกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องพฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องพฤติกรรมการใช้ผลประเมินเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ส่วนครูร้อยละ 15.00-32.50 ที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มาก คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับในทุกเรื่อง รายละเอียดดังตาราง 4.30

ตาราง 4.30 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ							
			ถดถอย		ไม่เปลี่ยนแปลง		เปลี่ยนแปลงพอสมควร (+1 ชั้น)		เปลี่ยนแปลงมาก (+2 ชั้น)	
			n	%	n	%	n	%	n	%
การควบคุมคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	-	-	11	84.62	-	-	2	15.38
		ครู	1	2.50	13	32.50	16	40.00	10	25.00
		รวม	1	1.89	24	45.28	16	30.19	12	22.64

ตาราง 4.30 (ต่อ)

มโนทัศน์	ประเด็นย่อย	บทบาท	ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ							
			ถดถอย		ไม่เปลี่ยนแปลง		เปลี่ยนแปลง พอสมควร (+1 ชั้น)		เปลี่ยนแปลง มาก (+2 ชั้น)	
			n	%	n	%	n	%	n	%
	พฤติกรรมกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	-	-	11	84.62	1	7.69	1	7.69
		ครู	-	-	33	82.50	6	15.00	1	2.50
		รวม	-	-	44	83.02	7	13.21	2	3.77
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	10	76.92	1	7.69	2	15.39
		ครู	-	-	26	65.00	7	17.50	7	17.50
		รวม	-	-	36	67.93	8	15.09	9	16.98
การตรวจสอบคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	-	-	11	84.62	0	0.00	2	15.38
		ครู	-	-	27	67.50	11	27.50	2	5.00
		รวม	-	-	38	71.70	11	20.75	4	7.55
	พฤติกรรมกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	กรรมการQA	-	-	11	84.62	2	15.38	-	-
		ครู	1	2.50	15	37.50	17	42.50	7	17.50
		รวม	1	1.89	26	49.05	19	35.85	7	13.21
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการตรวจสอบคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	13	100.00	-	-	-	-
		ครู	2	5.00	12	30.00	18	45.00	8	20.00
		รวม	2	3.77	25	47.17	18	33.96	8	15.09
การประเมินคุณภาพ	พฤติกรรมกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง	กรรมการQA	-	-	13	100.00	-	-	-	-
		ครู	1	2.50	15	37.50	18	45.00	6	15.00
		รวม	1	1.89	28	52.83	18	33.96	6	11.32
	พฤติกรรมกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน	กรรมการQA	1	7.69	9	69.23	1	7.69	2	15.38
		ครู	1	2.50	12	30.00	18	45.00	9	22.50
		รวม	2	3.77	21	39.63	19	35.85	11	20.75
	ภาพรวมมโนทัศน์ด้านการประเมินคุณภาพ	กรรมการQA	-	-	11	84.62	1	7.69	1	7.69
		ครู	-	-	10	25.00	17	42.50	13	32.50
		รวม	-	-	21	39.62	18	33.96	14	26.42
ภาพรวมของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	กรรมการQA	-	-	10	76.92	3	23.08	-	-	
	ครู	-	-	13	32.50	26	65.00	1	2.50	
	รวม	-	-	23	43.40	29	54.72	1	1.89	

## 6.6 ผลการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากข้อสรุปการอภิปรายกลุ่ม

หลังเสร็จสิ้นกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ผู้วิจัยดำเนินการรวบรวมข้อมูลผลการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากการอภิปรายกลุ่ม จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นตัวแทนนักวิชาการ ศึกษานิเทศก์ และคณะกรรมการประกันคุณภาพที่ร่วมกิจกรรม จำนวน 7 คน กลุ่มที่สองเป็นตัวแทนครูที่ร่วมกิจกรรมการพัฒนาตนเองตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ จำนวน 9 คน ผลการอภิปรายกลุ่มสรุปได้เป็น 4 หัวข้อ คือ (1) ผลการใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) ผลการใช้กิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นกับครู (3) การใช้กิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นกับสถานศึกษา และ (4) ผลที่เกิดขึ้นกับนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ที่ร่วมใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น

ทั้งนี้การนำเสนอจะมีการระบุผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครูแต่ละบุคคลไว้ข้างอิงประกอบการพิจารณาผลการใช้โมเดลด้วย โดยจะระบุใน 4 ลักษณะดังนี้ (1) ครูที่มีผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับ จะใช้คำว่า “มาก” (2) ครูที่มีผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับพอสมควร คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ จะใช้คำว่า “ปานกลาง” (3) ครูที่มีผลสรุปว่าไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เท่าเดิม (ระดับเดียวกันทั้งก่อนและหลังการพัฒนา) จะใช้คำว่า “เท่าเดิม” และ (4) ครูที่มีผลสรุปว่ามีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะถดถอย คือ มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ในช่วงหลังการพัฒนาน้อยกว่าก่อนการพัฒนา จะใช้คำว่า “ถดถอย” สำหรับศึกษานิเทศก์ นักวิชาการไม่มีการระบุเพิ่มเติมเนื่องจากศึกษาทุกคนมีบทบาทหลักที่เท่าเทียมกันในการพัฒนาครูตามกระบวนการ รวมทั้งคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาก็ไม่มีการระบุเพิ่มเติมเช่นเดียวกันเนื่องจากมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับที่เท่ากันและไม่มีความคลาดเคลื่อน รายละเอียดแต่ละหัวข้อมีดังนี้

### 6.6.1 ผลการใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

จากการอภิปรายกลุ่มพบว่า การใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ของตนเอง เป็นเครื่องมือกระตุ้นให้ครูเกิดการพัฒนาตนเอง และนำข้อรายการที่เป็นมาตรฐานสำหรับการสอนที่เน้นผู้เรียนไปปฏิบัติการสอนจริง จากคำกล่าวต่อไปนี้

*รายการประเมินที่ให้ทำเพื่อตรวจสอบตัวเองนะ ช่วยทบทวนตัวเราว่า เราสอนยังไง สอนดี สอนถูกตามกระบวนการที่ควรจะเป็นหรือเปล่า (ครู 1-มาก)*

*ใครจะว่าได้คะแนนน้อย พี่ก็ไม่แคร์หรอก เราทำเพื่อตัวเอง ..ตอนทำก็ไปคู่อีกที่ว่ามันเข้าใจขึ้นเปล่า ตรวจสอบตัวเองแล้ว ว่าเราปรับปรุงตามรายการพวกนั้นหรือเปล่า...หลายข้อที่*



ควรจะทำ แต่ไม่ได้ทำ...พอมาทำกิจกรรมพัฒนาตัวเอง...ไปเช็คอีกที...คราวนี้สบาย...เราเริ่มทำแล้ว ทำต่อเนื่องเรื่อย ๆ ทำดีด้วยละ (ครู 2-มาก)

ทำข้อสอบแล้วรู้เลย เราไม่แมนจริงนี่หว่า...รู้จริงหรือเปล่าเข้าใจถูกต้องจริง ๆ หรือเปล่า...ปรากฏว่าตอนแรกที่เดือนกุมภาพันธ์ ...ได้คะแนนค่อนข้างน้อย...เราก็ช่วยกันสรุปคะแนนกับคน ว่าใครเป็นยังไง (ครู 5-ถดถอย)

แบบตรวจสอบตัวเองที่ทำตอนแรก..รู้สึกดีมากเลย..เหมือนมีใครมาถามเราข้างหูว่า..ได้ทำมาตรฐานการสอนพวกนี้หรือยัง...ทำยัง?...ตอนแรกก็อายนะ...แต่เพื่อนเยอะไม่เป็นไร..เข้าใจผิดกันได้...ถือว่ามาทบทวนกันใหม่...ตอนหลังนี่เดือนตุลา เดือนที่แล้วพอตรวจสอบอีกที...เราก็ต้องได้อยู่แล้ว...เพราะเราเอารายการพวกนั้นไปสอนเด็กจริง ๆ (ครู 4-ปานกลาง)

เครื่องมือวินิจัยคงไม่ได้เป็นแค่สำหรับเก็บข้อมูลในทัศนของครูทั้งก่อน หลังการพัฒนา... แต่มันเป็นเหมือนสิ่งกระตุ้นหนึ่งให้ครูเกิดแรงจูงใจในการพัฒนาตัวเอง (นักวิชาการ1)

นอกจากนั้นการใช้ชุดเครื่องมือวินิจัยยังมีประโยชน์สำหรับครูกลุ่มหนึ่งในลักษณะที่เป็นผลโดยอ้อม คือ ทำให้เกิดประเด็นอภิปรายเรื่องเกี่ยวกับแบบทดสอบในกลุ่มครูว่า สิ่งที่ถูกต้องควรเป็นอย่างไร เหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น ได้ร่วมคิดแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับหลักการและแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน โดยเฉพาะที่สำคัญนำมาเป็นข้อมูลในการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองอย่างมีทิศทางยิ่งขึ้น นอกจากนี้หลายคนนำความรู้ระหว่างกระบวนการพัฒนาไปใช้ในการสอบมาตรฐานวิชาชีพครู สำหรับผู้ที่ผลงานวิชาการไม่ผ่าน และมีการจัดสอบเพื่อให้เกิดกระบวนการพัฒนาผลงานวิชาการ หลายคนมีผลสอบไม่ผ่านจากการสอบครั้งแรกก่อนการใช้ชุดเครื่องมือ แต่เมื่อมีการสอบซ่อมปรากฏว่าสอบผ่าน ดังคำกล่าวต่อไปนี้

ทำข้อสอบครั้งแรกเสร็จ ..เราก็สงสัยเลยทำไมจึงทำไม่ถูก...เราไม่ทำอย่างเด็กนักเรียนว่า ข้อไหนผิดแล้วคราวหน้าถ้าสอบอีก จะแก้ให้ถูกได้คะแนนให้ได้...แต่เรามาคุยกันแลกเปลี่ยนกันถึงสถานการณ์จริงของการสอน..ว่าเราจะทำยังไงดี ปรับแบบนี่ถูกหรือยัง..เรามาตั้งเป้าหมายการพัฒนาตัวเองเป็นข้อ ๆ เลย(ครู 3-ปานกลาง)

ตอนเอาผลการสอบครั้งแรกมาให้...อาจารย์เขาก็มาแบบปิด ๆ นะ...เขาคงกลัวพวกเราอาย เลยทำมาแบบเป็นรายคน ไม่มีใครรู้ของคนอื่น แต่พวกเราไม่อาย เอามาแลกกันดูเลย...ผิดเหมือน ๆ กันนั่นแหละ เรื่องที่เราได้คะแนนน้อย...เราเอามากำหนดเป้าหมายในแผนพัฒนา (ครู 5-ถดถอย)

ที่สอบैयाวคราวแรกไม่ผ่าน พอวิชาการเขาชวนมาสมัครเข้ากลุ่มพัฒนาตนเอง ก็มางั้น ๆ ...พอมายสอบไม่ผ่านตอนใช้เครื่องมือนี้อีก...เชิงเลย แต่เพื่อนก็ดึงกันกลับมา บอกว่ามาลองดู ..อาจารย์วิทยากรเขามาแล้ว เราไม่เข้าใจตรงไหน ทำไม่ได้ตรงไหน จะได้มีที่ปรึกษา มีเพื่อนมาร่วมคิดกันด้วย ..ก็เข้ากลุ่มไปแบบตั้งใจไม่เต็มทีเท่าไร แต่ก็ไม่ขาดนะ ...อีกเดือนไปสอบ ปรากฏว่าสอบผ่าน...คราวนี้ละ พี่เป็นผู้นำเลย ..ใครไม่มาเข้ากลุ่มนะ จะไปตามให้อาจารย์เลย ...ช่วยวิชาการเขาเต็มที่...มันเป็นอันจริง ๆ (ครู 8-ปานกลาง)

ช่วยผมได้มากเลย เครื่องมือนี้ พอมาทำเครื่องมือชุดนี้ ก็ไม่ผ่านอีก ..ไม่ผ่านเหมือนตอนผมไปสอบเขียนยาครั้งแรก ...นี่ละ..ผมยอมรับเลย ผมคงเข้าใจผิดไปจริง ๆ ...ผมก็เลยลองเลย มาเข้าทำกิจกรรมกับเพื่อน ๆ ดู เราไม่เข้าใจตรงไหน เข้าใจผิดมาก ๆ ไปตรงไหน ยังไง...พออีกเดือนกว่าไปสอบผมสอบผ่านด้วย ผ่านไม่ก็ตนเอง... (ครู 7-ปานกลาง)

ผมก็สารภาพกับอาจารย์เขาไปว่า...ตอนที่ทำแบบทดสอบนะ ใจที่เข็ด ๆ นะ ผมตอบไม่จริงหรอก หลาย ๆ ข้อผมไม่ได้ทำ แต่ผมเห็นว่ามันดีก็เลยตอบว่าทำ...อยู่ ๆ กันไปเป็นเดือนรู้สึกอาย ..บอกอาจารย์ไปว่าขอทำแบบทดสอบใหม่ได้มั๊ย คราวนี้จะตอบของจริง...ตอน posttest จะได้เป็นของจริงด้วย (ครู 6-เท่าเดิม)

แต่เราตอบความจริง นะ เพื่อน ๆ ก็ตอบความจริง เพราะเราสมัครใจกันทุกคน ที่จะมาเข้ากิจกรรมพัฒนาตัวเองแบบนี้ ไม่รู้จะโกหกทำไม ก็ผลสอบเขาก็ไม่ได้ตีประกาศ หรือประกาศทางเน็ตนี้ ไม่เห็นต้องอาย เป็นความจริง...จะหลอกไปทำไม เขาไม่ได้ว่าทำถูกมากแล้วให้ 2 ชั้นซะเมื่อไหร่...ดีซะอีก...เอาข้อผิดมาคุยกันว่า ถ้าเราสอนจริงต้องทำยังไงดี (ครู 1-มาก)

## 6.6.2 ผลการใช้กิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นกับครู

การจัดกิจกรรมการพัฒนาตนเองเพื่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียน พบว่า ทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการจัดการเรียนการสอน มีชิ้นงานหรือผลงานที่เกิดจากกิจกรรมพัฒนาตนเอง เช่น แผนการจัดการเรียนรู้ เครื่องมือวัดและประเมินผลการเรียนรู้ โครงการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน รวมทั้งเกิดการเปลี่ยนแปลงจากผู้สอนสู่ผู้เรียน เช่นนักเรียนรู้สึกสนุกกับการเรียนมากขึ้น นักเรียนได้คิดวิเคราะห์ ได้รู้จักกระบวนการสร้างความรู้ ได้เรียนรู้ด้วยตนเองมากยิ่งขึ้น ที่สำคัญครูที่ประสบความสำเร็จจากการเข้าร่วมกิจกรรมตลอดการดำเนินงาน สามารถประกันคุณภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้อย่างเป็นรูปธรรม รวมทั้งมีผลโดยอ้อมต่อความก้าวหน้าทางวิชาการเช่นใช้ในการสอบคุณสมบัติสำหรับผู้ส่งผลงานวิชาการ หรือใช้ผลงานไปส่งเป็นผลงานวิชาการด้วย ดังคำกล่าวต่อไปนี้

ที่เห็นผลชัดเลย เอาตัวอย่างกิจกรรมที่ได้ ...เอาแผนฯที่อาจารย์ตรวจให้...ไปสอนจริงเด็กสนุกขึ้น..ที่สำคัญเพื่อนครูที่สอนชั้นเดียวกันมาร่วมกันเขียนแผนบูรณาการตอนเทอมหลังแล้วมาช่วยกันสอนจริง ...เด็กสนุก ครูก็มันส์..พออาจารย์ที่ราชภัฏมานิเทศการสอน ..เขาก็ขมนะ..ส่งแผนฯกับผลรายงานไปที่เทศบาล เขาก็เอาไปชมในที่ประชุมอีก....งานนี้ ผอ.ได้หน้า เราก็ปลื้ม ได้งานด้วย (ครู 1-มาก)

ที่เอาแนวคิดการสอนที่ สน.แนะนำไปปรับสื่อการสอน และกระบวนการใช้สื่อ เป็นเรื่องสื่อประสมเพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของนักเรียน เนื้อหาเป็นเรื่องทักษะชีวิต...มีสถานการณ์ตัวอย่างให้เด็กฝึกคิดว่า หากเกิดเหตุการณ์เช่นนี้ขึ้น ทางเลือกมีกี่ทาง ควรตัดสินใจอย่างไร ใช้ความรู้เรื่องใดมาตอบคำถาม ..ใช้สถานการณ์จริงปัจจุบันมาประยุกต์เลย...เด็กชอบมาก ..เด็กนำแนวทางนี้ไปใช้สอบโอเน็ตเอนีตด้วยนะ (ครู 3-ปานกลาง)

ผมกำหนดเป้าหมายว่าต้องการทำวิจัยชั้นเรียน เรื่องการปรับพื้นฐานผู้เรียนก่อนเรียน คณิตศาสตร์แต่ละหน่วย คน. วิจัยด้วยผม ผมก็เลยทำแบบสอบถามวิจัยเด็กอย่างง่าย ว่าก่อน เรียนรู้หน่วยที่ 1 ต้องมีพื้นฐานความรู้อะไรบ้าง ก็ทำแบบทดสอบวิจัยออกมา สัมภาษณ์พูดคุยให้ คิดดัง ๆ ด้วย แล้วจัดกลุ่มเด็กมาเพื่อจัดซ่อมเสริมก่อนเริ่มเรียนหน่วยที่ 1 ...เด็กอ่อนพวกนี้เรียน พอจะทันเพื่อนเก่ง ๆ เขาบ้าง...มันก็ดีนะ ผมก็ไม่เหนื่อยตอนหลัง (ครู 7-ปานกลาง)

พี่ทำหลายอย่าง ปรับข้อสอบด้วย...ใช้ข้อสอบเรานี้มันวัดแต่ความจำ..คิดวิเคราะห์น้อย. พี่ไปจัดกิจกรรมเขียนแผน ให้คิดวิเคราะห์มากขึ้น ข้อสอบที่สอบเด็กก็คิดวิเคราะห์ด้วย (ครู 4-ปานกลาง)

พี่นะ เอาผลสอบโอเน็ตของเด็กมาดูเลย ต้องปรับอะไร ก็มาตั้งเป้าหมายการพัฒนา ปรับมันตั้งแต่ แผนฯ ปรับกิจกรรมที่ให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างถูกหลักการจริง ๆ แหมมัน เหนื่อยจริง ๆ ปรับกิจกรรมให้เขาคิดวิเคราะห์ ครูก็วิเคราะห์ด้วย ให้เด็กแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ครูกับ เพื่อน ๆ ก็มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันตอนเย็น ๆ ตอนวันหยุด ...ครูก็เปลี่ยน เด็กก็เปลี่ยน (ครู 8-ปานกลาง)

ผมก็บอกไปแล้ว ย้ำอีกทีว่า ถ้าไม่ได้เข้ากลุ่มผมสอบเหยี่ยวยาไม่ผ่านแน่นอน ตกซ้ำซาก แน่..และก็เอาไปปรับผลงานผมด้วย มิน่ามันถึงตก ตอนแรกก็เข้าใจตัวเองว่า กรรมการทำจะมี หลายมาตรฐาน...แต่งวดนี้ผมปรับปรุง..เอาไปสอนและทดลองจริง ไม่น่ามีปัญหาเรื่องผลงาน แล้ว คงจะผ่านซักที (ครู 7-ปานกลาง)

ก็เอาชิ้นงานจากการทำกิจกรรมนี้ไปทดลองจริงนะ เทอมหน้านี้พร้อมส่งอาจารย์ 3 ได้ เลย (ครู 2-มาก)

ตอนที่เทศบาลตั้งกรรมการมาตรวจประกันคุณภาพนะ ไม่นานนี่เอง พวกกลุ่มเราที่ทำ กิจกรรมตลอดหลายเดือน สบายมากเลย อยากตรวจตรงไหน ยินดีเลย มีให้ดูหมดแล้ว สอนให้ ดูก็ได้ แหม อาจารย์กับคน. เขามาดู เขาก็ OK คนอื่นมาตรวจจะไม่ได้ยังไง ..เดี๋ยวนี้เราประกัน คุณภาพตัวเองแล้ว...เข้ามานะ ถามเพื่อนเลย วันนี้คุณประกันคุณภาพตัวเองหรือยัง ? (ครู 1-มาก)

### 6.6.3 ผลการใช้กิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นกับสถานศึกษา

ผลจากการจัดกิจกรรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของครู พบว่า สถานศึกษากรณีตัวอย่างมีกลุ่มครูที่เป็นตัวอย่างที่ดีแก่เพื่อนครูในแง่การพัฒนาตนเอง สถานศึกษามีผลงานของครูที่เกิดจากการร่วมกิจกรรมพัฒนาตนเอง และมีกลุ่มครูที่เป็นเครือข่าย เพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียนเกิดขึ้นจากที่ไม่เคยมีมาก่อนหรือเคยมีแต่ลักษณะการ ดำเนินการของกลุ่มไม่ต่อเนื่อง แต่กิจกรรมนี้ทำให้เครือข่ายวิชาการเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ใน โรงเรียนที่มีความเป็นรูปธรรมชัดเจนขึ้น นอกจากนี้กิจกรรมการพัฒนาที่เกิดขึ้นในช่วงพัฒนา ตั้งแต่เดือนกุมภาพันธ์-ตุลาคม 2552 มีส่วนช่วยให้โรงเรียนสามารถดำเนินการสอดคล้องกับแนว ทิศทางการประกันคุณภาพสถานศึกษาอย่างชัดเจน เป็นรูปธรรมมากยิ่งขึ้น ดังคำกล่าวต่อไปนี้

ตอนเปิดเทอมนะ ไม่มาอยู่เวรเฝ้าโรงเรียนเฉย ๆ ชวนเพื่อน ชวน คน.เขามาทำกิจกรรมกันด้วย โรงเรียนคึกคักไม่เงียบเหงา มาคุยกันทำกิจกรรมกัน ตอนเปิดเทอมจะยุ่งมาก เราก็คุยกันกับ คน.ตอนเปิดเทอมเลย...สนุกมาก...มากันเป็นกลุ่ม (ครู 4-ปานกลาง)

เรามีชั่วโมง KM ของโรงเรียน ห้อง ชั่วโมง KM ของโรงเรียน ก็มาใช้เป็นสถานที่พบปะกัน หัวหน้าโครงการ KM เขาชอบใจมาก มีคนทำกิจกรรมจริง ๆ ชักที่ไม่ใช่แค่ที่นั่งกินกาแฟกันแล้ว ..มานั่งทำงานกัน มาเปิดคลินิกคลายทุกข์จากการสอน...แล้วก็มาทำยาแก้ทุกข์ด้วยการทำแผนการสอนแนวใหม่ ๆ ทำข้อสอบวัดผลเด็ก ทำแบบฝึกทักษะต่าง ๆ กัน ..ช่วยกันคิดบ้าง คิดเองแต่มาเล่าให้เพื่อนฟังบ้าง ก็แนะนำกันวิพากษ์แบบสร้างสรรค์กันไปกับ คน. กับวิชาการโรงเรียน (ครู 3-ปานกลาง)

โรงเรียนนะ มีคนมาดูงาน ใ้เมื่อก่อนก็มาดูเรื่อย ๆ ผอ.ก็บรรยายไป เด็กก็present งานที่ตัวเองทำ ..แต่ตอนนี้เขาให้พวกเราเป็นตัวแทน นำเสนอกับคนมาดูงานว่า เราประกันคุณภาพการสอนของเราอย่างไรบ้าง ...ถามเขาคำเดิมอีกว่า ...วันนี้คุณประกันคุณภาพการสอนหรือยัง คนมาดูงานตอนแรกก็คิดว่าพวกเราพูดเล่น เราพูดเล่นแต่เราทำจริง ประกันคุณภาพจริงแสดงผลงานได้จริง แถมนมีเครือข่ายเพื่อนครูที่ชวนกันเข้ามาเพิ่มขึ้นอีกด้วย (ครู 1-มาก)

กิจกรรมตอนเย็นที่เรามาเจอกัน..คืนะ ทำให้เราสนิทกันมากขึ้น เรื่องที่คุยก็เปลี่ยนจากเรื่องข่าวสารที่ไม่ค่อยเป็นประโยชน์ มาคุยกันเรื่องวิชาการ แต่เราก็ไม่ทำบรรยายกาศให้สนุกนาน (ครู 8-ปานกลาง)

ถ้าโรงเรียนเราโดนตรวจประเมินภายนอกรอบ 3 คราวนี้สบายแน่เรื่องมาตรฐานการสอนของครู..ถึงแม้เรายังมีไม่กี่คน แต่ออกัด เราจะพยายามชวนคนอื่น ให้มากขึ้น ผอ.คงมีแนวทางพัฒนาครูด้วย อย่างน้อยใ้แผนพัฒนาตนเองที่พวกเราทำ ก็มาเป็นตัวอย่างในที่ประชุมครูแล้ว (ครู 4)

การทำงานเพื่อพัฒนาตนเองของคุณครูครั้งนี้ โรงเรียนเกิดผลดีทุกมุม โดยเฉพาะเรื่อง การเป็นตัวอย่างที่ดีกับเพื่อนครู เป็นตัวแทนของครูที่นำร่องประกันคุณภาพการสอนของตนเอง อย่างเป็นรูปธรรม ที่สำคัญเราอยากให้มีกลุ่มเรียนรู้อันร่วมกันอย่างนี้เยอะ ๆ ในโรงเรียน (คณะกรรมการประกันคุณภาพ 2)

อย่างไรก็ตามครูกลุ่มหนึ่งได้สะท้อนข้อคิดเห็นที่เป็นประโยชน์อีกว่าการดำเนินการพัฒนาตนเองบางครั้งไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้เท่าที่ควร เนื่องจากการสนับสนุนจากผู้บริหารในเรื่องการจัดสรรตารางเวลา ภาระงานอื่นนอกเหนืองานสอนที่มีจำนวนมาก จึงไม่สามารถร่วมกิจกรรมพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มที่ รวมทั้งเพื่อนครูที่สมัครเข้าร่วมกระบวนการนี้ในโรงเรียนของตน มีความไม่คุ้นเคยสนิทสนมเป็นพิเศษที่เพียงพอจะเข้ากิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันได้อย่างมีประสิทธิภาพ หรือขาด “เพื่อนคู่คิด” ที่จะเรียนรู้ร่วมกัน จึงอาจทำให้กิจกรรมนี้ไม่มุ่งใจหรือกระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเองได้เท่าที่ตั้งเป้าหมายการพัฒนาตนเองไว้ ดังคำกล่าวต่อไปนี้

ที่เราตั้งเป้าหมายว่าจะทำโน่นทำนี่ อย่างที่เสนอไว้ พอเวลาผ่านไปผู้บริหารเขาก็สนับสนุนแต่นโยบาย แต่ไม่ลงสู่ปฏิบัติ พอมีงานพิเศษงานโครงการที่เรารับผิดชอบเขาก็ต้องไปหาใครทำแทนก็ไม่ได้ ก็เลยมีเวลาเข้ากลุ่มน้อย เกรงใจคน. เขาเหมือนกันนะ (ครู5-ถดถอย)

ครูโรงเรียนเรามีเป็นร้อย พอมาเข้ากลุ่มพัฒนาครั้งนี้มีเกือบ 10 คน คนละกลุ่มสาระด้วย ตัวเองก็ไม่คุ้นเคยกันมาก ใจที่จะช่วยกัน เปิดใจกัน พากันเรียนพากันทำ ปรัชญาใกล้ชิดก็ไม่มี คราวต่อไปอยากให้มีเพื่อนที่สนิทกันมาเข้ากลุ่มเรียนรู้แบบนี้ น่าจะดีกว่า จัดกันเป็นกลุ่ม ๆ เลย (ครู 6-เท่าเดิม)

#### 6.6.4 ผลที่เกิดขึ้นกับนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ที่ร่วมใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนในทัศนที่พัฒนาขึ้น

ผลการใช้กระบวนการปรับเปลี่ยนทัศนที่ให้นักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่ร่วมกระบวนการปรับเปลี่ยนในฐานะนำโมเดลการปรับเปลี่ยนไปกระตุ้นให้ครูเกิดการพัฒนาตนเอง โดยใช้ผลการวินิจฉัยทัศนที่การประกันคุณภาพของครูเป็นข้อมูลพื้นฐาน ผลการใช้กระบวนการดังกล่าว นอกจากกลุ่มเป้าหมายคือครูในสถานศึกษาระดับตัวอย่างเกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองแล้ว กลุ่มผู้กระตุ้นให้เกิดการพัฒนาเช่น นักวิชาการและศึกษานิเทศก์กล่าวว่า กระบวนการนี้ทำให้ได้พัฒนาตนเองเพิ่มขึ้น ทั้งในเรื่องความรู้/องค์ความรู้ ทักษะการสื่อสารสื่อความกับเพื่อนครูที่ร่วมกระบวนการ การปฏิบัติตนเป็นกัลยาณมิตรนิเทศที่ดี ทักษะการออกแบบกิจกรรมเพื่อการสร้างความรู้/ซ่อมแซม/เสริมความรู้ที่ถูกต้องแก่ครู รวมทั้งกิจกรรมดังกล่าวสร้างความท้าทายต่อการใช้ความรู้ความสามารถตนเองเพื่อช่วยพัฒนาครูอีกด้วย นอกจากนี้กิจกรรมดังกล่าวยังช่วยสะท้อนความคิดต่อการพัฒนาบทบาทใหม่ในฐานะ “เพื่อนคู่คิด” ของศึกษานิเทศก์ต่อการพัฒนาครู ระบุว่าบทบาท “ผู้ตรวจสอบ/ติดตาม/ขอข้อมูล”

เรื่องนี้เป็นมิติใหม่ของผมนะครับ ผมไม่เคยคิดว่ามันท้าทายขนาดนี้ ยิ่งเข้ามาใกล้ชิดกับครูก็ทำให้ผมมีความรู้แน่นขึ้น มีวิธีอธิบาย วิธีสะท้อนความเข้าใจกับครูหลายแบบ พอพบครูวันนี้แล้วเขาเข้าใจผิด ผมก็พยายามอธิบาย ยกตัวอย่างแล้ว เขาก็ยังไม่เข้าใจ ก็ยังทำไม่ได้ .... อันนี้ก็กลับไปตั้งหลักใหม่ หากวิธีใหม่มาอธิบายให้ง่ายขึ้น (นักวิชาการ2)

ที่คิดว่าการวางแผนการสอน ทำแผนการสอนน่าจะเป็นสิ่งที่ครูทำได้ระดับหนึ่ง แต่พบว่าหลาย ๆ คนมาก ที่เขียนแผนการสอนอย่างไม่สะท้อนถึงแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียน...ผลการทำแบบสอบถามวินิจฉัยก็ออกมาว่าเขามีทัศนที่ถูกต้องระดับน้อย เข้าใจผิดว่าเขาเป็นอาจารย์ 3 คงจะเขียนใช้ได้..พอดูแผนการสอนที่เขียนก็ชัดเลยว่า ไม่ใช่จริง ๆ นี่เป็นประสบการณ์ตรงที่ต้องคิดวิเคราะห์หนัก ๆ ว่า จะช่วยเขาอย่างไรดี ให้สามารถสอนและเขียนแผนเน้นผู้เรียนได้ด้วยตนเองตลอดไป (นักวิชาการ1)

ระหว่างร่วมกิจกรรม ผมก็คิดว่า การนิเทศของ คน. คงต้องปรับเปลี่ยนใหม่ เรายังจัดกลุ่มครูไม่ชัดเลย ไม่จัดตามอาการที่ป่วย ใจที่ผ่านมาก็เลยไม่หายป่วย เราจัดอบรมเหมือนกันไปหมด จัดกว้าง ๆ คนได้แล้วก็ไต่เต้าขึ้น แต่คนไม่ได้ ครูที่ทำไม่ได้ไม่ถูกต้อง...ก็ยังไม่ได้ ต่อไปต้องนิเทศกันให้สอดคล้องกับความคลาดเคลื่อนของครู ไม่ใช่กินยาครอบจักรวาล (คน. 3)

ความอดทนที่เราเพียรมาร่วมกิจกรรมกับครู พุดคุย แลกเปลี่ยนกัน ทำกิจกรรมกัน ต่อเนื่องหลายอย่างสารพัด ...มันไม่ใช่ครูเกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ แต่เรานี้แหละปรับเปลี่ยน อย่างแท้จริงเลย ไม่ได้เอาเครื่องมือมาวัด คน.นะว่า มโนทัศน์ถูกต้องกว่าก่อนทำกิจกรรมกับ ครูมัย พี่ว่าพี่ดีขึ้นนะ มันถึงแก่น ชัดเจนขึ้นเยอะ...จะไปช่วยคนอื่นชัดขึ้น ไม่คลุมเครือผิดพลาด เราก็ยังต้องรู้แจ้งตลอดกระบวนการสอนด้วย (ศน.1)

ไม่ใช่แค่ครูหรอกนะ ที่บางทีเข้าใจมากขึ้น ทำผิดก็กลายเป็นทำถูกขึ้น ...วิชาการโรงเรียน แบบเรา..ชัดขึ้นเยอะ ต้องกระตือรือร้น ทั้งเป็นตัวอย่างที่ดี หาตัวอย่างชิ้นงานดี ๆ ให้เพื่อนครูดู เป็นแนวทาง ...กลายเป็นว่าเรามีผลงานที่ทำเสร็จเป็นตัวอย่างที่ดีระหว่างทำกิจกรรมนี้ตลอด หลายเดือนด้วย แบบนี้ได้หลักฐานประกันคุณภาพด้วยเลย (กรรมการประกันคุณภาพ รร. 1)

พี่มาบ่อยก็เลยสนิทกับครูโรงเรียนนี้ไปด้วย มาพบกันแทบทุกอาทิตย์ ไม่ใช่มาแบบเป็น แยกแปลกหน้าอีกต่อไป แต่เป็นเพื่อนที่จิตใจที่ได้พบกัน ได้ปรับทุกข์ พุดคุย แลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ในเชิงวิชาการด้วยตลอด ..บางเรื่องครูที่นี้เก่งกว่าเรามาก ก็แลกกัน ...วันข้างหน้าถ้าจะทำ กิจกรรมการวิจัย หรือความร่วมมือทางวิชาการสบายเลยละ (นักวิชาการ1)

กว่าเขา (ครู) จะคิดว่าเราไม่ได้มาตรวจสอบ เรามาเรียนรู้ด้วยกัน มาเป็นกัลยาณมิตรที่ ช่วยกันจริง ๆ ก็ใช้เวลาาน อดทนซึ่งกันและกันหลายอย่าง ...มันคุ้มจริง ๆ (ศน.4)

พี่ต้องใช้กลยุทธ์ทุกอย่าง ให้เขาไว้ใจเรา เห็นว่าเราปรารถนาดีต่อเขา เป็นเพื่อนคู่คิดทาง วิชาการได้จริง ๆ เป็นการสร้างความเชื่อมั่นที่จะปรับเปลี่ยนตัวเองอีกทางหนึ่งด้วย ก็คงต้อง พยายามตั้งแต่เรื่องการสื่อสารพุดคุยกับครู พุดไม่ผิดหูนะ มีศิลปะการพุดและการโน้มน้ำหนัก ให้ มาก ๆ เลย การมีสัมพันธภาพที่ดี เป็นกัลยาณมิตรทางวิชาการจริง ๆ (นักวิชาการ 1)

ตอนแรก ศน.เขามา เราก็ว่าแคงทำได้เป็บเดียว เดียวก็มาตามข้อมูลอีก ให้เราทำแต่ ข้อมูล สงสัยจะไม่ช่วยเราจริง ...ปรากฏว่าเขาช่วยเราจริง ๆ เขาคงเหนื่อยนะ ..เขาเหมือนเพื่อน มีปัญหาที่นึกถึงเพื่อน (ครู 8-ปานกลาง)

อาจารย์ราชภัฏที่มาช่วยพวกเรา ตอนแรกก็ว่าเขาจะอดทนมาตลอดหรือเปล่า แต่เขาก็ มาตลอด...จนตอนหลัง วิชาการโรงเรียนบอกว่า เราจะประชุมกลุ่มกันทำงานเป็นระยะ ๆ บ่อย ๆ แทกทุกวัน พอได้ชิ้นงานเป็นเนื้อเป็นหนังเราก็จะเชิญอาจารย์มาช่วยวิพากษ์ ช่วยสะท้อน ความคิดกับเรา ..แต่อาจารย์ก็มีของใหม่ คือมีตัวอย่างดี ๆ มีเอกสารดี ๆ มีวิธีอธิบายดี ๆ มาให้ พวกเราเสมอ ..เก่งมากเลย ...นั่นแหละทำให้เราชวนเพื่อนมาร่วมกลุ่มได้เพิ่มขึ้นอีกตั้ง 3 คน... เห็นเขาชะเง้อมาดูเรื่อย เราทำอะไร สนุกแถมได้งานด้วย...บางวันก็กินข้าวกันไปคุยกันไป ทำงานกันไป (ครู 1-มาก)

อย่างไรก็ตามมีผลสะท้อนเพิ่มเติมว่า ต้องการให้สถานศึกษาจัดสรรศึกษานิเทศก์ซึ่งทำ หน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนให้หลากหลายตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ครูสอน น่าจะทำให้สามารถ ให้คำแนะนำถึงเนื้อหาสาระได้ หรือควรจัดสรรเพื่อนครูที่มีความสามารถทางวิชาการสูงและสอนใน สาระการเรียนรู้เดียวกับครูที่เข้ากระบวนการพัฒนามาร่วมเป็นที่ปรึกษา เป็นเพื่อนที่ร่วมเรียนรู้ไป ด้วยกันก็น่าจะทำให้การทำกิจกรรมมีความสะดวกคล่องตัว สอดคล้องกับความต้องการได้รับการ พัฒนาของครูยิ่งขึ้น ดังคำกล่าวต่อไปนี้

ถ้าจะมีกิจกรรมเช่นนี้อีก ก็จะได้ดีมากเลยแต่เราก็อยากให้เพื่อนที่สอนในสาระเดียวกันมาเข้ากลุ่มด้วย ถ้าเขาเก่งอยู่แล้ว ก็เชิญมาเป็นพี่เลี้ยง เป็นที่ปรึกษาให้พวกเรา บางทีจะได้ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาไปด้วย (ครู 4-ปานกลาง)

เราขอให้โรงเรียนเชิญ คนที่เชี่ยวชาญตามกลุ่มสาระต่าง ๆ มาช่วยให้คำปรึกษาครูเป็นระยะ ๆ ได้หรือเปล่า มันอาจจะขอมากไป แต่เราก็อยากได้จริง ๆ เพื่อเขาจะมาตรวจงานเรา และมีข้อเสนอแนะเป็นการเฉพาะทางได้ด้วย (ครู 5-ถดถอย)

เชิญ คนตามสาระมาก็ดี แต่เขาอาจจะมายากนะ เราเชิญครูในโรงเรียนเราที่เก่ง ๆ ผลงานผ่านแล้ว มาเป็นที่เลี้ยงเราอย่างเป็นทางการจะดีกว่า เชิญจากโรงเรียนอื่นก็ยั้งได้นะ นาน ๆ เชิญมาครั้งหนึ่ง ไม่ต้องทุกครั้งที่ได้ บางทีก็อยากคุยกับครูที่สอนในสาระเดียวกันมากกว่า (ครู 6-เท่าเดิม)

## 6.7 บทเรียนรู้ (lesson learned) ที่ได้จากการนำกระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปทดลองใช้ในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง

ผลการสรุปบทเรียนรู้นี้ได้จากการสังเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกต การสัมภาษณ์ และการศึกษาเอกสารผลการปฏิบัติงานครูในช่วงระหว่างที่ผู้วิจัยเข้าไปนิเทศ ติดตาม และสังเกตการณ์การจัดกิจกรรมการพัฒนาตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง จำนวน 6 โรงเรียน ได้บทเรียนรู้สำหรับนำกระบวนการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่พัฒนาขึ้นไปขยายผลและใช้ให้เกิดประสิทธิผลต่อไป ดังนี้

1. วิธีการที่ทำให้ครูเกิดการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง ซึ่งเป็นกระบวนการขั้นแรกในกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หากครูยอมรับที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง จากกระบวนการย่อยของขั้นตอนนี้ คือ (1) การรับรู้สิ่งที่จะต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ (2) การวิเคราะห์ตนเอง และ (3) การสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยน จะทำให้มีโอกาสของความสำเร็จในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีสูง นั่นหมายถึงว่า ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน (เช่น นักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์/คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาหรือบุคคลอื่นที่สถานศึกษาจัดให้ทำหน้าที่ดังกล่าวนี้) จะต้องมียุทธวิธีและทักษะในการสื่อสารในเชิงสร้างสรรค์กับครู แม้ครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนาตนเองจะสมัครใจเข้าร่วมโครงการพัฒนาตนเอง แต่มีได้หมายความว่า จะต้องการให้ผู้อื่นสะท้อนข้อมูลผลการวินิจฉัยมโนทัศน์หรือข้อมูลเกี่ยวกับจุดที่ควรพัฒนาตนเองแบบตรงไปตรงมา ผู้กระตุ้นการปรับเปลี่ยนควรต้องมีประสบการณ์ในการวิเคราะห์ลักษณะของบุคลิกภาพเพื่อให้สามารถสื่อสารข้อมูลได้อย่างเหมาะสม ครูบางคนอาจไม่ต้องการเปิดเผยข้อมูลผลวินิจฉัยมโนทัศน์โดยทั่วไป แต่บางคนอาจต้องการให้แจ้งผลการวินิจฉัยในที่ประชุมกลุ่มที่มีเพื่อนครูที่ไว้วางใจ ดังนั้นการจัดกลุ่มครูเพื่อร่วมพัฒนาอาจต้องอาศัยข้อมูลสัมพันธภาพ

ของครูแต่ละคนจากผู้ใกล้ชิดในสถานศึกษา มากกว่าการจัดกลุ่มครูเพื่อเข้าสู่กระบวนการพัฒนา จากลักษณะหรือรูปแบบของโมทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของแต่ละบุคคล

นอกจากนี้กระบวนการในการวิเคราะห์ตนเองที่มีกิจกรรมการวินิจฉัยแบบคลินิก การประชุมกลุ่มย่อยเพื่อตรวจสอบตนเองตามเกณฑ์/แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสม ก็ยังคงต้องมีการใช้ศิลปะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารเช่นเดียวกัน สำหรับกระบวนการสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยนที่ได้ผลดีคือ การใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อร่วมอภิปรายและเรียนรู้ร่วมกันของครู ร่วมกับกิจกรรมการวาดภาพอนาคตของตนเอง โดยมีการนำกิจกรรมให้ครูดิโคร์ครวญเกี่ยวกับผลที่จะเกิดขึ้นกับตนเอง ผลที่จะเกิดขึ้นกับสถานศึกษา และประเทศชาติ หากตนเองมีการสอนที่ไม่ส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน กับกรณีที่ตนเองมีกระบวนการสอนที่ส่งเสริมการเรียนรู้ผู้เรียนตามแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนั้นผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนโมทัศน์จึงควรมีทักษะและความสามารถในการตั้งประเด็นคำถามให้ครูดิโคร์ครวญอย่างลึกซึ้งต่อผลการปฏิบัติงานของตนจากกิจกรรมการวาดภาพอนาคต เพื่อให้สามารถวิเคราะห์ตนเองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น นอกจากนี้ความเชื่อมั่นของครูต่อนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ที่มีความรู้ความสามารถสูงและให้เวลาเต็มที่ที่จะมาช่วยเหลือให้คำแนะนำในการพัฒนาตนเองจนครบกระบวนการ เป็นสิ่งที่ทำให้ครูดิโคร์ครวญมีแรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนตนเอง ดังนั้นศึกษานิเทศก์/นักวิชาการที่จะมาดำเนินการตามกระบวนการในโมเดลนี้จึงต้องมีความรู้ความสามารถทางวิชาการสูง มีศิลปะในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารที่ดี มีจิตวิทยาสูงในการปฏิบัติต่อครู

2. กระบวนการที่ส่งเสริมให้ครูดิโคร์ครวญมีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งที่ดีคือการจัดให้ครูดิโคร์ครวญกำหนดเป้าหมายที่ท้าทายต่อการเปลี่ยนแปลงและการเป็นผู้พัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ทั้งนี้การกำหนดเป้าหมายที่ท้าทายต่อการเปลี่ยนแปลงเป็นผลสืบเนื่องจากคุณภาพของการวิเคราะห์ตนเอง ถ้าสามารถวิเคราะห์ตนเองได้ชัดเจน และมีแรงจูงใจระดับสูงต่อการปรับเปลี่ยนตนเอง จะทำให้เกิดเป้าหมายที่ท้าทายต่อการพัฒนาตนเอง ทั้งนี้ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนต้องมีประสบการณ์เกี่ยวกับกรณีตัวอย่างการพัฒนาตนเองหรือการพัฒนาการจัดการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่น่าสนใจที่สามารถนำมาสื่อสารกับครูดิโคร์ครวญให้มีมุมมองที่กว้างและชัดเจนขึ้น

สำหรับการพัฒนาครูดิโคร์ครวญให้สามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพคือ การส่งเสริมให้ครูดิโคร์ครวญมีความรู้เกี่ยวกับกระบวนการสร้างความรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิซึ่ม และการใช้แนวคิดเชิงระบบที่ใช้วงจรคุณภาพ PDCA ร่วมกับการส่งเสริมให้ครูดิโคร์ครวญใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการเรียนรู้ เนื่องจากยุคที่การสื่อสารข้อมูลไร้พรมแดน มีข้อมูลองค์ความรู้ที่สามารถค้นคว้าทางอินเทอร์เน็ต ผ่านไปยังแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ มากมาย จะทำให้ครูดิโคร์ครวญมีทักษะการเรียนรู้สิ่งใหม่เพิ่มขึ้น



3. กระบวนการที่ส่งเสริมให้ครูมีการปฏิบัติงานตามภาระงาน/ชิ้นงานที่สอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาตนเอง ได้ดีคือ การจัดให้มีกิจกรรมกลุ่มแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ด้วยการเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานและประสบการณ์เดิมของแต่ละคน เพราะผลการปฏิบัติงานและความคิดของครูที่รับการพัฒนาในกลุ่มสามารถเป็นตัวกระตุ้นและส่งเสริมให้ครูคิดสะท้อนความคิดของตนเองและความคิดของครูคนอื่น ๆ พร้อมร่วมเรียนรู้กันภายในกลุ่มได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้ลักษณะที่ศึกษานิเทศก์/นักวิชาการที่มีบทบาทเป็นแบบ “พาคิดพาคำ” หรือ เป็น “เพื่อนคู่คิด” กับเพื่อนครูทำให้ครูมีความมั่นใจในการปฏิบัติงานตามแผนงานที่วางไว้ การปฏิบัติงานไม่สะดุดมีความคล่องตัว ทำให้มีแรงจูงใจที่จะดำเนินการต่อเนื่องจนสัมฤทธิ์ผลที่ตั้งไว้

4. สิ่งที่ควรคำนึงถึงสำหรับการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ คือการใช้ผลการปฏิบัติงานหรือชิ้นงานของครูมาเป็นกรณีศึกษาเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีการทำชิ้นงาน/ภาระงานที่สอดคล้องกับการทำงานในหน้าที่ครู ผนวกกับการส่งเสริมให้ครูได้คิดไตร่ตรองถึงผลการปฏิบัติงานของตนเอง มีการวิเคราะห์จุดเด่นจุดที่ควรพัฒนาของผลการปฏิบัติงานและตรวจสอบความถูกต้องของผลการปฏิบัติงานจากการร่วมวิพากษ์กันของเพื่อนครู การร่วมเรียนรู้ของกลุ่มเพื่อนครู และการวิพากษ์เชิงสร้างสรรค์ของผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ กระบวนการดังกล่าวจะนำไปสู่ความสำเร็จของการปรับเปลี่ยน อย่างไรก็ตามสิ่งที่ควรคำนึงถึงคือต้องมีวิธีการไม่ให้คุณครูลอกเลียนแบบจากตัวอย่างผลงานหรือชิ้นงานที่นำมาใช้เป็นตัวอย่าง แล้วนำมาเลียนแบบเป็นผลงานหรือชิ้นงานที่สะท้อนการพัฒนาตนเองของครู

5. กรณีที่ครูมีความจำเป็น ไม่สามารถจัดสรรเวลาในการเข้าร่วมกิจกรรมในช่วงของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ หรือครูขาดทักษะและความสามารถในการนำเสนอความคิดของตนเอง หรือครูไม่กล้าแสดงออก ขาดความมั่นใจในการนำเสนอผลการปฏิบัติงานในที่ประชุมกลุ่มอันเนื่องมาจากความไม่สนิทสนมคุ้นเคยกับผู้ทำหน้าที่ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในกรณีที่เป็นบุคคลภายนอก อาจให้ครูรายงานผลการเรียนรู้และผลการปฏิบัติงานในช่องทางอื่น ๆ ได้แก่ (1) รายงานผ่านสื่อ/จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ หรือเอกสารการรายงานผลการปฏิบัติงานเพื่อการพัฒนาตนเอง หรือผลงานที่ทำสำเร็จของครูแต่ละคน มาให้ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนได้พิจารณาและตรวจสอบ (2) รายงานผลการปฏิบัติงานและผลการเรียนรู้ผ่านคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ซึ่งเป็นบุคลากรภายในสถานศึกษาเดียวกัน หลังจากนั้นจึงนำผลการสะท้อนจากรายงานดังกล่าวมาตรวจสอบและวางแผนให้ครูเกิดการเรียนรู้จากข้อมูลดังกล่าวอีกครั้งหนึ่ง

6. รูปแบบการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานศึกษาที่มีคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ทำหน้าที่ร่วมกระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน (co-facilitator) หรือ co-trainer หรือทำหน้าที่เป็น “พี่เลี้ยง” มาทำหน้าที่ประสานงานระหว่างนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ และครูผู้เข้ารับการพัฒนาตนเอง บทบาทหน้าที่สำคัญของบุคคลดังกล่าว

นอกเหนือจากการเข้ารับการพัฒนาด้วยแล้ว ยังสามารถเป็นตัวเชื่อมต่อไปให้การพัฒนาวรรลุลผล ตามที่กำหนดไว้ง่ายยิ่งขึ้น ทำให้กระบวนการพัฒนาเป็นไปอย่างราบรื่น มีการรับรู้ข้อมูลข่าวสารได้ ตรงกัน ทั้งนี้กลุ่มบุคคลดังกล่าวต้องเป็นผู้มีประสบการณ์และสนใจเรียนรู้ในสิ่งต่าง ๆ ที่สำคัญต้อง เป็นที่ยอมรับและไว้วางใจจากครูผู้เข้ารับการพัฒนาด้วยกันเอง รวมทั้งมีกระบวนการติดตาม ตรวจสอบตนเองระหว่างการร่วมดำเนินการพัฒนา เพื่อให้สามารถดำเนินการได้สอดคล้องกับ สถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม

7. ผลงานที่เกิดจากการกระบวนการพัฒนาในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง ถ้านำมาจัดให้ เป็นระบบ เรียบเรียงผลงานให้เป็นไปตามลำดับขั้นตอนของกระบวนการพัฒนา ก็ทำให้ได้ผลงาน 2 ลักษณะ คือ (1) ชิ้นงานผลงานสำหรับใช้พัฒนาผู้เรียนของครู ซึ่งเป็นผลงานที่มีคุณภาพ มี คุณค่าและสร้างความรู้สึที่ดีให้กับครูผู้เข้ารับการพัฒนาดังนั้นการที่คณะกรรมการประกัน คุณภาพได้ชี้แจงให้ครูได้รับรู้และเห็นผลที่จะเกิดขึ้นล่วงหน้าก่อนเริ่มการพัฒนา จึงเป็นสิ่งจำเป็น และสำคัญยิ่ง และควรมีแนวทางนำผลงานจากการกระบวนการพัฒนาไปสู่การทำผลงานทาง วิชาการของครูต่อไป วิธีการดังกล่าวถือเป็นยุทธวิธีในการกระตุ้นและส่งเสริมให้ครูเต็มใจและตั้งใจ ร่วมกิจกรรมมีกรอบรอยอย่างเต็มที่ (2) ผลงานที่สะท้อนกระบวนการพัฒนาครูของสถานศึกษา หาก มีการเรียบเรียงเป็นรายงานการส่งเสริมการพัฒนาตนเองของครูในสถานศึกษา นอกจากจะ สะท้อนบทเรียนรู้เพื่อการพัฒนาครูในครั้งต่อไปแล้ว สิ่งสำคัญคือทำให้สถานศึกษามีการ ดำเนินการประกันคุณภาพทั้งระดับบุคคลคือ ครูสามารถประกันคุณภาพการสอนของตนเอง โดย มีหลักฐานจากชิ้นงาน/ผลงานครู และสถานศึกษามีการส่งเสริมระบบประกันคุณภาพตั้งแต่หน่วย ย่อย คือ ครู และหน่วยที่ใหญ่ขึ้นคือระดับสถานศึกษา ที่ส่งเสริมและจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาครู พัฒนาผู้เรียนได้สอดคล้องกับหลักการและแนวทางการปฏิรูปการศึกษา

8. ระยะเวลาและความต่อเนื่องของการปฏิบัติการพัฒนาตนเองตามโมเดลนี้เป็นสิ่งสำคัญ ยิ่งต่อความสำเร็จในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครู ครูที่ไม่สามารถจัดสรรเวลาที่เพียงพอสำหรับ การดำเนินกิจกรรมการพัฒนาตนเองหรือการปฏิบัติงานตามชิ้นงานที่ตนตั้งเป้าหมายการพัฒนา ตนเองไว้ จะทำให้โอกาสของความสำเร็จอยู่ในระดับน้อย นอกจากนี้ต้องปฏิบัติการพัฒนาตนเอง ยังต้องมีความต่อเนื่อง ครูจึงจะสามารถถึงความรู้ความสามารถที่ถูกพัฒนามาเชื่อมโยงกับ ประสบการณ์การสอนของตนเพื่อนำสู่การปรับปรุงหรือพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ของ ตนเองอย่างเห็นผลได้ชัดเจน การที่จะส่งเสริมให้ครูมีเวลาและมีความต่อเนื่องของการปฏิบัติการนี้ ต้องได้รับการสนับสนุนในเชิงนโยบายสู่การปฏิบัติจริงของผู้บริหารสถานศึกษาอย่างจริงจัง เช่น จัดสรรเรื่องภาระหน้าที่อื่น ๆ และเวลาในกิจกรรมพิเศษอื่น ๆ ของโรงเรียนนอกเหนือภาระงานสอน ปกติ ให้มีความยืดหยุ่น จัดสรรให้ผู้อื่นทำหน้าที่แทนครูที่ต้องการสนับสนุนการพัฒนาตนเอง ชั่วคราว หรือจัดให้ภาระหน้าที่การพัฒนาตนเองนี้เป็นภาระงานที่โรงเรียนมอบหมาย รวมทั้งการ

จัดสรรตารางเวลาสอนของครูกลุ่มนี้ให้สามารถมีเวลาว่างตรงกันเพื่อสามารถทำกิจกรรมการพัฒนาและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง

9. จากการสังเกตกระบวนการพัฒนาตนเองและการพิจารณาผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครูที่เป็นกรณีศึกษา สามารถสรุปแนวทางการพัฒนาครูตามผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ได้เป็น 3 แนวทาง ดังนี้

9.1 แนวทางการพัฒนาครูกลุ่มที่มีระดับมโนทัศน์ด้านความเชื่อที่คลาดเคลื่อน พบว่าผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ต้องสามารถเชื่อมโยงข้อมูลจากการผลการวินิจฉัย ผลการสังเกตพฤติกรรมการสอน/พฤติกรรมกร่วมเรียนรู้ในกลุ่ม ข้อมูลจากการรายงานของผู้ใกล้ชิด (คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา) ต้องมีการวิเคราะห์ถึงเหตุผลทางความคิดของครูเพื่อทราบเหตุผลทางความคิดของความเชื่อที่คลาดเคลื่อนแต่ละประเด็น โดยให้ครูได้ให้ข้อมูลความคิดเห็นผ่านการรายงานจากคำพูดหรือข้อเขียน การให้ครูได้รับข้อมูลในมุมมองอื่น ๆ ที่กว้างขึ้นจากการจัดบรรยายภาคการเรียนรู้กับผู้รู้ที่ครูให้ความนับถือให้มีบรรยากาศของการพูดคุยในลักษณะที่ครูสามารถได้ตอบและตรวจสอบความคิดระหว่างครูด้วยกันเอง ระหว่างครูกับผู้รู้ที่ได้รับการยกย่องและยอมรับ ถึงเหตุผลที่ต้องปฏิบัติ/ไม่ปฏิบัติ แนวทางการปฏิบัติแบบอื่นอีกนอกเหนือจากแนวทางที่ครูกลุ่มนี้เลือกหรือมีความเชื่อเช่นนั้น รวมทั้งมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูอื่นในสังคมที่ไม่คุ้นเคยมาก่อนผ่านกระบวนการศึกษาดูงาน หรือการติดต่อสื่อสารทางอื่น ๆ ก็จะทำให้มีโลกทัศน์ที่กว้างขึ้น พร้อมเปิดรับสิ่งใหม่ที่ถูกต้องเข้ามาในชีวิตการเป็นครู

9.2 แนวทางการพัฒนากลุ่มครูที่ความเชื่อถูกต้องและมีความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านความรู้และมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะต้องสร้าง/พัฒนาความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาเป็นพื้นฐานให้กับครูก่อน ด้วยการบรรยายและการฝึกปฏิบัติจริงเกี่ยวกับกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ช่วงที่ดำเนินการพัฒนามีการกระตุ้นให้ครูได้คิดวางแผนการพัฒนาตนเอง ได้ดำเนินการพัฒนาตนเองตามแผนงานที่วางไว้ มีการตรวจสอบติดตามการดำเนินการพัฒนาตนเอง และปรับปรุงกระบวนการทำงานเพื่อการพัฒนาตนเอง ให้ครูกลุ่มนี้เกิดให้กำลังใจและแรงจูงใจต่อการพัฒนาตนเอง การสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองให้กับครู รวมทั้งได้มีโอกาสร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับคนอื่น มีกิจกรรมที่กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงที่ตนเองเคยปฏิบัติมาและเรียนรู้จากประสบการณ์ของครูคนอื่น ๆ ทำให้สามารถวิเคราะห์จุดเด่นและจุดด้อยจากผลการปฏิบัติงานของตนเอง และนำไปสู่การดำเนินการพัฒนาตนเองตามเป้าหมายได้

9.3 แนวทางการพัฒนากลุ่มครูที่มีมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และมโนทัศน์ด้านความรู้ในระดับที่ถูกต้อง แต่มีมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติที่คลาดเคลื่อน พบว่าแนวทางการพัฒนาครูกลุ่มนี้คล้าย

กับแนวทางการพัฒนาครูกลุ่มที่สอง แต่ควรมีการเน้นย้ำให้ครูกลุ่มนี้เกิดความตระหนัก ยอมรับและเห็นคุณค่าของการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการแสดงความชื่นชม การให้กำลังใจ การสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองให้กับครู การนำผลงานที่เป็นรูปธรรมที่เกิดจากกระบวนการพัฒนามากระตุ้นให้ครูเห็นความสำคัญและเห็นประโยชน์จากการปฏิบัติงาน ให้คำแนะนำและข้อเสนอแนะเป็นรายบุคคล กระบวนการดังกล่าวเป็นแนวทางทำให้ครูมีแนวโน้มที่จะปรับเปลี่ยนทัศนคติของตนเองสู่ทิศทางที่ถูกต้องเหมาะสมต่อไป



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีวัตถุประสงค์การวิจัยคือ (1) เพื่อศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา และพัฒนาชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2) เพื่อวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง (3) เพื่อพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง และ (4) เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยการเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หลังได้รับการพัฒนาด้วยโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น

กรณีตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา คือ ครู และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และมีลักษณะสอดคล้องกับเกณฑ์การคัดเลือกกรณีตัวอย่างในโรงเรียนจำนวน 6 โรงเรียน ดังนี้ (1) ครูในสถานศึกษามีมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีความคลาดเคลื่อน (2) มีทั้งสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่างที่เปิดทำการสอนระดับที่หลากหลาย คือ มีทั้งที่เปิดการสอนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา (3) ผู้บริหารสถานศึกษาให้การสนับสนุนอย่างเต็มที่ในการเข้าร่วมกระบวนการวิจัย รวมทั้งอนุญาตให้ผู้วิจัยสามารถเข้าไปดำเนินการวิจัยในสถานศึกษาได้ตลอดการดำเนินการวิจัย (4) ผู้บริหารสถานศึกษา ครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีความมุ่งมั่นกระตือรือร้นที่จะเข้าร่วมการวิจัย โรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาทั้ง 6 โรงเรียน จาก 3 พื้นที่/สังกัด คือ สังกัดเทศบาลเมืองเพชรบุรี 2 โรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรีเขต 1 จำนวน 2 โรงเรียน และสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์เขต 1 จำนวน 2 โรงเรียน ทั้งนี้แต่ละพื้นที่จะมีทั้งโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษา รวมจำนวนครูที่เข้าร่วมกระบวนการวิจัย 40 คน คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 13 คน และเป็นนักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่ร่วมกระบวนการทดลองใช้โมเดล จำนวน 8 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยขั้นตอนที่ 1 คือ ประเด็นที่ใช้ในการสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ขั้นตอนที่ 2 ใช้แบบตรวจสอบคุณภาพของชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ขั้นตอนที่ 3 ใช้ชุด

เครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาซึ่งประกอบด้วย (1) แบบตรวจสอบรายการตนเองเพื่อการวินิจฉัย และ (2) แบบทดสอบวินิจฉัย และขั้นตอนสุดท้ายใช้ประเด็นคำถามเพื่อการอภิปรายกลุ่มและใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของมโนทัศน์หลังกระบวนการพัฒนาเป็นเครื่องมือที่ใช้รวบรวมข้อมูล

ตัวแปรหลักที่ใช้ในการศึกษาคือ การเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยจะมีการวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ ในด้านการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของสถานศึกษาตามรายงานการประกันคุณภาพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (quality control) (2) การตรวจสอบคุณภาพ (quality audit) และ (3) การประเมินคุณภาพ (quality assessment) โดยเป็นการประเมินคุณภาพตามโมเดลที่พัฒนาขึ้นสำหรับการศึกษาระดับขั้นพื้นฐาน และวัดการเปลี่ยนแปลงระหว่างก่อนและหลังการใช้โมเดลการพัฒนามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการประยุกต์ใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (Cognitive–Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) ที่ Gregoire (2003) ได้พัฒนาขึ้น

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณใช้การวิเคราะห์ด้วยสถิติเชิงบรรยาย สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาและ และการบรรยายสภาพที่เกิดขึ้นในแต่ละกรณีศึกษา

### สรุปผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในบทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามตามวัตถุประสงค์การวิจัยจำนวน 4 ข้อ สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

#### 1. ผลการศึกษามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา และพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.1 ผลการศึกษามโนทัศน์ จากการสนทนากลุ่มและการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีองค์ประกอบย่อยตามระบบประกันคุณภาพ 3 ด้าน ที่ครูต้องประกันคุณภาพการสอนของตนเอง คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (2) การตรวจสอบคุณภาพ และ (3) การประเมินคุณภาพ ทั้งนี้ครูต้องมีการควบคุมคุณภาพในเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับการตรวจสอบคุณภาพควรมีการดำเนินการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่วนการประเมินคุณภาพควรมีการดำเนินการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และมีการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนของตนเอง

1.2 ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษา ชั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นประกอบด้วย เครื่องมือจำนวน 2 ฉบับ คือฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) และฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ (diagnostic test) โดยฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) เพื่อการวินิจฉัย มีลักษณะเป็นแบบสำรวจรายการที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ใช้สำหรับการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ ฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ (diagnostic test) มีลักษณะเป็นแบบปรนัยชนิดเลือกตอบทั้งตัวเลือกและเหตุผล ใช้สำหรับการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้

ผลการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพ การศึกษาชั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พบว่า มีความเหมาะสมด้านปริมาณของข้อรายการ ภาษาที่ใช้ เกณฑ์การให้คะแนน การแปลความหมาย และมีความตรงเชิงเนื้อหา (ข้อรายการมีค่าดัชนี IOC ระหว่าง .83-1.00) มีความเที่ยงรายฉบับย่อย โดยแบบตรวจสอบรายการเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อมีค่าความเที่ยง .7731 และเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติมีค่าความเที่ยง .7595 และแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์มีค่าความเที่ยง .7865 ภาพรวมทั้งชุดเครื่องมือมีค่าความเที่ยง .8174 รวมทั้งแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์มีค่าความยากระหว่าง .24-.82 ค่าอำนาจจำแนกระหว่าง .32-.65 และผลการวินิจฉัยชุดเครื่องมือวินิจฉัยโดยใช้เทคนิค กลุ่มรอบรู้-ไม่รอบรู้ พบว่า สัดส่วนของผู้สอบกลุ่มรอบรู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่ามาตรฐาน พบว่า ไม่มีผู้รอบรู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่ามาตรฐาน แสดงว่าไม่มีความผิดพลาดคลาดเคลื่อนในทางลบ (false positive) สัดส่วนของผู้สอบกลุ่มไม่รอบรู้ที่ได้คะแนนสูงกว่ามาตรฐาน พบว่ามีจำนวน 2 คนจาก ผู้สอบ 20 คน แสดงว่ามีความผิดพลาดคลาดเคลื่อนในทางบวก (false negative) เล็กน้อย ผู้สอบกลุ่มรอบรู้ทุกคนได้คะแนนสูงกว่ามาตรฐานและผ่านเกณฑ์ และสัดส่วนของผู้สอบกลุ่มไม่รอบรู้ที่ได้คะแนนต่ำกว่ามาตรฐาน พบว่ามีจำนวน 18 คนจาก 20 คน

## 2. ผลการวิเคราะห์ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาชั้นพื้นฐานของสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่าง

ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ก่อนการพัฒนาของสถานศึกษา กรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีดังนี้

2.1 ภาพรวมของมโนทัศน์ทั้งด้านความเชื่อ มโนทัศน์ด้านความรู้และมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าก่อนการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 69.23-100.00) มีมโนทัศน์ถูกต้องในระดับมาก สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 60.00-82.50) มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องอยู่ในระดับปานกลาง

2.2 เมื่อแยกพิจารณารายเรื่อง พบว่าคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ทุกเรื่อง ในระดับปานกลางถึงระดับมาก

สำหรับครูพบว่า มีการกระจายของระดับมโนทัศน์ทั้งถูกต้องระดับมาก ปานกลาง น้อย น้อยที่สุด โดยสำหรับมโนทัศน์ด้านความเชื่อในเรื่อง การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 57.50) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อย ส่วนเรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ พบว่าส่วนใหญ่ (ร้อยละ 55.50) มีมโนทัศน์ระดับปานกลาง ส่วนเรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง พบว่าทุกคนมีมโนทัศน์ถูกต้องในระดับมาก

สำหรับมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่าก่อนการพัฒนาครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง ในเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอน และการใช้ผลประเมินในการพัฒนาการเรียนการสอนของตน ส่วนเรื่องอื่น ๆ ส่วนใหญ่อยู่ในระดับน้อย ซึ่งถือว่ามีลักษณะของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

สำหรับมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าก่อนการพัฒนาครูแทบทุกเรื่องครูส่วนใหญ่มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับปานกลาง ยกเว้นเรื่องพฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ครูส่วนใหญ่มีมโนทัศน์อยู่ในระดับน้อย

### 3. ผลพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง

3.1 ผลการพัฒนาโมเดลและคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น พบว่า โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ในส่วนที่เป็นกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ทั้ง 4 ขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ พร้อมรายละเอียดเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของโมเดล กระบวนการและตัวอย่างกิจกรรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ บทบาทของนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ในฐานะผู้กระตุ้นให้ครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาเกิดการปรับเปลี่ยน และบทบาทของคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครู จากการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า ภาพรวมมีประโยชน์ สามารถนำไปใช้ได้จริง

3.2 ผลการทดลองใช้กับครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่าง พบว่า ลักษณะของกิจกรรมที่เกี่ยวข้องใช้ในการส่งเสริมและใช้ในกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีความคล้ายคลึงกันเกือบทั้ง 6 กรณีศึกษา แต่มีลักษณะที่ส่งเสริมการดำเนินการปัจจัยที่ทำให้การดำเนินการของกิจกรรมปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มี



ความแตกต่างกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในผลลัพธ์ที่ตามมาค่อนข้างแตกต่างกัน ทั้งนี้พบว่า กรณีศึกษาที่สังกัดเทศบาล กรมการส่งเสริมการปกครองส่วนท้องถิ่น ประสบความสำเร็จในการนำโมเดลไปทดลองใช้มากกว่ากรณีศึกษาอื่น ๆ โดยเฉพาะจากปัจจัยการสนับสนุนเรื่องแรงจูงใจในการดำเนินการ การสนับสนุนงบประมาณ การสนับสนุนเรื่องนโยบาย การพัฒนาครูผู้สถานศึกษาอย่างเป็นรูปธรรม มีความรวดเร็วในการดำเนินการสนับสนุนและเปลี่ยนแปลงนโยบายสู่การปฏิบัติการสนับสนุนครูในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง เป็นต้น

#### 4. ผลตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา

ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ หลังการพัฒนาของสถานศึกษากรณีตัวอย่างจากการตรวจสอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ มีดังนี้

##### 4.1 ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์การประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ หลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

4.1.1 ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ พบว่าหลังการพัฒนากรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน (ร้อยละ 100.00) มีมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติที่ถูกต้องอยู่ในระดับมาก ส่วนครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 80.00) มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ ด้านการปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง

4.1.2 เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพในภาพรวม พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพมีมโนทัศน์ด้านความรู้ที่มีความถูกต้องในระดับมาก และระดับปานกลาง โดยด้านการควบคุมคุณภาพ ส่วนใหญ่ (ร้อยละ 92.31) อยู่ในระดับมาก ด้านการตรวจสอบคุณภาพ กรรมการส่วนใหญ่ (ร้อยละ 76.92) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง เช่นเดียวกับด้านการประเมินคุณภาพที่กรรมการส่วนใหญ่ (ร้อยละ 53.85) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 57.50) มีมโนทัศน์ด้านการควบคุมคุณภาพระดับปานกลาง ด้านการตรวจสอบคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 62.50) อยู่ระดับปานกลาง แต่ด้านการประเมินคุณภาพ ครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 52.50) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อย

สำหรับมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพในภาพรวม พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพทั้ง 13 คน มีมโนทัศน์มีความถูกต้องในระดับมากทั้งด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 52.50-80.00) มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับมากในด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ

4.1.3 เมื่อแยกพิจารณาเรื่องย่อย พบว่าสำหรับมโนทัศน์ด้านความเชื่อ หลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีมโนทัศน์ทุกเรื่องอยู่ในระดับมาก (ร้อยละ 100.00) สำหรับครูส่วนใหญ่มีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เรื่องการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ อยู่ระดับปานกลาง (ร้อยละ 85.0) ส่วนเรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ ส่วนใหญ่อยู่ระดับมาก (ร้อยละ 55.00) และเรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง พบว่าส่วนใหญ่อยู่ระดับมาก เช่นเดียวกัน

สำหรับมโนทัศน์ด้านความรู้ เมื่อแยกพิจารณารายเรื่องย่อย พบว่า หลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาส่วนใหญ่มีมโนทัศน์เรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เรื่องการดำเนินการสอนที่เน้นผู้เรียน และเรื่องการประชุมการดำเนินการจัดการเรียนการสอน ที่มีความถูกต้องของมโนทัศน์ในระดับมาก ส่วนเรื่องอื่น ๆ อยู่ระดับปานกลาง สำหรับครู พบว่าส่วนใหญ่หลังการพัฒนา มีมโนทัศน์การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เรื่องการตรวจสอบติดตามการดำเนินการสอนที่เน้นผู้เรียน และเรื่องการประชุมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนเรื่องอื่น ๆ อยู่ในระดับน้อย

สำหรับมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ เมื่อแยกพิจารณารายเรื่องย่อย พบว่า หลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาส่วนใหญ่ (ร้อยละ 92.31-100.00) มีมโนทัศน์ทุกเรื่องอยู่ในระดับมาก สำหรับครูพบว่าส่วนใหญ่หลังการพัฒนา มีมโนทัศน์การปฏิบัติทุกเรื่องในระดับมาก ยกเว้นด้านพฤติกรรมกรปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญที่ส่วนใหญ่มีความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับปานกลาง

## 4.2 ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงของลักษณะมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาซึ่งได้จากผลวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล

4.2.1 ภาพรวมของมโนทัศน์ พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพไม่มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ทั้งด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ โดยส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ ในลักษณะที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา สำหรับครู พบว่ามโนทัศน์ด้านความเชื่อของครู หลังการพัฒนา มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ ในลักษณะที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา สำหรับมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่า หลังการพัฒนาครูร้อยละ 60.00 ที่ยังคงมีมโนทัศน์ด้านความรู้ ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา มีครูร้อยละ 35.00 ที่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อน เป็นถูกต้อง และมีครูเพียงร้อยละ 5.00 ที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และสำหรับภาพรวมของมโนทัศน์ด้านการ

ปฏิบัติ พบว่าหลังการพัฒนา ครูร้อยละ 5.00 มีการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ จากผิด/คลาดเคลื่อน เป็นถูกต้อง

4.2.2 เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพไม่มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ทั้งด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ โดยส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ ในลักษณะที่ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา

สำหรับครู พบว่ามโนทัศน์ด้านความเชื่อ เรื่องอื่น ๆ ยังคงไม่มีการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ ยังคงมีมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา แต่เรื่องการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนที่รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมีความหลากหลาย ส่วนใหญ่ครูร้อยละ 60.00 มีการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อนเป็นถูกต้อง

ส่วนมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่าส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในลักษณะที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา ในเรื่องการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่วนรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อนเป็นถูกต้อง ส่วนใหญ่เปลี่ยนแปลงในเรื่องการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับเรื่องที่ครูส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ที่ยังคงคลาดเคลื่อนอยู่ คือเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

สำหรับมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ในลักษณะที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนา ในเรื่องพฤติกรรมกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พฤติกรรม เรื่องการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่วนรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์จากผิด/คลาดเคลื่อนเป็นถูกต้อง ส่วนใหญ่เปลี่ยนแปลงในเรื่องพฤติกรรมปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับเรื่องที่ครูส่วนใหญ่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์ที่ยังคงคลาดเคลื่อนอยู่ คือเรื่องปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เช่นเดียวกัน นอกจากนี้ยังมีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) ที่มีรูปแบบการเปลี่ยนแปลงลักษณะมโนทัศน์จากถูกต้องเป็นผิด/คลาดเคลื่อนในเรื่องการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง

### 4.3 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

#### 4.3.1 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความเชื่อ

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพทุกคนไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ สำหรับครูพบว่า หลังการพัฒนาครูร้อยละ 65 มีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับเปลี่ยนแปลงพอสมควร (มีการเปลี่ยนแปลงระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) และพบว่ามีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) ที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับถดถอย

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ พบว่า พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หมายความว่ายังคงมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับเดิม

สำหรับครูส่วนใหญ่ พบว่ามีผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับเปลี่ยนแปลงพอสมควร คือ มีการเปลี่ยนแปลงระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ ในเรื่องการเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ ส่วนเรื่องความมุ่งมั่นในการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนของตนเอง ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ นอกจากนี้มีครู 4 คน (ร้อยละ 10.00) ที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (ความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับ) ในเรื่อง การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

#### 4.3.2 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่าหลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 69.23) มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 72.50) พบว่า หลังการพัฒนา มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พอสมควร (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) และมีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้นอย่างน้อย 2 ระดับ)

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ พบว่า ด้านการควบคุมคุณภาพและการตรวจสอบคุณภาพ คณะกรรมการส่วนใหญ่มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม แต่ครูส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พอสมควร (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) ส่วนด้านการประเมินคุณภาพ พบว่าทั้งครูและคณะกรรมการ ส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ

(3) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านความรู้ พบว่า พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หมายความว่ายังคงมี

ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับเดิม ยกเว้นเรื่องการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่มีการปรับเปลี่ยนพอสมควรคือปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ

สำหรับครูส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เท่าเดิม ยกเว้นเรื่องพฤติกรรมกรวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่การปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ นอกจากนี้ยังมีครู ร้อยละ 25.00-32.50 ที่มีการปรับเปลี่ยนระดับมาก (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับ) ในเรื่องการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการปรับปรุงการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องการใช้ผลประเมินเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

#### 4.3.3 ผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ

(1) ภาพรวมของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่าหลังการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ (ร้อยละ 76.92) มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม สำหรับครูส่วนใหญ่ (ร้อยละ 65.00) พบว่า หลังการพัฒนาที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พอสมควร (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ) และมีครู 1 คน (ร้อยละ 2.50) มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับมาก (คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้นอย่างน้อย 2 ระดับ)

(2) เมื่อแยกพิจารณาตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ พบว่า คณะกรรมการส่วนใหญ่รูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ คือยังคงมีระดับมโนทัศน์ที่ถูกต้องทั้งก่อนและหลังการพัฒนาในระดับเดิม ทั้งด้านการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ สำหรับครูพบว่าส่วนใหญ่มีรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในลักษณะที่ไม่เปลี่ยนแปลงระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ในด้านการควบคุมคุณภาพ แต่สำหรับด้านการตรวจสอบคุณภาพและการประเมินคุณภาพ ครูส่วนใหญ่ส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 1 ระดับ

(3) เมื่อแยกพิจารณาตามประเด็นย่อยของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ พบว่า พบว่าหลังการพัฒนา คณะกรรมการประกันคุณภาพส่วนใหญ่ไม่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หมายความว่ายังคงมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ระดับเดิม ในทุกเรื่อง

สำหรับครูส่วนใหญ่มีการปรับเปลี่ยนระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เท่าเดิม เฉพาะเรื่องพฤติกรรมกรดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเรื่องพฤติกรรมกรตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง นอกนั้นทุกเรื่องมีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในระดับที่ความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่ม 1 ระดับ

นอกจากนี้ยังมีคณะกรรมการประกันคุณภาพ ร้อยละ 7.69-15.38 ที่มีการปรับเปลี่ยนระดับมาก คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับในเรื่องพฤติกรรมกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องพฤติกรรมกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เรื่องพฤติกรรมกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง และเรื่องพฤติกรรมการใช้ผลประเมินเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ส่วนครูร้อยละ 15.00-32.50 ที่มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มาก คือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์เพิ่มขึ้น 2 ระดับในทุกเรื่อง

#### 4.4 ผลการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากข้อสรุปการอภิปรายกลุ่ม

ผลการอภิปรายกลุ่มตัวแทนนักวิชาการ ศึกษานิเทศก์ และคณะกรรมการประกันคุณภาพที่ร่วมกิจกรรม และกลุ่มตัวแทนครูที่ร่วมกิจกรรมการพัฒนาตนเองตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พบว่า

4.4.1 การใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ของครูด้วยตนเอง เป็นเครื่องมือกระตุ้นให้ครูพัฒนาตนเอง และนำข้อรายการที่เป็นมาตรฐานสำหรับการสอนที่เน้นผู้เรียนไปปฏิบัติการสอนจริง โดยเฉพาะที่สำคัญนำมาเป็นข้อมูลในการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองอย่างมีทิศทางยิ่งขึ้น

4.4.2 ผลการใช้กิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นกับครู พบว่า การจัดกิจกรรมการพัฒนาตนเองเพื่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียน พบว่า ทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน มีชิ้นงานหรือผลงานที่เกิดจากกิจกรรมพัฒนาตนเอง รวมทั้งเกิดการเปลี่ยนแปลงจากผู้สอนสู่ผู้เรียน ครูที่ประสบความสำเร็จจากการเข้าร่วมกิจกรรมตลอดการดำเนินงาน สามารถประกันคุณภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้อย่างเป็นรูปธรรม รวมทั้งมีผลโดยอ้อมต่อความก้าวหน้าทางวิชาการ

4.3.3 ผลการใช้กิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นกับสถานศึกษา พบว่า สถานศึกษากรณีตัวอย่างมีกลุ่มครูที่เป็นตัวอย่างที่ดีแก่เพื่อนครูในเรื่องการพัฒนาตนเอง สถานศึกษามีผลงานของครูที่เกิดจากการร่วมกิจกรรมพัฒนาตนเอง และมีกลุ่มครูที่เป็นเครือข่ายเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้มีความเป็นรูปธรรมชัดเจนขึ้น นอกจากนี้ มีส่วนช่วยให้โรงเรียนสามารถดำเนินการสอดคล้องกับแนวทางการประกันคุณภาพสถานศึกษาอย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

4.3.4 ผลที่เกิดขึ้นกับนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ที่ร่วมใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้น พบว่า กระบวนการนี้ทำให้ได้พัฒนาตนเองเพิ่มขึ้น ทั้งในเรื่องความรู้/องค์ความรู้ ทักษะการสื่อสารสื่อความกับเพื่อนครูที่ร่วมกระบวนการ การปฏิบัติตนเป็นกัลยาณมิตรนิเทศที่ดี ทักษะการออกแบบกิจกรรมเพื่อการสร้างความรู้/ซ่อมแซม/เสริมความรู้ที่ถูกต้องแก่ครู รวมทั้ง

กิจกรรมดังกล่าวสร้างความท้าทายต่อการใช้ความรู้ความสามารถตนเองเพื่อช่วยพัฒนาครูอีกด้วย นอกจากนี้กิจกรรมดังกล่าวยังช่วยสะท้อนความคิดต่อการพัฒนาบทบาทใหม่ในฐานะ “เพื่อนคู่คิด” ของศึกษานิเทศก์ต่อการพัฒนาครู มากกว่าบทบาท “ผู้ตรวจสอบติดตาม/ขอข้อมูล”

### อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีประเด็นสำคัญที่นำมาอภิปราย 4 ประเด็น ได้แก่ (1) ลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยที่ช่วยให้ครูทราบจุดที่ควรพัฒนาของตนเอง (2) ลักษณะและปริมาณของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (3) องค์ประกอบหรือปัจจัยที่ส่งเสริมความสำเร็จของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพ และ (4) แนวทางการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปใช้ รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

#### 1. ลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยที่ช่วยให้ครูทราบจุดที่ควรพัฒนาของตนเอง

ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ประกอบด้วยแบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัย สำหรับวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ และแบบทดสอบวินิจฉัยสำหรับวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้ ซึ่งผลการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์นี้ช่วยให้ได้สารสนเทศสำคัญเกี่ยวกับลักษณะและปริมาณความถูกต้องของมโนทัศน์ของครู สิ่งสะท้อนความสำเร็จของการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์คือ การรับรู้ระดับมโนทัศน์ของตนเอง รู้จุดที่ควรพัฒนาของตนเอง การที่ครูรู้จุดที่ควรพัฒนาของตนเองทำให้สามารถกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองได้อย่างชัดเจนสอดคล้องกับสภาพปัญหาที่แท้จริงของตนเอง สามารถแสวงหาแนวทางการพัฒนาตนเองได้เหมาะสม สารสนเทศที่ได้จากการประเมินตนเอง มีโอกาสนำไปใช้ประโยชน์จริงในระดับสูง ตลอดจนเกิดประโยชน์สูงสุดต่อการตัดสินใจดำเนินการพัฒนา/การจัดกิจกรรมการพัฒนาของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ที่ทำหน้าที่กระตุ้นและขับเคลื่อนการพัฒนาตนเองของครู ผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ช่วยให้การกำหนดทิศทางและเป้าหมายการพัฒนาครู รวมทั้งการประยุกต์โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาสู่การพัฒนาครูในสถานศึกษารณีตัวอย่างมีความชัดเจนยิ่งขึ้น

อย่างไรก็ตามการใช้แบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัยมีลักษณะเป็นการประเมินตนเอง ดังนั้นการชี้แจงให้ครูที่ใช้แบบตรวจสอบรายการนี้เห็นความสำคัญของการประเมินตามความเป็นจริงอย่างซื่อตรง จะทำให้ผลการวินิจฉัยสามารถเป็นข้อมูลสำคัญที่ครูสามารถรู้จักตนเองได้ดีที่สุด นอกจากนี้กระบวนการบริหารการทดสอบที่มีการชี้แจงประโยชน์และความสำคัญของการวินิจฉัยตนเอง การให้ครูสมัครใจเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาด้วยตนเองผ่านการกรอก

แบบฟอร์มเพื่อเข้ารับการพัฒนาตนเองจากการประชุม/ประชาสัมพันธืโครงการของผู้วิจัยและผู้บริหารโรงเรียน รวมทั้งการแจ้งผลการวินิจฉัยในลักษณะปกปิดเป็นรายบุคคล ทำให้ครูส่วนใหญ่ประเมินตนเองตามความเป็นจริง อย่างไรก็ตามจากการนำชุดเครื่องมือวินิจฉัยไปใช้กับโรงเรียนที่มีครูจำนวนน้อยมาก ผู้บริหารสถานศึกษาให้ครูทุกคนเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาตนเอง จึงอาจมีครูบางคนไม่สมัครใจเข้าร่วมกิจกรรม การประเมินตนเองจึงอาจมีความคลาดเคลื่อนเล็กน้อย อย่างไรก็ตามระหว่างกระบวนการพัฒนา นักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์มีการวินิจฉัยแบบคลินิกเพิ่มเติม ทำให้มีสารสนเทศที่ชัดเจนถูกต้องยิ่งขึ้น ความคลาดเคลื่อนส่วนนี้จึงหายไปจากกระบวนการพัฒนา นอกจากนี้มีครูจำนวนหนึ่งที่ระหว่างกระบวนการพัฒนามีการขอทำแบบตรวจสอบรายการเพื่อการวินิจฉัยใหม่อีกครั้ง เนื่องจากกระบวนการพัฒนาทำให้มีความเข้าใจถึงความสำคัญของการวินิจฉัยตนเองมากยิ่งขึ้น เกินกว่าก่อนการพัฒนาอาจประเมินตนเองอย่างไม่ตรงตามความเป็นจริง จึงขอดำเนินการใหม่ซ้ำอีกครั้ง การที่ครูกลุ่มนี้แสดงความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาตนเองต่อไปและรู้แนวทางในการแสวงหาวิธีการเพิ่มประสิทธิภาพการพัฒนาตนเอง ทำให้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยนี้มีประโยชน์ยิ่งขึ้น

ปัจจัยอีกประการหนึ่งที่จะช่วยให้ความสำเร็จของการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยเพื่อให้ครูรู้จุดที่ควรพัฒนาของตนเอง คือ ลักษณะและเนื้อหาในรายการประเมินตามแบบตรวจสอบรายการและแบบทดสอบวินิจฉัยที่มีเนื้อหาสาระเกี่ยวข้องกับงานหรือภาระความรับผิดชอบของครูโดยตรง การทำงานในหน้าที่รับผิดชอบในเรื่องหนึ่งเรื่องใดมาเป็นเวลานาน ทำให้ครูมีข้อมูลที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของตน สามารถระบุสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับภาระงานสอนงานพัฒนาผู้เรียนที่ตนรับผิดชอบได้เป็นอย่างดี การประเมินตนเองเพื่อระบุจุดที่ควรพัฒนาจึงได้ผลที่ครอบคลุมดังนั้นการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์เพื่อระบุจุดที่ควรพัฒนาของครูจึงเป็นสิ่งที่เป็นไปได้และนำมาผลมาใช้ในการดำเนินการพัฒนาตนเองอย่างแท้จริง

## 2. องค์ประกอบหรือปัจจัยที่ส่งเสริมความสำเร็จของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพ

ปัจจัยสำคัญสำหรับการใช้กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผลสำเร็จของการพัฒนาคือ ต้องการให้กระบวนการกระตุ้นให้ครูปรับเปลี่ยนตนเองทั้งมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งนอกจากจะวัดจากผลการเปลี่ยนแปลงระดับมโนทัศน์ที่ได้จากผลการวินิจฉัยด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ซึ่งสิ่งสะท้อนผลสำเร็จคือ ครูมีมโนทัศน์ความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติต่อการประกันคุณภาพการสอนของตนเองเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังมีผลงานที่มีคุณภาพจากการฝึกปฏิบัติจริงออกมาให้เห็นเป็นรูปธรรมและนำไปใช้ได้จริง ซึ่งจากการพิจารณาผลสำเร็จจากครูที่มีการปรับเปลี่ยนระดับมโนทัศน์ที่มีระดับที่สูงและถูกต้องยิ่งขึ้น



สามารถแบ่งปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการพัฒนาครูโดยใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ได้ 4 ปัจจัย ได้แก่ (1) ปัจจัยด้านโครงสร้างการบริหารงานและนโยบายโรงเรียน (2) ปัจจัยด้านผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และกระบวนการส่งเสริมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครู (3) ปัจจัยด้านการนำผลงานจากกิจกรรมการพัฒนาไปใช้ประโยชน์ และ (4) ปัจจัยด้านกิจกรรมตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

## 2.1 โครงสร้างการบริหารงานและนโยบายของโรงเรียน

ปัจจัยสำคัญปัจจัยแรกที่น่าจะมีผลต่อระดับมโนทัศน์การประกันคุณภาพของครูคือปัจจัยด้านโครงสร้างการบริหารจัดการขององค์กร โดยเฉพาะนโยบายการบริหารจัดการของผู้บริหารสถานศึกษาที่จะต้องให้ความสำคัญและมีแนวทางส่งเสริมให้ครูในโรงเรียนได้เข้ารับการพัฒนาตามกระบวนการและเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน ผลการดำเนินการวิจัยครั้งนี้พบว่า โรงเรียนง ได้มีการเปลี่ยนแปลงนโยบายและตัวผู้บริหารในช่วงระหว่างการทำกิจกรรมการพัฒนาครูในโรงเรียน ทำให้กระบวนการพัฒนาไม่เป็นไปตามแผนการพัฒนานักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ และแผนการพัฒนาดตนเองของครูช่วงระยะเวลาหนึ่ง ทำให้กิจกรรมตามโมเดลการพัฒนาที่มีการเปลี่ยนแปลงในด้านกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกระบวนการกลุ่มเป็นการเรียนรู้ด้วยตนเองมากกว่า

นอกจากนี้การที่ผู้บริหารของโรงเรียนจัดลำดับความสำคัญของกิจกรรมในโรงเรียนอื่น ๆ สำคัญกว่ากิจกรรมการพัฒนาตนเองของครูที่เป็นกรณีศึกษา เช่น มีคำสั่งให้ปฏิบัติงานโครงการที่ต้องดำเนินการเร่งด่วน เช่นโครงการเกี่ยวกับนโยบายเรียนฟรี 15 ปี หรือกิจกรรม/โครงการที่ครูกรณีศึกษารับผิดชอบแต่เดิม โดยไม่สามารถจัดสรรคนอื่นมาดำเนินการแทนในบางช่วงเวลา ทำให้ครูที่ต้องการพัฒนาตนเองตามกิจกรรมการพัฒนาต้องเลื่อนและปรับแผนการดำเนินการ ส่งผลต่อความเวลาที่เพียงพอต่อการปฏิบัติการพัฒนาตนเอง ทั้งความต่อเนื่องในการดำเนินงานของครูผู้เข้ารับการพัฒนาตนเองไม่เป็นไปตามแผนระยะเวลาที่กำหนดไว้ จึงส่งผลต่อการเรียนรู้ของครูดังที่กล่าว ปัจจัยดังกล่าวนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของศศิธร เขียวกอ (2548) และ สุกัญญา แซ่มซ้อย (2545) ที่พบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาครูให้มีคุณภาพและการทำให้การประเมินผลภายในให้มีคุณภาพปัจจัยหนึ่งคือปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษาซึ่งถือเป็นบุคคลที่สำคัญในการพัฒนาครูและพัฒนาโรงเรียนให้มีคุณภาพ ด้วยการสนับสนุนด้านวัสดุและงบประมาณ รวมถึงการให้กำลังใจคอยกระตุ้นให้ครูตระหนักและเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง เผยแพร่ผลงานของครูต่อครูผู้สอนคนอื่น ๆ จัดหาเวทีให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน และกำหนดแผนงานโครงการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง

## 2.2 ปัจจัยด้านผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และกระบวนการส่งเสริมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครู

ปัจจัยที่สองที่ทำให้กระบวนการพัฒนาในโรงเรียนประสบความสำเร็จคือ ที่เป็นบุคคลสำคัญที่ขับเคลื่อนให้การจัดกิจกรรมการพัฒนาในโรงเรียนดำเนินไปตามกระบวนการและแผนงานที่ได้กำหนดไว้ คุณลักษณะที่สำคัญของผู้ทำหน้าที่กระตุ้น/ขับเคลื่อนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะต้องให้ความสนใจต่อมโนทัศน์ทั้งลักษณะและปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของครูแต่ละคน การใช้กลวิธีเพื่อส่งเสริมให้ครูมีความสามารถในการเรียนรู้ มีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ มีความยืดหยุ่นในการดำเนินการจัดกิจกรรมการพัฒนา และเป็นตัวประสานที่ดีระหว่างครูที่เข้ารับการพัฒนาด้วยตนเอง และระหว่างครูที่เข้ารับการพัฒนา กับนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ประการสำคัญคือต้องสร้างความเชื่อถือ ความมั่นใจและไว้วางใจให้เกิดขึ้นกับครู ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าคุณลักษณะของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาใน 4 โรงเรียนเป็นไปตามที่กล่าวมาข้างต้น จึงทำให้บรรยากาศของการจัดกิจกรรมการพัฒนาในโรงเรียนมีลักษณะเป็นกันเอง ถ้อยทีถ้อยอาศัยกัน และเรียนรู้จากผลการปฏิบัติงานร่วมกัน นอกเหนือจากนี้แล้วในกระบวนการฝึกอบรมครู ที่สำคัญควรจะต้องมีพี่เลี้ยง ให้กับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่สามารถทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาและให้คำแนะนำต่าง ๆ แก่คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษารวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ถือเป็น การสร้างความเชื่อมั่นและให้กำลังใจแก่ครู อันจะทำให้การฝึกอบรมเป็นไปอย่างราบรื่นต่อไป

กระบวนการพัฒนาครูที่ประสบความสำเร็จ บุคคลที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งก็คือ นักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ ซึ่งถือว่าเป็นครูที่มีความรู้ความสามารถในเนื้อหาเรื่องของการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีทักษะและความสามารถในการจัดการกิจกรรมการพัฒนา มีความสามารถในการสื่อสารกับครูอย่างสร้างสรรค์ เป็นผู้มีความเป็นมืออาชีพในการพัฒนาครูที่ลงถึงตัวบุคคล มีความกระตือรือร้นและตั้งใจจริงในการดำเนินการจัดกิจกรรมเพื่อให้ครูในโรงเรียนเกิดการพัฒนาดังกล่าวอย่างต่อเนื่อง จากคุณลักษณะดังกล่าวของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ จึงมีส่วนทำให้กระบวนการพัฒนาครูประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้นั่นเอง นอกจากนี้ คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ทำหน้าที่ขับเคลื่อนการพัฒนาเพื่อนครูในโรงเรียนด้วยนั้น ควรมีบุคลิกภาพที่เป็นที่ยอมรับทางบุคลิกภาพและความสามารถทางวิชาการ บุคลิกภาพที่เปิดใจยอมรับเพื่อนครู และมีน้ำใจอันงดงามที่จะช่วยเหลือให้คำแนะนำ เปรียบดัง “พี่เลี้ยงคนดีและเก่ง” แก่เพื่อนครู ดังนั้นเพื่อเป็นการยกย่องและสร้างขวัญกำลังใจให้กับครูที่เป็นคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่ทำหน้าที่ร่วมพัฒนาเพื่อนครูให้มีความก้าวหน้าทางวิชาชีพครู หรือแม้แต่ครูที่ร่วมกิจกรรมการพัฒนาด้วย ผู้บริหารหรือหน่วยงานที่

เกี่ยวข้องกับจรรยาบรรณที่จะหาแนวทางหรือมาตรการส่งเสริมให้ครู/คณะกรรมการเหล่านี้ให้ได้รับความดีความชอบ ได้รับการยกย่องให้เป็นที่ประจักษ์ หรือได้มีความก้าวหน้าทางวิชาชีพตามมาตรฐานวิชาชีพครูต่อไป เนื่องจากครูกลุ่มนี้เป็นครูที่มีคุณสมบัติที่สอดคล้องกับมาตรฐานการปฏิบัติงานตามที่มาตรฐานวิชาชีพครูได้กำหนดไว้ โดยเฉพาะมาตรฐานการปฏิบัติงานที่ 1 ที่ครูจะต้องมีการปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ มีการศึกษาค้นคว้าพัฒนาตนเองหรือเข้าร่วมกิจกรรมการประชุมอบรมสัมมนา และมาตรฐานการปฏิบัติงานที่ 9 ที่ครูจะต้องร่วมมือกันในการปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยความเต็มใจอย่างสร้างสรรค์ ถือเป็นการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของครูอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2550) ดังนั้นการที่คณะกรรมการประกันคุณภาพหรือครูทำหน้าที่ในคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษามีคุณสมบัติดังกล่าวเป็นพื้นฐานเดิมอยู่แล้ว ย่อมที่จะทำให้ครูกลุ่มนี้มีโอกาสเกิดความก้าวหน้าตามที่มาตรฐานวิชาชีพกำหนดไว้

### 2.3 ปัจจัยด้านการนำผลงานไปใช้ประโยชน์

ปัจจัยสำคัญที่สามที่ทำให้การพัฒนามโนทัศน์ของครูประสบความสำเร็จคือการทำให้ผลงานที่เกิดจากกระบวนการพัฒนาตนเองเพื่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครู เป็นผลงานในเชิงวิชาการที่น่าเชื่อถือ โดยการนำผลการเรียนรู้จากกิจกรรมที่ได้ฝึกปฏิบัติจริงมาจัดระบบและนำเสนอเนื้อหาที่น่าสนใจ ผลการดำเนินงานวิจัยครั้งนี้พบว่าช่วงก่อนเริ่มต้นการพัฒนา ครูได้มีการกำหนดเป้าหมายของการพัฒนาร่วมกันคือการให้ครูมีผลงานคนละอย่างน้อย 1 ชิ้น เพื่อจะได้นำมาเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์สำหรับการสะท้อนถึงการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องของครู หากต้องมีการประเมินคุณภาพตามมาตรฐานวิชาชีพครู และพบว่าหลังการพัฒนาเสร็จสิ้น โรงเรียนกลุ่มตัวอย่างสังกัดเทศบาล ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ผลงานที่เกิดขึ้นจากการพัฒนาได้รับการยอมรับจากคณะผู้ประเมินภายนอกว่าเป็นนวัตกรรมดีเด่นของโรงเรียน ถือเป็นตัวอย่างที่แสดงให้เห็นถึงการพัฒนาตนเองของครูในโรงเรียน และผลงานที่เกิดขึ้นของครูเมื่อส่งประกวดทำให้ได้รับรางวัลจากการประกวดสื่อ/นวัตกรรมการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดองค์การบริหารการปกครองส่วนท้องถิ่น รวมทั้งต้นสังกัดคือเทศบาลมีการยกย่องครูในที่ประชุมครูสังกัดดังกล่าว ว่าครูกลุ่มนี้มีการปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีผลงานดีเยี่ยมที่เกิดจากการทำกิจกรรมการพัฒนาดตนเอง และมีนโยบายให้โรงเรียนและครูอื่น ๆ ปฏิบัติตามทำให้ครูเกิดความภาคภูมิใจ เห็นคุณค่าของการร่วมกิจกรรมการพัฒนาดตนเองที่เกิดขึ้นในโรงเรียน และมีแผนงานสำหรับการพัฒนาเพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน จึงมีครูที่เข้ามาเพิ่มในระหว่างกระบวนการพัฒนาอีก 3 คน ซึ่งเกือบครบทั้งสายชั้นมัธยม ทำให้กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียนดังกล่าวจึงเป็นไปอย่างเป็นระบบและเกิดเป็นกลุ่มเครือข่ายการเรียนรู้ร่วมกันที่มีคุณภาพยิ่งขึ้น

## 2.4 ปัจจัยด้านรูปแบบของกิจกรรมการพัฒนา

ปัจจัยสุดท้ายที่เป็นส่วนสำคัญส่งผลให้กิจกรรมการพัฒนาครูประสบความสำเร็จคือ รูปแบบของการจัดกิจกรรมการพัฒนาที่นำไปใช้นั่นเอง จากผลการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ได้มีการทดลองใช้รูปแบบการจัดกิจกรรมการพัฒนาโดยใช้วิทยากรภายนอก คือ นักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ มาจัดกิจกรรมการพัฒนาตนเองให้กับครู มีบรรยายให้ความรู้กับครูในโรงเรียนเป็นลักษณะกลุ่มย่อยตามระดับความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ซึ่งไม่เหมือนกับการจัดประชุมอบรมโดยทั่วไป ครูได้สะท้อนผลจากการเข้ารับการพัฒนาว่า กิจกรรมดังกล่าวเป็นการเรียนรู้ที่ใช้ระยะเวลาสั้นจากผู้ที่มีประสบการณ์จริง ๆ และเป็นกระบวนการย้ำเตือนความรู้ที่มีอยู่เดิมให้แน่นยิ่งขึ้นด้วยวิทยากรภายนอกโรงเรียนที่มาดำเนินการอย่างต่อเนื่องในระยะเวลาพอสมควร สามารถให้คำชี้แนะและแนะนำประเด็นต่าง ๆ ได้ และขั้นตอนของการพัฒนาที่มีการเรียนรู้ที่ได้ปฏิบัติจริง ทำให้ครูสามารถเห็นแนวทางในการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียนได้ ผลทางอ้อมในโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จคือ เกิด “กลุ่มเรียนรู้” ขึ้นในโรงเรียน มีกลุ่มครูที่มาเรียนรู้ร่วมกัน เปรียบเหมือนมีเครือข่ายการเรียนรู้ในโรงเรียนโดยมีเพื่อนครูที่เป็นคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาทำหน้าที่ประสานงานและร่วมให้คำแนะนำให้คำปรึกษา ร่วมสะท้อนความคิดและเรียนรู้ไปด้วยกันกับครู การที่บุคคลเหล่านี้ปฏิบัติตนอย่างไม่มีข้อขัดข้องเรื่องเวลา บุคลิกภาพแบบเพื่อนกัลยาณมิตรอย่างแท้จริง ทำให้ครูไม่อายที่จะเปิดเผยความไม่รู้และความจริงของการปฏิบัติการจัดการเรียนการสอนที่ผ่านมา ทำให้มีข้อมูลสำคัญสำหรับการวางแผนปรับแผนการพัฒนาครู เลือกใช้กลวิธีที่มีความเหมาะสมยิ่งขึ้น เพื่อให้เกิดการเรียนรู้สำหรับนำไปใช้พัฒนาและปรับปรุงผลการเรียนรู้ เห็นตัวอย่างการปฏิบัติที่ชัดเจน จากลักษณะของการดำเนินการดังกล่าวจึงน่าจะส่งผลให้การพัฒนาตนเองของครูในโรงเรียนประสบความสำเร็จและครูเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

นอกจากนี้รูปแบบของกิจกรรมการพัฒนาส่วนหนึ่งใช้ลักษณะของการพัฒนาครู (professional training) แบบ “พาครูทำ” หรือลงมือปฏิบัติและมีการให้ความช่วยเหลือ (coaching) อย่างต่อเนื่อง ขั้นตอนของการพัฒนามีลำดับขั้นตอนชัดเจน เป็นรูปธรรม เริ่มตั้งแต่ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ระหว่างกระบวนการแต่ละขั้น มีการสร้างความตระหนัก ความศรัทธาให้กับครู การให้ความรู้ และฝึกทักษะความสามารถ การอำนวยความสะดวกและส่งเสริมสนับสนุนครูในรูปแบบต่าง ๆ ที่หลากหลาย ตลอดจนตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นจากการใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์หลังการพัฒนา และการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในระหว่างทำกิจกรรมเป็นระยะ โดยกิจกรรมพัฒนาอบรมครูนี้ผูกเข้ากับกระบวนการพัฒนาการเรียนรู้ของครูซึ่งเป็นวิถีชีวิตของครูโดยตรง (Otis-Wilborn et.al.,

2000) จึงเป็นการช่วยให้ครูสามารถระบุจุดที่ควรพัฒนาของตนเองเป็น มีการพัฒนางานการจัดการเรียนการสอนที่ตนรับผิดชอบอย่างต่อเนื่องซึ่งจะเกิดผลดีต่อตัวครูเอง ต่อผู้เรียนที่ครูรับผิดชอบในระยะยาวตามมาตรฐานของวิชาชีพและหลักสูตร

### 3. ความต่อเนื่องและความยั่งยืนของมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษา ขั้นพื้นฐาน

ผลที่เกิดขึ้นจากการวิจัยครั้งนี้พบว่าหลังกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ครูร้อยละ 65.00 มีการปรับเปลี่ยนความเชื่อในระดับความถูกต้อง ครูร้อยละ 72.50 มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านความรู้ และครูร้อยละ 65.00 มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติในระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ที่เพิ่มขึ้น 1 ระดับ และมีแนวโน้มที่จะเกิดความต่อเนื่องและยั่งยืนของมโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยแสดงออกในลักษณะของการทำงานและแผนงานที่จะดำเนินต่อไป เป็นการดำเนินงานที่ให้ครูในโรงเรียนเกิดการพัฒนาตนเอง เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน มีการขยายผล และสืบทอดสิ่งที่ได้เรียนรู้ร่วมกันต่อไป มีด้วยกัน 5 ลักษณะ คือ ลักษณะแรกคือการจัดให้มีการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนต่อยอด เป็นการสร้างความรู้และทักษะการสอนให้มีความเชี่ยวชาญและชำนาญยิ่งขึ้น ลักษณะที่ 2 เป็นแหล่งศึกษาคูณงานด้านการพัฒนาการจัดกระบวนการเรียนการสอนและการประกันคุณภาพการสอนของครู นับเป็นการสร้างตัวอย่างที่ดี และสร้างการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูต่างโรงเรียนต่อไป ลักษณะที่ 3 คือการจัดทำแผนพัฒนาบุคลากรของโรงเรียน โดยเฉพาะในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการประกันคุณภาพการสอนของตนเองไว้ในแผนปฏิบัติการประจำปีของโรงเรียนในปีการศึกษาถัดไป เช่น โครงการพัฒนาการสอนเพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน การจัดทำแผนการเรียนรู้แบบเน้นกระบวนการเรียนรู้แก่ผู้เรียน การพัฒนาแบบทดสอบเพื่อวัดการคิดวิเคราะห์ผู้เรียนในเนื้อหาสาระวิชาต่าง ๆ การพัฒนากระบวนการประเมินการเรียนการสอนของครู เป็นต้น เพื่อให้เกิดผลการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ลักษณะที่ 4 คือ การขยายผลการดำเนินการและทำกิจกรรมเพื่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ให้กับครูคนอื่นที่ไม่ได้เข้ารับการพัฒนามตามกระบวนการ เพื่อให้เกิดการพัฒนาทั้งระบบโรงเรียน เพื่อขับเคลื่อนระบบประกันคุณภาพของสถานศึกษาให้ผลสำเร็จเป็นรูปธรรมยิ่งขึ้น และลักษณะสุดท้าย ลักษณะที่ 5 คือ การบูรณาการแนวคิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่เน้นการพัฒนาครูเป็นรายบุคคลจากข้อมูลผลการวินิจฉัยรายบุคคล นำข้อมูลผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ของครูไปใช้เป็นข้อมูลสำคัญของการจัดกลุ่มครูสำหรับการพัฒนาให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นที่ครูมี เพื่อการพัฒนาจะมีทิศทางที่ชัดเจนตรงประเด็นยิ่งขึ้น และมีแนวโน้มจะเกิดความยั่งยืนต่อไป

อย่างไรก็ตาม มีครูจำนวนหนึ่งที่ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ไม่เปลี่ยนแปลง หรือมีระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ที่ลดลง ลักษณะนี้แนวโน้มของความต่อเนื่องและยั่งยืนของการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไม่ชัดเจนเท่าที่ควร นอกจากการแสดงผลออกด้วย

ความรู้สึกเห็นคุณค่า ความสำคัญของแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียน แต่อาจขาดเวลาสำหรับการนำความรู้สึกความเชื่อที่ดีต่อการสอนที่เน้นผู้เรียน สู่การปฏิบัติจริง สาเหตุที่สำคัญอย่างหนึ่งที่สามารถอธิบายสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นดังกล่าวได้คือ นโยบายเรียนฟรี 15 ปีของกระทรวงศึกษาธิการ ที่ครูต้องดำเนินการสร้างความเข้าใจกับผู้ปกครอง การเตรียมการเรื่องเสื้อผ้า หนังสือฟรี และโดยเฉพาะเรื่องหลักฐานการเบิกจ่ายเงิน และการดำเนินการที่โปร่งใส ภาระงานส่วนนี้มีมากกับโรงเรียนขนาดเล็กที่มีครูน้อยมาก ประกอบกับการประกาศผลการพิจารณาผลงานวิชาการที่ส่งเข้ารับการประเมิน ครูหลายคนมีผลประเมินไม่ผ่าน จึงเกิดความท้อแท้ต่อการพัฒนาตนเอง รวมถึงมีการจัดสอบวัดคุณสมบัติด้านความรู้เพื่อครูที่ตัดสินใจเข้าโครงการ “เยียวยา” ที่ต้องเตรียมตัวสำหรับการสอบผ่านคอมพิวเตอร์ที่ไม่คุ้นเคย จึงทำให้กระบวนการดำเนินพัฒนาเกิดการชะงักเป็นช่วง ๆ แผนการดำเนินการต้องปรับ ต้องเลื่อนออกไป จากสภาพการณ์ดังกล่าวจึงน่าจะเป็นผลที่ทำให้ครูมีระดับของความถูกต้องของมโนทัศน์และผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาไม่แตกต่างกัน และทำให้ครูบางส่วนขาดผลงานที่เด่นชัด ไม่เหมือนครูที่ประสบความสำเร็จสูงต่อการปรับเปลี่ยนตนเองไปสู่มโนทัศน์ที่ถูกต้องเหมาะสมยิ่งขึ้น

#### 4. แนวทางการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปใช้

ผลที่เกิดขึ้นจากการทำกิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ครั้งนี้ ทำให้ผู้วิจัยมีประเด็นสำคัญในการอภิปรายผลการวิจัยเกี่ยวกับแนวทางการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ต่อไป จำนวน 4 ประเด็น ได้แก่ (1) เงื่อนไขของการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปใช้ (2) ผลกระทบของกิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ต่อกิจกรรมการเรียนการสอนของครู (3) ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนคือนักวิชาการ / ศึกษานิเทศก์/ คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และ (4) ค่าใช้จ่ายในการพัฒนา รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

##### 4.1 เงื่อนไขของการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปใช้

ผลผลิตอย่างหนึ่งที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ เป็นนวัตกรรมเชิงกระบวนการซึ่งเป็นกระบวนการพัฒนาครูรายบุคคลเพื่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ที่มีการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาให้ทำหน้าที่ร่วมกระตุ้นให้ครูในโรงเรียนที่เป็นกรณีตัวอย่างเกิดการพัฒนาตามเป้าหมาย ร่วมกับศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือนักวิชาการที่เป็นอาจารย์จากมหาวิทยาลัยในท้องถิ่น โดยดำเนินการทดลองใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เพื่อพัฒนาครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นกรณีตัวอย่างจำนวน 6 โรงเรียน ดังนั้นหากต้องนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในสถานการณ์จริงของการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษา ควรพิจารณาเงื่อนไขสำคัญของกา  
นำไปใช้ ดังต่อไปนี้

## (1) การจัดหาผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในการวิจัยครั้งนี้คือศึกษานิเทศก์หรือนักวิชาการที่ผู้วิจัยและสถานศึกษาร่วมกันจัดหา โดยกระบวนการแรกผู้วิจัยติดต่อสถานศึกษาซึ่งผู้บริหารมีความเต็มใจและความต้องการสนับสนุนให้ครูเกิดการพัฒนาตามแนวคิดของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์นี้ และจัดหานักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่มีสัมพันธภาพที่ดีกับสถานศึกษาสามารถทำงานร่วมกับผู้บริหารหรือคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกรณีตัวอย่างได้ ซึ่งสถานการณ์ดังกล่าวอาจไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงที่ศึกษานิเทศก์หรือนักวิชาการอาจมีระดับสัมพันธภาพกับสถานศึกษาที่ต้องการในระดับที่ไม่มากพอที่จะเข้าไปช่วยเหลือให้คำปรึกษากับครูและทำงานร่วมกับสถานศึกษาตลอดกระบวนการพัฒนา หรือในทำนองเดียวกันสถานศึกษาอาจไม่ยอมรับหรือไม่ต้องการนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ที่มีหน้าที่โดยตรงในการนิเทศ กำกับติดตามและพัฒนาสถานศึกษา การนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานการณ์จริงเช่นนี้จึงอาจมีข้อจำกัด อย่างไรก็ตามที่มาของผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์อาจมีที่มา 2 ลักษณะคือ เป็นครูหรือบุคลากรในสถานศึกษาที่มีคุณสมบัติเหมาะสมตามที่กำหนดไว้ในคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ซึ่งหากสามารถจัดสรรให้เป็นบุคลากรในสถานศึกษาเองจะสามารถประหยัดค่าใช้จ่ายในการพัฒนา และไม่ใช้เวลาสำหรับการสร้างสัมพันธภาพร่วมกัน แต่หากไม่สามารถจัดสรรเช่นนี้ได้อาจดำเนินการในลักษณะที่สอง คือเป็นบุคคลภายนอกสถานศึกษา ได้แก่ นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ เช่นเดียวกับกระบวนการทดลองใช้ในการวิจัยครั้งนี้

## (2) การจัดสรรครูเพื่อเข้าร่วมกระบวนการพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง

ครูที่ร่วมกระบวนการพัฒนาตนเองครั้งนี้ควรมีความเต็มใจที่จะร่วมกระบวนการพัฒนา นอกจากนี้อาจจัดสรรให้มีการจัดกลุ่มเรียนรู้ของครูที่มีความใกล้ชิดกันโดยเปิดโอกาสให้ครูจัดกลุ่มเรียนรู้หรืออย่างอิสระและนำเสนอชื่อผู้ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาของกลุ่มหรือเสนอชื่อผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ก็จะมีแนวโน้มให้การจัดกิจกรรมสามารถดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องเนื่องจากผลการวิจัยพบว่ากลุ่มเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน และสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อนครูที่ร่วมกิจกรรมกับผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ เป็นสิ่งที่สนับสนุนให้เกิดความสำเร็จต่อการจัดกิจกรรมการพัฒนาตนเองของครูได้เป็นอย่างดี

## (3) การสนับสนุนจากผู้บริหารหรือต้นสังกัด

ผู้บริหารสถานศึกษาและต้นสังกัดต้องให้การสนับสนุนอย่างแท้จริงทั้งในเรื่องการจัดสรรบุคลากรที่ทำหน้าที่ปรับเปลี่ยน การสนับสนุนเวลา งบประมาณและค่าใช้จ่าย พร้อมการสนับสนุนอื่น ๆ ตามที่ระบุไว้ในคู่มือ เช่นต้องจัดสรรเวลาในการทำกิจกรรมการพัฒนาตนเองให้แน่นอนอย่างน้อยสัปดาห์ละ 1 ครั้ง อย่างต่อเนื่อง จัดสรรบุคลากรที่ทำหน้าที่ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่สามารถร่วม

กิจกรรมการการพัฒนาได้ตลอดกระบวนการ สนับสนุนงบประมาณที่เหมาะสม เป็นต้น เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้เลือกกรณีตัวอย่างที่ผู้บริหารสถานศึกษามีความเต็มใจร่วมกระบวนการพัฒนา ต้นสังกัดสนับสนุนและบูรณาการงานการพัฒนาครูครั้งนี้กับนโยบายการยกระดับคุณภาพสถานศึกษาของต้นสังกัด จึงอาจมีโอกาสของความสำเร็จได้ชัดเจนกว่าในสถานการณ์จริง

#### 4.2 ผลกระทบของกิจกรรมการพัฒนาต่อกิจกรรมการเรียนการสอนของครู

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ให้กับครู โดยกำหนดเนื้อหาการพัฒนา คือเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ รายละเอียดของเนื้อหาประกอบด้วยเนื้อหาทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ เมื่อกิจกรรมการพัฒนาเสร็จสิ้น พบว่าครูเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับเนื้อหาขั้นต้น และกระบวนการจัดการเรียนการสอน การตรวจสอบติดตามผลการสอนของตนเอง การปรับปรุงการเรียนการสอน การนำผลประเมินไปใช้พัฒนาการเรียนการสอน และมีผลงานเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนอย่างเป็นรูปธรรม สามารถนำผลงานดังกล่าวไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนได้จริง รวมทั้งครูเกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน โดยมีนำการประเมินไปใช้วางแผนการจัดการเรียนการสอน การเรียน และปรับเปลี่ยนแนวทางการออกแบบกิจกรรมผู้เรียน การประเมินผู้เรียนในชั้นเรียน มีการวางแผนการจัดการเรียนการสอนตามกรอบแนวคิดสำคัญจากการตรวจสอบตนเองเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนที่ครูได้เรียนรู้ในช่วงระหว่างการฝึกอบรม อีกทั้งยังได้นำผลงานที่เกิดจากการฝึกอบรมมาเรียบเรียงเป็นผลงานในลักษณะผลงานวิจัยของครู หรือชิ้นงานของครู สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนเป็นผลจากการจัดกิจกรรมการพัฒนาที่มีส่วนช่วยให้การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและการทำงานด้านการวิจัยของครูมีคุณภาพและมีความหมายยิ่งขึ้น ดังนั้นในกระบวนการพัฒนาที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้ครูเกิดการพัฒนายังจะต้องกระตุ้นและส่งเสริมให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งในช่วงของการฝึกปฏิบัติการพัฒนาตนเองและหลังการพัฒนาเสร็จสิ้น ซึ่งจะก่อให้เกิดผลกระทบในด้านการปฏิบัติงานของครูให้มีคุณภาพและทำให้ครูเกิดการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืนต่อไป

#### 4.3 ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

การวิจัยครั้งนี้กำหนดให้นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่กระตุ้นให้ครูเกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และได้มีการพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาทำหน้าที่เป็นผู้กระตุ้นให้เพื่อนครูพัฒนาตนเอง มีบทบาทหลักในการเป็นเหมือนผู้ดำเนินการพัฒนาครูร่วมกับนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ โดยเป็นผู้กำหนดรูปแบบการจัดการกิจกรรมและแนวทางการพัฒนาครูด้วยรูปแบบกิจกรรมต่าง ๆ มีการจัดกิจกรรมกลุ่มเพื่อให้ครูเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และแสดงความคิดเห็นร่วมกันเพื่อการพัฒนาปรับปรุงผลการปฏิบัติงาน ดังที่ได้แนะนำไว้ในคู่มือการดำเนินการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ผู้ที่สามารถทำหน้าที่นี้อาจประกอบด้วยบุคคลหลายฝ่าย อาทิเช่น



ผู้บริหารสถานศึกษาหรือฝ่ายบริหารของโรงเรียนหรือคณะกรรมการประกันคุณภาพ หรือ คณะกรรมการเฉพาะกิจที่มีความรู้และความสามารถในเนื้อหาเรื่องการเรียนรู้การสอนที่เน้นผู้เรียน รวมถึงบุคลากรในระดับสำนักงานเขตพื้นที่หรือระดับกระทรวง เช่น นักวิชาการการศึกษา ศึกษานิเทศก์ หรืออาจารย์ที่เป็นนักวิชาการจากสถาบันอุดมศึกษา ซึ่งถือเป็นผู้มีบทบาทหลัก สำคัญในการสนับสนุนและพัฒนาการประกันคุณภาพการศึกษาให้กับครูภายในโรงเรียน

บทบาทหลักของคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในขึ้นคือการเป็นผู้สนับสนุนและ ส่งเสริมการเรียนรู้ของครูผู้เข้ารับการพัฒนา มีการวินิจฉัยในทัศนของตนเอง การกำหนด เป้าหมายการพัฒนาตนเอง การวางแผนการพัฒนาตนเอง และการปฏิบัติตามแผนที่ตนตั้งไว้ รวมถึงการประเมินตนเองด้วย กิจกรรมที่ครูดำเนินการพัฒนาตนเอง โดยมีนักวิชาการ/ ศึกษานิเทศก์ร่วมทำหน้าที่กระตุ้นการพัฒนา ส่งเสริมและจัดกิจกรรมการพัฒนาความสามารถ ของครู เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์และความคิดของตนเองผ่านกระบวนการปฏิบัติ ตามภาระงานที่กำหนด และยังมีสื่อและเอกสารประกอบการฝึกอบรม/พัฒนา/ทำกิจกรรม พัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครูด้วย

สิ่งสำคัญอย่างหนึ่งสำหรับการนำโมเดลที่พัฒนาขึ้นไปใช้ต่อไป คือ ผู้ที่นำโมเดลการ ปรับเปลี่ยนไปใช้จำเป็นต้องเข้าใจถึงกระบวนการ แนวคิด และลักษณะกิจกรรมเพื่อการพัฒนาครูตาม กระบวนการ โดยต้องมีการศึกษาคู่มือการพัฒนาการปรับเปลี่ยนในทัศนด้านการประกันคุณภาพ โดยเฉพาะเรื่องการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยในทัศนตามคำชี้แจงอย่างถูกต้องตามขั้นตอน เพื่อจะ ได้มีความรู้พื้นฐานเพียงพอต่อการนำโมเดลไปใช้ มีความเข้าใจและคล่องแคล่วในการใช้ชุด วินิจฉัยในทัศน เพราะบทบาทหลักที่สำคัญประการหนึ่งของผู้ที่จะนำรูปแบบการพัฒนาไปใช้ คือ การทำหน้าที่ให้ข้อมูลย้อนกลับ การสนับสนุนส่งเสริม การให้กำลังใจ การแลกเปลี่ยน ประสบการณ์เพื่อพัฒนากระบวนการปรับเปลี่ยนในทัศนแก่ครูที่เป็นกรณีศึกษา

นอกเหนือจากนั้นผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยน ต้องมีคุณสมบัติหรือคุณลักษณะ สำคัญตามที่ปรากฏในคู่มือการปรับเปลี่ยนในทัศน กล่าวโดยสรุปคือ (1) มีความรู้ความสามารถ ทางวิชาการระดับสูง ซึ่งสามารถที่จะวินิจฉัยในทัศนของครู ให้คำปรึกษาแนะนำที่สอดคล้องกับ จุดที่ควรพัฒนาของครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเป็นที่ยอมรับในเชิงวิชาการจากครูในระดับสูง (2) มีบุคลิกภาพที่เหมาะสม ทั้งเรื่องการสื่อสารทางภาษาที่ดี มีบุคลิกภาพแบบเปิดคือ ยอมรับความแตกต่างของครู เป็นผู้ที่ครูไว้วางใจและเข้าถึงได้ง่ายทำให้สะดวกต่อการให้คำปรึกษา เป็นกัลยาณมิตรที่ดีต่อครู และ (3) ควรมีการจัดสรรเวลาที่เหมาะสมและเพียงพอต่อ กระบวนการพัฒนาครู ที่จะสามารถดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องและมีระยะเวลาที่เหมาะสมสำหรับการ นิเทศติดตาม ประเมินผล พร้อมให้คำปรึกษาแก่ครูอย่างใกล้ชิด

#### 4.4 ค่าใช้จ่ายในการพัฒนา

การวิจัยครั้งนี้ได้ใช้รูปแบบการพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ให้ครูสามารถประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นกระบวนการพัฒนาครูให้เกิดการเรียนรู้ด้านการประกันคุณภาพการเรียนการสอนของตนเอง โดยมีคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน และความสามารถให้ความร่วมมือกับศึกษานิเทศก์/นักวิชาการ คอยช่วยเหลือ ชี้แนะ ให้คำปรึกษา เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานของครู รูปแบบการพัฒนาครั้งนี้ค่อนข้างมีความยืดหยุ่นทั้งในเรื่องสถานที่ เวลา การพัฒนาและหลักสูตร/กิจกรรมการพัฒนา ถึงแม้ว่าการพัฒนาครูครั้งนี้เกิดขึ้นภายในโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างที่ทดลอง ซึ่งทำให้ประหยัดค่าใช้จ่าย ครูไม่ต้องเสียเวลาในการเดินทางไปฝึกอบรมภายนอก/พบศึกษานิเทศก์/นักวิชาการภายนอกโรงเรียน และครูไม่ต้องทิ้งชั่วโมงที่ทำการสอนแล้ว อย่างไรก็ตามจากการดำเนินการวิจัยพบว่ายังมีค่าใช้จ่ายจากกิจกรรมการพัฒนาเช่นกัน ค่าใช้จ่ายส่วนใหญ่เป็นเรื่องของการจัดทำเอกสารประกอบการพัฒนาเพื่อนำไปใช้ประกอบให้ครูได้เรียนรู้และพัฒนาตนเอง รวมถึงค่าใช้จ่ายสำหรับการจัดทำเอกสารอันเป็นผลงานครูหลังกระบวนการพัฒนาเสร็จสิ้น โดยเฉพาะค่าใช้จ่ายในการเดินทางของนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์ที่ต้องมาโรงเรียนบ่อย ๆ เป็นระยะเวลาต่อเนื่อง ด้วยเหตุนี้ ในการนำรูปแบบการพัฒนาขึ้นครั้งนี้ไปใช้ต่อไป หน่วยงานหรือสถานศึกษาที่จะทำการจัดกิจกรรมการพัฒนาการประกันคุณภาพการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน จึงจำเป็นต้องมีการจัดสรรหรือเตรียมการเรื่องค่าใช้จ่ายตามที่ได้กล่าวมาข้างต้น แต่อย่างไรก็ตาม แนวทางในการลดค่าใช้จ่ายในการดำเนินการพัฒนาที่สามารถทำได้ คือ การให้ครูได้ศึกษาเอกสารประกอบการพัฒนาร่วมกันหรือผลัดเปลี่ยนกันศึกษาเป็นกลุ่ม ๆ โดยไม่จำเป็นต้องจัดทำเอกสารเป็นรายบุคคล (ซึ่งแนวทางการดำเนินการดังกล่าวนี้สามารถที่จะทำให้ลดค่าใช้จ่ายในการจัดกิจกรรมพัฒนาดังกล่าวได้อีกส่วนหนึ่ง รวมถึงค่าใช้จ่ายในการจัดทำผลงานของครูหลังกิจกรรมการพัฒนาเสร็จสิ้น อาจให้ครูผู้เข้ารับการพัฒนาเป็นผู้ออกค่าใช้จ่ายเองในส่วนนี้ได้เช่นกัน ซึ่งจะทำให้ค่าใช้จ่ายในการจัดกิจกรรมพัฒนาลดลงไปอีกส่วนหนึ่ง

#### ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

##### 1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

##### ข้อเสนอแนะสำหรับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

(1) หน่วยงานต้นสังกัดของโรงเรียนทั้งระดับกระทรวง ระดับเขตพื้นที่การศึกษาหรือระดับที่สูงกว่าระดับสถานศึกษา ควรกำหนดยุทธวิธีหรือแนวทางในการพัฒนาครูที่สอดคล้องเหมาะสมกับผลการตรวจสอบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ทั้งมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติที่

คลาดเคลื่อนไปจากสิ่งที่ถูกต้อง เพื่อให้กระบวนการส่งเสริมการพัฒนา หรือกระบวนการพัฒนาครู สอดคล้องกับความต้องการจำเป็น (needs) ของการพัฒนาครูในลักษณะรายบุคคล มิใช่ กระบวนการพัฒนาในลักษณะเดียวกันทั้งหมด รวมทั้งมิใช่ประเด็นการพัฒนาที่เกิดจากการ กำหนดของต้นสังกัดเท่านั้นในลักษณะภาพรวมเหมือนกันทั้งหมด

(2) หน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมและพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครู ควรได้นำ แนวทางการพัฒนาครูด้วยการส่งเสริมการปรับเปลี่ยนทัศนคติตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโน ทัศนคติการประกันคุณภาพการศึกษาที่พัฒนาขึ้น ไปเผยแพร่และขยายผลเพื่อให้ครูและผู้เกี่ยวข้อง เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศนคติไปสู่สิ่งที่ถูกต้อง เพราะแนวทางการพัฒนาดังกล่าวจะทำให้ครูเกิดการ พัฒนาดตนเอง พัฒนาการวิชาชีพของตนเองในลักษณะที่เริ่มจากการวิเคราะห์สิ่งที่ตนควรปรับเปลี่ยน กำหนดเป้าหมายการพัฒนา โดยมีผู้เกี่ยวข้องร่วมส่งเสริมสนับสนุน กระตุ้น และอำนวยความสะดวก ให้เกิดการปรับเปลี่ยนจนสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ทั้งนี้โดยการประยุกต์ใช้แนวทางจาก โมเดลการวิจัยที่พัฒนาขึ้นนี้ เพื่อให้ครูมีความเชื่อ ความรู้ความเข้าใจ และการปฏิบัติที่ถูกต้อง โดยเฉพาะหากครูสามารถประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ของตนเองได้ จะมี แนวโน้มให้ผลการพัฒนาผู้เรียนเป็นไปตามมาตรฐานของหลักสูตรที่กำหนดไว้

(3) ควรมีการพัฒนาบุคลากรในเขตพื้นที่การศึกษาหรือองค์กรของต้นสังกัด สถานศึกษา และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูให้ทำหน้าที่เป็นผู้กระตุ้น อำนาจความสะดวก และ ส่งเสริมให้ครูเกิดการปรับเปลี่ยนตนเองเพื่อนำสู่การพัฒนาตามเป้าหมายที่วางไว้ ในลักษณะเป็น การเฉพาะ เพราะบุคลากรดังกล่าวควรมีคุณสมบัติพิเศษทั้งด้านความรู้ความสามารถอย่างลึกซึ้ง ถูกต้องในเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา การเป็นที่ยอมรับอย่างยิ่งของครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายที่ พัฒนาแล้ว ยังควรมีบุคลิกภาพที่เหมาะสม ความเชื่อที่ถูกต้องสอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาใน ลักษณะนี้ รวมถึงมีแรงจูงใจที่สูงอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของการพัฒนาในรูปแบบเช่นนี้ด้วย

(4) ผลผลิตของการวิจัยที่เป็นชุดวินิจฉัยชั้นมโนทัศนคติที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพ การศึกษา เรื่อง การสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผู้ทำหน้าที่วินิจฉัยควรคำนึงถึงสิ่งที่มุ่งตรวจสอบ วินิจฉัย กลุ่มเป้าหมายของการนำไปใช้ จุดมุ่งหมายในการใช้ แนวทางการนำไปใช้ รวมถึงแนวทางการสรุปผลการวินิจฉัย จึงจะทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงพัฒนาตนเองและเป็นที่ ยอมรับของครูที่ต้องการพัฒนาได้สูงสุด

### ข้อเสนอแนะสำหรับสถานศึกษา

(1) ผู้บริหารสถานศึกษาควรพัฒนาครูให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน รวมทั้งครูในโรงเรียนมีการ เรียนรู้ร่วมกับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาด้วยกิจกรรมหรือแนวทางการ พัฒนาเพื่อส่งเสริม กระตุ้นให้มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศนคติการประกันคุณภาพไปสู่สิ่งที่ถูกต้อง เนื่องจากแนวทางดังกล่าวทำให้ครูเกิดการเรียนรู้จากผลการปฏิบัติของตนเองและของผู้อื่นได้เป็น

อย่างดี รวมทั้งร่วมเรียนรู้ไปกับคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาด้วย เป็นการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดีร่วมกันให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียน ได้ผลงานที่เป็นรูปธรรม นำไปใช้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนได้จริง

(2) ผู้บริหารสถานศึกษาและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ควรจัดหาและพัฒนาครูหรือคณะกรรมการในโรงเรียนเป็นกลุ่มเฉพาะ ให้สามารถทำหน้าที่แทนนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ ซึ่งมีบทบาทในการกระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ เป็นผู้รู้เชี่ยวชาญชำนาญที่สามารถทำหน้าที่ประสานงานช่วยเหลือครู เป็นพี่เลี้ยง และเป็นครูกัลยาณมิตร ซึ่งสามารถขับเคลื่อนให้ครูเกิดการเรียนรู้และปรับเปลี่ยนตัวเองให้สามารถประกันคุณภาพการสอนของตนเองได้อย่างถูกต้อง มีความต่อเนื่องและยั่งยืน

(3) การพัฒนาคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาหรือคณะกรรมการเฉพาะกิจที่มีหน้าที่กระตุ้นให้ครูเกิดการปรับเปลี่ยนหรือพัฒนา ให้มีทักษะและความรู้ความสามารถในการจัดกิจกรรมพัฒนา มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา มีทักษะและความรู้ความสามารถในกระบวนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นที่ยอมรับของเพื่อนครู ควรมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ส่งเสริมให้บุคคลกลุ่มดังกล่าวได้เพิ่มพูนประสบการณ์ เรียนรู้แนวความคิดการสอน รูปแบบหรือวิธีการพัฒนาแนวใหม่ เพื่อนำมาใช้ในการปรับปรุงกระบวนการพัฒนาเพื่อนครูในโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

(4) กรณีที่สถานศึกษายังขาดความพร้อมในการจัดหาผู้มีหน้าที่อำนวยความสะดวกหรือกระตุ้นให้มีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครูในโรงเรียน ควรกำหนดกลยุทธ์และแผนการพัฒนาครูโรงเรียนโดยร่วมกันระหว่างผู้บริหาร ครูในโรงเรียน และศึกษานิเทศก์หรือนักวิชาการ ซึ่งเป็นบุคลากรภายนอกที่สถานศึกษาเชิญมาร่วมกระบวนการพัฒนาครู ทั้งนี้อาจกำหนดเป็นปฏิทินการพัฒนาที่ครบตั้งแต่กระบวนการวางแผนการพัฒนา การดำเนินการพัฒนา การตรวจสอบและติดตาม การประเมินผลการพัฒนาเพื่อนำสู่การกำหนดแนวทางการพัฒนารอบใหม่ ให้มีลักษณะเป็นวงจรอย่างต่อเนื่อง และเป็นระบบ รวมทั้งจัดหาศึกษานิเทศก์หรือนักวิชาการที่มีสัมพันธภาพที่ดีกับครูสถานศึกษา เป็นที่ยอมรับในเชิงวิชาการ และร่วมกระบวนการพัฒนาตลอดช่วงเวลาที่กำหนดไว้

(5) กรณีที่ต้องการพัฒนาให้ครูสามารถประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเองได้ สิ่งหนึ่งที่ต้องดำเนินการอย่างสม่ำเสมอในกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ คือ ควรมีการสร้างความตระหนักให้ครูเห็นคุณค่าของการประกันคุณภาพ การให้กำลังใจและสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะปรับเปลี่ยนตนเองของครู รวมถึงการใช้ผลงานจากกระบวนการพัฒนามาสร้างแรงจูงใจไปทำผลงานวิชาการ หรือส่งผลงานเข้าประกวดรางวัลวิชาการต่าง ๆ รวมทั้งมีการสนับสนุนเชิงนโยบายจากต้นสังกัดเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการ

สอน และใช้ผลงานการสอนจากกระบวนการพัฒนาตนเองสำหรับการพิจารณาภาระงานจากผู้บริหารสถานศึกษาหรือต้นสังกัด ก็จะทำให้เกิดปัจจัยสนับสนุนที่ทำให้ครูเห็นคุณค่า มีแรงจูงใจต่อการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องไปสู่การพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามมาตรฐานของหลักสูตรต่อไป

(6) แนวทางการพัฒนาครูให้สามารถปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ตามแนวทางการวิจัยนี้ ควรนำวิธีการและกระบวนการที่ใช้ไปขยายผลและพัฒนาการเรียนรู้อื่นๆ ของครูด้านอื่น ๆ ต่อไป รวมทั้งสามารถประยุกต์ใช้กับการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องอื่น ๆ ต่อไปได้

## 2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

(1) การวิจัยครั้งนี้กำหนดขอบเขตเนื้อหาอยู่ที่การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการศึกษาในขอบเขตเนื้อหาอื่น ๆ เช่น การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน หรือการสอนวิชาเฉพาะต่าง ๆ เช่น การสอนวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ หรือมโนทัศน์เกี่ยวกับการสอนเฉพาะเรื่อง เช่น การสอนเพื่อพัฒนากระบวนการคิดของผู้เรียน การสอนเพื่อพัฒนาการสร้างความรู้ของผู้เรียน

(2) การวิจัยครั้งนี้กำหนดกรอบการวิจัยอยู่ที่ผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ของครูที่เกิดจากกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ฯ ที่พัฒนาขึ้น ยังไม่ได้ทำการศึกษาค้นคว้าที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ทำให้ไม่มีข้อมูลที่จะระบุว่าผลการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ส่งผลต่อผู้เรียนหรือไม่อย่างไร การวิจัยครั้งต่อไปควรมีการเพิ่มตัวแปรดังกล่าวมาศึกษาด้วย ซึ่งจะทำให้ผลการวิจัยมีความละเอียดและลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น

(3) การวิจัยครั้งนี้ออกแบบการวิจัยในลักษณะการวิจัยและพัฒนา มิได้มีจุดเน้นพิเศษของการออกแบบการวิจัยในรูปแบบการวิจัยเชิงทดลอง ที่นำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ในสถานการณ์ทดลองรูปแบบต่าง ๆ กัน หรือมิได้มุ่งเปรียบเทียบลักษณะของตัวแปรอิสระ หรือลักษณะของความแตกต่างของสถานการณ์การทดลองที่จะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ของครู นอกจากนี้มิได้มุ่งศึกษาในลักษณะการออกแบบการวิจัยเชิงคุณภาพที่มุ่งศึกษากิจกรรมการพัฒนาตนเองของครูแต่ละบุคคล ดังนั้นเพื่อให้กระบวนการวิจัยมีความหลากหลาย ผลการวิจัยมีชัดเจนยิ่งขึ้น ควรมีการศึกษาทั้งในลักษณะการวิจัยเชิงทดลองที่มีการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน หรือมีการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาความสำเร็จของผลการพัฒนาและกระบวนการพัฒนาครูเป็นกรณีศึกษา

(4) การวิจัยครั้งนี้ศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนา โดยพิจารณาจากการเปลี่ยนแปลงของผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากข้อมูลพื้นฐานก่อนการพัฒนากับผลวินิจฉัยมโนทัศน์หลังได้รับการพัฒนาตามกระบวนการ ในช่วงระยะเวลาประมาณ 8 เดือน มิได้มี

การศึกษาติดตามต่อไปหลังจบกระบวนการพัฒนาถึงความคงอยู่ของมโนทัศน์ดังกล่าว จึงควรมีการศึกษาโดยขยายระยะเวลา เป็นการศึกษาระยะยาว (longitudinal study) เพื่อสามารถยืนยันได้ถึงความคงอยู่ (retain ability) ของมโนทัศน์ที่ถูกต้องและประสิทธิภาพของกระบวนการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวทางการวิจัยนี้

(5) การวิจัยครั้งนี้มีกลุ่มเป้าหมายเฉพาะครูที่มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนและเต็มใจเป็นอาสาสมัครเข้าร่วมกระบวนการพัฒนา จึงเป็นครูเพียงส่วนน้อยในโรงเรียนประมาณ 5-10 คนเท่านั้น ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปควรเพิ่มจำนวนครูในโรงเรียนที่เข้าร่วมกระบวนการพัฒนาให้มากขึ้น หากเป็นไปได้ควรมีการพัฒนาทั้งโรงเรียน หากมีครูที่มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องแล้วก็อาจให้ทำหน้าที่เป็นที่เลี้ยง หรือครูกัลยาณมิตรแก่เพื่อนครู หรือร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูในโรงเรียน ก็จะทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของครูทั้งโรงเรียน แล้วศึกษาผลที่เกิดขึ้นว่าเกิดการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของครูมากน้อยต่างกันหรือไม่อย่างไร นอกจากนี้ยังอาจศึกษาเพิ่มเติมได้อีกว่าส่งผลต่อผลการประเมินคุณภาพภายนอก รอบที่ 3 หรือไม่ อย่างไร

(6) การวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้ผลผลิตจากการวิจัย ประกอบด้วยชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเรื่องการประกันคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลจากการวิจัยพบว่าผลผลิตดังกล่าวช่วยให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ได้เป็นอย่างดี การวิจัยครั้งต่อไปควรได้นำผลผลิตเหล่านี้ไปใช้และตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นซ้ำอีกครั้งหนึ่ง เพื่อยืนยันถึงคุณภาพและผลที่เกิดขึ้น ซึ่งจะได้นำไปใช้ขยายผลให้กว้างขวางและเป็นประโยชน์มากยิ่งขึ้น

(7) การวิจัยครั้งนี้มีการสำรวจและวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาเฉพาะในสถานศึกษากรณีตัวอย่าง จึงควรมีการสำรวจและเปรียบเทียบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาทั้งประเทศหรือเขตพื้นที่การศึกษา เพื่อให้สามารถนำมากำหนดนโยบายการพัฒนาครูและบุคลากรของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้อย่างมีความชัดเจน

(8) ผลการสรุปปัจจัยหรือองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาครูตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ครั้งนี้ คือ การมีกลุ่มเรียนรู้ของครูในโรงเรียน ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการพิจารณาตัวแปรนี้หรือจัดให้มีการศึกษาผลของการสร้างกลุ่มการเรียนรู้ต่อความสำเร็จของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครูตามโมเดลการพัฒนาครูครั้งนี้

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2549). *เอกสารแนวทางการดำเนินงานปฏิรูปการเรียนรู้การสอนตามเจตนารมณ์กระทรวงศึกษาธิการ “2549 ปีแห่งการปฏิรูปการเรียนรู้การสอน”*แนวทางการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา. กรุงเทพมหานคร: สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการ.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2550) *แนวทางการนำมาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐานสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพมหานคร: สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการ.
- แคลเลีย ศรีแปลก. (2544). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อการใช้ผลการประเมินภายในสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา : กรณีศึกษาโรงเรียนคันทายาว*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จกกล ทำสวน. (2547). *การวินิจฉัยข้อผิดพลาดทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายมัธยม*. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จงดี แซ่ตัน. (2544). *การวิเคราะห์ความเหมาะสมของวิธีการประเมินตัวบ่งชี้มาตรฐานการศึกษาในการประเมินผลภายในของโรงเรียน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จิรพันธ์ จันจินะ. (2548). *การสร้างแบบฝึกวิชาคณิตศาสตร์เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องในการแก้โจทย์ปัญหาเรื่องร้อยละของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาการวัดผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทร วิโรฒ.
- ดรุณี กิตติวิริยะ. (2533). *การวินิจฉัยข้อบกพร่องทางการเรียนวิทยาศาสตร์ภาคคำนวณของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาการศึกษาวิทยาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดวงเดือน อ่อนน่วม. (2533). *การสอนซ่อมเสริมคณิตศาสตร์*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิวัฒน์ ศรีสวัสดิ์ และคณะ. (2548). *การปรับเปลี่ยนมโนคติ เรื่องแรงและกฎการเคลื่อนที่โดยใช้การจัดกาเรียนรู้นบนเครือข่ายที่พัฒนาตามแนวคิดทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่ม*. เอกสารประกอบการประชุมนำเสนอผลงานวิจัยระดับบัณฑิตศึกษาแห่งชาติครั้งที่ 5 สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

- ปิยาพร ชาวสะอาด.(2541). *การพัฒนากระบวนการสอบความก้าวหน้าวิชาภาษาอังกฤษโดยใช้คอมพิวเตอร์ที่ให้ผลการวินิจฉัยย้อนกลับ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัย การศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พินชา สังข์เพชร. (2535). *การพัฒนาดัชนีความสอดคล้องของแบบแผนการตอบข้อสอบ รายบุคคล.วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*.
- มัยดี แวดราแม. (2547). *การวิเคราะห์หิมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพ การศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัตนา เล็งสุข. (2540). *การศึกษาแนวคิดเรื่องพลังงานของนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 โรงเรียนดอนฉิมพลีพิทยาคม อำเภอบางน้ำเปรี้ยว จังหวัดฉะเชิงเทรา: กรณีศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- วลี เฉลยสมัย. (2538). *การพัฒนาวิธีการวินิจฉัยการแก้ไขปัญหาคณิตศาสตร์ที่คำนึงถึงสภาพ ที่เป็นจริงของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชา การวัดและประเมินผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัลยา อ่างลักษณ์รัตน์. (2546). *ชุดเครื่องมือวินิจฉัยจุดอ่อน จุดแข็งสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 3*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาการวัดและการประเมินผลการศึกษา คณะ ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิจิตรา ทองงอก. (2545). *การสร้างแบบทดสอบวินิจฉัยจุดบกพร่องในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่องการแก้สมการและอสมการตัวแปรเดียว สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในเขต กรุงเทพมหานคร*. ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาการวัดผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วิชากร, กรม. (2545). *ระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา: กรอบและแนวทางการ ดำเนินงาน*. สำนักงานทดสอบทางการศึกษา กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2550). *ทฤษฎีการทดสอบแนวใหม่ (Modern Test Theories)*. พิมพ์ครั้งที่ 3 (ฉบับปรับปรุงเพิ่มเติม). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริเดช สุชีวะ. (2538). *การพัฒนาวิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทางคณิตศาสตร์*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริเดช สุชีวะ. (2538). *การวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (Misconceptions Diagnosis)*. ศูนย์ ทดสอบทางการศึกษาและศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.



- ศิริเดช สุชีวะ.(2546). การวิเคราะห์จุดอ่อนจุดแข็งของผู้เรียน. ใน สุวิมล ว่องวาณิช (บรรณาธิการ). การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์
- ศิริวรรณ แก้วฟอง. (2549). การส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงสังคมกับการวิจัยโดยใช้โมเดลการเรียนรู้ทวิ  
สถานะ: การประยุกต์ใช้กับนิสิตปริญญาตรีคณะครุศาสตร์. วิทยานิพนธ์ปริญญา  
มหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิธร เขียวกอก. (2548). การพัฒนาสมรรถภาพด้านการประเมินสำหรับครูโรงเรียนประถมศึกษา:  
การเปรียบเทียบผลการฝึกอบรมระหว่างการฝึกอบรมแบบดั้งเดิมและแบบใช้โรงเรียนเป็น  
ฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สยาม สุ่มงาม. (2541). กระบวนการดำเนินงาน ปัญหา และแนวทางการแก้ปัญหาการประกัน  
คุณภาพการศึกษา: กรณีศึกษาโรงเรียนนำร่อง สำนักงานการประถมศึกษาจังหวัด  
อุทัยธานี. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน). (2552). รายงาน  
ประจำปี 2551 (1 ตุลาคม 2550-30 กันยายน 2551). [ออนไลน์] Available from:  
<http://www.onesqa.or.th/onesqa/th/printing/index.php?GroupID=11> [2009  
November 16].
- สำราญ มีแจ้ง. (2533). การพัฒนาดัชนีชี้วัดความบกพร่องของผู้ตอบแบบทดสอบ. วิทยานิพนธ์  
ปริญญาโท สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุกัญญา แซ่มซ้อย. (2545). การวิเคราะห์หัตถ์โน้ตและการปฏิบัติงานประเมินผลภายในสถานศึกษา  
ชั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวาณิช. (2543). รายงานการวิจัยและพัฒนาระบบประเมินผลภายในของสถานศึกษา.  
กรุงเทพมหานคร: บริษัทพิมพ์ดีจำกัด
- อัมพร ม้าคนอง. (2536). การวินิจฉัยข้อผิดพลาดทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยม  
ศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. สาขาการมัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

## ภาษาอังกฤษ

- Airasian, P.W. (2000). *Assessment in the Classroom: a concise approach*. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: McGraw-Hill.
- Alparslan, C., Tekkaya, C., & Geban, O. (2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. *Journal of Biology Education* 37 (3): 133–137.
- Davies, P., & Mangan, J. (2005). *Recognizing threshold concepts: an exploration of different approaches*. Paper presented at the European Association in Learning and Instruction Conference (EARLI) August 23 – 27<sup>th</sup> 2005, Nicosia, Cyprus.
- Davis, J. (2001). Conceptual Change: Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. *Orey Education* [Online]. Available from: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> [2007 August 15]
- Duit, R. & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education* 25 (6): 671 – 688.
- Fardanesh, H. (2006). An application of conceptual change approaches to cultural issues among high school students. [Online]. Available from: [http://eric.ed.gov/ericdocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/cd/c7.pdf](http://eric.ed.gov/ericdocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/cd/c7.pdf). [2007 August 15]
- Furtak ,Erin M. (2006). The Problem with Answers: An Exploration of Guided Scientific Inquiry Teaching. *Science Education* 90 (3): 453-467.
- Gipps, C. V. (1995). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational assessment*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Burgess Science Press.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A Dual-Process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review* 15(2): 147–179.
- Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (2001). Conceptual change using multiple interpretive perspectives: Two case studies in secondary school chemistry. *Instructional Science* 29: 45–85.
- Hashweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education* 19: 421–434.

- Havu-Nuutinen, S. (2005). Examining young children's conceptual change process in floating and sinking from a social constructivist perspective. *International Journal of Science Education* 27 (3): 259–279.
- Hayes, B. K., Goodhew, A., Heit, E. & Gillan, J. (2003). The role of diverse instruction in conceptual change. *Journal Experimental Child Psychology* 86: 253–276.
- Ho, A.S.P. (2000) A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development* 5(1): 30-41.
- Kowalski, P. & Taylor, A. K. (2004). Ability and critical thinking as predictors of change in students' psychological misconceptions. *Journal of Instructional Psychology* 31(4): 297–303.
- Kubiszyn, T. and Borich, G. (2003). *Educational Testing and Measurement : Classroom Application and Practice*. 7<sup>th</sup> ed. Texas: John Wiley & Sons.
- LimÓn, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction* 11: 357–380.
- Linn, R.L. and Grounlund, N.E. (2000). 8<sup>th</sup>. Ed. *Measurement and Assessment in Teaching*. NJ: Prentice Hall.
- Madhabi Chatterji. (2003). *Designing and Using Tools for Educational Assessment*. Boston : Pearson Education.
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning and Instruction*, 11, 305–329.
- Merenluoto, K. & Lehtinen, E. (2004). Number concept and conceptual change: towards a systemic model of the processes of change. *Learning and Instruction* 14: 519–534.
- Nitko, Anthony J. (1996). *Educational Assessment of Students*. 2<sup>nd</sup> ed. New Jersey : Prentice Hall.
- Nitko, Anthony J.. (2004). *Educational Assessment of Students*. 4<sup>th</sup> ed. New Jersey : Pearson Prentice Hall.
- Otis-Wilborn,A.,Winn,J.,Ford,A.& Keys,M. (2000). *Standard, benchmarks, and indicators*. [Online]. Available from: <http://ednet2.car.chula.ac.th/pgfhtml/004420/E2GH7/VS1.HTM> [2008, November 11].


- She, H.C. (2004). Fostering radical conceptual change through Dual-Situated Learning Model. *Journal of Research in Science Teaching* 41(2): 142-164.
- Suping, S.M. (2003). Conceptual change among students in science. [Online]. Available from: <http://www.ericdigests.org/2004-3/change.htm> projects.coe.uga.edu/epltt/ [2007 May 20].
- Taber, K. S. (2001). Shifting sands: A case study of conceptual development as competition between alternative conceptions. *International Journal of Science Education* 23 (7): 731–753.
- Tatsuoka, K.K.; Xin, T.; and Xu, Z. (2004). Linkage Between Teacher Quality, Student Achievement and Cognitive Skills: A Rule-Space Model. *Studies in Educational Evaluation* 30: 205-223.
- Treagust, D.F. (1988). Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science. *International Journal of Science Education* 10: 159-170.
- Vosniadou, S. & Verschaffel, L. (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. *Learning and Instruction* 14: 445–451.
- Vosniadou, S. Ioannides, C. Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2002). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction* 11: 381–419.
- Zirbel, E.L. (2004). Framework for conceptual change. *The Astronomy Education Review* 1(3): 62-73.

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก

รายนามผู้เชี่ยวชาญที่ให้ข้อมูลในการวิจัยและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**กลุ่มตัวอย่างผู้เชี่ยวชาญ**  
**ที่ให้ข้อมูลความคิดเห็นเกี่ยวกับบันทึกการประกันคุณภาพการศึกษาสำหรับ**  
**สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ**

**ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดประเมินผลการศึกษา/การประกันคุณภาพการศึกษา**

1. ผศ.ดร.กมลวรรณ ตั้งธนานนท์  
 อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. ดร.เพชร พิพัฒน์สันติกุล  
 รองผู้อำนวยการสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.)
3. ดร.สมพงษ์ ปันนูน  
 นักวิชาการศึกษา กลุ่มงานประกันคุณภาพการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ
4. ดร.กฤติยากาญจน์ ไตพิทักษ์  
 อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก

**ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน**

1. ผศ.ดร.วสันต์ ทองไทย  
 อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
2. รศ.นิภา เพชรสม  
 อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
3. รศ.ดร.ดวงจันทร์ เตียววิไล  
 อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง
4. อาจารย์ชรินทร์ จันทร์วันเพ็ญ  
 ศึกษานิเทศก์ชำนาญการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1

**ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครู**

1. รศ.ดร.กาญจนา บุญส่ง  
 อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
2. อาจารย์ลือชัย ชูนาคา  
 หัวหน้าหน่วยศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 2
3. ดร.ไพรัช มณีโชติ  
 รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ เขต 1
4. ดร.นิคม นาคอ้าย  
 อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก

### กลุ่มตัวอย่างผู้เชี่ยวชาญ

ที่ตรวจสอบคุณภาพชุดเครื่องมือวิจัยมีวิสัยทัศน์ในการประกันคุณภาพการศึกษาสำหรับ  
สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

1. ผศ.ดร.กมลวรรณ ตังธนกานนท์  
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. ดร.สมพงษ์ ปั่นหูน  
นักวิชาการศึกษา กลุ่มงานประกันคุณภาพการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา  
แห่งชาติ
3. ผศ.ดร.วสันต์ ทองไทย  
อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
4. รศ.นิภา เพชรสม  
อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
5. ดร.เกื้อ กระแสโสม  
อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์
6. ดร.กฤติยากาญจน์ ไตพิทักษ์  
อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



### กลุ่มตัวอย่างผู้เชี่ยวชาญ

ที่ตรวจสอบคุณภาพคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาสำหรับ  
สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

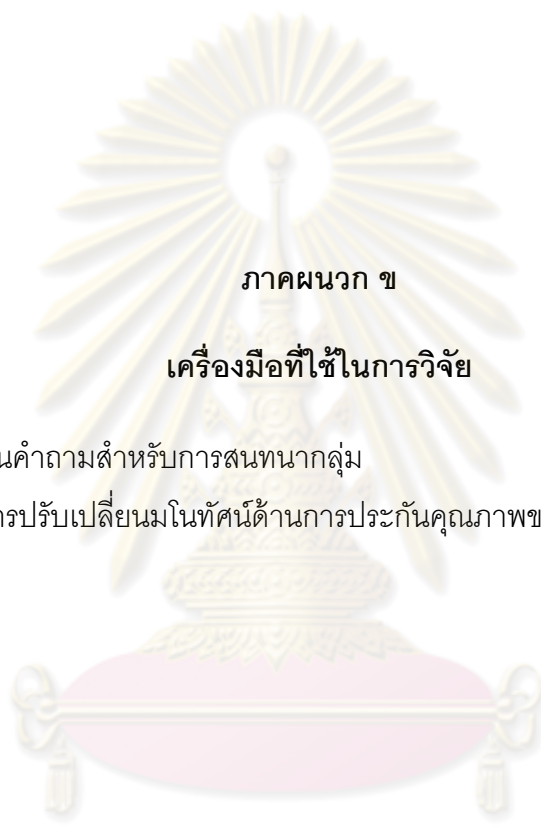
1. ดร.ผดุงชัย ภูพัฒน์  
อาจารย์ประจำ คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหาร  
ลาดกระบัง
2. ดร.กฤติยากาญจน์ โตพิทักษ์  
อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม พิษณุโลก
3. ผศ.ดร.วสันต์ ทองไทย  
อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
4. อาจารย์ลือชัย ชูนาคา  
หัวหน้าหน่วยศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพิษณุโลก เขต 2
5. ดร.ศศิธร เขียวกอ  
อาจารย์โรงเรียนพญาไท สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานคร เขต 1
6. อาจารย์ชรินทร์ จันทร์วันเพ็ญ  
ศึกษานิเทศก์ชำนาญการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายชื่อนักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่ร่วมนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกัน  
คุณภาพการศึกษาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ในสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน

1. อาจารย์ปรียานันท์ สุนทรวาทะ  
ศึกษานิเทศก์ชำนาญการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1
2. อาจารย์ชินรินทร์ จันทน์วันเพ็ญ  
ศึกษานิเทศก์ชำนาญการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1
3. อาจารย์รัชณี ภัคติชาติ  
ศึกษานิเทศก์ สำนักการศึกษาเทศบาลเมืองเพชรบุรี
4. ผศ.ปัญญา ทองนิล  
อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
5. ผศ.จจนา รักการ  
อาจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
6. ดร.ไพรัช มณีโชติ  
รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ เขต 1
7. อาจารย์ฉันทนา พวงเดช  
ศึกษานิเทศก์ชำนาญการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ เขต 1
8. อาจารย์นิตยา เจริญเฉลิมศักดิ์  
ศึกษานิเทศก์ชำนาญการ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ เขต 1

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- (1) ประเด็นคำถามสำหรับการสนทนากลุ่ม
- (2) คู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**ประเด็นคำถามที่ใช้เป็นแนวทางการสนทนากลุ่ม/สัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ  
เพื่อวิเคราะห์มิติทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา  
เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ**

**แนวคำถามที่ใช้สนทนากลุ่ม/สัมภาษณ์**

1. สภาพการประกันคุณภาพการศึกษาในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานเป็นอย่างไร สอดคล้องกับหลักการและแนวคิดสำคัญของการประกันคุณภาพหรือไม่ อย่างไร
2. มิติทัศน์ของการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน ควรเป็นอย่างไร
3. การจัดการเรียนการสอนของครู (ในสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน) ปัจจุบันเป็นอย่างไรบ้าง สอดคล้องกับแนวการจัดการศึกษาของหลักสูตรการจัดการศึกษาชั้นพื้นฐานฯ มากน้อยเพียงใด
4. การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ แต่ละขั้นตอนดำเนินการอย่างไร มีหลักการและเหตุผลใดจึงดำเนินการเช่นนั้น
  - การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานก่อนการวางแผนการเรียนรู้
  - การวางแผนการจัดการเรียนรู้
  - การดำเนินการจัดการเรียนรู้
  - การวัดและประเมินการจัดการเรียนรู้
  - การนำผลประเมินไปใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน
5. การประกันคุณภาพการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญด้วยตนเองของครู ควรเป็นอย่างไร ควรมีองค์ประกอบอะไรบ้าง (โดยเฉพาะองค์ประกอบตามระบบประกันคุณภาพ) แต่ละองค์ประกอบควรดำเนินการตามที่กล่าวในการดำเนินการตาม ข้อ 4 อย่างไร
6. ปัญหาของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนมีอะไรบ้าง สิ่งที่เป็นปัญหาทั้งในด้านความเชื่อ ด้านความรู้ ด้านการปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นอย่างไร มีความคลาดเคลื่อนไปจากทฤษฎีและหลักการที่ถูกต้องอย่างไรบ้าง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



คู่มือการปรับเปลี่ยนโมเดลในทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน  
เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

(HANDBOOK OF A CONCEPTUAL CHANGE MODEL IN QUALITY ASSURANCE OF BASIC  
EDUCATION INSTITUTIONS: STUDENTS' CENTERED LEARNING)

โดย

นางสาวสุกัญญารัตน์ คงงาม

นิสิตระดับดุขฎิบัฏฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา  
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอกสารนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุขฎิบัฏฑิต  
สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2552

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## คำนำ

คู่มือปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนี้ เป็นเอกสารคู่มือที่ช่วยให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานหรือสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามีแนวทางการพัฒนาครูอาจารย์ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะนักวิชาการ ศึกษานิเทศก์ หรือคณะกรรมการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถใช้ศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับความเป็นมา วัตถุประสงค์ ประโยชน์ที่ได้รับ โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ แนวคิดและกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ พร้อมการวินิจฉัยมโนทัศน์และชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ก่อนที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาครูอาจารย์ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างสำคัญของการวิจัยครั้งนี้ เพื่อให้สามารถวางแผนพัฒนาครูอาจารย์ที่เป็นกลุ่มเป้าหมายให้เกิดประสิทธิผลสูงสุดต่อไป

คู่มือเป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ในระดับดุษฎีบัณฑิต เรื่อง “การพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน” โดยนางสาวสุกัญญรัตน์ คงงาม นิสิตสาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งอยู่ในระหว่างการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ฯ จึงยังไม่สามารถนำไปใช้อ้างอิงได้

นางสาวสุกัญญรัตน์ คงงาม

กุมภาพันธ์ 2552

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## สารบัญ

	หน้า
คำนำ	x
สารบัญ	x
<b>ตอนที่ 1 บทนำ</b>	x
ความเป็นมาและความสำคัญ	x
วัตถุประสงค์	x
ประโยชน์ที่ได้รับ	
<b>ตอนที่ 2 โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาชั้น</b> <b>พื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ</b>	x
วัตถุประสงค์ของโมเดล	x
หลักการ	x
ผู้ใช้โมเดล	x
องค์ประกอบของโมเดล	x
แนวทางการนำโมเดลไปใช้	x
ตัวอย่างกิจกรรมการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	x
<b>ตอนที่ 3 แนวทางการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้</b>	x
<b>ตอนที่ 4 การวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้น</b> <b>ผู้เรียนเป็นสำคัญ</b>	x
คำชี้แจงในการใช้ชุดวินิจฉัยแล แนวทางการวินิจฉัยมโนทัศน์	x
ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์	x
<b>ภาคผนวกของคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์</b>	x

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตอนที่ 1

### บทนำ

#### ความเป็นมาและความสำคัญ

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กำหนดให้การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์พร้อมทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข การที่จะดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าว สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องจัดการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานเป็นที่ยอมรับด้วยกลไกสำคัญคือ การมีระบบประกันคุณภาพการศึกษาตามบทบัญญัติในหมวดมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษาของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 2545 ที่กำหนดให้มีระบบการประกันคุณภาพการศึกษาเพื่อที่จะพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาในทุกระดับ

ระบบประกันคุณภาพการศึกษาประกอบด้วยระบบการประกันคุณภาพภายในและภายนอก โดยการประกันคุณภาพภายในเป็นการประเมินผลและการติดตามตรวจสอบคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาจากภายใน โดยบุคลากรของสถานศึกษาหรือบุคลากรจากหน่วยงานต้นสังกัดที่มีหน้าที่กำกับดูแลสถานศึกษานั้น ส่วนการประกันคุณภาพภายนอกเป็นการประเมินผลและการติดตามตรวจสอบคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาจากภายนอก โดยสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) หรือบุคคลหรือหน่วยงานภายนอกที่สำนักงานดังกล่าวรับรองเพื่อเป็นการประกันคุณภาพและให้มีการพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษา (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542)

ผลการประเมินคุณภาพภายนอกสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในรอบแรกของสถานศึกษาที่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 30,919 แห่ง โดยการพิจารณาตามเกณฑ์ของ สมศ. พบว่า มีสถานศึกษาที่ไม่ได้มาตรฐาน สมศ. หมายถึง สถานศึกษาที่มีผลการประเมิน ระดับพอใช้และปรับปรุง จำนวน 20,207 แห่ง (ร้อยละ 65.35) และ 565 แห่ง (ร้อยละ 1.83) ตามลำดับ รวมเป็นสถานศึกษาที่ไม่ได้มาตรฐาน สมศ. จำนวน 20,772 (ร้อยละ 67.18) ในจำนวนนี้พบว่า เป็นสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาขยายโอกาสจำนวนหนึ่ง นอกจากนี้เมื่อพิจารณาข้อมูลผลการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสอง นับถึงวันที่ 29 มกราคม 2551 พบว่า มีสถานศึกษาขั้นพื้นฐานจำนวนหนึ่งที่ได้รับผลการประเมินจาก สมศ. อยู่ในระดับไม่รับรอง จำนวน 4,307 โรงเรียน ในจำนวนนี้เป็นสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 4,183 โรงเรียน ซึ่งถือว่าเป็นจำนวนที่มากเมื่อเทียบกับโรงเรียนทั้งหมด

สถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ไม่ได้รับการรับรองคุณภาพจากการประเมินคุณภาพภายนอกรอบแรกนี้ รวมทั้งสถานศึกษาอื่น ๆ ที่มีผลการประเมินคุณภาพยังไม่ได้มาตรฐานหรือไม่ได้รับการรับรองนี้ควรเป็นสถานศึกษาที่ต้องให้ความช่วยเหลือเป็นพิเศษหรือจัดเป็นโรงเรียนที่ต้องได้รับความช่วยเหลือและเร่งรัดการพัฒนา เพื่อให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น การพัฒนาสถานศึกษาดังกล่าวควรมีแนวคิดและกระบวนการพัฒนาที่เป็นระบบถูกต้อง เหมาะสมและสอดคล้องกับสภาพปัญหาของโรงเรียน การที่โรงเรียนกลุ่มนี้มีผลประเมินคุณภาพภายนอกที่รอบแรกที่อยู่ในระดับปรับปรุง ส่วนหนึ่งสะท้อนถึงปัญหาอันเนื่องจากระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษายังขาดสัมฤทธิ์ผล ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องมีการเปลี่ยนแปลงเพื่อนำไปสู่การพัฒนาให้เกิดผลตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติและมาตรฐานการศึกษาชาติได้กำหนดไว้



ผลสำเร็จหรือสัมฤทธิ์ผลของระบบการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา เป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงการประกันคุณภาพทั้งในเรื่องการบริหารจัดการการศึกษา การจัดการเรียนการสอนของครู รวมถึงคุณภาพของผู้เรียนตามมาตรฐานการศึกษา ซึ่งอาจมีสาเหตุที่ทำให้ขาดสัมฤทธิ์ผล เช่น ปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการของผู้บริหาร ทั้งภาวะผู้นำ ความสามารถในทางวิชาการ สัมพันธภาพของบุคลากรในโรงเรียน ปัจจัยจากการสอนของครู ความรู้ความสามารถเกี่ยวกับระบบประกันและการบริหารจัดการระบบประกันคุณภาพของผู้บริหารและคณะกรรมการประกันคุณภาพในสถานศึกษา เป็นต้น

แนวทางการพัฒนาระบบประกันคุณภาพของสถานศึกษาที่ผ่านมา ส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องหลักการ แนวทางหรือการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา รวมถึงการรวบรวมข้อมูลการดำเนินงานให้ได้ตามมาตรฐานและตัวชี้วัด โดยไม่มีการคำนึงถึงว่าบุคลากรเหล่านั้นมีความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการประกันคุณภาพอย่างไร จะมีความคิดเห็นที่ขัดแย้งหรือไม่ แนวทางหนึ่งที่นักวิชาการใช้เพื่อสรุปลักษณะความรู้เดิม ความคิดความเชื่อเดิมของบุคคลในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยวิเคราะห์ว่าความรู้เดิม ความเชื่อเดิมเป็นความรู้ที่ถูกต้องหรือคลาดเคลื่อนหรือไม่ เพียงใดนั้น วิธีการสำคัญคือ การใช้วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน การวินิจฉัยให้ผลการวัดที่มากกว่าการตัดสินผล ตัดสินระดับความสามารถของบุคคลว่ามีระดับสูง ปานกลางหรือต่ำ แต่สามารถบอกสารสนเทศทั้งจุดเด่น ข้อควรปรับปรุงซึ่งสามารถสะท้อนแนวทางการพัฒนาและแนวทางการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคลได้อย่างชัดเจน (ศิริเดช สุชีวะ, 2538) ซึ่งหากทราบผลการวินิจฉัยที่แม่นยำแล้วการนำไปสู่การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ในตัวบุคคลจะกระทำได้อย่างมีประสิทธิภาพและทิศทางยิ่งขึ้น

Vosniadou (2002) กล่าวว่า การที่บุคคลจะปรับเปลี่ยนมโนทัศน์หรือไม่ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์หรือความรู้เดิม ถ้าความรู้ใหม่หรือสิ่งที่รับรู้ใหม่ไม่ตรงกับความรู้เดิมก็จะทำให้เกิดความขัดแย้งและเป็นอุปสรรคต่อการปรับเปลี่ยนและการพัฒนา ก่อนการเรียนรู้หรือรับความรู้ใหม่ของบุคคล แนวทางการพัฒนาเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคล แนวทางหนึ่งคือ การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (conceptual change) ซึ่งในวงการศึกษาที่มีการศึกษาอย่างกว้างขวางในประเด็นเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ โดย Duit และ Treagust (2003) กล่าวถึงความเป็นมาของความคิดความเชื่อเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไว้ว่า นับตั้งแต่ทศวรรษ 1970 ได้มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์ของนักเรียนในระดับเนื้อหาการเรียนที่มีต่อเนื้อหาวิทยาศาสตร์ต่าง ๆ ข้อค้นพบจากงานวิจัยจำนวนมากตลอดช่วง 3 ทศวรรษแสดงให้เห็นว่า นักเรียนเรียนวิทยาศาสตร์โดยอาจมีความคิดความเชื่อที่ไม่เป็นไปตามกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ซึ่งทำให้เกิดมโนทัศน์ที่ไม่ถูกต้อง ผลการวิจัยนี้อาจเชื่อมโยงไปใช้กับการศึกษามโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาได้ว่า ผู้เกี่ยวข้องกับการประกันคุณภาพการศึกษาในสถานศึกษา เช่น ครู ผู้บริหารสถานศึกษา และคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา อาจมีมโนทัศน์เดิมที่เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งอาจเป็นไปได้ทั้งมโนทัศน์ที่ถูกต้องและคลาดเคลื่อน

การมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพภายในมีความสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานด้านการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา จากการศึกษาวิจัยของ มัยดี แวดราแม (2547) ได้ศึกษาวิเคราะห์และเปรียบเทียบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และการปฏิบัติในการประเมินคุณภาพการศึกษาของโรงเรียนในสังกัดต่าง ๆ 5 สังกัด ได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กรมสามัญศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน สำนักงานการศึกษาท้องถิ่น (เทศบาล) และกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้รับผิดชอบการประเมินของ

สถานศึกษา พบว่า บุคลากรในสถานศึกษามีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนที่สำคัญคือ การประเมินเป็นงานเฉพาะกิจ ทำเฉพาะช่วงที่มีผู้มาประเมิน การประเมินภายในจำเป็นต้องสร้างเอกสารประกอบการประเมินในทุกตัววงซึ่ง ผู้ที่ใช้ผลการประเมินคือครู และนักเรียนในสถานศึกษาเท่านั้น และการประเมินคุณภาพการศึกษาคือการประเมินเพื่อขอใบรับรองจาก สมศ. นอกจากนี้พบว่ายังมีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในทุกองค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านหลักการของการประเมินคุณภาพการศึกษา องค์ประกอบด้านการดำเนินงานประเมินภายใน และองค์ประกอบด้านการใช้ผลการประเมิน

แนวคิดในการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์สำหรับวงการศึกษาของไทยมีไม่มากนัก ส่วนใหญ่เป็นเรื่องการปรับเปลี่ยนเพื่อนำไปสู่การพัฒนาความรู้ในวิชาต่าง ๆ ผ่านกระบวนการจัดการเรียนการสอน ตัวอย่างเช่น วิทยานิพนธ์ของ ศิริวรรณ แก้วพอง (2549) ที่ศึกษาวิจัยเรื่องการส่งเสริมการปรับเปลี่ยนสังกับการวิจัยโดยใช้โมเดลการเรียนรู้ทวิสถานะ: การประยุกต์ใช้กับนิสิตปริญญาตรีคณะครุศาสตร์ งานวิจัยของ นิวัฒน์ ศรีสวัสดิ์ และคณะ (2548) เรื่องการปรับเปลี่ยนโมเดล เรื่องแรงและกฎการเคลื่อนที่ โดยใช้การจัดการเรียนรู้บนเครือข่ายที่พัฒนาตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่ม แนวคิดหนึ่งของการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ที่น่าสนใจคือ แนวคิดในการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ที่มีการปรับเปลี่ยนทั้งความรู้คิดและทัศนคติเรียกว่า การปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย หรือ Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) ที่ Gregoire (2003) ได้พัฒนาขึ้น โดยโมเดลนี้ได้บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความไม่สอดคล้องของกลมกลืน (2) โมเดลการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ (3) โมเดลทวิกระบวนการ (4) โมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด และ (5) โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรม นอกจากนี้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Shaw, Tabbaa and McCarty, 1990; Lewin, 1974; Posner et al., 1992 อ้างถึงใน Ho, 2000) ยังพบว่าองค์ประกอบสำคัญของการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ ได้แก่ (1) ความตระหนักรู้ในตนเอง (2) กระบวนการเผชิญหน้ากับการเปลี่ยนแปลง (3) การเปิดรับทางเลือกที่ดีกว่า และ (4) การสร้างและยึดมั่นในพันธสัญญา ด้วยแนวคิดดังกล่าวผู้วิจัยจึงพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาตามประเด็นดังกล่าวพร้อมศึกษาการประกันคุณภาพใน 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (2) การตรวจสอบคุณภาพ และ (3) การประเมินคุณภาพ โดยอิงโมเดล CAMCC มาบูรณาการสำหรับกิจกรรมและกระบวนการในการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมีโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยมีข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับมีโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาจากการวินิจฉัยมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ทั้งนี้เลือกศึกษาในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานที่มีครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพการศึกษาที่ผลการวินิจฉัย พบว่ามีมีโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ซึ่งถือเป็นบุคลากรที่ต้องเร่งรัดการพัฒนาเพื่อให้มีมีโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาที่ถูกต้อง เพื่อผลการวิจัยจะเป็นแนวทางสำหรับการพัฒนาระบบประกันคุณภาพการศึกษาต่อไป

### ประโยชน์ที่ได้รับ

1. นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือคณะกรรมการที่รับผิดชอบด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษา ใช้คู่มือฉบับนี้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของครูด้านการประกันคุณภาพการศึกษา โดยเฉพาะเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ นอกจากนี้ยังสามารถประยุกต์ใช้หลักการ และวิธีการในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนตามโมเดลนี้สำหรับการพัฒนาระดับบุคคลได้แก่ครู ผู้บริหาร หรือการพัฒนาในระดับหน่วยงานคือสถานศึกษา ต่อไป

2. สถานศึกษามีข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของครูเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญสำหรับการปรับปรุงและพัฒนาสมรรถนะและสภาพการปฏิบัติงานของครูผู้สอนเป็นรายบุคคล และในภาพรวมของสถานศึกษา ให้มีคุณภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ตอนที่ 2

### โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนี้มีรายละเอียดในประเด็นเกี่ยวกับ (1) วัตถุประสงค์ของโมเดล (2) ลักษณะของโมเดล ที่ระบุแนวคิดที่ใช้ในการพัฒนาโมเดล ผู้ใช้โมเดล และขอบเขตของโมเดล (3) หลักการและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง (4) กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดของโมเดล (5) กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และ (6) ตัวอย่างกระบวนการจัดกิจกรรมตามขั้นตอนของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### วัตถุประสงค์ของโมเดล

เพื่อใช้ในการพัฒนามโนทัศน์ที่ถูกต้องเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานซึ่งช่วยให้ครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการพัฒนามโนทัศน์ที่ถูกต้องตามหลักการและสิ่งที่ถูกต้อง อันจะทำให้ลักษณะและปริมาณมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนลดลง

#### ลักษณะของโมเดล

##### 1. แนวคิดที่ใช้ในการพัฒนาโมเดล

แนวคิดหลักที่ใช้ในการพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ครั้งนี้ คือ แนวคิดในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่มีการปรับเปลี่ยนทั้งความรู้คิดและทัศนคติ เรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย หรือ Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) ที่ Gregoire (2003) ได้พัฒนาขึ้น โดยโมเดลนี้ได้บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี

##### 2. ผู้ใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผู้ใช้โมเดลนี้ประกอบด้วยบุคคล 2 กลุ่มหลัก กลุ่มแรกคือ กลุ่มเป้าหมายหลัก ได้แก่ครู และผู้เกี่ยวข้อง มีบทบาททำให้ข้อมูลเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาของตนเองและกระบวนการพัฒนาตนเองให้สามารถประกันคุณภาพการสอนของตนเองได้ กลุ่มที่สอง คือ นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มีบทบาทเป็นผู้วินิจฉัยมโนทัศน์ของกลุ่มเป้าหมายและกระตุ้น เสริมแรง บริหารจัดการและดำเนินการส่งเสริมให้กลุ่มเป้าหมายปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดและกระบวนการของโมเดล

##### 3. ขอบเขตของโมเดล

โมเดลนี้เป็นกระบวนการพัฒนาครูเป็นรายบุคคล โดยจะมีการวิเคราะห์มโนทัศน์ด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ ในด้านการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของสถานศึกษาตามรายงานการประกันคุณภาพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) การควบคุมคุณภาพ (quality control) (2) การตรวจสอบคุณภาพ (quality audit) และ (3) การประเมินคุณภาพ (quality assessment) โดยเป็นการประเมินคุณภาพตามโมเดลที่พัฒนาขึ้นสำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้การวิจัยจะกำหนดขอบเขตที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาชุดเครื่องมือวินิจฉัยสำหรับให้สถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานใช้ในการวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของตนเอง

## หลักการและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับโมเดล

### หลักการที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

หลักการที่ใช้ในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะเป็นไปตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC) ของ Gregoire (2003) ซึ่งผู้วิจัยดำเนินการสังเคราะห์จากรายละเอียดของแนวคิด แผนภูมิและกระบวนการในภาพรวมของโมเดลดังแผนภูมิ สามารถจัดกระบวนการของโมเดล ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

### ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่นำไปสู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

Gregoire (2003) สังเคราะห์ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของครู เพื่อสร้างโมเดลเชิงทฤษฎีสำหรับอธิบายความเชื่อของครูเกี่ยวกับการสอนที่ต่อต้านการปฏิรูปซึ่งเป็นการท้าทายต่อความเชื่อที่ครูมีอยู่ พร้อมทั้งให้กรอบแนวคิดในการออกแบบวิธีการพัฒนาความเชื่อของครู และการสนับสนุนครูในการนำไปสู่การปฏิบัติ โมเดลที่ Gregoire พัฒนาขึ้นเรียกว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (Cognitive-Affective Model of Conceptual Change) เป็นโมเดลเชิงทฤษฎีที่บูรณาการข้อค้นพบที่สำคัญจากโมเดลทางด้านความรู้คิดเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความเชื่อด้วยปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจที่พบในทฤษฎีและงานวิจัยด้านจิตวิทยาสังคมและวิทยาศาสตร์ศึกษาจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (dissonance theory) (2) โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (Conceptual Change Model) (3) โมเดลทวิกระบวนการ (dual-process models) (4) โมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด (cognitive reconstruction of knowledge model: CRKM) และ (5) โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรมของ Fazio (Fazio's model of the relationship between attitude and behavior) รายละเอียดแต่ละทฤษฎีหรือแนวคิดมีดังนี้

#### 1. ทฤษฎีความไม่สอดคล้องกลมกลืน (dissonance theory)

ทฤษฎีความไม่สอดคล้องทางความคิดของ Festinger (1957 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) มีพื้นฐานมาจากข้อสันนิษฐานของทฤษฎีความสอดคล้องทางปัญญา/ความรู้ความคิด (cognitive consistency theory) ที่ริเริ่มโดยงานวิจัยทางจิตวิทยาสังคมเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ ตามทฤษฎีความสอดคล้องทางความคิด บุคคลมีแนวโน้มต้องการความสมดุลระหว่างความคิด ทัศนคติ และความเชื่อ เมื่อส่วนประกอบดังกล่าวขาดความสมดุลหรือไม่ประสานกันจะเกิดแรงจูงใจในการฟื้นฟูเพื่อให้เกิดความสมดุลและการปรับเปลี่ยนทัศนคติ (Heider, 1946 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ทฤษฎีของ Festinger ให้ความสำคัญต่อเงื่อนไขที่นำไปสู่ความคิดที่ไม่สมดุล องค์ประกอบทางความคิดอาจเป็นได้ทั้งแบบประสานสอดคล้อง และ แบบไม่เกี่ยวข้องกันหรือไม่สอดคล้องกัน ความไม่สอดคล้องกลมกลืนกันที่เกิดขึ้นเป็นผลมาจากความไม่คงเส้นคงวาตามเหตุผลที่เป็นสิ่งประกอบหรือสิ่งที่ทำให้ความคิด ความเชื่อ ทัศนคติของบุคคล สอดคล้องกัน หรือจากการมีสถานการณ์เฉพาะที่ขัดขวางความคาดหวังของบุคคล เมื่อสิ่งที่คาดหวังของบุคคลเกิดอุปสรรค จึงอาจเกิดความไม่สมดุลระหว่างความคิดที่คาดหวังไว้ ทัศนคติ และความเชื่อที่มีต่อสิ่งนั้น Cooper และ Fazio (1984 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ได้แก้ไขปรับปรุงโมเดลความไม่สอดคล้องทางความคิดของ Festinger บนพื้นฐานของการสังเคราะห์งานวิจัย ซึ่งพบว่า ความไม่สอดคล้องจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลเกิดความเข้าใจ โดยเป็นความเข้าใจต่อสถานการณ์ที่คาดว่าจะเกิดขึ้นหรือเหตุการณ์ที่รู้ได้ล่วงหน้า Cooper และ Fazio กล่าวเพิ่มเติมว่า แรงจูงใจ จะเป็นสิ่งที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทัศนคติ แรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนจะช่วยให้สิ่งที่ไม่สอดคล้องกันระหว่างความคิด ความเชื่อ และทัศนคติของบุคคลเกิดความสมดุล

การนำทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติสำหรับการเปลี่ยนแปลงคือ ความจำเป็นที่ต้องให้ครูมองการปฏิบัติในปัจจุบันว่าเป็นปัญหาก่อนที่จะเปลี่ยนแปลงความเชื่อจะเกิดขึ้นตามมา นั่นคือทำให้ครูมีแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยน (Wood, Cobb, and Yackel, 1990) การมองว่าการปฏิบัติเป็นปัญหาอาจส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ โดยผ่านทั้งกลไกทางการจูงใจหรือทางความคิด หรือทั้งสองอย่าง โมเดลความไม่สอดคล้องทางความคิดที่แก้ไขปรับปรุงของ Cooper และ Fazio มีข้อจำกัดสองประการที่ไม่สามารถปฏิบัติได้ในการปรับเปลี่ยนทัศนคติและความเชื่อของครู ประการแรกคือ การสนับสนุนในเรื่องตรงข้ามกับทัศนคติไม่เป็นแนวทางที่เป็นประโยชน์ในการส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงความเชื่อสุดท้ายในตัวครู และประการที่สอง โมเดลไม่ได้อธิบายการปรับเปลี่ยนความเชื่อและทัศนคติที่เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขการไม่รังเกียจสิ่งที่ต้องการปรับเปลี่ยน หรือการต่อต้านจากครูหรือผู้เข้าร่วมกระบวนการส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว

### 2. โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (conceptual change model)

โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (CCM) เกิดจากผลงานการศึกษาทางด้านวิทยาศาสตร์ ซึ่งให้ความสำคัญต่อบทบาทของความรู้เดิมในการกำหนดรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียน (Posner, Strike, Hewson, and Gertzog, 1982 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) การปรับระบบการสร้างมโนทัศน์ปัจจุบันของบุคคลต้องผ่านกระบวนการปรับให้เหมาะสม โดยความคิดที่มีอยู่เดิมจะถูกแทนที่ด้วยความคิดที่สมบูรณ์กว่า แต่เมื่อบุคคลล้มเหลวในการปรับข้อมูลสารสนเทศใหม่ ก็จะมาเป็นการซึมซับความคิดความรู้เดิม ซึ่งการซึมซับความรู้เดิมจะเป็นการขัดขวางความรู้ใหม่ สอดคล้องกับแนวคิดของ (Festinger, 1957 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ที่ว่า ทัศนคติที่มีอยู่เดิมจะขัดขวางบุคคลจากการให้ความสนใจต่อข้อมูลสารสนเทศที่ไม่ตรงกับทัศนคติ เช่นเดียวกับความคิดของ Posner และคณะที่ให้ความเห็นว่าเงื่อนไขที่ส่งเสริมให้เกิดการปรับให้เหมาะสมคือความไม่พึงพอใจต่อความคิดเดิม รวมทั้งความคิดใหม่ต้องเป็นสิ่งที่สามารถเข้าใจได้ง่ายและนำมาสู่การบรรลุผลการแก้ปัญหาด้วย

CCM มีข้อจำกัด 2 ประการ ประการแรก เป็นโมเดลที่เน้นการปรับเปลี่ยนด้านความรู้คิด (cognitive) มากกว่าการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ ซึ่งไม่สามารถอธิบายปัจจัยทางด้านแรงจูงใจและด้านจิตใจได้ (Patrick and Pintrich, 2001; Pintrich, 1999; Pintrich, Marx, and Boyle, 1993) ประการที่สอง กลไกการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์พิจารณาความไม่พึงพอใจเฉพาะจุดเริ่มต้นของกระบวนการเท่านั้น อย่างไรก็ตาม จุดแข็งที่สำคัญของ CCM คือ การอธิบายบทบาทของความรู้ความเชื่อที่มีอยู่เดิมในกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ และการระบุเงื่อนไขภายใต้การเปลี่ยนแปลงความเชื่อที่ปรากฏ แนวทางหนึ่งที่จะพิชิตข้อจำกัดของทฤษฎีการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์คือการบูรณาการกับงานวิจัยทางด้านจิตวิทยาสังคมที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงความเชื่อและทัศนคติ

### 3. โมเดลทวิกระบวนการ (dual-process models)

โมเดลทวิกระบวนการ เป็นโมเดลเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนทัศนคติในงานวิจัยทางจิตวิทยาสังคม โดยกล่าวถึงกลไกของการปรับเปลี่ยนทัศนคติและอิทธิพลทางด้านจิตใจและแรงจูงใจที่มีต่อการเปลี่ยนแปลง โมเดลทวิกระบวนการมีเส้นทางในการจัดการกับข้อมูล 2 ลักษณะคือ เส้นทางหลัก (central route) และเส้นทางภายนอก (peripheral route) เมื่อมีการประมวลผลข้อความโดยผ่าน เส้นทางหลัก บุคคลจะใช้กระบวนการเชิงระบบซึ่งเป็นกระบวนการเชิงลึกที่ใช้เหตุผล ใช้ความพยายาม และใช้ความรู้คิดอย่างเต็มที่ ในทางตรงกันข้ามการประมวลผลผ่านเส้นทางภายนอก บุคคลจะพึ่งพาสิ่งช่วยค้นหาหรือช่วยให้เรียนรู้ที่สร้างจากประสบการณ์ที่ผ่านมา จุดเด่นประการหนึ่งของโมเดลทวิกระบวนการ คือ การระบุบทบาทของความรู้เดิมที่มีผลต่อกระบวนการด้านความรู้คิด การอธิบายบทบาทของแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และกลไกของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ผ่านการจัดการทางด้านสติปัญญา รวมทั้งให้แนวทางในการตรวจสอบความแตกต่างระหว่างบุคคลในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์และการ

ดำเนินการจัดการผ่านบทบาทที่ความสามารถและแรงจูงใจแสดงจุดเริ่มต้นความพอเพียง นอกจากนี้ ยังเป็นโมเดลที่มีความเฉพาะเจาะจงและความชัดเจนเกี่ยวกับตัวทำนายและตัวส่งผ่านความแตกต่างในกระบวนการจัดการในระดับสูงขึ้นด้วย อย่างไรก็ตาม โมเดลนี้มีข้อจำกัดที่ไม่ได้ให้รายละเอียดความสัมพันธ์ระหว่างผลและกระบวนการของการเปลี่ยนแปลง และยังขาดลักษณะกระบวนการเชิงพลวัต (Chaiken, 1980 อ้างถึงใน Gregoire, 2003)

#### 4. โมเดลการสร้างความรู้ขึ้นใหม่เชิงความรู้คิด (cognitive reconstruction of knowledge model: CRKM)

Dole และ Sinatra (1998) ได้พัฒนาโมเดลการสร้างความรู้ใหม่เชิงความรู้คิด (CRKM) ด้วยการบูรณาการ CCM และโมเดลทวิกระบวนการ เข้าด้วยกัน โดยใช้เงื่อนไขของ CCM ในเรื่องความสามารถเข้าใจได้ง่าย ความเป็นไปได้ ความมีเหตุผล และพิจารณาว่าสิ่งที่ต้องการปรับเปลี่ยนเป็นการบีบบังคับหรือไม่ และใช้จุดเด่นของโมเดลทวิกระบวนการ ในเรื่องที่มีการบรรยายรายละเอียดของกลไกการปรับเปลี่ยนความเชื่อ อย่างไรก็ตาม CRKM มีข้อจำกัดคือ ไม่มีกระบวนการผลลัพธ์ที่ได้ รวมทั้งไม่ได้อธิบายถึงระดับความเต็มใจที่จะปรับเปลี่ยนและไม่ได้ระบุว่าปัจจัยดังกล่าวส่งผลอย่างไรต่อกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

#### 5. โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างทัศนคติและพฤติกรรมของ Fazio (Fazio's model of the relationship between attitude and behavior)

สำหรับโมเดลความสัมพันธ์ระหว่างการปรับเปลี่ยนทัศนคติและพฤติกรรม Fazio (1986 อ้างถึงใน Gregoire, 2003) ให้ความสำคัญต่อธรรมชาติของความรู้คิดและการตีความ โดยที่ ทัศนคติส่งผลต่อการรับรู้และมีอิทธิพลต่อการตีความของบุคคล ในขณะที่การตีความของบุคคลได้รับอิทธิพลจากการตีความสถานการณ์ของผู้อื่น และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมของบุคคล

โมเดลของ Fazio มีจุดเด่นกว่าโมเดลอื่นข้างต้นหลายประการ เช่น ใช้การรับรู้เป็นสื่อ (mediate) ในการตีความเหตุการณ์ของบุคคล มีการเน้นบทบาทของการประเมินสถานการณ์โดยอัตโนมัติซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นในการตีความเหตุการณ์ของบุคคล และอธิบายกระบวนการที่ความเชื่อของบุคคลได้รับการปรับโครงสร้างฐานรากขึ้นมาใหม่ (radical restructuring) นอกจากนี้โมเดลยังมีความชัดเจนในกระบวนการของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

#### กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดของโมเดล

จากแนวคิดทั้ง 5 ประการข้างต้น Gregoire (2003) ได้นำมาบูรณาการเป็นโมเดลใหม่ ชื่อว่า การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย หรือ Cognitive-Affective Model of Conceptual Change - CAMCC ดังแสดงในแผนภาพที่ 2.1 ซึ่งอธิบายขั้นตอนการพัฒนาในทัศนคติของบุคคลไปสู่การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ดังนั้น เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนขึ้น ผู้วิจัยดำเนินการสังเคราะห์กระบวนการดังกล่าว พบว่ากระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ระดับบุคคลนี้ ประกอบด้วยกระบวนการ 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ (1) การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ซึ่งเป็นกระบวนการในความคิดของบุคคล 1 คน ดังคำอธิบายและแผนภูมิ 1 ประกอบการอธิบายดังนี้

**ขั้นที่ 1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง** ขั้นตอนนี้เริ่มจากการระบุสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนหรือปฏิรูป เป็นระบุสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนต่อบุคคล และการที่บุคคลได้รับทราบข้อมูลว่ามีการปรับเปลี่ยนหรือปฏิรูปเกิดขึ้นกับตนเองนั้น อาจตีความได้ใน 2 ลักษณะคือ (1) การปรับเปลี่ยนนั้นมีส่วนคุกคามต่อเอกลักษณ์ทางวิชาชีพ

ไม่มีประโยชน์หรือควรแก่การเข้าไปเกี่ยวข้อง และ (2) การปรับเปลี่ยนที่เกิดขึ้นนั้นมีความเกี่ยวข้องหรือมีประโยชน์กับตนเอง ซึ่งทำให้เรามีแรงจูงใจให้เกิดการปรับเปลี่ยนในทัศนคติในที่สุด

หลังจากนั้นมีการพิจารณาว่าเรื่องที่มีการปรับเปลี่ยนนั้นมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับตนเองหรือไม่ ซึ่งในที่นี้มีทางเลือกในโมเดลได้ 2 ลักษณะคือ (1) การปรับเปลี่ยนนั้นไม่มีความเกี่ยวข้องกับตนเอง จะเกิดขึ้นในกรณีที่คุณคิดพิจารณาแล้วว่าตนเองไม่ได้เป็นกลุ่มหลัก (stake) ที่จะได้รับประโยชน์หรือผลกระทบจากการปรับเปลี่ยนนั้น ก็จะมองการปรับเปลี่ยนที่เกิดขึ้นแบบเป็นกลางและทางบวกซึ่งแสดงอยู่ทางด้านขวาของภาพ โดยแสดงถึงสภาวะของการประเมิน/การตีความเชิงบวกแบบอ่อน (*Benign-positive appraisal*) ซึ่ง Gregoire ได้เสนอว่า บุคคลที่ทำการประเมินดังกล่าวโดยขาดแรงจูงใจสำคัญต่อการปรับเปลี่ยนในทัศนคติอย่างเป็นระบบ จะเป็นการประเมินแบบอ่อน (benign) หรือเป็นกลาง อันจะส่งผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนแบบใช้ประสบการณ์เดิมที่ผ่านมา ไม่มีความรู้สึกที่ว่าลำบากหรือความรู้สึกทางลบในการตอบรับการปรับเปลี่ยน งานวิจัยที่เกี่ยวกับอารมณ์ทางบวกหรือการตีความต่อผลประเมินสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนทางบวก พบว่า อารมณ์ทางบวกที่มีต่อสิ่งที่ประเมินนั้น มักจะมีผลในการจัดการแบบใช้ประสบการณ์หรือสัญชาตญาณของตนซึ่งยังไม่ถือว่าเป็นการจัดการเชิงระบบ กล่าวคือ อารมณ์ทางบวกหรือการตีความเชิงบวกต่อผลประเมินสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนนั้น อาจลดความสามารถเชิงสติปัญญาในการจัดการกับสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยน และอารมณ์ทางบวกอาจทำให้บางคนมีแรงจูงใจลดลงที่จะสนใจสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยน หรือที่ไม่ตั้งใจดูใจความกลัวที่ตนเองมี อารมณ์ทางบวกจะมีผลต่อการจัดการแบบใช้ประสบการณ์หรือสัญชาตญาณของตน นั่นหมายความว่า ลักษณะที่ 1 (ตามแผนภูมิด้านขวามือ) หากการตีความต่อผลประเมินเกี่ยวกับสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนนั้นในลักษณะทางบวก เห็นว่าสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยนนั้นเป็นเรื่องไม่รุนแรง ไม่ส่งผลกระทบต่อตน จึงขาดแรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนในทัศนคติ ในขณะที่ลักษณะที่ 2 (ตามแผนภูมิด้านซ้ายมือ) หากเรามีความรู้สึกหรืออารมณ์ทางลบต่อผลประเมินเกี่ยวกับสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยน รู้สึกว่าหากตนไม่เปลี่ยนแปลงจะมีผลกระทบทางลบที่เสียหายตามมา ผลประเมินดังกล่าวจึงต้องการปรับเปลี่ยนในทัศนคติของตนเอง กระบวนการปรับเปลี่ยนในทัศนคติใน 2 ลักษณะข้างต้นจะเป็นไปตามทางแยก 2 ข้างของแผนภูมิขั้นตอนของโมเดล CAMCC

หลักการเกี่ยวกับการชักจูงใน CAMCC ระบุว่าการจัดการแบบใช้ประสบการณ์หรือสัญชาตญาณของตนที่มีอยู่เดิมจะนำไปสู่ทางเลือกในการตัดสินใจโดยตรงในส่วนของผลที่เกิดในแผนภาพลำดับขั้นตอน โดยระดับที่ควรยอมรับการปรับเปลี่ยนนั้นขึ้นอยู่กับความเชื่อและประสบการณ์เดิม หากความเชื่อและประสบการณ์ดังกล่าวสนับสนุนสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยน บุคคลจะยอมรับสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนนั้นและสิ้นสุดลง และการปรับเปลี่ยนนั้นจะถูกยอมรับ คือเป็นไปตามลักษณะในแผนภูมิด้านซ้ายมือ แต่ในทางตรงกันข้ามถ้าแบบแผนทางความคิดของครู/บุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่ได้รับปรับเปลี่ยนมีลักษณะที่ไม่ได้เปลี่ยนแปลงอย่างรุนแรง และถือว่าไม่เกิดการปรับเปลี่ยนในทัศนคติแท้จริง (*Assimilation/Superficial belief change*) นั่นคือยังมีการยึดติดกับความคิดเดิมในโครงสร้างทางปัญญาของตนหรือยังยึดติดกับความรู้เดิมความเชื่อเดิมของตน นั่นคือถ้าความเชื่อและประสบการณ์เดิมขัดแย้งกับการปรับเปลี่ยน บุคคลจะไม่ยอมรับการปรับเปลี่ยนนั้น ส่งผลให้ไม่มีการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ

สำหรับแผนภูมิด้านซ้ายมือ กระบวนการที่ต่อจากขั้นตอนนี้คือ การมีระดับแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยน ในอีกกรณีหนึ่ง เมื่อกลับมาที่จุดเริ่มต้นของแผนภาพลำดับขั้นตอนดังกล่าว เมื่อบุคคลประเมินแล้วว่าการปรับเปลี่ยนนั้นมีความเกี่ยวข้องกับตนเอง บุคคลก็จะทำการประเมินอย่างเข้มข้นในลักษณะที่มีการถูกกระตุ้นกับสิ่งนี้ (stress appraisal) ว่าตนมีระดับของแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยนมากน้อยเพียงใด ซึ่งมีแนวคิดที่กล่าวว่า สิ่งที่ถูกกระตุ้นนี้สามารถนำไปสู่การเรียนรู้และการปรับความคิดในโครงสร้างทางปัญญา/ความรู้ให้เหมาะสม โดยพยายามที่จะ



เชื่อมโยงความคิดหรือประสบการณ์เดิมกับความคิดหรือประสบการณ์ใหม่ โดยมีหลักฐานว่าความท้าทายเป็นประสบการณ์ที่เป็นอารมณ์พึงใจ และสัมพันธ์กับระดับของความพยายาม ความเชื่อมั่น ความมุ่งหมาย และความรับผิดชอบในตน นอกจากนี้ Lazarus และ Folkman ยังกล่าวว่า วิธีการหรือแนวทางหรือสิ่งที่จะกระตุ้นที่ส่งผลให้บุคคลเปลี่ยนแปลง ใน CAMCC ประกอบด้วย ลักษณะของบุคคล เช่น ความเชื่อในประสิทธิภาพ ความรู้ และลักษณะของสถานการณ์ เช่น เวลา การสนับสนุนอื่น ๆ ซึ่งจะสะท้อนในสองส่วนถัดไปในแผนภูมิลำดับขั้นตอนของโมเดล

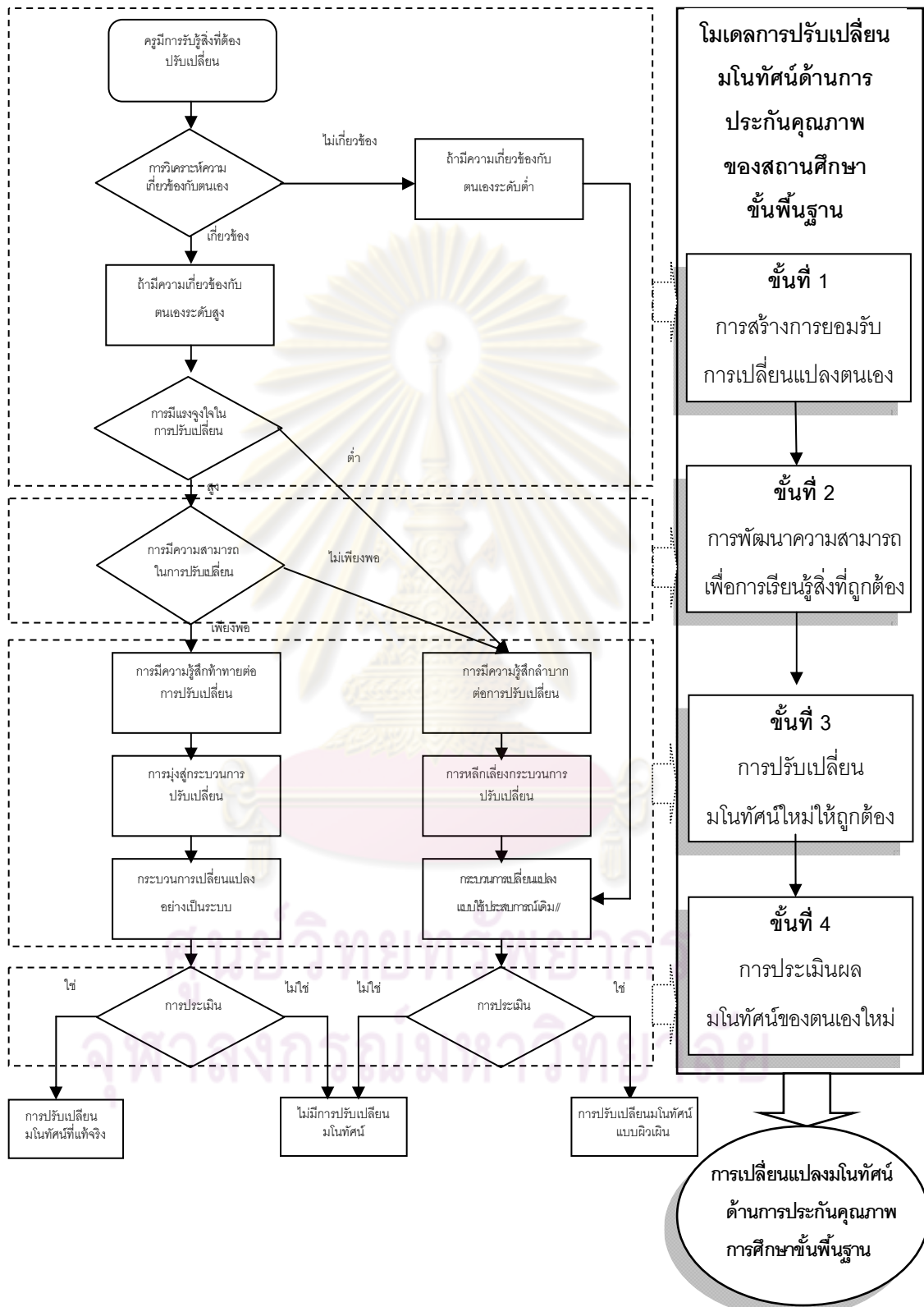
**ขั้นที่ 2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง** ขั้นตอนแรกเริ่มจากการพิจารณาความสามารถในการปรับเปลี่ยน โดยสำหรับขั้นตอนนี้ความเชื่อในประสิทธิภาพของตน หรือความสามารถในการปรับเปลี่ยนมีความสำคัญในการนำไปสู่การประเมินว่าเป็นความท้าทายหรือเป็นภัยคุกคาม ความเชื่อในประสิทธิภาพของบุคคลเป็น ความคาดหวังในสถานการณ์เฉพาะของบุคคลที่สามารถช่วยให้ได้เรียนรู้ ความเชื่อในประสิทธิภาพมีฐานจากมาจากแหล่งข้อมูลสารสนเทศ คือ ประสบการณ์ความเชี่ยวชาญตามบทบัญญัติ/กฎหมาย การเชิญชวนทางวาจา สภาวะทางจิตวิทยาและอารมณ์ความรู้สึก มีหลักฐานว่า ความมีประสิทธิภาพในตนที่สูงหรือเข้มแข็งเป็นตัวกั้นชนที่ด้านสิ่งที่ถูกกระตุ้นให้ปรับเปลี่ยน แต่การมีประสิทธิภาพในตนต่ำจะรับรู้สถานการณ์ที่มีสิ่งกระตุ้นเป็นการคุกคามต่อตนเองเพิ่มขึ้น นอกจากนี้การมีแรงจูงใจที่จะปรับเปลี่ยนขึ้นอยู่กับความเชื่อในประสิทธิภาพของตนเองว่ามีความสามารถในการปรับเปลี่ยนมากน้อยเพียงใด หากเชื่อว่าตนสามารถเปลี่ยนแปลงไปสู่สิ่งที่เป้าหมายได้ ก็จะทำให้เกิดแรงจูงใจต่อการปรับเปลี่ยนนั้น

**ขั้นที่ 3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง** โดยขั้นตอนนี้ย่อยขั้นแรกนี้การมุ่งสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลง หากบุคคลมีความเชื่อที่เข้มแข็งในความสามารถที่จะดำเนินการไปสู่การปรับเปลี่ยนแล้ว บุคคลจะรับรู้สถานการณ์ของการปรับเปลี่ยนในลักษณะเป็นการท้าทาย แต่ถ้าบุคคลมีความเชื่อในประสิทธิภาพที่ไม่หนักแน่นแล้ว โมเดลจะยืนยันว่าบุคคลรับรู้สถานการณ์ของสิ่งที่ต้องปรับเปลี่ยนนั้นว่าเป็นการคุกคาม และยอมรับเป้าหมายในการหลีกเลี่ยงการคุกคาม ซึ่งจะเข้าสู่กระบวนการทางด้านขวามือของแผนภูมิ (ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ไม่สมบูรณ์หรือมีการปรับเปลี่ยนอย่างผิวเผิน) ส่วนบุคคลที่มุ่งมั่นสู่การเปลี่ยนแปลงจะเข้าสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เป็นระบบ (ด้านซ้ายของแผนภูมิ)

**ขั้นที่ 4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่** ขั้นตอนการประเมินผลสำเร็จของการปรับเปลี่ยนบุคคลที่เข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนในสองลักษณะ ลักษณะแรก หากเข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนโดยใช้ประสบการณ์/สัญชาตญาณที่ผ่านมา หรือความรู้ความคิดเดิม คือยังมีการยึดติดกับความคิดเดิมความรู้เดิมของตนเป็นไปได้อีก 2 กรณี คือ กรณีที่ประสบความสำเร็จจะถือว่า เป็นการปรับเปลี่ยนอย่างผิวเผิน และถ้าไม่ประสบความสำเร็จจะถือว่า ไม่มีการปรับเปลี่ยนความเชื่อ ส่วนลักษณะที่สอง หากเข้าสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนอย่างเป็นระบบ เป็นไปได้อีก 2 กรณี คือ กรณีที่ประสบความสำเร็จจะถือว่า เป็นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่แท้จริง และถ้าไม่ประสบความสำเร็จจะถือว่า ไม่มีการปรับเปลี่ยนความเชื่อ

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC)

ตามแนวคิดของ Gregoire (2003)



แผนภาพ 1 การสังเคราะห์การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลพุทธิพิสัย-จิตพิสัย (CAMCC)

สู่โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

### กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดในโมเดลนี้มีขั้นตอน 4 ขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างการยอมรับ การเปลี่ยนแปลงตนเอง (2) การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง (3) การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง และ (4) การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่

**ขั้นตอนที่ 1** การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง การดำเนินการในขั้นตอนนี้เริ่มจาก การให้ครูที่เป็นกลุ่มเป้าหมายการวิจัย ดำเนินการเริ่มจาก

(1.1) การรับรู้สิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวิจัยมโนทัศน์ โดยครูรับทราบผลการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา จากนักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ หรือผู้มีหน้าที่รับผิดชอบงานประกันคุณภาพของสถานศึกษา (รายละเอียดของการใช้ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ อยู่ในภาคผนวก)

(1.2) การวิเคราะห์ตนเอง โดยครูนำผลการวิจัยที่ได้รับทราบมาวิเคราะห์ถึงสิ่งที่ตนต้องปรับเปลี่ยน และผลกระทบทางบวกและลบต่อการปรับเปลี่ยนนั้น

(1.3) การสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยน เมื่อครูต้องการปรับเปลี่ยนจะมีการสร้างแรงจูงใจทั้งจากตนเองและจากสิ่งกระตุ้นต่าง ๆ ที่ดำเนินการโดยนักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ที่ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน

**ขั้นตอนที่ 2** การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง การดำเนินการเริ่มจาก

(2.1) การกำหนดเป้าหมายที่ทำต่อกับการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง โดยครูกำหนดจุดมุ่งหมายที่ตนต้องการปรับเปลี่ยนว่าเป็นเรื่องใด ระดับใด หรืออย่างไร

(2.2) การพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ในขั้นตอนนี้ นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่พัฒนาให้ครูมีความสามารถที่เพียงพอที่จะทำให้เกิดความสำเร็จตามเป้าหมาย

**ขั้นตอนที่ 3** การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง การดำเนินการเริ่มจาก

(3.1) การกำหนดภาระงานเพื่อนำสู่เป้าหมายการพัฒนาการปรับเปลี่ยนตนเองตามมโนทัศน์ที่ถูกต้อง โดยครูจะกำหนดว่าเพื่อให้สามารถสะท้อนความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ตนจะมีการพัฒนาชิ้นงานหรือภาระงานใดบ้าง พร้อมกำหนดแผนการปฏิบัติงานนั้น

(3.2) ดำเนินการปฏิบัติเพื่อให้ภาระงานที่กำหนดไว้สำเร็จตามเป้าหมาย และ

**ขั้นตอนที่ 4** การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่ การดำเนินการเริ่มจาก

(4.1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่ ทั้งนี้หลังจากครูได้ดำเนินการตามภาระงานที่กำหนดไว้เรียบร้อยแล้ว นำผลงานดังกล่าวพร้อมประสบการณ์ที่ได้รับมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน

(4.2) การศึกษาผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จากผลวิจัยก่อนและหลังกระบวนการปรับเปลี่ยน โดยขั้นตอนสุดท้ายจะมีการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และเปรียบเทียบผลการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังกระบวนการพัฒนา

## ตัวอย่างกระบวนการจัดกิจกรรมตามขั้นตอนของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการพัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน	
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (effective)
1 การสร้างการยอมรับการเปลี่ยนแปลงตนเอง			
(1.1) การรับรู้สิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงจากผลการวินิจฉัยมโนทัศน์	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การประชุมและอภิปรายกลุ่มเกี่ยวกับความสำคัญของการวิเคราะห์ตนเองสู่การพัฒนาตนเองตามเป้าหมาย</li> <li>- การตรวจสอบมโนทัศน์ด้วยการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัยมโนทัศน์</li> <li>- การสะท้อนความคิดและร่วมอภิปรายผลการวินิจฉัยมโนทัศน์</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ให้ความรู้ และแนวคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์ตนเอง</li> <li>- ให้หลักการแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญแทรกให้ การอภิปราย</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- สร้างแรงจูงใจด้วยการชี้แจงคุณค่าประโยชน์ของการพัฒนาตนเอง</li> <li>- เสริมแรง ให้กำลังใจแก่ผู้ร่วมประเมินตนเองเกี่ยวกับกับผลการวินิจฉัย และสร้างการยอมรับร่วมกัน</li> </ul>
(1.2) การวิเคราะห์ตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การวินิจฉัยแบบคลินิกรายบุคคลโดยการสัมภาษณ์</li> <li>- การวิเคราะห์มโนทัศน์การสอนฯ ของตนเอง (ครู)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ประโยชน์และผลดีของการรู้จักตนเอง</li> <li>- ยกตัวอย่างการวิเคราะห์ตนเองของกรณีศึกษา พร้อมแผนพัฒนาเองด้านการสอน</li> <li>- ความแตกต่างของแนวคิด/กระบวนการสอนที่เน้นผู้เรียนและเน้นครูเป็นสำคัญ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ให้กำลังใจในการปรับแผนการทำงาน</li> <li>- เพิ่มแรงจูงใจให้ครูร่วมกันวิเคราะห์ตนเอง และนำหลักการมาร่วมอภิปรายถึงมโนทัศน์จากผลการวินิจฉัยและมโนทัศน์ที่ปฏิบัติจริง</li> </ul>
(1.3) การสร้างแรงจูงใจในการปรับเปลี่ยน	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การเสนอแนวทางการพัฒนาครูและความช่วยเหลือจากนักวิชาการต่อเพื่อนครูในการพัฒนาตนเอง ในการประชุมครู</li> <li>- การสะท้อนความคิดกับเพื่อนครูและคณะกรรมการประกันคุณภาพในโรงเรียน</li> <li>- กิจกรรมการวาดภาพอนาคตเกี่ยวกับผลที่ได้รับจากทางเลือกการปรับเปลี่ยนการสอนของตนเองและการไม่ปรับเปลี่ยนการสอนของตนเอง เพื่อสร้างความมุ่งมั่นปรารถนาต่อการพัฒนาตนเอง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ให้ตัวอย่างความสำเร็จของการพัฒนาของเพื่อนครูที่ประสบความสำเร็จ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ให้ความมั่นใจว่าแผนพัฒนาที่ครูทำไว้จะมีผู้ มา เสริม ให้ ครูสามารถพัฒนาตนเองได้</li> <li>- การใช้เพื่อนคู่คิดเพื่อการเรียนรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียน</li> <li>- การชี้ให้เห็นถึงผล การวาดภาพอนาคตเกี่ยวกับการสอน</li> </ul>
2 การพัฒนาความสามารถเพื่อการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง			
(2.1) การกำหนดเป้าหมายที่ทำท้าทายต่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การศึกษาผลงานของครูตัวอย่างที่มีผลงานที่ท้าทายและประสบความสำเร็จ</li> <li>- การจัดทำแผนการพัฒนาตนเอง (โดยใช้ข้อมูลผลการวินิจฉัยและการวิเคราะห์ตนเอง) พร้อม นำเสนอแผนการพัฒนาตนเองในที่ประชุม (เพื่อสร้างพันธสัญญาต่อการพัฒนาตนเอง)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ความรู้/แนวคิดเกี่ยวกับการทำแผนพัฒนา</li> <li>- แนว การ วิเคราะห์ ผลงาน ของ ครู กรณี ตัวอย่าง โดยอิงหลักการ และแนวคิดสำคัญของการสอนที่เน้นผู้เรียน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ผู้บริหาร/ต้นสังกัดให้ นโยบาย การ สนับสนุน การพัฒนาตนเอง</li> <li>- ให้กำลังใจ/จูงใจให้ครูสนใจ/เห็นคุณค่าการจัดทำแผน พัฒนาตนเอง</li> </ul>

กระบวนการปรับเปลี่ยน มโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการพัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน	
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (effective)
(2.2) การพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่	<ul style="list-style-type: none"> <li>-กิจกรรมการอบรมเกี่ยวกับกระบวนการสร้างความรู้ และแนวคิดเชิงระบบ รวมทั้งกิจกรรมฝึกทักษะการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการค้นคว้าข้อมูล ข่าวสารและแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ</li> <li>-กิจกรรมการอบรมให้ความรู้เชิงวิเคราะห์เกี่ยวกับเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียน (ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัย/การวิเคราะห์ตนเอง)</li> <li>- การศึกษาค้นคว้าเอกสารข้อมูล งานวิจัยเกี่ยวกับการสอน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-หลักการและแนวทางการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้</li> <li>-ตัวอย่างการเรียนรู้/การพัฒนาความสามารถการเรียนรู้ของเพื่อนครูในประเทศ/ต่างประเทศ</li> <li>-ความรู้เชิงวิเคราะห์เกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียน ในมุมมองต่าง ๆ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การร่วมให้คำปรึกษา/ไขข้อข้องใจของครูเกี่ยวกับการพัฒนาตนเอง</li> <li>-สร้างความสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างเพื่อนครู นักวิชาการหรือศึกษานิเทศก์และคณะกรรมการประกันคุณภาพ</li> </ul>
3 การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ใหม่ให้ถูกต้อง			
(3.1) การกำหนดภาระงานเพื่อนำสู่เป้าหมายการพัฒนาการปรับเปลี่ยนตนเองตามมโนทัศน์ที่ถูกต้อง	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การกำหนดชิ้นงาน/ภาระงาน ที่สอดคล้องกับเป้าหมายที่ต้องการพัฒนาพร้อมจัดทำปฏิทินการปฏิบัติงานตามแผนงาน</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-การให้แนวคิดสำคัญเกี่ยวกับผลงานครูที่สะท้อนการประกันคุณภาพการสอนของตนเอง</li> <li>-ให้คำปรึกษาแนวทางการเลือกภาระงานที่เหมาะสมกับเป้าหมายและผลการวิจัย</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-การให้กำลังใจและชี้แนะแนวทางเลือกภาระงาน/ชิ้นงานที่ต้องการพัฒนาให้สอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาตนเอง</li> <li>-การเสริมแรงในเชิงนโยบายการพัฒนาครูจากผู้บริหารสถานศึกษา/ต้นสังกัด</li> </ul>
(3.2) ดำเนินการปฏิบัติเพื่อให้ภาระงานที่กำหนดไว้สำเร็จตามเป้าหมาย	<ul style="list-style-type: none"> <li>-การปฏิบัติตามแผนการพัฒนาตนเอง</li> <li>-การนิเทศติดตามการทำงานด้วยการประชุมกลุ่มย่อยเพื่อสะท้อนความคิดต่อการพัฒนาตนเองและข้อเรียนรู้ที่ได้รับ รวมถึงการสังเกตการสอน /นิเทศการสอน</li> <li>-การศึกษาค้นคว้าจากแหล่งเรียนรู้ เช่น ห้องสมุด สื่ออิเล็กทรอนิกส์ต่าง ๆ</li> <li>-การนำเสนอผลงานในที่ประชุม/ รูปแบบอื่น เช่น การจัดนิทรรศการ การส่งผลงานประกวด เป็นต้น</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ให้หลักการ แนวปฏิบัติ เทคนิคการจัดการเรียนรู้ หรือหลักการอื่นที่เกี่ยวข้องกับชิ้นงานของครูทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม</li> <li>- ให้ข้อวิพากษ์เชิงสร้างสรรค์ และข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติต่อผลงานของครู</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ให้การเสริมแรงด้วยการสนับสนุนเชิงนโยบายการพัฒนาตนเองของครู จากสถานศึกษา/ ต้นสังกัด</li> <li>-การยกย่องชื่นชมแก่กันและกันจากกิจกรรมการประชุมกลุ่มย่อยสะท้อนการพัฒนาตนเอง</li> </ul>
4 การประเมินผลมโนทัศน์ของตนเองใหม่			
(4.1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างตนเองกับผู้อื่นเพื่อประเมินมโนทัศน์ของตนเองใหม่	<ul style="list-style-type: none"> <li>- การประชุมอภิปรายกลุ่มย่อยเพื่อสะท้อนความคิดกับเพื่อนครู และนักวิชาการ/ ศึกษานิเทศก์ และผู้เกี่ยวข้อง</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-การทบทวนหลักการ และแนวคิดการจัดการเรียนรู้</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-การชื่นชมผลงานซึ่งกันและกันของเพื่อนครู และมีการพัฒนา การเรียนรู้ อย่างเป็นทีมร่วมกัน</li> </ul>

กระบวนการปรับเปลี่ยน มโนทัศน์	กิจกรรมหลักที่ดำเนินการพัฒนา	ลักษณะการปรับเปลี่ยน	
		พุทธิพิสัย (cognitive)	จิตพิสัย (effective)
(4.2) การศึกษาผลการ เปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จาก ผลวินิจฉัยก่อนและหลัง กระบวนการปรับเปลี่ยน	-การตรวจสอบมโนทัศน์หลังการพัฒนาจาก ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ -การรับรู้ผลการเปลี่ยนแปลงในลักษณะ ปริมาณ และคุณภาพ	-บทวนหลักการและ แนวปฏิบัติที่ถูกต้อง พร้อมชี้แนะแนวทางการ พัฒนาผลงานสู่ระดับที่ สูงขึ้น / การส่งผลงาน วิชาการ	-การชื่นชมให้กำลังใจ / การได้รับการยกย่องชื่น ชมจากผู้เกี่ยวข้อง



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### ตอนที่ 3

#### แนวทางการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้

การนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานไปใช้ในการพัฒนาครูมีแนวดำเนินการที่ผู้นำโมเดลไปใช้ควรศึกษาและเตรียมการบริหารจัดการเพื่อให้เกิดความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ ในประเด็นต่อไปนี้เป็น (1) บุคลากรผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (2) การจัดสรรเวลาในการดำเนินกิจกรรมการพัฒนา (3) การจัดสรรงบประมาณในการพัฒนา และ (4) การประเมินความสำเร็จของการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้ รายละเอียดแต่ละประเด็นมีดังนี้

#### บุคลากรผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

บุคลากรผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลนี้ เป็นสิ่งสำคัญยิ่งต่อกระบวนการพัฒนาครูตามหลักการและแนวคิดของโมเดล ความสำเร็จของการพัฒนาครูตามโมเดลที่ต้องการให้ครูได้รับการกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาตนเองตามกระบวนการและกิจกรรมปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ดังนั้นการที่บุคคลดังกล่าวเป็นผู้ที่ครูกลุ่มเป้าหมายการพัฒนาให้การยอมรับ ไว้วางใจ เชื่อมั่น และศรัทธาจึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง คุณลักษณะของบุคคลที่ทำหน้าที่ดังกล่าวจึงเป็นสิ่งที่คำนึงถึงเมื่อต้องการนำโมเดลไปใช้ รายละเอียดเกี่ยวกับคุณลักษณะและการจัดหาผู้ทำหน้าที่นี้ดังนี้

##### 1. คุณลักษณะของผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดของโมเดลนี้ควรมีคุณลักษณะที่สามารถส่งเสริมการจัดกิจกรรมเสริมสร้างพุทธิพิสัยและจิตพิสัยตามแนวคิดของโมเดลได้อย่างมีคุณภาพและประสิทธิภาพ ดังนั้นจึงควรมีคุณลักษณะสำคัญ 3 ประการ ประการแรก มีคุณลักษณะในเชิงวิชาการ ประการที่สอง มีบุคลิกภาพส่วนตัวทั้งภายนอกและภายในที่เหมาะสมกับการส่งเสริมกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และประการที่สาม คุณลักษณะอื่น ๆ รายละเอียดมีดังนี้

1.1 คุณลักษณะในเชิงวิชาการ ควรมีคุณลักษณะเป็นผู้รอบรู้ในวิชาการ โดยเฉพาะเรื่องการจัดการเรียนการสอนและการประกันคุณภาพการศึกษา ความเป็นผู้รู้ลึกจึ้งจริงในเชิงวิชาการจะทำให้สามารถวินิจฉัยมโนทัศน์และระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของครูได้อย่างถูกต้อง สามารถระบุ คัดเลือกแนวทางการประยุกต์ใช้กิจกรรมการพัฒนาครูตามกระบวนการของโมเดลได้อย่างถูกต้องเหมาะสม รวมทั้งเป็นผู้มีความรู้ความสามารถเป็นที่ยอมรับแก่ครูและบุคคลทั่วไป สามารถสร้างความเชื่อมั่น ความศรัทธาความมั่นใจที่จะครูจะได้รับคำปรึกษาและแนะแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเองอย่างถูกต้องและถูกต้อง

1.2 บุคลิกภาพส่วนตัว ควรมีบุคลิกภาพที่เป็นกัลยาณมิตร ทั้งกาย วาจาและใจ พร้อมทั้งจะช่วยเหลืออุทิศเวลาเพื่อกระตุ้นให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองไปในทิศทางที่ถูกต้องยิ่งขึ้น มีความสามารถในการสื่อสารทางกาย ทางวาจาที่ทำให้ครูรู้สึกเป็นมิตร เชื่อถือวางใจ พร้อมจะเปิดเผยข้อที่เป็นจุดอ่อน จุดที่ควรพัฒนาของตนเอง มีวาทศิลป์ในการโน้มน้าวและจูงใจให้ครูดำเนินกิจกรรมการพัฒนาตนเองตลอดกระบวนการสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ เป็นผู้ที่ยืดหยุ่นพร้อมที่จะปรับเปลี่ยนแนวทางการกระตุ้นที่เหมาะสมกับลักษณะของบุคคลคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ของครู ธรรมชาติและความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูที่เข้าร่วมกระบวนการพัฒนา

1.3 คุณลักษณะอื่น ๆ ได้แก่ เป็นผู้ที่เชื่อมั่นและเห็นประโยชน์ของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์นี้ พร้อมทั้งจะปฏิบัติตามคำแนะนำต่าง ๆ ที่ปรากฏไว้ในคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดนี้ รวมทั้งสามารถ

อุทิศเวลาสำหรับการดำเนินกิจกรรมการพัฒนาตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ได้ตลอดช่วงกระบวนการพัฒนา ทั้งนี้การที่สามารถจัดสรรเวลาได้อย่างเหมาะสม และระหว่างดำเนินการ อาจมีการประเมินเพื่อปรับปรุงทิศทาง/กิจกรรมการดำเนินการได้เหมาะสมกับสภาพปัญหาและสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดียิ่งขึ้น โดยเฉพาะควรทำหน้าที่ตัวกลางที่สามารถประสานการดำเนินการ ประสานประโยชน์ ประสานความเข้าใจระหว่างเพื่อนครู กับผู้บริหารสถานศึกษาที่ร่วมดำเนินการเพื่อให้การดำเนินการบรรลุเป้าหมายความสำเร็จที่ครูแต่ละคนตั้งไว้

## 2. การจัดสรรผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นผู้สนับสนุนให้ครูเกิดการพัฒนาตามแนวคิดของโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์นี้ จึงควรจัดหาบุคคลที่ทำหน้าที่นี้ โดยอาจเป็นครูหรือบุคลากรในสถานศึกษานักวิชาการและศึกษานิเทศก์ที่มีสัมพันธภาพที่ดีกับสถานศึกษา สามารถทำงานร่วมกับผู้บริหารหรือคณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาได้ มีระดับสัมพันธภาพกับสถานศึกษาที่มากพอที่จะเข้าไปช่วยเหลือให้คำปรึกษากับครูและทำงานร่วมกับสถานศึกษาตลอดกระบวนการพัฒนา

ที่มาของผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์อาจมีที่มา 2 ลักษณะคือ ลักษณะที่ 1 เป็นครูหรือบุคลากรในสถานศึกษาที่มีคุณลักษณะหรือคุณสมบัติเหมาะสมตามที่กำหนดไว้ในคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ซึ่งหากสามารถจัดสรรให้เป็นบุคลากรในสถานศึกษาเองจะสามารถประหยัดค่าใช้จ่ายในการพัฒนา และไม่ใช้เวลาสำหรับการสร้างสัมพันธภาพร่วมกัน แต่หากไม่สามารถจัดสรรเช่นนี้ได้อาจดำเนินการในลักษณะที่ 2 คือ เป็นบุคคลภายนอกสถานศึกษา ได้แก่ นักวิชาการ หรือศึกษานิเทศก์ เช่นเดียวกับกระบวนการทดลองใช้ในการวิจัยครั้งนี้

## 3. การเตรียมการของผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์

(1) ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน รวมทั้งมีตรวจสอบตนเองเกี่ยวกับคุณลักษณะ คุณสมบัติ และบุคลิกภาพที่เหมาะสมตามที่กำหนดไว้ข้างต้น

(2) ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน ควรศึกษาคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามแนวคิดนี้ พร้อมรายละเอียดการดำเนินการทั้งในเรื่องการวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาและแนวทางการใช้ชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ เพื่อให้สามารถนำสารสนเทศของระดับมโนทัศน์ของครูจากผลการวินิจฉัยไปจัดกลุ่มครูเพื่อให้สามารถเตรียมการพัฒนาได้อย่างมีทิศทาง

(3) ผู้ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการปรับเปลี่ยน ควรร่วมวางแผน ร่วมคิด ร่วมดำเนินการกับครูที่ต้องการปรับเปลี่ยน และคณะกรรมการประกันคุณภาพของสถานศึกษา/ผู้บริหารสถานศึกษา/คณะกรรมการเฉพาะกิจเพื่อการพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ เพื่อให้สามารถจัดสรรเวลาได้อย่างเหมาะสม และระหว่างดำเนินการ อาจมีการประเมินเพื่อปรับปรุงทิศทาง และกิจกรรมการดำเนินการได้เหมาะสมกับสภาพปัญหาและสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดียิ่งขึ้น

## การจัดสรรเวลาในการดำเนินกิจกรรมการพัฒนา

การพัฒนาครูตามกระบวนการตามโมเดลนี้ใช้เวลาในการพัฒนา โดยเฉลี่ยประมาณ 1 ภาคการศึกษา ดังนั้นการจัดเวลาและกำหนดการที่เหมาะสมจะเป็นสิ่งที่ส่งเสริมให้การดำเนินการจัดกิจกรรมประสบความสำเร็จตามเป้าหมายทั้งระดับสถานศึกษาและระดับบุคคล ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาและผู้เกี่ยวข้องควรดำเนินการดังนี้



### 1. การจัดสรรเวลาสำหรับการดำเนินกิจกรรมการพัฒนาของผู้บริหารสถานศึกษา

ผู้บริหารสถานศึกษาควรปรับนโยบายเกี่ยวกับการดำเนินการจัดการศึกษาที่เอื้อต่อการพัฒนาครูตามโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์นี้ ตั้งแต่การจัดสรรตารางเวลาในแต่ละสัปดาห์เพื่อให้ครูสามารถดำเนินกิจกรรมการพัฒนาตนเอง และกิจกรรมที่ต้องเข้ากลุ่มการพัฒนาหรือเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งนี้ควรกำหนดเป็นตารางเวลาพร้อมแผนการดำเนินการที่ชัดเจน โดยเกิดจากการวางแผนร่วมกันของครูที่เข้าร่วมกระบวนการพัฒนา ผู้บริหารสถานศึกษา คณะกรรมการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และผู้ทำหน้าที่กระตุ้นปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ นอกจากนี้ควรมีนโยบายสนับสนุนเพื่อเสริมสร้างแรงจูงใจต่อการพัฒนาตนเองของครูให้เกิดเป็นรูปธรรม เช่น อาจมีการตั้งรางวัลผลการพัฒนาตนเอง การกำหนดให้ครูเขียนแผนการพัฒนาตนเองเป็นภาระงานปกติของครู เป็นต้น

### 2. การจัดสรรเวลาและการเตรียมการของครูที่ต้องการพัฒนา

ครูที่ต้องการพัฒนาตนเองให้มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องและเหมาะสมกับหลักการ/สิ่งที่ถูกต้อง รวมทั้งสามารถประกันคุณภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้อย่างดีและถูกต้องยิ่งขึ้นนั้น ต้องเตรียมการตั้งแต่เตรียมเวลาให้เพียงพอ ปรับเวลาการดำเนินกิจกรรมร่วมกับนักวิชาการ/ศึกษานิเทศก์/คณะกรรมการที่เกี่ยวข้องให้ตรงกัน ร่วมวางแผน และร่วมเรียนรู้ไปกับทุกคนที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งต้องเปิดใจกว้างรับการเปลี่ยนแปลงไปสู่ทิศทางที่ดีขึ้น ระหว่างดำเนินการหากมีความคับข้องใจหรือต้องการเสนอแนะข้อมูลเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ควรดำเนินการเสนอแนะกับผู้เกี่ยวข้องเพื่อให้กระบวนการทำงานร่วมกันมีประสิทธิภาพสูงสุด

3. จำนวนครั้งและความถี่ของกิจกรรมการพัฒนา ควรมีการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องโดยมีความถี่ของกิจกรรมอย่างน้อยสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ตลอด 1 ภาคการศึกษา (หรือประมาณ 16 สัปดาห์) โดยเฉลี่ยครั้งละประมาณ 1-2 ชั่วโมง ทั้งนี้กรณีมีจำนวนครูในสถานศึกษาที่เข้าร่วมกิจกรรมจำนวนมาก ในส่วนของกิจกรรมกลุ่ม ควรจัดจำนวนคนต่อกลุ่มประมาณ 5-8 คน เพื่อประสิทธิภาพในการจัดกิจกรรมของกลุ่ม

### การจัดสรรงบประมาณในการพัฒนา

การพัฒนาครูตามกระบวนการตามโมเดลนี้มีผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลายฝ่าย ทั้งผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ครูที่ร่วมกระบวนการ หรือวิทยากรภายนอกที่สถานศึกษาเชิญมาพัฒนาครูในบางกิจกรรม จึงมีค่าใช้จ่ายในการพัฒนาด้วย ดังนั้นสถานศึกษาที่ต้องการพัฒนาตามกระบวนการจึงต้องจัดเตรียมงบประมาณประกอบการพัฒนาครูด้วย

ตัวอย่างของการจัดสรรงบประมาณต่อการพัฒนาครู 1 คน ตลอดระยะเวลา เฉลี่ย 1 ภาคการศึกษา (หรือ 4 เดือน/16 สัปดาห์) มีดังนี้

รายการประมาณค่าใช้จ่าย	จำนวนเงิน (บาท)
รายการค่าใช้จ่ายระดับสถานศึกษา	
1. ค่าเดินทางของผู้ทำหน้าที่ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ (กรณีเป็นบุคคลภายนอกสถานศึกษา) จำนวนเฉลี่ยสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 500 บาท เฉลี่ยรวม 16 ครั้ง รวมเป็นเงิน	8,000
2. ค่าวิทยากรของผู้ทำหน้าที่ปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ หรือวิทยากรภายนอกที่อาจเชิญมาร่วมกระบวนการ จำนวน 2 คน คนละเฉลี่ย 20 ชั่วโมง ชั่วโมงละ 600 บาท รวมเป็นเงิน	24,000
รายการค่าใช้จ่ายต่อครู 1 คน	
3. ค่าเอกสารประกอบการพัฒนา จำนวนคนละ 2 เล่ม เล่มละ 200 บาท เป็นเงิน	400
4. ค่าวัสดุอุปกรณ์ประกอบการทำชิ้นงานหรือผลงานการพัฒนาตนเองของครู คนละเฉลี่ย 500 บาท	500

ทั้งนี้รายการค่าใช้จ่ายเกี่ยวกับค่าเดินทางและค่าวิทยากรนั้น หากสถานศึกษามีจำนวนครูหลายคนที่จะเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนา ก็จะสามารถลดค่าใช้จ่ายต่อหัวของการพัฒนาครูนี้ได้ เหลือเพียงรายการที่ 3 และ 4 เท่านั้นที่ต้องใช้งบประมาณส่วนนี้เป็นรายบุคคล

### การประเมินความสำเร็จของการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้

การประเมินความสำเร็จของการนำโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไปใช้มีแนวทางการดำเนินการ 2 ระดับ คือ ระดับแรก เป็นการประเมินความสำเร็จระดับสถานศึกษา ระดับที่สอง เป็นการประเมินความสำเร็จระดับบุคคล มีรายละเอียดดังนี้

#### 1. การประเมินความสำเร็จระดับสถานศึกษา

การประเมินความสำเร็จระดับสถานศึกษา สามารถประเมินได้หลายมิติ ส่วนใหญ่เป็นมิติที่เกิดจากการรวบรวมข้อมูลครูที่เข้าร่วมกระบวนการพัฒนารายบุคคลและสรุปเป็นภาพรวมของสถานศึกษา เช่น การประเมินจากผลการพัฒนาตนเองของครูรายบุคคล การประเมินจากความสำเร็จของชิ้นงานของครูทั้งในเรื่องปริมาณและคุณภาพของชิ้นงาน การประเมินความคิดเห็นของครูที่เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนา การประเมินจากมุมมองของผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ และภาพรวมของการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามผลการวิจัยชั้นมโนทัศน์ของครูระดับบุคคล และสรุปเป็นภาพรวมของสถานศึกษา

#### 2. การประเมินความสำเร็จระดับบุคคล

การประเมินความสำเร็จระดับบุคคล สามารถประเมินได้ชัดเจนจากผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญที่ได้จากการวิจัยระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาซึ่งตรวจสอบโดยใช้ชุดเครื่องมือวิจัยที่ระบุในคู่มือนี้ นอกจากนี้สามารถตรวจสอบได้จากการประเมินตนเองของครูในมิติต่าง ๆ เช่น ความสำเร็จในเชิงปริมาณและคุณภาพของชิ้นงานที่กำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองไว้ รวมทั้งการประเมินจากผู้ทำหน้าที่กระตุ้นการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์อีกทางหนึ่งด้วย

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

#### ตอนที่ 4

### การวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ใช้เครื่องมือดำเนินการคือ ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น โดยผลการวิจัยจะใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานก่อนการพัฒนา และแนวทางการสรุปความสำเร็จของการดำเนินการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ตามโมเดลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น รายละเอียดเกี่ยวกับชุดวิจัยมโนทัศน์ ประกอบด้วย (1) คำชี้แจงในการใช้ชุดวิจัย (2) วัตถุประสงค์การใช้ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์ (3) ลักษณะของชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์วิธีการวิจัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (4) วิธีการให้คะแนนและตัดสินผลการใช้ชุดเครื่องมือวิจัย (5) การสรุปรูปแบบของมโนทัศน์การประกันคุณภาพระดับบุคคล (6) แนวทางการสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวิจัยมโนทัศน์ และ (7) แนวทางการสรุปรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวิจัยมโนทัศน์ รายละเอียดแต่ละเรื่องมีดังนี้

#### คำชี้แจงในการใช้ชุดวิจัยมโนทัศน์

ชุดวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนี้ สร้างขึ้นเพื่อใช้สำหรับตรวจสอบความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งผลการวิจัยสามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาครูและผู้เกี่ยวข้องให้มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องสอดคล้องกับหลักการที่ถูกต้องยิ่งขึ้น ชุดวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของเครื่องมือในการพิจารณาและวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของครูและผู้เกี่ยวข้องระหว่างก่อนและหลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และเป็นส่วนหนึ่งของของวิทยานิพนธ์ในระดับดุษฎีบัณฑิต เรื่อง “การพัฒนาโมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน” โดยนางสาวสุกัญญาธรรณี คงงาม นิสิตสาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รายละเอียดเกี่ยวกับการใช้ชุดวิจัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีดังนี้

#### วัตถุประสงค์การใช้ชุดเครื่องมือวิจัยมโนทัศน์

ชุดวิจัยนี้สร้างขึ้นเพื่อใช้สำหรับตรวจสอบความคลาดเคลื่อนของมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ซึ่งผลการวิจัยสามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาครูและผู้เกี่ยวข้องให้มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องสอดคล้องกับหลักการที่ถูกต้องยิ่งขึ้น นอกจากนี้ชุดวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของเครื่องมือในการพิจารณาและวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของครูและผู้เกี่ยวข้องระหว่างก่อนและหลังการใช้โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

### ลักษณะของชุดเครื่องมือวินิจฉัยหมอนต้น

ชุดเครื่องมือวินิจฉัยหมอนต้นที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นประกอบด้วย เครื่องมือจำนวน 2 ฉบับ คือ ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) และฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยหมอนต้น (diagnostic test)

ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการตนเอง (self-checklist) เพื่อการวินิจฉัย มีลักษณะเป็นแบบสำรวจ รายการที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ใช้สำหรับการวินิจฉัยหมอนต้นด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ จำนวนด้านละ 24 ข้อ รวม 2 ด้าน จำนวนทั้งหมด 48 ข้อ ลักษณะของแบบตรวจสอบรายการตนเองเพื่อการวินิจฉัยนี้ มีลักษณะ การวินิจฉัยที่ตัดสินผลเสร็จสิ้นสมบูรณ์ในแต่ละฉบับย่อย (รวม 3 ฉบับย่อยคือ ฉบับตรวจสอบตนเองด้านความ เชื่อ ฉบับตรวจสอบตนเองด้านความรู้ และฉบับตรวจสอบตนเองด้านการปฏิบัติ) โดยมีการสร้างข้อคำถามใน ลักษณะคู่ขนานในฉบับเดียวกัน มีคำถามที่เป็นขั้นสำรวจ (explore) และคำถามที่เป็นขั้นยืนยันผลวินิจฉัย (confirm) ผลควรออกมาสอดคล้องกันว่ามีหมอนต้นด้านความเชื่อ หรือด้านความรู้ หรือด้านการปฏิบัติที่ไม่ ถูกต้องในเรื่องใด

ฉบับที่ 2 เป็นแบบทดสอบวินิจฉัยหมอนต้น (diagnostic test) มีลักษณะเป็นแบบสอบวินิจฉัยชนิด ปรนัยทั้งคำตอบและเหตุผล (two-tier diagnostic test) ส่วนแรกเป็นคำถามปรนัยโดยให้เลือกคำตอบจาก ตัวเลือก 2 ตัวเลือก ส่วนหลังเป็นปรนัย เลือกเหตุผลในการตอบส่วนแรก ใช้สำหรับใช้สำหรับการวินิจฉัยหมอน ต้นด้านความรู้

โครงสร้างของชุดเครื่องมือมีการกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ซึ่งมีความเหมือนกันด้านโครงสร้างและเนื้อหาที่วัดทั้งแบบตรวจสอบรายการเพื่อวินิจฉัยตนเอง และแบบทดสอบวินิจฉัย ส่วนจำนวนข้อนั้นมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้ มีรายละเอียดแสดงการกำหนดพฤติกรรมที่ ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ดังตาราง 1

ตาราง 1 กำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ตามโครงสร้างของชุด เครื่องมือวินิจฉัยหมอนต้น

เนื้อหาหลัก	เนื้อหาย่อย	ลักษณะของเครื่องมือ	ข้อคำถาม ข้อที่	น้ำหนัก ความสำคัญ	จำนวน ข้อ
<b>ฉบับที่ 1 แบบตรวจสอบรายการ</b> (เพื่อการวินิจฉัยหมอนต้นด้านความเชื่อ และด้านการปฏิบัติ)					
ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป	เพศ อายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน สังกัดของ สถานศึกษา ระดับที่เปิดสอน ข้อมูลงานการสอนที่ได้รับ (สาระวิชาที่สอนและช่วงชั้นที่สอน) และประสบการณ์ด้านการ ประเมิน	เลือกตอบ และ ปลายเปิด	1-8		8 ข้อ
ตอนที่ 2 2.1 หมอนต้นด้านความเชื่อ	(1) การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	แบบ ตรวจสอบรายการ	1.1-1.8	33.33%	8 ข้อ
	(2) ความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ		1.9-1.16	33.33%	8 ข้อ
	(3) ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญของตนเอง		1.17-1.24	33.33%	8 ข้อ
	<b>รวมด้านความเชื่อ</b>				100%

เนื้อหาหลัก	เนื้อหาย่อย	ลักษณะของเครื่องมือ	ข้อคำถามข้อที่	น้ำหนักความสำคัญ	จำนวนข้อ
2.2 มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	(1) การควบคุมคุณภาพ	แบบตรวจสอบรายการ	2.1-3.8	33.33%	8 ข้อ
	(1.1) พฤติกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.1-3.4)		(4)
	(1.2) พฤติกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.5-3.8)		(4)
	(2) การตรวจสอบคุณภาพ		2.9-2.16	33.33%	8 ข้อ
	(2.1) พฤติกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.9-2.12)		(4)
	(2.2) พฤติกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.10-1.14)		(4)
	(3) การประเมินคุณภาพ		2.15-2.24	33.33%	8 ข้อ
	(3.1) พฤติกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง		(2.15-2.18)		(4)
	(3.2) พฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(2.19-2.24)		(4)
			<b>รวมด้านการปฏิบัติ</b>		
<b>ฉบับที่ 2 แบบทดสอบวินิจฉัย (เพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความรู้)</b>					
มโนทัศน์ด้านความรู้	(1) การควบคุมคุณภาพ	แบบทดสอบปรนัย	1-4	33.33%	4 ข้อ
	(1.1) การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(1-2)		(2)
	(1.2) การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(3-4)		(2)
	(2) การตรวจสอบคุณภาพ		5-8	33.33%	4 ข้อ
	(2.1) การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอน		(5-6)		(2)
	(2.2) การปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		(7-8)		(2)
	(3) การประเมินคุณภาพ		9-12	33.33%	4 ข้อ
	(3.1) การประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง		(9-10)		(2)
	(3.2) การใช้ผลการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน		(11-12)		(2)
			<b>รวมด้านความรู้</b>		

### วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

การวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานจะครอบคลุมสาระเกี่ยวกับระบบประกันคุณภาพทั้งการควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพการศึกษา ทั้งนี้วินิจฉัยมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ความรู้ และการปฏิบัติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ตาราง 2 รายละเอียดการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ระบบประกันคุณภาพ	การวินิจฉัย	องค์ประกอบย่อยของระบบ QA		
		การควบคุมคุณภาพ	การตรวจสอบคุณภาพ	การประเมินคุณภาพ
ความเชื่อ (belief)	วินิจฉัยความเชื่อต่อระบบ QA แบบองค์รวม ไม่แยกตามองค์ประกอบของระบบ	การเห็นคุณค่าของการประกันคุณภาพและเชื่อว่าการประกันคุณภาพเป็นกลไกนำไปสู่คุณภาพ		
ความรู้ (knowledge)	วินิจฉัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบ QA	✓	✓	✓
การปฏิบัติ (practice)	วินิจฉัยตามองค์ประกอบย่อยของระบบ QA	✓	✓	✓

### วิธีการให้คะแนนและตัดสินผลการใช้ชุดเครื่องมือวินิจฉัย

#### 1. การให้คะแนน

การให้คะแนนผลการตรวจสอบด้วยแบบตรวจสอบรายการนี้ จะให้คะแนนเป็นลักษณะ 1-0 ดังนั้นจึงมีคะแนนเต็ม 72 คะแนน (จาก 72 ข้อรายการ) ส่วนแบบทดสอบวินิจฉัย ที่มีลักษณะเป็นแบบทดสอบปรนัยทั้งตัวเลือกและเหตุผล มีทั้งหมด 36 ข้อ คะแนนเต็มข้อละ 2 คะแนน การให้คะแนนจะมี 3 ระดับคือตอบถูกทั้งตัวเลือกและเหตุผลให้ 2 คะแนน ตอบถูกเฉพาะตัวเลือกให้ 1 คะแนน (ไม่พิจารณาข้อตัวเลือกเหตุผล) และตอบผิดตัวเลือก ให้ 0 คะแนน

#### 2. การสรุปผลการตรวจสอบและวินิจฉัย

การตรวจสอบและวินิจฉัยมโนทัศน์การประกันคุณภาพเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดำเนินการตรวจสอบจุดหลัก ๆ เป็นรายมโนทัศน์ รวม 3 ด้าน คือมโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ และเฉพาะมโนทัศน์ด้านความรู้ และมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติมีการตรวจสอบตามองค์ประกอบของการประกันคุณภาพ 3 เรื่อง คือ การควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ

#### 3. เกณฑ์การตัดสินคุณภาพ

การตัดสินคุณภาพการตรวจสอบเพื่อการวินิจฉัยตนเอง และการวินิจฉัยจากแบบทดสอบแบ่งเป็น 2 ประเด็นคือ (1) การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ในที่นี้แบ่งเป็นระดับมาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด และ (2) การสรุปลักษณะมโนทัศน์ ในที่นี้แบ่งเป็นมโนทัศน์ที่ถูกต้อง (ไม่คลาดเคลื่อน) และ มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน รายละเอียดดังตาราง 3 ดังนี้

ตาราง 3 การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ และการสรุปลักษณะมโนทัศน์ระดับบุคคลทั้งรายด้านและรายประเด็นย่อย

เกณฑ์ระดับคะแนนของผลการวินิจฉัย	การสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์		การสรุปลักษณะมโนทัศน์
	ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์	ความหมาย	
76 % ขึ้นไป	4	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับมาก	มโนทัศน์ถูกต้อง
51-75%	3	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับปานกลาง	
26-50%	2	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อย	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน
0-25%	1	มีมโนทัศน์ถูกต้องระดับน้อยที่สุด	

สำหรับการสรุปเกณฑ์ระดับคะแนนผลการวินิจฉัยจากช่องแรกซ้ายมือของตาราง 3 ดังข้างต้น มีรายละเอียดการให้ระดับคุณภาพ การแปลความหมาย และการสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์จากผลการวินิจฉัยด้วยชุดวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพดังรายละเอียดในตาราง 4 ดังนี้

ตาราง 4 การกำหนดระดับคุณภาพ การแปลความหมายและสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์

มโนทัศน์ด้าน	มโนทัศน์การประกันคุณภาพตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ											
	การควบคุมคุณภาพ			การตรวจสอบคุณภาพ			การประเมินคุณภาพ			การสรุประดับมโนทัศน์รายด้าน		
	คะแนน	ระดับคุณภาพ	ความหมาย	คะแนน	ระดับคุณภาพ	ความหมาย	คะแนน	ระดับคุณภาพ	ความหมาย	คะแนน	ระดับคุณภาพ	ความหมาย
ความเชื่อ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19-24	4	มาก
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13-18	3	ปานกลาง
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7-12	2	น้อย
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0-6	1	น้อยที่สุด
ความรู้	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	19-24	4	มาก
	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	13-18	3	ปานกลาง
	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	7-12	2	น้อย
	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-6	1	น้อยที่สุด
การปฏิบัติ	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	7-8	4	มาก	19-24	4	มาก
	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	5-6	3	ปานกลาง	13-18	3	ปานกลาง
	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	3-4	2	น้อย	7-12	2	น้อย
	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-2	1	น้อยที่สุด	0-6	1	น้อยที่สุด

4. แบบสรุปผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การสรุปผลวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพให้ผู้สรุปผลการดำเนินงานลงในช่องผลการประเมินเพื่อการวินิจฉัยมโนทัศน์ตามแบบฟอร์มดังนี้

## แบบสรุปผลการตรวจสอบเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา

ของ.....โรงเรียน.....

ประเด็นตรวจสอบเพื่อวินิจฉัย	ข้อที่	คะแนนเต็ม	คะแนนที่ได้	ผลประเมินระดับมโนทัศน์				หมายเหตุ
				คลาดเคลื่อน		ถูกต้อง		
				1 น้อยที่สุด	2 น้อย	3 ปานกลาง	4 มาก	
1.มโนทัศน์ด้านความเชื่อ	1-24	24						
1.1 การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	(1-8)	(8)						
1.2 ความสนใจในการนำแนวคิดฯ ไปปฏิบัติ	(8-16)	(8)						
1.3 ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง	(17-24)	(8)						
2. มโนทัศน์ด้านความรู้	1-12	24						
2.1 การควบคุมคุณภาพ	(1-8)	8						
2.2 การตรวจสอบคุณภาพ	(8-16)	8						
2.3 การปรับปรุงคุณภาพ	(17-24)	8						
3. มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ	1-24	24						
3.1 พฤติกรรมการควบคุมคุณภาพ	(1-8)	(8)						
3.2 พฤติกรรมการตรวจสอบคุณภาพ	(8-16)	(8)						
3.3 พฤติกรรมการปรับปรุงคุณภาพ	(17-24)	(8)						

### การสรุปรูปแบบของมโนทัศน์การประกันคุณภาพระดับบุคคล

การวินิจฉัยครั้งนี้เป็นการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ใน 3 ด้านคือ มโนทัศน์ด้านความเชื่อ ด้านความรู้ และด้านการปฏิบัติ โดยวิเคราะห์มโนทัศน์ตามองค์ประกอบของระบบประกันคุณภาพ 3 องค์ประกอบย่อยคือ การควบคุมคุณภาพ การตรวจสอบคุณภาพ และการประเมินคุณภาพ ทั้งนี้ใช้ขอบเขตของเนื้อหาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถสรุปรูปแบบที่เป็นไปได้ของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนว่ามีบุคคลที่มีมโนทัศน์คลาดเคลื่อนในรูปแบบใดบ้างและจำนวนเท่าใด ได้เป็น 8 รูปแบบดังนี้

รูปแบบที่	ความเชื่อ	ความรู้	การปฏิบัติ	ความหมายเชิงสรุป
1.	✓	✓	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้อง ทั้งด้านความรู้ ความเชื่อ การปฏิบัติ
2.	✓	X	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความเชื่อและการปฏิบัติ คลาดเคลื่อนด้านความรู้
3.	✓	✓	X	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความเชื่อ ความรู้ คลาดเคลื่อนด้านการปฏิบัติ
4.	✓	X	X	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความเชื่อ คลาดเคลื่อนด้านความรู้ และการปฏิบัติ
5.	X	✓	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านความรู้ และการปฏิบัติ คลาดเคลื่อนด้านความเชื่อ
6.	X	X	✓	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องด้านการปฏิบัติ คลาดเคลื่อนด้านความรู้ และความเชื่อ
7.	X	✓	X	มีมโนทัศน์ที่ถูกต้องเฉพาะด้านความรู้
8.	X	X	X	มีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนทั้งด้านความรู้ ความเชื่อ และการปฏิบัติ



### แนวทางการสรุปรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์

การสรุปรูปแบบมโนทัศน์การประกันคุณภาพระดับบุคคลในตารางข้างต้น สามารถแจกแจงรายละเอียดของเนื้อหาการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในมโนทัศน์แต่ละด้านแต่ละประเด็นย่อย เพื่อให้เป็นสารสนเทศสำคัญสำหรับแนวทางการพัฒนาครูว่า ครูแต่ละคนมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน/ถูกต้องในเรื่องใด มีปริมาณและลักษณะมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเป็นอย่างไร เรื่องใดบ้าง ซึ่งทำให้กระบวนการพัฒนาการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์เป็นไปอย่างมีทิศทางยิ่งขึ้น นอกจากนี้หลังจากสิ้นสุดกระบวนการพัฒนาแล้ว สามารถศึกษาผลการใช้กระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ว่าหลังการพัฒนาครูโดยใช้แนวกิจกรรมตามกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์แล้ว ครูมีการเปลี่ยนแปลงของมโนทัศน์เป็นอย่างไร มโนทัศน์ใดบ้างที่มีการพัฒนา และมโนทัศน์ใดบ้างที่ไม่เปลี่ยนแปลง หรือมีการถดถอยของมโนทัศน์

การสรุปรูปแบบการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จะสรุปจากระดับผลวิเคราะห์มโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

**ตัวอย่างเช่น** หากก่อนการพัฒนา ผลสรุปว่ามโนทัศน์แต่ละเรื่อง มีความถูกต้อง และหลังการพัฒนามีความถูกต้อง จะมีผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุปมโนทัศน์ จาก **ถูก** → **ถูก** ซึ่งสามารถสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงได้เป็น **แบบ 1** รายละเอียดการพิจารณารูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระดับบุคคลมีรายละเอียดดังตาราง 5 ดังนี้

ตาราง 5 แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์

สรุปลักษณะมโนทัศน์ ก่อนการพัฒนา	สรุปลักษณะมโนทัศน์ หลังการพัฒนา	ผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุป มโนทัศน์ (ก่อน → หลัง)	รูปแบบการเปลี่ยนแปลง มโนทัศน์
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ถูก → ถูก	แบบ 1
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ถูก → ผิด	แบบ 2
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ผิด → ถูก	แบบ 3
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ผิด → ผิด	แบบ 4

### แนวทางการสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์

การสรุปผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพระดับบุคคล มีแนวทางการพิจารณาโดยใช้ผลสรุประดับความถูกต้องของมโนทัศน์ ตามเกณฑ์ในตาราง 3 หรือจากแบบสรุปผลการตรวจสอบเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษาดังแสดงข้างต้น มาเป็นข้อมูลในการพิจารณาผลสรุปการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ ซึ่งในที่นี้กำหนดผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาเป็น 4 ลักษณะดังนี้

**ลักษณะที่ 1 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ มีความถดถอย** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์ก่อนการพัฒนา อยู่ในระดับสูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา

**ลักษณะที่ 2 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ไม่มีการเปลี่ยนแปลง** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์ก่อนและหลังการพัฒนาอยู่ในระดับเดียวกัน

**ลักษณะที่ 3 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีการเปลี่ยนแปลงพอสมควร** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์หลังการพัฒนาอยู่ในระดับที่สูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา จำนวน 1 ระดับ

**ลักษณะที่ 4 ผลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์มีการเปลี่ยนแปลงมาก** หมายความว่า มีผลสรุปมโนทัศน์หลังการพัฒนาอยู่ในระดับที่สูงกว่าระดับมโนทัศน์ในช่วงก่อนการพัฒนา จำนวน มากกว่าหรือเท่ากับ 2 ระดับ

รายละเอียดของการสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญดังตาราง 6 ดังนี้

**ตาราง 6 เกณฑ์การสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์จากคะแนนผลการวินิจฉัยมโนทัศน์**

ระดับความถูกต้องของมโนทัศน์							ผลสรุปลักษณะการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์
หลังการพัฒนา	3	2	1	2	1	1	ถดถอย
ก่อนการพัฒนา	4	3	2	4	3	4	
ความแตกต่าง= ติดลบ	-1	-1	-1	-2	-2	-3	
หลังการพัฒนา	1	2	3	4	-	-	ไม่เปลี่ยนแปลง
ก่อนการพัฒนา	1	2	3	4	-	-	
ความแตกต่าง= เป็นศูนย์	0	0	0	0	-	-	
หลังการพัฒนา	2	3	4	-	-	-	เปลี่ยนแปลงพอสมควร
ก่อนการพัฒนา	1	2	3	-	-	-	
ความแตกต่าง= +1	+1	+1	+1	-	-	-	
หลังการพัฒนา	4	3	4	-	-	-	เปลี่ยนแปลงมาก
ก่อนการพัฒนา	2	1	1	-	-	-	
ความแตกต่าง= $\geq 2$	+2	+2	+3	-	-	-	

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**แบบตรวจสอบรายการตนเองสำหรับครู**  
**เพื่อการวินิจฉัยชั้นต้นด้านความเชื่อและมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ**  
**เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษาเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ**

**คำชี้แจง**

1. แบบประเมินตนเองฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อสำรวจมโนทัศน์เกี่ยวกับการประกันคุณภาพการศึกษา เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

2. เนื้อหาของแบบประเมินมีจำนวน 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ มีจำนวน 8 ข้อ

ตอนที่ 2 แบบตรวจสอบตนเองเพื่อวินิจฉัยชั้นต้นด้านความเชื่อ

ตอนที่ 3 แบบตรวจสอบตนเองเพื่อวินิจฉัยชั้นต้นด้านการปฏิบัติ

3 โปรดตอบแบบประเมินนี้ให้ครบทุกข้อตามความจริง ผลจากการตอบแบบประเมินตนเองนี้จะใช้เป็นแนวทางในการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาตนเองของท่าน ไม่มีการเปรียบเทียบผลการตอบของท่านกับผู้อื่น และผลจากการตอบแบบประเมินนี้จะไม่ส่งผลกระทบต่อท่าน

**ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ**

**คำชี้แจง** โปรดตอบข้อมูลทุกข้อต่อไปนี้โดยเขียนเครื่องหมาย  ลงใน  และเติมข้อความในช่องว่าง

1. เพศ  ชาย  หญิง

2. อายุ  ต่ำกว่า 30 ปี  31-40 ปี  41-50 ปี  51-60 ปี

3. ระดับการศึกษา  ต่ำกว่าปริญญาตรี  ปริญญาตรี  สูงกว่าปริญญาตรี

4. ประสบการณ์ทำงาน  1-10 ปี  11-20 ปี  มากกว่า 20 ปี

5. ตำแหน่ง  ครู คศ.1  ครู คศ.2  ครู คศ.3  ครู คศ.4

ครูผู้ช่วย  พนักงานราชการ

6. สังกัดสถานศึกษา  สพฐ  เทศบาล  สช

7. ระดับชั้นที่สอน.....โดยรับผิดชอบสอน จำนวน.....กลุ่มสาระการเรียนรู้ คือ

.....

8. ท่านเคยได้รับการศึกษาหรือผ่านการอบรมเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในช่วงประมาณ 2 ปี ที่ผ่านมาหรือไม่

เคย จำนวน..... ครั้ง  ไม่เคย

ตอนที่ 2 แบบตรวจสอบตนเองเพื่อวินิจฉัยมุมมองทัศนด้านความเชื่อเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

คำชี้แจง ท่านมีความคิดความเชื่อตามรายการในข้อใดบ้าง

ข้อใดที่ท่านมีความคิดความเชื่อเช่นนั้นโปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ○ หน้าข้อรายการแต่ละข้อ

การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

- 1. การสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของท่านมีส่วนช่วยให้ระบบประกันคุณภาพการจัดการศึกษาของสถานศึกษามีแนวโน้มความสำเร็จ
- 2. นักเรียนที่เรียนด้วยกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ครูจัดตามความถนัดความสนใจเป็นคนที่มีความสุขในการเรียนรู้
- 3. นักเรียนที่เรียนอ่อน เรียนรู้ช้า ไม่ค่อยเหมาะกับการสอนที่ให้ผู้เรียนค้นพบความรู้ด้วยตนเอง
- 4. การสอนให้ผู้เรียนมีความคิดสร้างสรรค์ คิดไตร่ตรอง มีวิสัยทัศน์ผ่านการสอนที่ใช้สถานการณ์จริงทำให้มีความรู้กว้างขึ้น ทันโลก ทันเหตุการณ์
- 5. การประกันคุณภาพศึกษาการเรียนการสอนของครูช่วยป้องกันไม่ให้สถานศึกษาและบุคลากรในสถานศึกษาเกิดการดำเนินงานที่ไม่มีประสิทธิภาพและผลผลิตนักเรียนไม่มีคุณภาพ
- 6. คุณมีความสุขไม่รู้สึกลำบากที่ได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายตามธรรมชาติของผู้เรียน
- 7. ครูสอนให้เด็กพบกระบวนการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองเพียงหนึ่งวิธีก็ถือว่าเป็นการสอนที่เน้นผู้เรียนแล้ว
- 8. การสอนโดยใช้สถานการณ์จริงประกอบการสอนเรื่อง ทักษะการป้องกันตนเองจากภัยยาเสพติด เป็นเรื่องที่ไม่เหมาะสม ไม่ช่วยส่งเสริมให้เป็นผู้ทันต่อเหตุการณ์สถานการณ์ปัจจุบัน

เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |

ความสนใจในการนำแนวคิดการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ

- 1. การคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน ถึงไม่สอนเด็กก็เกิดเองได้
- 2. ครูที่ไม่ได้รับการอบรมให้มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์หามา ถึงอยากจะสอนก็ไม่สามารถสอนเด็กเรื่องการคิดวิเคราะห์ได้
- 3. การประเมินการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองของนักเรียนเป็นเรื่องยากในทางปฏิบัติ จะต้องมีการมีข้อสอบกลางที่ได้มาตรฐานให้ครูได้นำไปใช้
- 4. ภาวะของการสอนที่เน้นผู้เรียนให้เป็นผู้มีคุณธรรมจริยธรรม มีลักษณะอันพึงประสงค์เป็นเรื่องยุ่งยากในการปฏิบัติจริง
- 5. การคิดวิเคราะห์เป็นเรื่องที่สอนไม่ได้ เป็นเรื่องเฉพาะตัว
- 6. การที่เด็กจะสามารถคิดวิเคราะห์ได้อย่างเป็นระบบได้นั้น ครูจะต้องมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ด้วย
- 7. การตรวจสอบผลการจัดการเรียนรู้เรื่องการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองไม่ต้องดำเนินการในทุกครั้ง/ทุกแผนการสอน แต่ควรดำเนินการเมื่อจบหน่วยการเรียนรู้/บทเรียน

8. การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ถ้าจะให้สะดวกควรใช้กระบวนการสอนด้วยวิธีการเดียวกัน

**เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน <b>มาก</b>  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน <b>ปานกลาง</b>    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน <b>น้อย</b> | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน <b>น้อยที่สุด</b> |

**ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง**

1. การสอนให้ผู้เรียนมีทักษะการทำงาน รักการทำงาน ทำงานกับผู้อื่นได้ดีเป็นเรื่องที่เต็มใจแม้ยาก แต่ก็ทำด้วยความสามารถของครู
2. เรามุ่งให้ผู้เรียนเป็นผู้มีความสามารถในการเรียนรู้ได้ดี ดังนั้นเพื่อให้บรรลุผลนี้ครูต้องมีการถ่ายทอดวิธีการเรียนรู้แก่ผู้เรียนเท่านั้น
3. เรายังต้องเน้นย้ำต่อไปเพื่อให้ผู้เรียนบอกได้ว่าตนเองรู้ เข้าใจ/ไม่เข้าใจในเรื่องที่เรียนอย่างไร ถึงจะมั่นใจว่านักเรียนประเมินตนเองได้แล้ว
4. เราควรพยายามให้ผู้เรียนนั่งเรียนเป็นกลุ่ม เพราะจะทำให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กันและกัน
5. แม้ต้องจัดหากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ที่แปลกใหม่ เพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์นักเรียน แต่ครูก็ไม่รู้สึกว่าเป็นเรื่องยุ่งยากน่าเบื่อ
6. ความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ของผู้เรียน ครูต้องมุ่งมั่นในการใช้กระบวนการสอนที่ให้ผู้เรียนสามารถใช้กระบวนการเชิงระบบ ตั้งแต่การวางแผน ดำเนินการ ประเมิน ปรับปรุงการเรียนรู้อัตน
7. การประเมินการเรียนรู้โดยตนเองของผู้เรียนเป็นสิ่งไม่จำเป็น ครูสามารถให้ผลประเมินได้ชัดเจนกว่า
8. การจัดกิจกรรมโดยใช้กระบวนการกลุ่ม ไม่เหมาะสมและยุ่งยากสำหรับห้องเรียนที่มีนักเรียนจำนวนมาก

**เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน <b>มาก</b>  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน <b>ปานกลาง</b>    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน <b>น้อย</b> | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน <b>น้อยที่สุด</b> |

**เกณฑ์สรุปการตัดสินระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านความเชื่อ**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 19-24 คะแนน <b>มาก</b> | <input type="checkbox"/> 15-18 คะแนน <b>ปานกลาง</b>  |
| <input type="checkbox"/> 7-12 คะแนน <b>น้อย</b> | <input type="checkbox"/> 1-6 คะแนน <b>น้อยที่สุด</b> |

## ตอนที่ 2 มโนทัศน์ด้านการปฏิบัติเกี่ยวกับการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

คำชี้แจง ท่านมีการปฏิบัติที่ตรงกับรายการในข้อใดบ้าง

ข้อใดที่ท่านมีการปฏิบัติจริงเช่นนั้นโปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ○ หน้าข้อรายการแต่ละข้อ

### มโนทัศน์การควบคุมคุณภาพ

#### พฤติกรรมกรวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

- 1. ท่านศึกษารวมชาติของผู้เรียนก่อนการออกแบบการสอน
- 2. ท่านทำการประเมินความต้องการจำเป็นของผู้เรียนก่อน แล้วออกแบบการสอนให้สนองความต้องการเป็นรายบุคคล
- 3. ท่านออกแบบการจัดการเรียนการสอนและการประเมินผลโดยใช้กรอบแนวทางจากมาตรฐานการศึกษาและมาตรฐานการเรียนรู้
- 4. ท่านกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ของผู้เรียนในส่วนสาระการเรียนรู้ที่รับผิดชอบ โดยสามารถสะท้อนจุดเด่นของการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างชัดเจน
- 5. ท่านวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลพื้นฐานผู้เรียน ได้แก่ ความต้องการ ความสนใจ ความถนัดและความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน
- 6. ท่านออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ที่มีความหลากหลายของแนวคิดและกระบวนการสอน
- 7. ท่านกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ส่วนเพิ่มเติมของสถานศึกษาโดยคัดลอกมาจากมาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐาน
- 8. ท่านออกแบบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับตัวชี้วัดหรือจุดประสงค์การเรียนรู้ด้วยวิธีการวัดประเมินผลที่หลากหลาย

#### เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |

#### พฤติกรรมกรดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

- 1. ท่านจัดกิจกรรมตามที่ระบุไว้ในแผนการจัดการเรียนรู้ทุกครั้ง
- 2. ท่านจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจริง ใช้สถานการณ์จริงสอดคล้องกับชีวิตประจำวัน
- 3. ท่านจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนวางแผนการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยฝึกค้นคว้า รวบรวมข้อมูล สร้างความรู้ด้วยตนเอง และผู้เรียนประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง
- 4. ท่านจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนฝึกคิดหลาย ๆ วิธี มีกระบวนการในการคิด
- 5. ท่านใช้วิธีการสอน/ กิจกรรมที่หลากหลายขณะสอน
- 6. ท่านใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้และส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน
- 7. ท่านให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณธรรมจริยธรรม คุณลักษณะที่พึงประสงค์ควบคู่กันกับการพัฒนาความรู้และทักษะด้านต่าง ๆ ของผู้เรียน
- 8. ท่านจัดกิจกรรมส่งเสริมให้ผู้เรียนบรรลุมาตรฐานที่มีผลการประเมินต่ำ ทั้งเรื่องการคิด วิเคราะห์ การแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง การมีทักษะที่จำเป็นตามหลักสูตร แทรกอยู่ในการสอนตามเนื้อหาสาระต่าง ๆ

## เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |

## มโนทัศน์การตรวจสอบคุณภาพ

## พฤติกรรมตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

- 1. ท่านใช้การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนเป็นหลักในการตรวจสอบติดตามผลการพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน
- 2. ท่านจัดสรรเวลาสำหรับการสอนซ่อมเสริมในจุดประสงค์/มาตรฐานการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีคุณภาพต่ำกว่าเกณฑ์
- 3. ท่านใช้เครื่องมือวัดประเมินผู้เรียนที่หลากหลายสำหรับให้สามารถสะท้อนผลการออกแบบและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของครูได้ครบถ้วน
- 4. ท่านประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนครอบคลุมทั้งสาระเนื้อหา กระบวนการปฏิบัติ เจตคติ/จิตพิสัย และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้อย่างครบถ้วน
- 5. ท่านมีเครื่องมือวัดและประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพตามหลักการวัดและประเมินผล
- 6. ท่านมีการประเมินการจัดการเรียนการสอนจากหลายแหล่งทั้งผู้เรียน เพื่อนครู/แหล่งประเมินอื่น ๆ ร่วมกับการประเมินตนเอง
- 7. ท่านให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินการสอนของท่านอย่างสม่ำเสมอ
- 8. ท่านให้ข้อเสนอแนะจากผลการประเมินแก่ผู้เรียนเพื่อให้พัฒนาการเรียนรู้ของตน พัฒนางานที่ได้รับมอบหมาย ขณะที่ยังสอน

## เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |

## พฤติกรรมปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

- 1. ท่านนำวิธีการพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุมาตรฐานจากครูหรือสถานศึกษาอื่นที่ประสบความสำเร็จมาใช้ปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน
- 2. ท่านปรับกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ตามสภาพ ความถนัด ความสนใจของผู้เรียน
- 3. ท่านดำเนินการประเมินพฤติกรรมการสอนของตนเองขณะสอนจากการสังเกตพฤติกรรมผู้เรียนอยู่เสมอ
- 4. ท่านระบุข้อที่ควรปรับปรุงที่มีประโยชน์ต่อการพัฒนาการสอนครั้งต่อไปจากการประเมินการสอนในทำแผนการจัดการเรียนรู้หลังจากเลิกสอนแล้ว
- 5. ท่านร่วมสะท้อนผลการจัดการเรียนการสอนของตนเองเพื่อการปรับปรุงการสอนกับเพื่อนครูอย่างสม่ำเสมอ

- 6. ท่านสามารถระบุจุดที่ควรปรับปรุง สาเหตุ และแนวทางการปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้ชัดเจน
- 7. ท่านให้ความสำคัญและนำผลการประเมินผู้เรียนไม่ว่าจะจากแหล่งข้อมูลจากนักเรียน เพื่อนครู ผู้ปกครอง หรือผลการทดสอบมาตรฐานระดับชาติหรือระดับอื่น ๆ ของผู้เรียนมาใช้ในการปรับปรุงการสอนของท่านสม่ำเสมอ
- 8. ท่านปรับเปลี่ยนกิจกรรมการจัดการเรียนการสอน ปรับการวัดประเมินผลผู้เรียนให้เหมาะสมและบรรลุมาตรฐานการเรียนรู้อย่างมีคุณภาพตามเกณฑ์

#### เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |

#### มโนทัศน์การประเมินคุณภาพ

##### พฤติกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตนเอง

- 1. ท่านศึกษาวิธีการพัฒนา แก้ไขปัญหาของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนให้บรรลุผล
- 2. ท่านรวบรวมข้อมูลผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งจากการประเมินโดยระบบการจัดการเรียนการสอน และการประเมินจากหน่วยงานมาตรฐานทางการศึกษาอื่น ประกอบเป็นสารสนเทศการประเมินการสอนของท่าน
- 3. ท่านจัดทำรายงานการประเมินตนเองเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของท่านอย่างเป็นลายลักษณ์อักษร
- 4. ท่านนำข้อมูลจากการประเมินการสอนมาวิเคราะห์สาเหตุ ระบุทางเลือกในการแก้ปัญหาการสอน และวิเคราะห์สิ่งที่ต้องปรับปรุงพัฒนาการจัดการเรียนรู้
- 5. ท่านร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่น ที่ได้รับการยกย่องคุณภาพการสอน เพื่อนำมาเป็นข้อมูลการประเมินการสอนของตนเอง
- 6. ท่านประเมินการจัดการเรียนการสอนโดยให้ความสำคัญกับการประเมินระดับความรู้ของผู้เรียนมากที่สุด
- 7. ท่านนำผลการสอบโอเน็ต เอเน็ต มาสะท้อนผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง
- 8. ท่านปฏิบัติการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเองอย่างเป็นระบบโดยไม่ต้องรอการตรวจสอบจากผู้บริหารสถานศึกษา

#### เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |



**พฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ**

- 1. ท่านนำผลการประเมินคุณภาพสถานศึกษาโดยเฉพาะส่วนที่ผู้เรียนไม่ได้บรรลุมาตรฐานมาวางแผนและปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนการสอน
- 2. ท่านนำผลการประเมินการจัดการเรียนการสอนมาใช้ในการกำหนดประเด็นการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสอดคล้องกัน
- 3. ท่านทำวิจัยพัฒนาการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับปัญหาการเรียนรู้อของผู้เรียน
- 4. ท่านใช้ผลการประเมินมาปรับปรุงการสอนจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกเท่านั้น
- 5. ท่านนำข้อมูลการประเมินการแจ้งข่าวสารประกันคุณภาพสถานศึกษามาปรับปรุงการสอน
- 6. ท่านนำผลการประเมินการจัดการเรียนการสอนของสถานศึกษาไปวิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษาและปรับปรุงคุณภาพ
- 7. ท่านร่วมประเมินการดำเนินการต่าง ๆ ของสถานศึกษาเพื่อจัดทำเป็นรายงานการประเมินตนเองและใช้สำหรับการพัฒนาการสอน
- 8. ท่านร่วมใช้ผลการประเมินเพื่อการปรับปรุงการสอนกับเพื่อนครูสม่ำเสมอ

**เกณฑ์การตัดสินระดับคุณภาพ**

- |                                    |      |                                    |            |
|------------------------------------|------|------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 7-8 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 5-6 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 3-4 คะแนน | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-2 คะแนน | น้อยที่สุด |

**เกณฑ์การตัดสินระดับความถูกต้องของมโนทัศน์ด้านการปฏิบัติ**

- |                                      |      |                                      |            |
|--------------------------------------|------|--------------------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> 19-24 คะแนน | มาก  | <input type="checkbox"/> 15-18 คะแนน | ปานกลาง    |
| <input type="checkbox"/> 7-12 คะแนน  | น้อย | <input type="checkbox"/> 1-6 คะแนน   | น้อยที่สุด |

ขอขอบคุณที่กรุณาให้ข้อมูล

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบทดสอบวินิจฉัยสัมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา  
เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

คำชี้แจง

1. แบบทดสอบนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อวินิจฉัยสัมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ข้อมูลจากการวินิจฉัยจะเป็นประโยชน์ต่อท่านในการพัฒนาตนเอง จึงขอความกรุณาท่านโปรดตั้งใจและทำแบบทดสอบนี้อย่างเต็มความสามารถ
2. แบบทดสอบนี้ประกอบด้วย 3 ตอนย่อย ตอนแรกเป็นมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการควบคุมคุณภาพ ตอนที่ 2 เป็นมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการตรวจสอบคุณภาพ และตอนที่ 3 เป็นมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการประเมินคุณภาพ
3. ลักษณะของแบบทดสอบนี้เป็นแบบปรนัยชนิดเลือกตอบทั้งตัวเลือกและเหตุผล จำนวน 12 ข้อ ในแต่ละข้อจะแบ่งเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นคำตอบ และส่วนที่สองเป็นเหตุผลประกอบการตอบของท่าน เพื่อความชัดเจนของผลการตอบจึงขอให้ตอบครบถ้วนทั้งสองส่วน

ตอนที่ 1 มโนทัศน์การควบคุมภาพ

การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

1. จากสถานการณ์ต่อไปนี้

ครูชอุใจ อาจารย์ 3 ระดับ 9 ครูชำนาญการคนเก่งของโรงเรียน บอกกับเพื่อนครูว่า “ฉันรู้ เพราะฉันสอนมาจนขึ้นใจแล้ว จำทุกอย่างที่สอนได้ ไม่ต้องกังวลเรื่องการทำแผนการสอน ใหม่หรือ สบายมากจริง ๆ ”

ท่านเห็นด้วยกับครูชอุใจหรือไม่ เพราะเหตุใด

ก. เห็นด้วย

ข. ไม่เห็นด้วย

เหตุผลที่ท่านตอบเช่นนี้เพราะ....

ก. ครูชอุใจเชี่ยวชาญการสอนมาก นักเรียนลักษณะไหนก็ประยุกต์ใช้แผนการสอนให้เข้ากับมาตรฐานการเรียนรู้ได้

ข. นักเรียนแต่ละรุ่นมีลักษณะคล้ายกัน สามารถใช้แผนการสอนเดิมซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการจัดการศึกษาแล้วได้

ค. การสอนแต่ละครั้งต้องทบทวนกระบวนการสอน เพราะอาจมีพื้นฐานของนักเรียนที่ต่างกัน

ง. ครูชอุใจอาจจะลืมเนื้อหาบางส่วนที่จะสอน ทำให้สอนไม่ครบถ้วนตามเนื้อหาสาระ

2. จากสถานการณ์ต่อไปนี้

“นางสาวอลดา ตัวแทนนักเรียนจากโรงเรียนแห่งหนึ่ง สามารถนำเสนอความคิดที่แหลมคมในการประชุมสมัชชาเด็กและเยาวชนต่อปัญหาเสพติดในวัยเรียน โดยใช้สื่อเทคโนโลยีประกอบการนำเสนอที่มีลักษณะข้อมูลทันสมัยเป็นปัจจุบัน เป็นที่ประทับใจของผู้ร่วมประชุมแสดงความคิดเห็นในเวทีสมัชชาอย่าง มาก”

หากท่านเป็นผู้สอนสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ต้องการส่งเสริมให้นักเรียนมีความสามารถอย่างนางสาวอลดา ท่านควรวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในเรื่องใดมากที่สุด

ก. การใช้สถานการณ์หรือเหตุการณ์จริงประกอบ

ข. การใช้สื่อเทคโนโลยีประกอบการพูด

เหตุผลที่ท่านตอบเช่นนี้เพราะ...

ก. นักเรียนควรได้รับการสอนที่ทำให้สามารถคิดวิเคราะห์สภาพสถานการณ์ที่มีผลกระทบต่อชีวิตรอบตัว

ข. นักเรียนควรได้รับการสอนให้สามารถวิเคราะห์สถานการณ์ที่สอดคล้องเนื้อหาสาระที่ต้องการสอน

ค. นักเรียนควรได้รับการสอนเสริมเพื่อให้สามารถใช้สื่อและเทคโนโลยีการนำเสนออย่างคล่องแคล่ว

ง. นักเรียนควรมีโอกาสได้รับการส่งเสริมให้สามารถใช้เทคโนโลยีจากการบูรณาการการสอนทุกสาระการเรียนรู้

### การดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

3. จากตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ที่แนบมานี้ ท่านคิดว่าระหว่างครูที่สอนสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม และครูที่สอนสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี ใครสอนได้สอดคล้องกับแนวคิดการสอนให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองมากที่สุด

ก. ครูที่สอนสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ข. ครูที่สอนสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยี เหตุผลที่ท่านตอบเช่นนั้นเพราะว่า...

ก. มีกิจกรรมที่ฝึกให้นักเรียนค้นหา รวบรวมข้อมูล ค้นหาข้อมูล และประเมินการเรียนรู้ของตนเอง

ข. มีกิจกรรมที่ฝึกให้นักเรียนคิดวิเคราะห์ทางเลือกของการค้นคว้าหาความรู้หลาย ๆ วิธี เพื่อเลือกทางที่ดีที่สุด

ค. มีกิจกรรมที่ฝึกให้นักเรียนค้นคว้าหาความรู้โดยเชื่อมโยงกับสภาพปัญหาสังคมในสถานการณ์ปัจจุบัน

ง. มีกิจกรรมที่ฝึกให้นักเรียนพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองโดยมีความหลากหลายของวิธีแสวงหาความรู้

4. จากสถานการณ์ต่อไปนี้

ครูگارุณย์สอนสาระสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ที่มักเริ่มต้นบทเรียนด้วยการนำข่าวเหตุการณ์ปัจจุบันมาสนทนาพูดคุยกับนักเรียนอยู่เสมอ แม้บางครั้งข่าวเหตุการณ์นั้นอาจจะไม่เกี่ยวข้องกับบทเรียน

ท่านเห็นด้วยกับการสอนของครูگارุณย์หรือไม่เพราะเหตุใด

ก. เห็นด้วย

ข. ไม่เห็นด้วย

เหตุผลที่ตอบเช่นนั้นเพราะ.....

ก. เพราะนักเรียนไม่ต้องเสียเวลาไปค้นหาข่าวสาร

ข. เพราะนักเรียนจะได้มีความกระตือรือร้นติดตามข่าวสาร

ค. เพราะทำให้เสียเวลาเรียน สอนตามบทเรียนไม่ทัน

ง. เพราะนักเรียนไม่มีความจำเป็นที่จะต้อง ใช้ประโยชน์จากข่าวสารนั้น

**ตอนที่ 2 มโนทัศน์การตรวจสอบคุณภาพ**  
**การตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ**  
 5. จากบทสนทนาต่อไปนี้

<p>ครูมนทิวา: พี่กานดาคะ ทำแบบทดสอบก่อนเรียน เรียบร้อยหรือยังคะ เพราะถ้าเราไม่ทำก็จะไม่สามารถวัดความก้าวหน้าของเด็กในเรื่องนี้ได้</p> <p>ครูกานดา: ไม่ต้องทำแบบทดสอบก่อนเรียนหรอก เดี่ยวเราใช้วิธีอื่นดูก็ได้ การปฏิบัติเรื่องนี้เด็กก็ไม่เคยเรียนไม่มีพื้นฐานมาก่อนเลย พี่อาจใช้การประเมินการปฏิบัติเทียบกับมาตรฐานก็ได้</p>
---

ท่านคิดว่าใครพูดได้ถูกต้องเกี่ยวกับการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน เพราะเหตุใด

- ก. ครูมนทิวา                                      ข. ครูกานดา

เหตุผลที่ตอบเช่นนี้เพราะ....

- ก. การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน คือ การนำแบบทดสอบมาวัดผลนักเรียนก่อนเรียนเพื่อนำคะแนนไปเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียน
- ข. การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนที่ชัดเจนที่สุดคือใช้คะแนนความแตกต่างระหว่างผลการทำแบบทดสอบก่อนและหลังเรียนแล้วแปลงเป็นร้อยละความก้าวหน้า
- ค. การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนสามารถใช้คะแนนก่อนเรียนและหลังเรียนเปรียบเทียบกับคะแนนมาตรฐาน
- ง. การประเมินความก้าวหน้าผู้เรียนสามารถใช้คะแนนผลการวัดหลังเรียนเปรียบเทียบกับคะแนนผลการวัดของนักเรียนที่เคยเรียนเรื่องนี้ในปีที่แล้ว

6. จากสถานการณ์ในข้อที่ผ่านมา (ข้อ 6) ใครกล่าวถูกต้องเกี่ยวกับเครื่องมือการวัดและประเมินผลผู้เรียน

- ก. ครูมนทิวา                                      ข. ครูกานดา

เหตุผลที่ตอบเช่นนี้เพราะ...

- ก. การนำคะแนนผลการวัดจากแบบทดสอบความรู้ก่อนเรียนเปรียบเทียบกับคะแนนหลังเรียนจะวัดความก้าวหน้าได้ชัดที่สุด
- ข. เครื่องมือประเมินความก้าวหน้าผู้เรียนที่น่าเชื่อถือที่สุด เป็นที่นิยมใช้ ใช้ได้ง่ายที่สุด คือการใช้แบบทดสอบ
- ค. การประเมินความก้าวหน้าผู้เรียนเฉพาะด้านการปฏิบัติสามารถใช้การเปรียบเทียบคะแนนผลการวัดกับคะแนนมาตรฐาน
- ง. การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนสามารถใช้วิธีอื่น เช่น การสังเกต การประเมินจากการปฏิบัติ



- ก. ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในทุกมุมตามมาตรฐานการเรียนรู้และจุดมุ่งหมายการเรียนรู้สามารถสะท้อนผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนได้ชัดเจนแล้ว
- ข. ผลการเรียนรู้ที่วัดจากเครื่องมือที่เป็นมาตรฐานถูกต้องตามหลักการวัดผลการเรียนรู้ สามารถสะท้อนผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนได้ชัดเจนแล้ว
- ค. ผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของครูควรมีข้อมูลจากแหล่งอื่น ๆ เช่น จากผลการนิเทศการสอน ผลการทดสอบระดับชาติ ประกอบการพิจารณาด้วย
- ง. ผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของครูควรมีข้อมูลจากแหล่งอื่น ๆ เพื่อมาเลือกข้อมูลที่น่าเชื่อถือและมีผลดีเพื่อประกอบการพิจารณาด้วย

#### 10. จากสถานการณ์ต่อไปนี้

“ครูสมชายและครูสมศรีต้องการประเมินความรู้ความเข้าใจของนักเรียนเกี่ยวกับทักษะการแก้โจทย์ปัญหา ซึ่งเป็นปัญหาที่พบจากผลการประเมินคุณภาพผู้เรียนของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในปีที่ผ่านมา จึงต้องดำเนินการประเมินผู้เรียนเรื่องนี้เป็นการเฉพาะ ขณะที่ครูสมชายเลือกแบบสอบถามมาตรฐานที่ใช้วัดทักษะการแก้โจทย์ปัญหา ส่วนครูสมศรีเลือกพัฒนาแบบประเมินให้สอดคล้องกับโครงร่างเนื้อหาที่ใช้สอนในห้องเรียน”

ท่านคิดว่า ครูคนใดเลือกวิธีการ/เครื่องมือได้เหมาะสมที่สุด เพราะเหตุใด

ก. ครูสมชาย

ข. ครูสมศรี

เหตุผลที่ตอบเช่นนี้เพราะ...

- ก. ครูสามารถนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบด้วยแบบสอบถามมาตรฐาน ซึ่งมักไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัดไปใช้ในจุดประสงค์ก็ได้
- ข. คะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐานมีคุณภาพด้านความตรงมากกว่าคะแนนจากการตัดสินของครูผู้สอน
- ค. คะแนนจากแบบประเมินนี้สามารถใช้สะท้อนถึงเนื้อหาตามวัตถุประสงค์ที่สอนในชั้นเรียนได้อย่างถูกต้อง
- ง. คะแนนจากแบบประเมินนี้สร้างได้ง่าย แปลผลได้ง่าย ให้คะแนนได้ง่ายและชัดเจนกว่า

#### การใช้ผลประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

11. จากข้อความต่อไปนี้ พร้อมข้อมูลในแผนการจัดการเรียนรู้ตัวอย่างที่แนบมาด้วย

ผลการประเมินคุณภาพภายนอก รอบที่สอง ของโรงเรียนสุเหร่ารวมใจพบว่า มาตรฐานที่ 9 ครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีผลประเมินที่อยู่ในระดับต้องปรับปรุง รวมทั้งผู้เรียนมีปัญหามาตรฐานที่ 5 ด้านการคิดวิเคราะห์หาคิดสังเคราะห์

หากผู้อำนวยการโรงเรียนนำผลการประเมินดังกล่าวไปแจ้งกับท่านและเพื่อนครูที่สอนในชั้นเรียนเดียวกัน ซึ่งเคยสอนตามแผนการสอนแบบบูรณาการดังที่แนบมานี้ ท่านจะปรับเปลี่ยนกระบวนการสอนในแผนบูรณาการหรือไม่ เพราะเหตุใด

ก. ต้องปรับ

ข. ไม่จำเป็นต้องปรับ

เหตุผลที่ตอบเช่นนี้เพราะ....

- ก. เราควรปรับแผนการเรียนรู้เฉพาะระดับแผนการเรียนรู้รายชั่วโมง เพราะกระบวนการจัดกิจกรรมในแผนการจัดการเรียนรู้ระดับหน่วยการเรียนรู้มีกิจกรรมที่สอดคล้องกับแนวทางแก้ไขตามผลประเมินแล้ว
- ข. เราสามารถปรับแผนการจัดการเรียนรู้ระดับหน่วยการเรียนรู้ในทุกกลุ่มสาระฯ เพราะขาดความครบถ้วนชัดเจนของกระบวนการส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ และการสอนที่เน้นผู้เรียนในบางสาระการเรียนรู้
- ค. เราสามารถปรับกระบวนการจัดการเรียนรู้จากข้อมูลการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของคณะครู แต่คงเนื้อหากิจกรรมในแผนการเรียนรู้ไว้ เพราะแผนการจัดการเรียนรู้ระดับหน่วยการเรียนรู้ไม่จำเป็นต้องละเอียด
- ง. เราสามารถเลือกรับกระบวนการจัดการเรียนรู้ขณะสอนให้เน้นผู้เรียน/ คิดวิเคราะห์มากขึ้นได้ เพราะแผนการจัดการเรียนรู้ส่งเสริมการคิดของผู้เรียน และเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญอย่างครบถ้วนโดยไม่ต้องทบทวนแล้ว

12. ผลการประเมินคุณภาพการจัดการศึกษาในปีที่ผ่านมา พบว่า โรงเรียนสุเหร่ารวมใจ(ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่แนบมานี้) คณะครูจึงคิดจัดทำวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้แก่ผู้เรียน ดังนั้นจึงร่วมกันจัดทำโครงการวิจัยเรื่อง การศึกษาปัญหาการสอนบูรณาการร่วมกันของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสุเหร่ารวมใจ

ท่านคิดว่าหากต้องการทำวิจัยเพื่อนำสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างเกิดประโยชน์สูงสุด ชื่อเรื่องหรือประเด็นวิจัยดังกล่าวมีความเหมาะสมหรือไม่ เพราะเหตุใด

- ก. เหมาะสม
- ข. ไม่เหมาะสม

เหตุผลที่ตอบเช่นนี้เพราะ....

- ก. การทราบปัญหาของการสอนบูรณาการทำให้สามารถนำไปเป็นข้อมูลปรับปรุงการพัฒนาผู้เรียนได้
- ข. ผลวิจัยจากประเด็นการวิจัยนี้ ทำให้ได้ข้อเสนอแนะมาปรับปรุงการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนได้
- ค. ประเด็นวิจัยนี้ ตอบได้เพียงข้อเสนอแนะแนวทางแก้ไข แต่อาจไม่ระบุผลที่เกิดจากแนวทางจัดกิจกรรมนี้ได้ชัดเจน
- ง. ผลวิจัยจากประเด็นการวิจัยนี้ ควรตอบว่า นวัตกรรมเพื่อแก้ปัญหาผู้เรียนด้วยการสอนบูรณาการมีความเหมาะสมหรือไม่

ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ภาคผนวกของคู่มือการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

### เอกสาร1 ตัวอย่างหนังสือเชิญร่วมโครงการและแบบตอบรับเข้าร่วมโครงการพัฒนาตนเองของครู



เรียน คณะครูโรงเรียน.....

ด้วยดิฉัน นางสาวสุกัญญรัตน์ คงงาม นิสิตระดับปริญญาตรีบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยา การศึกษา สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา กำลังดำเนินการวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง “การพัฒนา โมเดลการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ด้านการประกันคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน” โดยมี ศาสตราจารย์ ดร. สุวิมล ว่องวาณิช เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา และ รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริเดช สุชีวะ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ในการนี้ กระบวนการวิจัยส่วนหนึ่ง มีการดำเนินกิจกรรมสำหรับการพัฒนาการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเพื่อการ ประกันคุณภาพตนเองของครูผู้สอน โดยกิจกรรมการพัฒนานี้ต้องการครูอาสาสมัครเข้าร่วม กระบวนการวิจัยจำนวนหนึ่งซึ่งครูที่เข้าร่วมกิจกรรมจะได้รับประโยชน์ในการพัฒนาตนเองในเรื่องที่ สนใจและเกี่ยวข้องกับการประกันคุณภาพการสอนของตนเอง ตามประเด็นที่สนใจ ตัวอย่างเช่น (1) การจัด การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) การวัดและประเมินผลการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (3) การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน หรือประเด็นสนใจอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องการกับพัฒนาการจัดการเรียนการ สอนซึ่งครูสามารถนำไปพัฒนาการทำผลงานวิชาการได้ และได้รับวุฒิบัตรการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งนี้ กิจกรรม การพัฒนาครั้งนี้ ใช้ระยะเวลาประมาณ 3-4 เดือน โดยมีอาจารย์ชรินทร์ จันทร์วันเพ็ญ และ อาจารย์ปรียานันท์ สุนทรวาทะ ศึกษานิเทศก์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเพชรบุรี เขต 1 ร่วมดำเนินกิจกรรมการพัฒนาครูครั้งนี้ ด้วย คุณครูท่านใดสนใจร่วมกิจกรรมดังกล่าว ขอเชิญกรอกข้อมูลในแบบตอบรับด้านล่างนี้ และขอความกรุณา ส่งแบบตอบรับนี้กลับคืนที่ฝ่ายวิชาการของสถานศึกษาของท่าน ก่อนวันที่ 1 กุมภาพันธ์ พ.ศ.2552 เพื่อจะได้ รวบรวมจำนวนผู้สนใจและเตรียมการสำหรับการเริ่มดำเนินกิจกรรมต่อไป

ขอขอบคุณค่ะ

สุกัญญรัตน์ คงงาม

โทรศัพท์ติดต่อ 081-858-xxxx



#### แบบตอบรับเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาตนเอง

#### เกี่ยวกับการประกันคุณภาพ เรื่องการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ข้าพเจ้า (ชื่อ-ชื่อสกุล)..... สนใจและยินดีเข้าร่วม

กิจกรรมการพัฒนา การประกันคุณภาพการสอนของตนเอง เรื่องการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

โรงเรียน..... ชั้นที่สอน.....

สาระการเรียนรู้ที่สอน.....

เบอร์โทรศัพท์ที่สะดวกในการติดต่อ.....



## เอกสาร 2 แนวการตรวจสอบการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ



วันนี้คุณครูสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหรือยังคะ

เรามาลองตรวจสอบกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ผ่านมา ว่าคุณครูได้ดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามประเด็นต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

### 1. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อการวางแผนการจัดการเรียนรู้ (Analysis)

- 1.1 ดำเนินการวิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษา โดยศึกษาข้อมูลดังนี้
- ศึกษาปรัชญา วิสัยทัศน์ พันธกิจ เป้าหมายการจัดการศึกษาของสถานศึกษา
  - ศึกษาโครงสร้างหลักสูตรสถานศึกษา เกี่ยวกับเวลา/หน่วยกิต มาตรฐานการเรียนรู้ ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/ตัวชี้วัด/เนื้อหาสาระที่หลักสูตรสถานศึกษากำหนด
- 1.2 ดำเนินการศึกษาวិเคราะห์ชุมชน ดังนี้
- ศึกษาสภาพ ปัญหา และความต้องการเกี่ยวกับแหล่งเรียนรู้/ ภูมิปัญญา
  - สภาพ ปัญหา และความต้องการเกี่ยวกับผู้ปกครอง
  - ข้อมูลอื่น ๆ เช่น ปัญหา วัฒนธรรม ประเพณี
- 1.3 ดำเนินการศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียน ดังนี้
- ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ผ่านมา
  - ผลการทดสอบมาตรฐานผู้เรียน (ตัวอย่างเช่น NT, A-NET, O-NET, GAT, PAT)
  - ผลการทดสอบพื้นฐานก่อนการเรียนรู้
  - รูปแบบการเรียนรู้ (วิธีการเรียนรู้ที่นักเรียนชอบ)
  - ข้อมูลเกี่ยวกับศักยภาพและธรรมชาติของผู้เรียน ทั้งเรื่องอารมณ์ สังคม สติปัญญา ความถนัดและความสนใจ
  - ข้อมูลสภาพครอบครัวของผู้เรียน
- 1.4 ดำเนินการศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผลการจัดการการเรียนรู้ของสถานศึกษา
- .....
- .....
- 1.5 ดำเนินการศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลอื่น ๆ นอกเหนือจากที่กล่าวมา ได้แก่ประเด็นดังต่อไปนี้
- (ระบุ) .....
- .....

## 2. การเตรียมแผนการจัดการเรียนรู้ (Planing)

การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ คุณครูได้ดำเนินการตามประเด็นต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

- 2.1 ศึกษาวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง/ตัวชี้วัดของหลักสูตรสถานศึกษา แล้วจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้
- 2.2 นำข้อมูลจากการศึกษาวิเคราะห์ชุมชนมาใช้ในการเตรียมเนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้
- 2.3 นำข้อมูลจากการศึกษาผู้เรียนมาใช้ในการออกแบบแผนกิจกรรมการเรียนรู้ ตามรายการต่อไปนี้
- กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ให้สอดคล้องเหมาะสมกับผู้เรียน
- กำหนดเนื้อหาสาระให้สอดคล้องเหมาะสมกับผู้เรียน
- กำหนดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียน
- เลือกสื่อ/แหล่งเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน
- เลือกวิธีการประเมินผลสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้(หรือตัวชี้วัด) สอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียน และอิงพัฒนาการของผู้เรียน รวมถึงเกณฑ์การประเมินผลที่เหมาะสมกับผู้เรียนและเป้าหมายการพัฒนาของสถานศึกษา
- ปรับพื้นฐานก่อนเรียนให้เหมาะสมก่อนการเรียนรู้ตามบทเรียน
- .....
- .....

## 3. การจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ /และการประเมินเพื่อปรับปรุงขณะดำเนินการจัดการเรียนรู้ (Doing)

การดำเนินการจัดการเรียนรู้ คุณครูได้ดำเนินการตามรายการต่อไปนี้หรือไม่

- 3.1 จัดกิจกรรมตามที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการเรียนรู้
- 3.2 จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนเรียนรู้ต่อกัน
- 3.3 ให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติ
- 3.4 ให้ผู้เรียนวางแผนการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยฝึกค้นคว้า รวบรวมข้อมูล สร้างความรู้ด้วยตนเอง และผู้เรียนประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง
- 3.5 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนฝึกคิดหลาย ๆ วิธี มีกระบวนการในการคิด
- 3.6 ใช้วิธีการสอน/ กิจกรรมที่หลากหลายขณะสอน
- 3.7 จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับธรรมชาติและลักษณะเฉพาะของผู้เรียน
- 3.8 ใช้เทคโนโลยีในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

#### 4. การตรวจสอบการจัดการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ (Check)

- 4.1 คุณครูประเมินการสอนของตนเองขณะสอนอยู่เสมอ
- 4.2 คุณครูปรับกิจกรรมการเรียนรู้ตามสภาพผู้เรียน
- 4.3 คุณครูให้ข้อเสนอแนะเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาการเรียนรู้ พัฒนางานขณะสอน
- 4.4 คุณครูประเมินวิธีสอน/กิจกรรมของตนเองขณะสอน และปรับปรุงข้อบกพร่องอยู่เสมอ



#### 5. การพัฒนาปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ (Action)

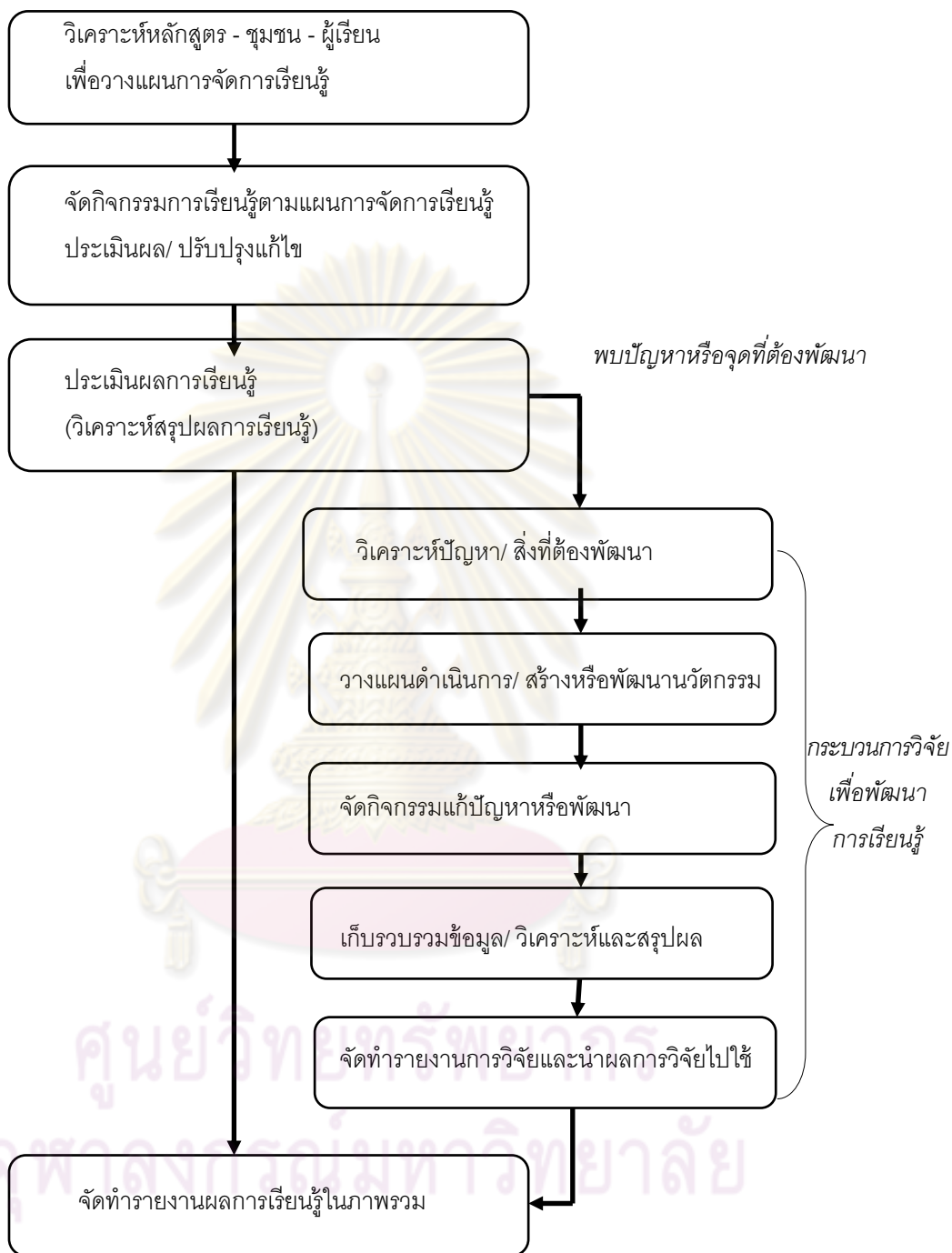
- 5.1 คุณครูปรับเปลี่ยนวิธีสอน/กิจกรรมการเรียนการสอน เมื่อเห็นว่าผู้เรียนยังไม่บรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้
- 5.2 คุณครูใช้การสอนเสริม โดยมอบกิจกรรมเพิ่มเติมสำหรับเด็กเก่ง
- 5.3 คุณครูสอนซ่อม โดยมอบกิจกรรมสำหรับเด็กอ่อนให้เรียนรู้เพิ่มเติม
- 5.4 คุณครูประเมินผลตามวัตถุประสงค์/ ผลการเรียนรู้/ ตัวชี้วัด/ มาตรฐานการเรียนรู้
- 5.5 คุณครูประเมินผลการเรียนและตัดสินผลการเรียนโดยดูจากการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นรายบุคคล
- 5.6 คุณครูวิเคราะห์/ สรุปผลการเรียนรู้

#### 6. การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้

- 6.1 คุณครูนำข้อมูลจากการประเมินผลการสอนมาวิเคราะห์หาสาเหตุ แนวทางแก้ไข หรือวิเคราะห์สิ่งที่ต้องพัฒนา
- 6.2 คุณครูศึกษาวิธีการพัฒนา แก้ไขปัญหาของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้
- 6.3 คุณครูศึกษาวิธีการพัฒนา แก้ไขปัญหาผลการเรียนรู้ของผู้เรียนอยู่เสมอ
- 6.4 คุณครูมีการวางแผนการดำเนินการเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองหรือผลการเรียนรู้ของผู้เรียน
- 6.5 คุณครูพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหา/ พัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง
- 6.6 คุณครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการดำเนินการ/ ใช้นวัตกรรมเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนและการจัดการเรียนรู้ของตนเอง
- 6.7 คุณครูรวบรวมข้อมูล ผลการเรียนรู้จากการใช้นวัตกรรมเพื่อแก้ปัญหาพัฒนาอย่างเป็นระบบ
- 6.8 คุณครูนำข้อมูลมาวิเคราะห์และสรุป
- 6.9 คุณครูจัดทำรายงานการพัฒนาการเรียนรู้ และนำผลไปใช้ในการพัฒนาและเผยแพร่ต่อไป

### สรุปกระบวนการจัดการเรียนรู้

จากการดำเนินการตามขั้นตอนต่าง ๆ ดังกล่าว สรุปเป็นแผนภูมิการดำเนินการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบได้ดังนี้



### เอกสาร 3 ตัวอย่างประเด็นการสัมภาษณ์คุณครูเพื่อวินิจฉัยแบบคลินิก เรื่อง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ก่อนการสัมภาษณ์ ชี้แจงว่า การพูดคุยต่อไปนี้เป็นเพื่อนำข้อมูลมาประกอบการพิจารณาว่าคุณครูควรจะพัฒนาตนเองเรื่องใด อย่างไร และขอให้พูดคุยอย่างเปิดอกด้วยความสบายใจ

#### คำถามเกริ่นนำ

คุณครูมีความสุขและความพึงพอใจกับการสอนของตนเองอย่างไรบ้าง

#### หลักการ

1. คุณครูคิดว่า การจัดการเรียนรู้แบบใด ที่ถือว่าเป็นการจัดการสอนที่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล(ระหว่างผู้เรียนแต่ละคน)
2. การสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูต้องมีบทบาทอย่างไร ขอให้คุณครูยกตัวอย่าง
3. แนวทางการสอนที่กระตุ้นให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง สร้างความรู้ด้วยตนเองควรทำอย่างไรบ้าง

#### การวางแผน

คุณครูออกแบบการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้อย่างไร

(การวางแผนการสอนและการเขียนแผนฯ การวิเคราะห์ผู้เรียน วิเคราะห์หลักสูตร การเลือกกิจกรรมการเรียนการสอน แนวทางหรือวิธีการวัดประเมินผล การเลือกสื่อหรือแหล่งเรียนรู้)

#### การจัดการเรียนรู้

1. คุณครูลงยกตัวอย่างการสอนที่ท่านประทับใจ พึงพอใจมากที่สุด
2. การสอนแบบใดที่คุณครูไม่ชอบเลย

#### การประเมินผลและการนำผลการประเมินไปใช้

คุณครูทราบได้อย่างไรว่านักเรียนของเรามีพัฒนาการของการเรียนรู้แล้ว

(คุณครูการประเมินผู้เรียนก่อนสอน ระหว่างเรียน หลังเรียนทำอย่างไร และนำผลที่ทำไปใช้อย่างไรตอนใด)

#### การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน

1. การวิจัยในชั้นเรียนสำคัญอย่างไร ถ้าเราไม่ทำวิจัยในชั้นเรียนแต่เราทำผลงานอาจารย์ 3 แทน จะเหมือนหรือต่างกันอย่างไร
2. ผลสำเร็จของการทำวิจัยชั้นเรียนของคุณครู เป็นอย่างไร ท่านพึงพอใจกับผลงานดังกล่าวเพียงใด

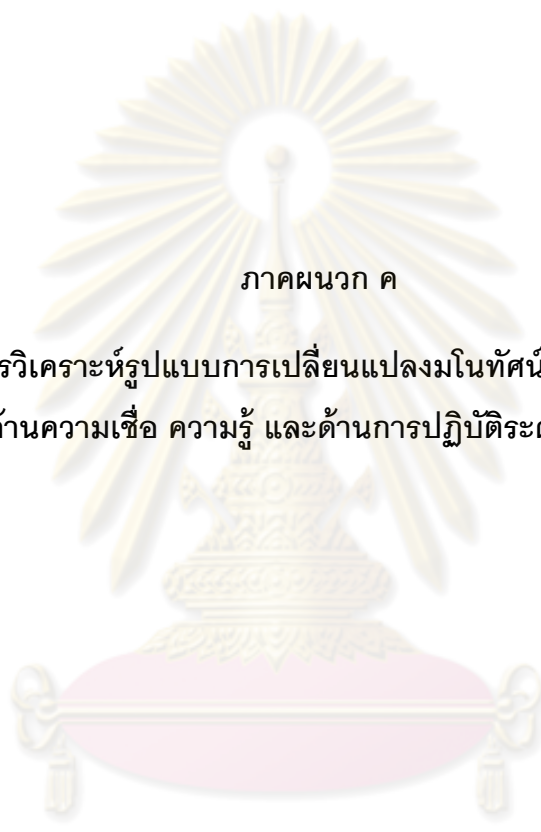
#### การใช้เทคโนโลยีในการพัฒนาการเรียนรู้อย่างตนเองและผู้เรียน

1. เทคโนโลยีสำหรับการพัฒนาการเรียนรู้อุ้เรียนสำคัญและจำเป็นเพียงใด
2. คุณครูได้ใช้เทคโนโลยีในการพัฒนาการเรียนรู้อุ้เรียนทั้งของตนเองและนักเรียนอย่างไร

#### คำถามปิดท้าย

คุณครูสนใจอยากพัฒนาตนเองเรื่องใด เพราะเหตุใด

กล่าวคำ “ขอบคุณคุณครู”



ภาคผนวก ค

ข้อมูลผลการวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพ  
ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติระดับบุคคล

ศูนย์วิจัยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

## ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล

ผลวิเคราะห์รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา เรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ทั้งด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติ ระดับบุคคล มีแนวทางการสรุปรูปแบบและผลการสรุปรูปแบบระดับบุคคลดังนี้

### แนวทางการสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์

การสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์จะสรุปจากระดับผลวิเคราะห์มโนทัศน์ระหว่างก่อนและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ตัวอย่างเช่น หากก่อนการพัฒนา ผลสรุปว่ามโนทัศน์แต่ละเรื่อง มีความถูกต้อง และหลังการพัฒนามีความถูกต้อง จะมีผลการเปลี่ยนแปลงของข้อสรุปมโนทัศน์ จาก ถูก → ถูก ซึ่งสามารถสรุปรูปแบบการเปลี่ยนแปลงได้เป็น แบบ 1 รายละเอียดการพิจารณารูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ระดับบุคคล

สรุปลักษณะมโนทัศน์ ก่อนการพัฒนา	สรุปลักษณะมโนทัศน์ หลังการพัฒนา	ผลการเปลี่ยนแปลงของ ข้อสรุปมโนทัศน์ (ก่อน → หลัง)	รูปแบบการ เปลี่ยนแปลง มโนทัศน์
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ถูก → ถูก	แบบ 1
มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ถูก → ผิด	แบบ 2
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์ถูกต้อง = 1	ผิด → ถูก	แบบ 3
มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	มโนทัศน์คลาดเคลื่อน = 0	ผิด → ผิด	แบบ 4

ผลวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพการศึกษา ด้านความเชื่อ ความรู้ และด้านการปฏิบัติระดับบุคคล ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้มีดังตารางต่อไปนี้

### ตาราง ค1 ผลการวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อของกลุ่มตัวอย่างรายบุคคล

ID	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความเชื่อ จำแนกตามรายบุคคล								
	การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้อย่างที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ			ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง		
	ก่อน	หลัง	รูปแบบการเปลี่ยนแปลง	ก่อน	หลัง	รูปแบบการเปลี่ยนแปลง	ก่อน	หลัง	รูปแบบการเปลี่ยนแปลง
1	0	1	3	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0	1	3	1	1	1	1	1	1
4	0	0	4	1	1	1	1	1	1
5	0	1	3	1	1	1	1	1	1
6	0	1	3	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	0	1	3	1	1	1	1	1	1
10	1	0	2	0	1	3	1	1	1

ID	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงในทัศนคติการประกันคุณภาพด้านความเชื่อ จำแนกตามรายบุคคล								
	การเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้ ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			ความสนใจในการนำแนวคิดการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญไปปฏิบัติ			ความมุ่งมั่นในการพัฒนาคุณภาพการสอนที่ เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของตนเอง		
	ก่อน	หลัง	รูปแบบการ เปลี่ยนแปลง	ก่อน	หลัง	รูปแบบการ เปลี่ยนแปลง	ก่อน	หลัง	รูปแบบการ เปลี่ยนแปลง
11	0	1	3	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	0	1	3	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	0	1	3	1	1	1	1	1	1
17	0	1	3	1	1	1	1	1	1
18	0	1	3	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	0	1	3	1	1	1
25	0	1	3	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	0	2	0	1	3	1	1	1
28	0	0	4	1	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	0	0	4	1	1	1	1	1	1
31	0	1	3	1	1	1	1	1	1
32	0	1	3	1	1	1	1	1	1
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	0	1	3	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	0	1	3	1	1	1	1	1	1
37	0	1	3	1	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	0	1	3	1	1	1	1	1	1
41	1	1	1	0	1	3	1	1	1
42	0	1	3	1	1	1	1	1	1
43	0	1	3	1	1	1	1	1	1
44	0	1	3	1	1	1	1	1	1
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1
46	0	1	3	1	1	1	1	1	1
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	1	0	2	0	1	3	1	1	1
50	0	1	3	1	1	1	1	1	1
51	0	1	3	1	1	1	1	1	1
52	0	1	3	1	1	1	1	1	1
53	1	1	1	0	1	3	1	1	1



ตาราง ค2 ผลการวิเคราะห์หมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ของกลุ่มตัวอย่างรายบุคคล

ID	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงหมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ จำแนกตามรายบุคคล																	
	การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ					
	การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการ เรียนการสอนที่เน้น ผู้เรียนเป็นสำคัญ		
ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	
1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	0	1	3
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3
3	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	0	4
4	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
5	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
6	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3
8	0	1	3	0	0	4	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
9	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	1	1
10	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	0	2
11	0	1	3	0	0	4	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3
13	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	1	1	1
14	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1
16	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	0	2
17	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
18	0	1	3	0	0	4	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	0	2
20	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	0	2
21	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	0	4
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	0	2
24	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
25	0	1	3	0	0	4	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1
27	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
28	0	1	3	0	0	4	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
29	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	1	1
30	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	1	1
31	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4
32	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	0	2
33	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
34	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	1	1	1
35	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	1	1
36	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	1	0	2
37	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	0	4
38	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
39	0	1	3	0	0	4	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	0	4
40	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	0	2
41	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	0	1	3

	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านความรู้ จำแนกตามรายบุคคล																	
	การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ					
	การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			การวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
ID	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ
42	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
43	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	0	1	3
44	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	1	1	1
45	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	0	4
46	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	1	3	1	0	2
47	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3
49	0	1	3	1	0	2	0	1	3	0	0	4	0	0	4	0	1	3
50	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	1	1	1
51	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	0	0	4
52	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4
53	0	1	3	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	0	4	0	1	3

ตาราง ค 3 ผลการวิเคราะห์มโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติของกลุ่มตัวอย่างรายบุคคล

	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติ จำแนกตามรายบุคคล																	
	การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ					
	พฤติกรรมวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมประเมินการดำเนินการเรียนการสอนของตนเอง			พฤติกรรมใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
ID	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ
1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	1	3
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0	0	4	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1
4	0	1	3	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1	0	0	4
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	1	1	1
9	0	0	4	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	0	1	3	0	1	3
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	0	1	3
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	2	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	0	1	3	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	0	4	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3
18	0	1	3	0	1	3	1	1	1	0	0	4	0	1	3	0	1	3
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3

ID	รูปแบบการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์การประกันคุณภาพด้านการปฏิบัติ จำแนกตามรายบุคคล																	
	การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ						การควบคุมคุณภาพ					
	พฤติกรรมการวางแผนการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมการตรวจสอบติดตามการดำเนินการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมการปรับปรุงการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			พฤติกรรมการประเมินการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของตนเอง			พฤติกรรมการใช้ผลการประเมินเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ	ก่อน	หลัง	รูปแบบ
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1
25	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	0	4	0	1	3	0	1	3
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	0	1	3	0	1	3
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	0	4
31	0	0	4	1	1	1	0	0	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	0	4	1	1	1	0	1	3
33	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3
35	0	0	4	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	0	1	3	1	1	1
37	0	0	4	1	1	1	0	0	4	0	1	3	1	1	1	1	1	1
38	0	1	3	0	1	3	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3
39	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	0	1	3	1	1	1
41	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1
42	0	0	4	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1
43	0	0	4	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1
44	0	0	4	1	1	1	0	0	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3
46	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	1	3
48	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	0	1	3	0	1	3
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	0	0	4
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4
52	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	1

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวสุกัญญรัตน์ คงงาม เกิดเมื่อวันที่ 1 มิถุนายน พ.ศ.2512 ที่จังหวัดนครสวรรค์ สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับ 1) ในโครงการคุรุทายาทรุ่นที่ 1 จากสถาบันราชภัฏนครสวรรค์ เมื่อปีการศึกษา 2533 ปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวัดและประเมินผลการศึกษา จากมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช เมื่อปีการศึกษา 2538 ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิจัยการศึกษา จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2539 และเข้ารับการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2548 ปัจจุบันรับราชการ ตำแหน่งอาจารย์ สังกัดคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี



ศูนย์วิทยทรัพยากร  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย