

การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษา  
ไปปฏิบัติในสถานศึกษาโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย

นายปิยพงษ์ คล้ายคลึง

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2555

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)

เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)  
are the thesis authors' files submitted through the Graduate School.

DEVELOPMENT OF A PROGRAM THEORY FOR EVALUATING THE SUCCESS OF  
THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION REFORM POLICY IN SCHOOLS BY USING  
INDUCTIVE AND DEDUCTIVE APPROACHES

Mr. Piyapong Khaikleng

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Doctor Philosophy Program in Educational Measurement and Evaluation

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2012

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของ การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาโดย ใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย
โดย	นายปิยพงษ์ คล้ายคลัง
สาขาวิชา	การวัดและประเมินผลการศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ

---

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้บัณฑิตวิทยาลัยรับเป็น  
ส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิตา รักษ์พลเมือง)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.โชติกา ภาชีผล)

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

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

.....กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐสุภรณ์ หลาวทอง)

.....กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กมลวรรณ ตังถนกันนท์)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(ดร.สังวรณ์ ังดกระโทก)

ปิยพงษ์ คล้ายคลึง : การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย. (DEVELOPMENT OF A PROGRAM THEORY FOR EVALUATING THE SUCCESS OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION REFORM POLICY IN SCHOOLS BY USING INDUCTIVE AND DEDUCTIVE APPROACHES) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ศ.ดร. สุวิมล ว่องวาณิช, อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: รศ.ดร.ศิริเดช สุชีวะ, 259 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 3 ประการคือ (1) เพื่อพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย (2) เพื่อสร้างเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น และ (3) เพื่อประเมินความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนจากตัวบ่งชี้และเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น วิธีดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอน ขั้นตอนแรกเป็นการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม มี 2 ระยะ คือ ระยะแรก การใช้วิธีอุปนัยเป็นการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสนทนากลุ่มจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 11 คน ใช้วิธีการสร้างแผนภาพโปรแกรมแบบย้อนกลับ (backwards mapping) และการสัมภาษณ์จากครูและผู้บริหารในโรงเรียนกรณีศึกษาที่มีผลการประเมินคุณภาพแตกต่างกันจำนวน 4 โรงเรียน ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาด้วยโปรแกรมวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ MAXQDA ระยะที่สอง การใช้วิธีนิรนัยเป็นการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของทฤษฎีโปรแกรม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรมเป็นโรงเรียนสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 309 โรงเรียน เป็นครูอาจารย์จำนวน 1,545 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามการปฏิบัติงานของครูซึ่งมีมาตราประมาณค่า 5 ระดับและแบบให้คะแนน 0-1 จำนวน 115 ข้อ ใช้การวิเคราะห์หัตถิพธ (path analysis) ขั้นตอนที่สอง การทดลองใช้ เป็นการนำทฤษฎีโปรแกรมมาศึกษาผลการใช้ โดยออกแบบการประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) จำนวน 3 โรงเรียนที่มีผลการประเมินคุณภาพระดับดีมาก ดี และควรปรับปรุง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบตรวจสอบรายการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ แนววิธีปฏิบัติการประเมิน และแบบประเมินความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติเชิงบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหาจากข้อมูลเชิงคุณภาพ ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วย ตัวแทรกขง 3 ตัว ได้แก่ การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม และการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ตัวกำหนด 5 ตัว ได้แก่ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความพร้อมทำงานตามนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย และผลลัพธ์ 3 ตัว ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียน

2. ตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ มี 21 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) การแจ้งข่าวสาร (2) การให้ความรู้ (3) การสร้างสังคมการเรียนรู้ (4) การศึกษาด้วยตนเอง (5) การกำกับติดตามนโยบาย (6) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (7) ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (8) ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ผู้เรียน (9) ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน (10) ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (11) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (12) เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (13) เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ผู้เรียน (14) เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน (15) คุณค่าของนโยบาย (16) การยอมรับนโยบาย (17) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (18) ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (19) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (20) คุณภาพครู และ (21) คุณภาพนักเรียน

3. เครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติเป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist) จำนวน 115 ข้อ มีค่าดัชนี IOC เท่ากับ 1.00 ความเที่ยงอยู่ระหว่าง 0.75 ถึง 0.95

4. ผลการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน พบว่า ภาพรวมการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินมีความเหมาะสมระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านประโยชน์ของวิธีประเมินมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมา ด้านความเป็นไปได้ในการปฏิบัติประเมิน และการใช้ประโยชน์จากผลประเมิน

ภาควิชา.....วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา.....ลายมือชื่อ.....

สาขาวิชา.....การวัดและประเมินผลการศึกษา.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....

ปีการศึกษา.....2555.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม.....

##5384234027: MAJOR EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

KEY WORDS: PROGRAM THEORY / IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL REFORM POLICY /

PIYAPONG KHAIKLENG: DEVELOPMENT OF A PROGRAM THEORY FOR EVALUATING THE SUCCESS OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL REFORM POLICY IN SCHOOLS BY USING INDUCTIVE AND DEDUCTIVE APPROACHES. ADVISOR: PROF. SUWIMON WONGWANICH, Ph.D., CO-ADVISOR: ASSOC.PROF. SIRIDEJ SUJIVA, Ph.D., 259 pp.

The objectives of this research are to: (1) develop a program theory and indicators based on both inductive and deductive methods with a view to evaluating success in implementing the education reform policy in school; (2) develop the instrument for appraising success in the implementation of the education reform policy by drawing upon the program theory developed; and (3) to assess the appropriateness of the use of the program theory in evaluating success in adopting the education reform policy in school. The research procedure was divided into two main phrases. The first phrase was set out with the aim of developing the program theory. In this phrase, the inductive method was first of all employed so as to review relevant literature and prior studies, conduct a focus group of 11 experts with the backwards mapping method, and carry out an interview with teachers and administrators in four schools that differed in terms of evaluation outcome. The data gathered from the inductive method was analyzed using content analysis which was performed using the MAXQDA program. The deductive method was thereafter adopted to investigate the construct validity of the program theory. The participants consisted of 1,545 teachers from 309 schools under the administration of the Basic Education Commission. The instrument used in this phrase was the questionnaire with five and dichotomous rating scales. The questionnaire was composed of 115 questions altogether. The Path analysis was employed to analyze the data. The second phrase aimed to experimentally evaluate the impact of the use of the program theory. Three schools were evaluated in this multisite evaluation. Of all the three schools studied, one failed to pass the evaluation standard, another received a good evaluation result, and the other obtained a very good evaluation result. The instruments used for collecting data during this phrase were the evaluation checklist of the utilization of the education reform policy, the evaluation guideline, and the evaluation form of the appropriateness of implementing the program theory. The data were analyzed using both descriptive statistics and content analysis. The findings of this research were as follows.

1. The program theory for evaluating success in implementing the education reform policy included three intervening variables: policy communication, monitoring, and learning resource promotion. It also consisted of five determinants, namely understanding of policy, involvement in policy planning, attitude and policy acceptance, readiness for using policy, and commitment to using policy. Moreover, the program theory yielded three outcomes as follows: change of teachers' teaching style, quality of teacher, and quality of students.

2. The indicators of success in implementing the education reform policy was comprised with 21 indicators: (1) information communication, (2) knowledge instruction, (3) community learning construction, (4) self-learning, (5) policy monitoring, (6) learning resource promotion, (7) understanding of student-centered learning, (8) understanding of student learning evaluation, (9) understanding of classroom action research, (10) understanding of policy implementation, (11) involvement in policy planning, (12) attitude to student-centered learning, (13) attitude to student learning evaluation (14) attitude to classroom research, (15) policy value, (16) policy acceptance, (17) readiness for policy implementation, (18) commitment to using policy, (19) change in teachers' teaching style, (20) teacher quality, and (21) student quality.

3. The research instrument used for appraising success in the utilization of the education reform policy was the 115-item checklist with its IOC index of 1.00 and reliability of between 0.75 and 0.95.

4. The impact of using the program theory in appraising success in the implementation of the education reform policy showed that overall the implementation of the program theory was highly appropriate. When taking into account each aspect of the evaluation method, it was found that among all three dimensions considered, the usefulness has the highest mean, followed by the feasibility of implementing the evaluation program as well as the utilization of evaluation outcomes respectively.

Department : ..... Educational Research and Psychology ..... Student's signature .....  
Field of Study : ..... Educational Measurement and Evaluation ..... Advisor's signature .....  
Academic Year : ..... 2012 ..... Co-advisor's signature .....

## กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จลงได้ด้วยความสามารถและความเอาใจใส่ดูแลเป็นอย่างดี  
 ยิ่งจากศาสตราจารย์ ดร. สุวิมล ว่องวาณิช อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และรองศาสตราจารย์  
 ดร.ศิริเดช สุชีวะ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ทั้งสอง  
 ท่านที่กรุณาอบรมสั่งสอนให้ความรู้และคำแนะนำอันทรงคุณค่าอย่างสูงยิ่งแก่ผู้วิจัย คอยดูแลเอา  
 ใจใส่ ตรวจแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ และคอยติดตามการทำวิทยานิพนธ์ของผู้วิจัยด้วยความ  
 ประารถนาดี นับตั้งแต่การเริ่มพัฒนาโครงร่างวิทยานิพนธ์ การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวิจัย จน  
 สามารถพัฒนามาเป็นหัวข้อวิทยานิพนธ์และทำวิทยานิพนธ์จนสำเร็จได้

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ในภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่านที่ได้  
 ประสาทวิชาความรู้ให้แก่ผู้วิจัย และขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัยเป็นอย่างสูงที่กรุณาสับสนุนทุน  
 วิจัยบางส่วนสำหรับการวิจัยครั้งนี้ จนทำให้ผู้วิจัยทำวิทยานิพนธ์เสร็จสมบูรณ์

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รศ.ดร.โชติกา ภาษีผล ผศ.ดร.ณัฐฐภรณ์ หลาวทอง  
 ผศ.ดร.กมลวรรณ ตังธนกานนท์ และ ดร.สังวรณ์ ังดกระโทก กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ได้  
 ตรวจสอบและให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่กรุณาให้คำปรึกษาและเสนอแนะ  
 แนวทางอันมีคุณค่าในการพัฒนาตัวบ่งชี้และพัฒนาเครื่องมือวิจัยจนเสร็จสมบูรณ์

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณโรงเรียนกรณีศึกษาที่ให้ความร่วมมือในการทำวิจัย และขอขอบคุณ  
 ผู้บริหารและคุณครูในโรงเรียนที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามเป็นอย่างดี

ผู้วิจัยขอขอบคุณ ดร.วิษณุ ทรัพย์สมบัติ ดร.หฤทัย อาจปรี นื่องกนิษฐ ศรีเคลือบ พนิดา  
 มารุ่งเรือง พี่บงกช วงศ์หล่อสายชลและพีรุติพร กรัยวิเชียร ที่ช่วยสอนและแนะนำการวิเคราะห์  
 ข้อมูลในบางส่วนให้กับผู้วิจัย

ผู้วิจัยขอขอบคุณทุกความปรารถนาดีจากพี่ๆ และเพื่อนๆ ทุกท่าน ที่มอบกำลังใจและความ  
 ห่วงใยให้ผู้วิจัยเสมอมา

และเหนือสิ่งอื่นใด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงยิ่งต่อบิดา มารดา ลุง ป้า น้า อา และ  
 หลานของผู้วิจัยที่ให้การสนับสนุนทั้งด้านกำลังใจ กำลังกาย กำลังทรัพย์ และกำลังสติปัญญา ด้วย  
 ความรัก ความห่วงใย และความเอาใจใส่ ตลอดจนได้สนับสนุนผู้วิจัยให้ได้รับการศึกษาจนถึงระดับนี้  
 อันมีความสำคัญและมีคุณค่าอย่างยิ่งในการทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ณ
สารบัญภาพ.....	ฐ
บทที่ 1 บทนำ	
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	4
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	4
ขอบเขตของการวิจัย.....	4
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	6
ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย.....	7
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	
ตอนที่ 1 แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน.....	9
ตอนที่ 2 การประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม.....	41
ตอนที่ 3 การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ.....	44
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	
ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม.....	62
ขั้นตอนที่ 2 การทดลองใช้.....	68
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	
ตอนที่ 1 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของ การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน.....	69
ตอนที่ 2 การพัฒนาเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบาย ปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน.....	141
ตอนที่ 3 การใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบาย ปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน.....	143

บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	
สรุปผลการวิจัย.....	165
อภิปรายผล.....	166
ข้อเสนอแนะเพื่อการนำผลการวิจัยไปใช้.....	171
ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อไป.....	171
รายการอ้างอิง.....	173
ภาคผนวก	
ภาคผนวก ก รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ.....	182
ภาคผนวก ข เครื่องมือวิจัย.....	185
ภาคผนวก ค ขั้นตอนการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ.....	192
ภาคผนวก ฉ ตัวอย่างผลการวิเคราะห์.....	204
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	259



## สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
2.1	แนวคิด วิธีการและแหล่งข้อมูลในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยการรวมวิธีการสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย วิธีนิรนัยและวิธีอุปนัย.....	30
2.2	การพิจารณาแนวคิด วิธีการและแหล่งข้อมูลในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมตามวิธีการสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย วิธีนิรนัยและวิธีอุปนัย.....	31
2.3	การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างรูปแบบของการประเมินพหุพื้นที่.....	43
2.4	ผลการสังเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจากงานวิจัยด้านการปฏิรูปการศึกษาจำนวน 14 เรื่อง.....	58
4.1	การวิเคราะห์เนื้อหาเกี่ยวกับความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ.....	75
4.2	ภูมิหลังของผู้เชี่ยวชาญ.....	76
4.3	การวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติของผู้เชี่ยวชาญ.....	77
4.4	ภูมิหลังของโรงเรียนกรณีศึกษา.....	78
4.5	คุณภาพการศึกษาของโรงเรียนกรณีศึกษา.....	78
4.6	การวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาจากโรงเรียนกรณีศึกษา.....	79
4.7	ผลการคัดเลือกตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ....	81
4.8	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย (n=390).....	87
4.9	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยตามขนาดโรงเรียน.....	88
4.10	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยตามระดับคุณภาพโรงเรียน.....	90
4.11	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้....	92
4.12	ผลการวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรในทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ.....	96
4.13	การแจ้งข่าวสารรายชื่อ (n=309).....	98
4.14	การให้ความรู้รายชื่อ (n=309).....	99

ตารางที่	หน้า
4.15 การสร้างสังคมการเรียนรู้รายข้อ (n=309).....	100
4.16 การศึกษาด้วยตนเองรายข้อ (n=309).....	101
4.17 การกำกับติดตามรายข้อ (n=309).....	102
4.18 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้รายข้อ (n=309).....	103
4.19 ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญรายข้อ (n=309).....	104
4.20 ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นรายข้อ (n=309).....	106
4.21 ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียนรายข้อ (n=309).....	107
4.22 ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติรายข้อ (n=309).....	108
4.23 การมีส่วนร่วมวางแผนนโยบายรายข้อ (n=309).....	110
4.24 เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (n=309).....	111
4.25 เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนรายข้อ (n=309).....	112
4.26 เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียนรายข้อ (n=309).....	113
4.27 คุณค่าของนโยบายรายข้อ (n=309).....	114
4.28 การยอมรับนโยบายรายข้อ (n=309).....	115
4.29 ความพร้อมทำงานตามนโยบายรายข้อ (n=309).....	116
4.30 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายรายข้อ (n=309).....	118
4.31 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูรายข้อ (n=309).....	119
4.32 คุณภาพครูรายข้อ (n=309).....	120
4.33 คุณภาพผู้เรียนรายข้อ (n=309).....	123
4.34 ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ.....	116
4.35 นิยามตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา.....	124
4.36 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนจุดตัดในการจำแนกกลุ่มสถานศึกษาตามผลการรับรองคุณภาพจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ. ....	126
4.37 ผลการเปรียบเทียบตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติตามตัวแปรการรับรองคุณภาพของ สมศ. ....	127

ตารางที่	หน้า
4.38 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนจุดตัดในการจำแนกกลุ่มสถานศึกษาตามผลการรับรองคุณภาพจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ. ....	128
4.39 เกณฑ์การประเมินตัวบ่งชี้.....	128
4.40 ภูมิหลังของโรงเรียนจำแนกตามภาคภูมิศาสตร์.....	129
4.41 ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	129
4.42 การสื่อสารนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	130
4.43 การกำกับติดตามนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	131
4.44 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้จำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	132
4.45 ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	133
4.46 เจตคติและการยอมรับนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	135
4.47 ความพร้อมทำงานตามนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	136
4.48 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	137
4.49 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	138
4.50 คุณภาพครูจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	139
4.51 คุณภาพผู้เรียนจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน.....	140
4.52 ผลการวิเคราะห์หาความเที่ยงของเครื่องมือวัดตัวแปรในงานวิจัย.....	141
4.53 ผลการวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกเป็นรายข้อคำถาม.....	142
4.54 ภูมิหลังของโรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษา.....	143
4.55 คุณภาพการศึกษาของโรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษา.....	144
4.56 การสื่อสารนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	145
4.57 การกำกับติดตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	146
4.58 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้จำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	147
4.59 ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	149
4.60 การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	150
4.61 เจตคติและการยอมรับนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	151
4.62 ความพร้อมทำงานตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	153

ตารางที่	หน้า
4.63 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	154
4.64 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	155
4.65 คุณภาพครูจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	156
4.66 คุณภาพผู้เรียนจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา.....	157
4.67 สรุปผลประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจำแนกตามตัวบ่งชี้การประเมิน.....	158
4.68 ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมินรายข้อ.....	161
4.69 ประโยชน์ของวิธีประเมินรายข้อ.....	162
4.70 การใช้ประโยชน์จากผลประเมินรายข้อ.....	163
4.71 ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน.....	164

## สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
2.1 โมเดลทฤษฎีโปรแกรมเชิงเส้น.....	12
2.2 โมเดลทฤษฎีโปรแกรมแบบไม่เป็นเชิงเส้น.....	13
2.3 โมเดลการเปลี่ยนแปลง.....	14
2.4 โมเดลการกระทำ.....	15
2.5 ขั้นตอนการประเมินโดยใช้โมเดล TSE.....	19
2.6 กรอบแนวคิดของโครงการ Ifl.....	22
2.7 โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์.....	23
2.8 ผลการประมาณค่าโมเดลโครงสร้าง.....	24
2.9 นักวิชาการที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการนำนโยบายไปปฏิบัติ.....	45
2.10 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	60
3.1 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	61
3.2 กรอบสำหรับร่างความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ.....	62
3.3 กรอบสำหรับร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลง.....	63
3.4 กรอบสำหรับร่างโมเดลการกระทำ.....	65
4.1 โมเดลการกระทำการนำนโยบายไปปฏิบัติ.....	72
4.2 ผลการเปรียบเทียบความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติตาม code.....	79
4.3 ผลการเปรียบเทียบตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียนกรณีศึกษา.....	80
4.4 ผลเปรียบเทียบตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติตามแหล่งข้อมูล.....	82
4.5 ผลเปรียบเทียบตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติตามตัวบ่งชี้..	82
4.6 ทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ.....	83
4.7 ผลการทดสอบความสอดคล้องของทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์.....	97
4.8 ผลประเมินโรงเรียนกรณีศึกษา.....	159

## บทที่ 1

### บทนำ

#### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การปฏิรูปการศึกษาไทยในทศวรรษแรกก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่อการจัดการศึกษาหลายประการ การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นมีทั้งความสำเร็จและความล้มเหลว คุณภาพของการจัดการศึกษาไม่บรรลุเป้าหมายตามนโยบายปฏิรูปการศึกษาโดยพิจารณาจากผลการประเมินคุณภาพภายนอก สมศ. พบว่า คุณภาพผู้เรียนอยู่ในระดับต่ำแต่คุณภาพครูอยู่ในเกณฑ์ดี สะท้อนให้เห็นว่า การจัดการเรียนการสอนของครูอาจจะไม่ประสบความสำเร็จเมื่อพิจารณาจากผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ครูยังมีปัญหาด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา เนื่องจากการอบรมพัฒนาครูที่ผ่านมายังไม่สามารถดำเนินการได้อย่างทั่วถึงและไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร ความรู้ที่ครูได้รับเป็นเพียงแนวคิด หลักการ ครูยังไม่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญได้ดีพอ (สุวิมล ว่องวาณิชและนางลักษณ วิรัชชัย, 2548)

งานวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาไทยส่วนใหญ่ประเมินผลลัพธ์และศึกษาปัจจัยที่อธิบายปัญหา อุปสรรคในการดำเนินงานด้านการปฏิรูปการศึกษา ดังเช่นงานวิจัยของสุวิมล ว่องวาณิช และนางลักษณ วิรัชชัย (2548) ประเมินผลการปฏิรูปการศึกษาของรัฐบาลตามแนวนโยบายพื้นฐานแห่งรัฐและพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พบว่า ผลการประเมินคุณภาพครูและผู้บริหารอยู่ในเกณฑ์ดี แต่ครูผู้สอนมีปัญหาด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ นักเรียนมีความสุขในการเรียนและมีคุณธรรม แต่ยังไม่บรรลุผลด้านความเก่ง ส่วนหนึ่งเป็นเพราะครูมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติจริงในโรงเรียนมีปัญหา ดังนั้น ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาจึงขึ้นอยู่กับความสำเร็จของกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ (policy implementation process) การวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาจึงควรศึกษากระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาอีกด้วย

กระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ มี 3 ระดับ ได้แก่ ระดับนโยบายลงสู่เขตพื้นที่การศึกษา ระดับเขตพื้นที่การศึกษาลงสู่โรงเรียน และระดับโรงเรียนลงสู่บุคคล ผลการวิจัยของสุวิมล ว่องวาณิช (2555) สุภาพร โกเฮงกุล (2555) วิษณุ ทรัพย์สมบัติ (2555) และศศิธร เขียวกอก (2555) ศึกษาการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในทศวรรษแรกทั้ง 3 ระดับ พบว่า การส่งต่อนโยบายในแต่ละระดับมีความคลาดเคลื่อนและซับซ้อนนโยบายปฏิรูป

การศึกษาสู่สถานศึกษาและครูในทุกเรื่องของการปฏิรูปการศึกษาด้วยวิธีเดียวกัน ได้แก่ การแจกเอกสาร การจัดประชุมชี้แจงนโยบายและการอบรมเชิงปฏิบัติการ สำหรับงานวิจัยของกนิษฐ์ ศรีเคลือบและสุวิมล ว่องวานิช (2555) ศึกษาการปฏิบัติงานของครูตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา พบว่า การปฏิบัติงานด้านการปฏิรูปการศึกษาไม่ส่งผลต่อโอกาสในการได้เลื่อนวิทยฐานะของครู แสดงให้เห็นว่า การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจากเขตพื้นที่สู่โรงเรียนก็เป็นปัญหาเช่นกัน นอกจากนี้งานวิจัยของธัญญภรณ์ เลาะห์เพ็ญแสง (2555) พบว่า เขตพื้นที่การศึกษาส่งเสริมการนำนโยบายการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนไปปฏิบัติในสถานศึกษาน้อย ทำให้ผลสำเร็จของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนอยู่ในระดับปานกลาง จะสังเกตเห็นว่า ผลงานวิจัยเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาที่กล่าวมานี้ ส่วนใหญ่ประเมินการดำเนินงานในระดับนโยบายและเขตพื้นที่การศึกษา แต่การประเมินในระดับโรงเรียนมีน้อย ทำให้โรงเรียนขาดความตระหนักในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาลงสู่ครู โดยเฉพาะผู้บริหารเป็นบุคคลที่รับนโยบายจากระดับเขตพื้นที่การศึกษาและต้องส่งต่อนโยบายสู่ผู้ปฏิบัติงานให้ถูกต้อง การปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนจึงจะประสบความสำเร็จ เพราะฉะนั้นกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนจึงเป็นเรื่องสำคัญมาก

การประเมินการดำเนินงานของโรงเรียนส่วนใหญ่ประเมินที่ผลลัพธ์ของโครงการ หากให้โรงเรียนประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน โรงเรียนส่วนใหญ่ออกแบบการประเมินด้วยการประเมินผลลัพธ์ ประเมินการทำงานของครูว่าเป็นไปตามแนวทางนโยบายปฏิรูปการศึกษาหรือไม่ แต่จะไม่ได้รับสารสนเทศเกี่ยวกับกลไกหรือปัจจัยเชิงสาเหตุที่ทำให้การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนประสบความสำเร็จ ด้วยเหตุนี้การเลือกแนวคิดที่จะนำมาใช้ประเมินควรให้สารสนเทศเพื่อการปรับปรุงการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนจึงต้องมีแนวคิดการประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) แนวคิดการประเมินที่สามารถนำมาใช้ประเมินได้ทุกสถานการณ์ไม่ว่าจะเป็นการประเมินความก้าวหน้าและการประเมินสรุปผล (summative evaluation) คือ แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (theory-based evaluation) เนื่องจากแนวคิดนี้อธิบายกลไกการทำงานเชิงสาเหตุที่ทำให้โครงการประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว (Donaldson & Gooler, 2003; Cho & White, 2005; Donaldson, 2007) การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมีตัวอย่างงานวิจัยจากต่างประเทศหลายเรื่อง แต่ประเด็นที่ศึกษาเกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจากการสืบค้นของผู้วิจัยยังไม่ปรากฏ ผู้วิจัยจึงเห็นว่าน่าจะนำแนวคิดนี้มาใช้ในการประเมิน โดยการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม (program theory) เกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน

เพื่อให้ทฤษฎีโปรแกรมสามารถนำไปใช้ประเมินได้ในวงกว้าง ด้วยความสำคัญของความจำเป็น ต้องมีแนวทางการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา ปิยพงษ์ คล้ายคลึง และสุวิมล ว่องวาณิช (2554) จึงได้ทำการศึกษานำร่องโดยวิเคราะห์ทฤษฎีและ งานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา จากนั้นออกแบบทฤษฎีโปรแกรมด้วยทฤษฎีการ แพร่กระจายนวัตกรรม (diffusion of innovation theory) แต่งานวิจัยนี้ยังไม่ได้ทดสอบความตรง ของทฤษฎีโปรแกรม โดยยังไม่ได้นำไปใช้ประเมินจริง เนื่องจากการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมต้อง อาศัยกระบวนการตรวจสอบอย่างมีคุณภาพ เพื่อให้ทฤษฎีโปรแกรมนั้นเหมาะสมกับบริบทของ การปฏิรูปการศึกษาไทย

นักวิชาการหลายท่านแนะนำว่า ทฤษฎีโปรแกรมที่นำมาใช้ในการประเมินแบบใช้ทฤษฎี เป็นฐานควรมีการตรวจสอบความเหมาะสมก่อนใช้ประเมินจริง เนื่องจากหากไม่มีการตรวจสอบ ความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมหรือใช้วิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมอย่างเหมาะสม จะทำ ให้ผลการประเมินไม่สามารถชี้ให้เห็นถึงกลไกการทำงานของโครงการได้อย่างถูกต้อง (Hansan & Vedung, 2010; Adedokun, Childress & Burgess, 2011)

วิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมมีหลายวิธี เช่น การศึกษาทฤษฎีและงานวิจัย การสังเกต สถานการณ์จริง การสร้างแบบจำลองความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder mental model) โมเดลสมการโครงสร้าง (structural equation modeling) การใช้เมตริกซ์ (matrix) เป็นต้น วิธีการสร้าง เหล่านี้สามารถแบ่งได้เป็น 2 แนวคิด ได้แก่ แนวคิดอุปนัย (inductive approach) และแนวคิดนิรนัย (deductive) (Funnell & Rogers, 2011; Patton, 2008) ประเด็นการวิจัยที่น่าสนใจจึงอยู่ที่การเลือก แนวคิดมาพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม เนื่องจากแต่ละแนวคิดมีข้อจำกัดที่แตกต่างกัน ซึ่ง Funnell และ Rogers (2011) เสนอให้มีการรวมทั้งสองแนวคิดมาใช้พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเนื่องจากทฤษฎีโปรแกรม ที่พัฒนาขึ้นควรมีความเหมาะสมกับบริบท มีการตรวจสอบยืนยันความสัมพันธ์เชิงสาเหตุในแต่ละ เส้นทางของทฤษฎีโปรแกรมและสามารถใช้ทฤษฎีโปรแกรมได้ในวงกว้าง แต่การรวมแนวคิดการ พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมนี้นี้เป็นเพียงข้อเสนอเท่านั้นยังไม่มีการศึกษาผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วย การรวมแนวคิดอุปนัยกับนิรนัย

นอกจากนี้ข้อค้นพบจากงานวิจัยของ โสมฉาย บุญญานันต์ (2549) ศึกษาการพัฒนา ทฤษฎีโปรแกรมการปลูกฝังจิตสำนึกต่อสิ่งแวดล้อม โดยแนวคิดที่ใช้ในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม นี้สามารถจัดอยู่ในกลุ่มของวิธีอุปนัย กล่าวคือ เป็นการใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสังเกตและ สัมภาษณ์ในการสร้างทฤษฎีโปรแกรม และให้ข้อสังเกตว่า ปัญหาของการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม ด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพอาจทำให้ทฤษฎีโปรแกรมไม่สามารถสรุปอ้างอิงผลได้อย่างกว้างขวาง



(generalizability) การแก้ปัญหาที่สามารถกระทำได้โดยการประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) ซึ่งเป็นการประเมินโครงการตามที่ตั้งทางภูมิศาสตร์ที่แตกต่างกัน เพื่อเพิ่มความสามารถการสรุปอ้างอิงและสารสนเทศจากการประเมิน (Straw & Herrell, 2000) ดังนั้นจากข้อเสนอแนะดังกล่าว ผู้วิจัยจึงให้ความสำคัญกับความสามารถสรุปอ้างอิงของทฤษฎีโปรแกรมด้วยการออกแบบการประเมินในระยการทดลองใช้ทฤษฎีโปรแกรมด้วยการประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) มาตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมและประสิทธิผลของตัวแทรกแซง (intervention) ที่ทำให้นำนโยบายปฏิรูปการศึกษาประสบความสำเร็จในบริบทที่แตกต่างกัน

### คำถามการวิจัย

1. ผลการใช้วิธีอุปนัยและนิรนัยสามารถทำให้พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนได้เหมาะสมเพียงใด
2. เครื่องมือที่ใช้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนควรมีลักษณะอย่างไร และมีคุณภาพเพียงใด
3. ตัวบ่งชี้และเครื่องมือที่พัฒนาจากทฤษฎีโปรแกรมสามารถนำไปใช้ในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนได้เหมาะสมเพียงใด

### วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย
2. เพื่อสร้างเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น
3. เพื่อประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนจากตัวบ่งชี้และเครื่องมือประเมินที่พัฒนาขึ้น

### ขอบเขตของการวิจัย

การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมในการวิจัยครั้งนี้ศึกษาเฉพาะกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในระดับโรงเรียนเท่านั้น เนื่องจากผลการปฏิรูปการศึกษาทศวรรษแรกพบว่า ครูมีมโนทัศน์การปฏิบัติงานด้านปฏิรูปการศึกษาที่ผิดพลาด สาเหตุส่วนหนึ่งมาจากการนำนโยบายไปปฏิบัติไม่เหมาะสมโดยเฉพาะในระดับโรงเรียนที่ทำให้ครูเป็นผู้ปฏิบัติงานที่สำคัญที่สุดเกิดความสับสน (สุวิมล ว่องวาณิช และนางลักษณ วัชรชัย, 2548)

การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมในการวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีการพัฒนาที่รวม 2 วิธีการเข้าด้วยกัน คือ วิธีอุปนัยและนิรนัย เหตุผลเนื่องจากแนวความคิดการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมมีหลายวิธี เช่น การศึกษาเอกสารเกี่ยวกับทฤษฎีและงานวิจัยมีการศึกษามาก่อน การศึกษาจากการลงพื้นที่จริง การใช้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การใช้เทคนิคการวิเคราะห์ทางสถิติ เป็นต้น ทุกวิธีการเหล่านี้จัดอยู่ในวิธีอุปนัยและนิรนัย แต่งานวิจัยที่ผ่านมาไม่ได้รวมวิธีทั้ง 2 เข้าด้วยกัน จึงพบข้อจำกัดหลายประการ เช่น การสร้างทฤษฎีโปรแกรมจากแบบจำลองความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียซึ่งเป็นวิธีอุปนัยมีข้อจำกัดในการใช้ทฤษฎีโปรแกรมได้เฉพาะบางบริบทเท่านั้น เป็นต้น ดังนั้นเพื่อให้ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมกับบริบทและสามารถสรุปอ้างอิงใช้กับกลุ่มตัวอย่างได้วงกว้าง การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมครั้งนี้จึงรวมทั้งสองวิธีเข้าด้วยกัน (Funnell & Rogers, 2011; Adedokun, Childress & Burgess, 2011; Hansan & Vedung, 2010)

การศึกษานโยบายปฏิรูปการศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ ศึกษาเฉพาะนโยบายด้านการจัดการเรียนการสอนของครูเกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 เนื่องจากผลการประเมินการปฏิรูปการเรียนรู้ในโรงเรียนชี้ให้เห็นว่า การจัดการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนมีปัญหาโดยเฉพาะการสอนคิดวิเคราะห์และสังเคราะห์ อีกทั้งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่สะท้อนจากผลการทดสอบระดับชาติและนานาชาติยังไม่เป็นมาตรฐานตามเป้าหมายของการปฏิรูปการศึกษา นโยบายด้านการจัดการเรียนการสอนจึงถือว่ามีความสำคัญมากที่จะยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้ดียิ่งขึ้น (สุวิมล ว่องวาณิช, 2555; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2554)

ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในการวิจัยครั้งนี้ เน้นศึกษาการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูตามแนวนโยบายปฏิรูปการศึกษาและคุณภาพของครู ทั้งนี้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครูไม่ใช่ตัวแปรเดียวที่จะทำให้ผู้เรียนมีคุณภาพตามเป้าหมายของนโยบายปฏิรูปการศึกษา ยังมีปัจจัยอื่น เช่น แรงจูงใจของผู้เรียน ความยึดมั่นผูกพันทางการเรียน การมีส่วนร่วมของพ่อแม่ผู้ปกครอง เป็นต้น (Bessell, 2008; Chen & Jung, 2010) ในการวิจัยครั้งนี้จึงได้เก็บรวบรวมข้อมูลจากการรับรู้ของครูเกี่ยวกับคุณภาพผู้เรียนด้วย ซึ่งอาจไม่สะท้อนผลที่แท้จริงของคุณภาพผู้เรียน

### คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

**การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม** หมายถึง การสร้างและทดสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาด้วยการรวมวิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม 2 วิธี ได้แก่ วิธีอุปนัยและวิธีนิรนัย

(1) **วิธีอุปนัย (inductive approach)** เป็นการสร้างทฤษฎีจากเอกสารที่ยังไม่มีการตรวจสอบ ประสบการณ์ ความเชื่อ และความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การสังเกตกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนและการสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานด้านการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามสภาพจริง ทำให้ได้ร่างทฤษฎีโปรแกรมที่เป็นสมมติฐานชั่วคราว

(2) **วิธีนิรนัย (deductive approach)** เป็นการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรมจากทฤษฎีที่มีอยู่ก่อนแล้วหรือร่างทฤษฎีโปรแกรมที่เป็นสมมติฐานชั่วคราว เพื่อเป็นการยืนยันความถูกต้องของทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

**นโยบายปฏิรูปการศึกษา** หมายถึง นโยบายการปฏิรูปการเรียนรู้ในโรงเรียนเกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 เป็นการดำเนินการเปลี่ยนแปลง ปรับปรุง และพัฒนาในด้านต่างๆ เพื่อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน โดยโรงเรียนต้องยึดหลักการจัดการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนสำคัญที่สุด

**ทฤษฎีโปรแกรม (program theory)** หมายถึง แผนภาพ แสดงกลไกการทำงานของกระบวนการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาให้ประสบความสำเร็จ โดยอธิบายสาเหตุ ผลกระทบและกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ส่วน ได้แก่ โมเดลการกระทำ ตัวแทรกแซง และโมเดลการเปลี่ยนแปลง

(1) **โมเดลการกระทำ** หมายถึง การแสดงความสัมพันธ์ที่เชื่อมโยงเป็นไดอะแกรมแสดงสภาพปัญหาและบริบทของกลุ่มเป้าหมายที่ต้องปฏิบัติตามนโยบายปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียน และนำไปสู่การออกแบบตัวแทรกแซงบนฐานแนวคิดของโมเดลการเปลี่ยนแปลง

(2) **ตัวแทรกแซง** หมายถึง กิจกรรมในกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน ที่ออกแบบบนฐานแนวคิดของโมเดลการเปลี่ยนแปลง และเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน

(3) **โมเดลการเปลี่ยนแปลง** หมายถึง โมเดลที่แสดงอิทธิพลของตัวแทรกแซง (intervention) ที่มีต่อตัวกำหนด (determinant) และผลลัพธ์ของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไป

ปฏิบัติในโรงเรียน โมเดลนี้จะแสดงกลไกการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติโดยมีพื้นฐานจากทฤษฎีรองรับ

**การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ** หมายถึง กระบวนการที่ผู้บริหารสถานศึกษาและครูในสถานศึกษามีการดำเนินการหรือจัดกิจกรรมเพื่อให้ทุกฝ่ายเกิดความเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของนโยบายปฏิรูปการศึกษาที่กำหนดจากรัฐ ประกอบด้วยขั้นตอนหรือกิจกรรม การแปลงนโยบายเป็นแผนงานและโครงการ และการดำเนินการให้เกิดผลกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มเป้าหมายที่ต้องการให้ได้รับผลประโยชน์จากนโยบายปฏิรูปการศึกษา

**การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (theory-based evaluation)** หมายถึง แนวคิดการประเมินที่อธิบายสาเหตุของการแทรกแซงที่ทำให้เกิดผลลัพธ์ตามต้องการโดยใช้ทฤษฎี ทำให้ทราบถึงกลไกการทำงานของโครงการที่ทำให้ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ตลอดจนให้คำแนะนำในการออกแบบ การปรับปรุงและการพัฒนาโปรแกรมให้ประสบความสำเร็จด้วยทฤษฎี

**ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ** หมายถึง การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน โดยครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามแนวนโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้การสอนของครูมีคุณภาพ อันจะส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียนที่เป็นไปตามเป้าหมายของนโยบายซึ่งความสำเร็จเหล่านี้วัดจากการรับรู้ของครู

**ความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม** หมายถึง ทฤษฎีโปรแกรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นสามารถชี้จุดแข็งและจุดอ่อนของตัวแทรกแซงที่ทำให้การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติสู่สถานศึกษาได้จริง โดยพิจารณาจากความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ การประเมิน ประโยชน์ของวิธีประเมิน และการใช้ประโยชน์จากผลประเมิน

### ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้ทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน ซึ่งสารสนเทศที่ได้จากการศึกษาครั้งนี้จะเป็นประโยชน์ทางวิชาการ นโยบาย และสถานศึกษา ดังนี้

1. ประโยชน์ที่ได้รับเชิงวิชาการ ทำให้ได้วิธีพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับใช้ในการออกแบบการประเมินด้วยแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน และได้สารสนเทศเกี่ยวกับการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยการใช้วิธีอุปนัยและวิธีนรนัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการนำวิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมไปใช้ในการปฏิบัติงานจริงได้อย่างเหมาะสมและสามารถสร้างทฤษฎีโปรแกรมให้มีความน่าเชื่อถือ มีความตรงและสามารถนำไปใช้ได้ในวงกว้าง

2. ประโยชน์ที่ได้รับเชิงนโยบาย ทำให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน เพื่อนำไปใช้ในการพัฒนา ปรับปรุง และออกแบบกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติให้เหมาะสมทั้งในระดับนโยบายและระดับสถานศึกษาในระยะต่อไปของการปฏิรูปการศึกษา

3. ประโยชน์ที่ได้รับในระดับสถานศึกษา ทำให้ได้แนวทางในการออกแบบกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ตลอดจนแนวทางการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานที่สามารถนำไปใช้ประเมินความก้าวหน้าให้ได้สารสนเทศในการปรับปรุงภายในโรงเรียน และมีเครื่องมือตัวบ่งชี้สำหรับโรงเรียนใช้ประเมินตนเองเกี่ยวกับการกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

หัวข้อนี้ขอนำเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแบ่งเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน ตอนที่ 2 การประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม และตอนที่ 3 การนำนโยบายปฏิบัติไปปฏิบัติ โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### ตอนที่ 1 แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน

การนำเสนอแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน แบ่งเป็น 5 หัวข้อ ได้แก่ (1.1) ความหมายของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (1.2) ทฤษฎีโปรแกรมของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (1.3) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม (1.4) งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน โดยมีรายละเอียดดังนี้

##### 1.1 ความหมายของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน

ตั้งแต่ ค.ศ.1930 ถือเป็นจุดเริ่มต้นที่ Tyler (1930) สร้างแนวคิดและทดสอบทฤษฎีโปรแกรมโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อใช้ในการประเมิน (Donaldson, 2007) ต่อมาในระหว่างช่วง ค.ศ. 1960–1970 มีแนวคิดของ Suchman (1967) และ Weiss (1972) และในช่วงค.ศ.1980 มีแนวคิดของ Bickman (1987), Chen (1980), Chen และ Rossi (1980, 1983, 1987) ซึ่งก่อนที่จะถึง ค.ศ. 1990 เกิดแนวคิดการประเมินทฤษฎีแรงขับ (theory driven evaluation) ขึ้นอย่างกว้างขวางในวงการของการประเมินจากการตีพิมพ์หนังสือชื่อว่า theory-driven evaluation โดย Chen ตั้งแต่นั้นมา มีการตีพิมพ์แนวคิดวิธีวิทยาทางการประเมิน ตามหลักทฤษฎีการประเมิน เช่น Chen และ Rossi (1992) Rogers (2000, 2008) Rogers Petrosino Huebner และ Hacsı (2000) Weiss (1995, 1997, 1998, 2004) เป็นต้น

แนวคิดทฤษฎีแรงขับเกิดขึ้นมาอย่างต่อเนื่องซึ่งปรากฏหลักฐานจำนวนมากจากงานเขียนหนังสือ บทความ การสัมมนา และการประชุมทางวิชาการ โดยแนวคิดทฤษฎีแรงขับเป็นพื้นฐานของแนวคิดและทฤษฎีการประเมินอื่นๆ ได้แก่ การประเมินทฤษฎีโปรแกรม (program-theory evaluation) การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (theory-based evaluation) การประเมินทฤษฎีแนะนำ (theory-guided evaluation) ทฤษฎีการกระทำ (theory of action) ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change) ตรรกะเชิงโปรแกรม (program logic) กรอบแนวคิดเชิงตรรกะ (logical frameworks) ลำดับชั้นเชิงผลลัพธ์ (outcomes hierarchies) การประเมินตามจริง (realistic

evaluation) ศาสตร์การประเมินทฤษฎีโปรแกรมแรงขับ (program theory-driven evaluation) และแนวคิดอื่นๆ อีกมากมาย (Coryn, Noakes, Westine, & Schroter, 2011)

การประเมินทฤษฎีแรงขับ (theory-driven evaluation) และการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (theory-based evaluation) ตอบสนองแนวคิดทางการประเมินโดยเน้นบทบาทของวิธีการและมีเป้าหมายในการจัดหาข้อมูลเพื่อการออกแบบ การปรับปรุงและการนำโปรแกรมไปใช้ (Chen, 1990) ซึ่งสนับสนุนการใช้พหุวิธีการ (multiple method) ให้มีความสำคัญกับความต้องการจำเป็นทางทฤษฎีสำหรับให้ข้อเสนอแนะผู้ประเมินและช่วยจัดลำดับความสำคัญของคำถามกับวิธีการประเมิน นำทฤษฎีมาจากการแสวงหาวิธีการทางวิทยาศาสตร์หรือประสบการณ์ที่ได้จากผู้ปฏิบัติ (Chen, 1990; Donaldson, 2007) สอดคล้องกับ Rossi, Freeman, และ Lipsey (1999) ซึ่งกล่าวว่า เป้าหมายของการสร้างทฤษฎีโปรแกรมเพื่ออธิบายโปรแกรมและสนับสนุนวิธีการทำงานของโปรแกรมที่เป็นสาเหตุให้เกิดผลลัพธ์ตามที่ตั้งใจ

Chen และ Rossi เป็นผู้ให้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน ในปี ค.ศ.1980 โดยเสนอหลักการสำคัญเกี่ยวกับโปรแกรมกล่องดำ (black box) เป็นสิ่งที่ไม่ใช่ทฤษฎี ไม่มีเป้าหมายที่ชัดเจน และไม่สามารถตรวจสอบกับประเมินได้ กล่องดำจึงเป็นกล่องที่ว่างเปล่า ดังนั้น การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานจึงควรนำทฤษฎี (theory) มาอธิบายกลไกที่อยู่ภายในกล่องดำ โดยมีขั้นตอนในการประเมิน ได้แก่ การศึกษาตัวจัดกระทำ (studying treatment) การอภิปรายผลลัพธ์โดยมุมมองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับนักประเมิน การทดสอบการดำเนินงานของโปรแกรมว่าทำไมเป็นเช่นนั้นและทำอย่างไรจะดำเนินการทั้งทฤษฎีปทัสถาน (normative theory) กับทฤษฎีเชิงสาเหตุ (causal theory) (Stame, 2004)

สรุปได้ว่า การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน หมายถึง แนวคิดการประเมินที่อธิบายสาเหตุของการแทรกแซงที่ทำให้เกิดผลลัพธ์ตามต้องการโดยใช้ทฤษฎี ทำให้ทราบถึงกลไกการทำงานของโปรแกรมที่ทำให้ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ตลอดจนช่วยให้คำแนะนำในการออกแบบ การปรับปรุงและการพัฒนาโปรแกรมให้ประสบความสำเร็จด้วยทฤษฎี

## 1.2 ทฤษฎีโปรแกรมของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน

การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานในการออกแบบการแทรกแซงของโปรแกรมต้องอาศัยชุดที่เป็นสมมติฐานจากผู้เกี่ยวข้องที่เป็นการกระทำและการเปลี่ยนแปลง ทฤษฎีโปรแกรมจึงมีความสำคัญและเกี่ยวข้องกับการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน ผู้วิจัยขอเสนอแนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีโปรแกรมใน 5 หัวข้อ ได้แก่ (1.2.1) ความหมายของทฤษฎีโปรแกรม (1.2.2) โมเดลทฤษฎี

โปรแกรม (1.2.3) องค์ประกอบของโมเดลการกระทำ (1.2.4) องค์ประกอบของโมเดลการเปลี่ยนแปลง และ(1.2.5) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม โดยมีรายละเอียดดังนี้

### 1.2.1 ความหมายของทฤษฎีโปรแกรม

Bickman (1987 cited in Chen, 2005) ให้ความหมายของ ทฤษฎีโปรแกรม หมายถึง โมเดลที่มีความเป็นไปได้และมีเหตุผลเกี่ยวกับสมมติฐานการทำงานของโปรแกรม

Weiss (1997) ให้ความหมายของ ทฤษฎีโปรแกรม หมายถึง แผนภาพ แสดงวิธีการทำงานของโปรแกรมและเหตุผลที่โปรแกรมไม่สามารถทำงานได้

Wholey (1979) ให้ความหมายของ ทฤษฎีโปรแกรม หมายถึง สมมติฐานเชิงสาเหตุที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างแหล่งทรัพยากร กิจกรรม ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นทันที และเป้าหมายของโครงการ

Chen (2005) ให้ความหมายของ ทฤษฎีโปรแกรม หมายถึง รายละเอียดของโครงการที่ต้องดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย บอกถึงผลกระทบที่อาจจะเกิดขึ้นและวิธีการดำเนินงานอย่างไรที่ก่อให้เกิดผลลัพธ์และผลกระทบ

Donaldson (2001) ทฤษฎีโปรแกรม หมายถึง องค์ประกอบของโครงการที่แสดงกระบวนการที่เป็นสมมติฐานเกี่ยวกับอิทธิพลที่ส่งผลกระทบต่อผลลัพธ์และเงื่อนไขภายใต้กระบวนการในการปฏิบัติการ นอกจากนี้ Donaldson (2001) Hennessey และ Greenberg (1999) และ Mark (1990) ขยายคำว่า กระบวนการ หมายถึง กลไกหรือตัวแปรที่คั่นกลาง (mediate variable) ความสัมพันธ์ระหว่างโครงการกับผลลัพธ์ที่สนใจ ในขณะที่เงื่อนไข (condition) เป็นตัวแปรหรือปัจจัยที่กำหนด (moderate) โดยตรงหรือมีความสำคัญต่อความสัมพันธ์ระหว่างโปรแกรมกับผลลัพธ์ที่สนใจ

สรุปได้ว่า ทฤษฎีโปรแกรม หมายถึง โมเดลที่แสดงถึงกลไกการทำงานของโปรแกรม อธิบายสาเหตุของการเกิดผลลัพธ์ ผลกระทบและวิธีการทำงานที่ทำให้โปรแกรมประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวได้

### 1.2.2 โมเดลทฤษฎีโปรแกรม

การออกแบบและการนำไปใช้ของโปรแกรมการแทรกแซงอยู่ภายใต้สมมติฐานที่เกิดขึ้นโดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นผู้จัดกระทำโปรแกรม ในการวิเคราะห์ตัวแทรกแซงนี้ Chen (2005) แนะนำให้พิจารณาภายใต้ทฤษฎีโปรแกรม โดยประกอบด้วยสมมติฐาน 2 ประการ ได้แก่ สมมติฐานเชิงบรรยาย (descriptive assumptions) และสมมติฐานเชิงแนะนำ (prescriptive assumptions)

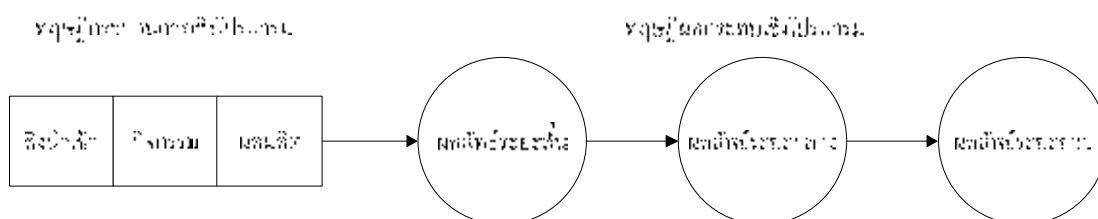


(1) **สมมติฐานเชิงบรรยาย** ตามทฤษฎีโปรแกรมเกี่ยวข้องกับกระบวนการเชิงสาเหตุที่ก่อให้เกิดความพยายามที่จะอธิบายปัญหาจากโปรแกรม โดยมีการบรรยายและพิจารณาโปรแกรมการแทรกแซง สมมติฐานเชิงบรรยายมีความสำคัญต่อโปรแกรมเนื่องจากประสิทธิผลของโปรแกรมขึ้นอยู่กับสมมติฐานเชิงบรรยายมีความตรงตามสภาพที่เป็นจริงหรือไม่ถ้าสมมติฐานขาดความตรงแสดงให้เห็นว่ากลยุทธ์การดำเนินงานของโปรแกรมไม่มีประสิทธิภาพทั้งนี้ชุดของสมมติฐานเชิงบรรยายนี้เรียกว่า โมเดลการเปลี่ยนแปลง (change model) หรือทฤษฎีเชิงสาเหตุ (Chen, 2005)

(2) **สมมติฐานเชิงแนะนำ** เป็นสมมติฐานที่แนะนำองค์ประกอบหรือกิจกรรมที่นักประเมินและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีความจำเป็นต้องทราบเพื่อให้โปรแกรมประสบผลสำเร็จ สมมติฐานเชิงแนะนำจึงเป็นประโยชน์โดยตรงต่อการออกแบบโปรแกรมการแทรกแซงให้นักประเมินสามารถกำหนดวิธีการปฏิบัติและสนับสนุนตัวแทรกแซงในการทำให้เกิดผลตามโมเดลการเปลี่ยนแปลง สมมติฐานเชิงแนะนำแสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบและกิจกรรมที่นำไปใช้จะกระตุ้นการทำงานของโมเดลการเปลี่ยนแปลง ชุดของสมมติฐานเชิงแนะนำนี้เช่นเดียวกับทฤษฎีเชิงปทัสถาน (Chen, 2005)

ทฤษฎีโปรแกรมเป็นไดอะแกรมที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำของโปรแกรมกับผลลัพธ์และปัจจัยอื่นๆ มีลักษณะเป็นโมเดลเชิงเส้นดังแสดงรูป 2.1 ซึ่งเป็นโมเดลเชิงเส้นแบบทั่วไป โดยในทางปฏิบัติจริงจะมีความซับซ้อนมากขึ้นแต่จะมีพื้นฐานจากโมเดลดังรูปนี้เป็นส่วนประกอบ (Chen, 1990, 2005; Donaldson, 2007; Frenchling, 2007; Patton, 2008)

จากภาพ 2.1 แสดงให้เห็นว่า ทฤษฎีโปรแกรมประกอบด้วยทฤษฎี 2 ส่วน ได้แก่ (1) ทฤษฎีกระบวนการของโปรแกรม (program process theory) ประกอบด้วย สิ่งนำเข้า (inputs) กิจกรรม (activities) และผลผลิต (outputs) และ (2) ทฤษฎีผลกระทบของโปรแกรม (program impact theory) ประกอบด้วย ผลลัพธ์ระยะสั้น (short-term outcomes) ผลลัพธ์ระยะกลาง (intermediate outcomes) และผลลัพธ์ระยะยาว (long-term outcomes) (Donaldson, 2007)

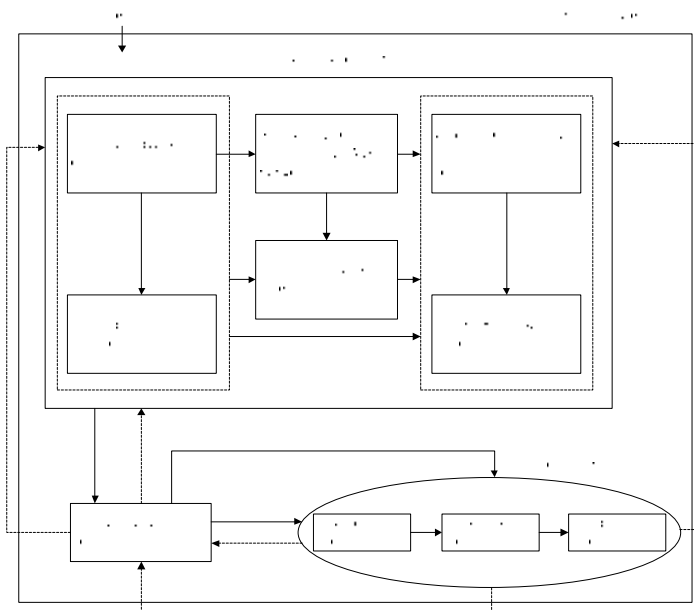


ภาพ 2.1 โมเดลทฤษฎีโปรแกรมเชิงเส้น

ที่มา: Donaldson (2007)

สิ่งนำเข้าเป็นแหล่งทรัพยากรที่สำคัญสำหรับใช้ในโปรแกรม เช่น บุคลากร สภาพทางกายภาพ งบประมาณ เป็นต้น กิจกรรมเป็นการกระทำภายใต้จุดมุ่งหมายที่ต้องการ เช่น การฝึกอบรม การให้บริการ เป็นต้น ผลผลิตเป็นผลที่เกิดขึ้นทันทีจากการกระทำ เช่น จำนวนครั้งของการฝึกอบรม จำนวนผู้เข้าอบรม จำนวนผู้ได้รับการบริการ เป็นต้น ผลลัพธ์เป็นผลการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตามเป้าหมายทั้งทางตรงและทางอ้อมจากสิ่งนำเข้า กิจกรรม และผลผลิต ผลลัพธ์ระยะสั้นเป็นการเปลี่ยนแปลงทางความรู้ ทักษะ ความสามารถ และลักษณะอื่นๆ เช่น ความรู้ที่เพิ่มขึ้นเกี่ยวกับการคุมกำเนิด เป็นต้น ผลลัพธ์ระยะกลางเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เช่น การใช้ถุงยางอนามัยเพิ่มขึ้น เป็นต้น ผลลัพธ์ระยะยาวเป็นผลจากการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผลลัพธ์ระยะกลางทำให้เกิดผลตามเป้าหมายของโปรแกรม

นักทฤษฎีในช่วงแรกได้แก่ Weiss (1997, 1998) และ Wholey (1979) สนใจโมเดลเชิงเส้นในการอธิบายทฤษฎีโปรแกรม ต่อมา Chen (2005) เสนอโมเดลที่ไม่เป็นเชิงเส้นโดยเพิ่มมุมมองเชิงบริบท (context) เนื้อหา (comprehensive) และโปรแกรมเชิงระบบนิเวศ (ecological program) แสดงดังภาพ 2.2 รูปแบบของโมเดลนี้เป็นการบูรณาการการคิดเชิงระบบโดยนำปัจจัยด้านบริบทและด้านอื่นๆ ที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการและผลลัพธ์ของโปรแกรมมาใช้ออกแบบสมมติฐานในทฤษฎีโปรแกรม ทั้งนี้ Patton (2008) ให้ความเห็นเกี่ยวกับโมเดลนี้ว่า เป็นโมเดลที่เพิ่มระดับความซับซ้อนขึ้นทำให้สามารถนำไปใช้ได้จริง มีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง และเป็นระบบที่ปรับได้ตามสภาพต่างๆ

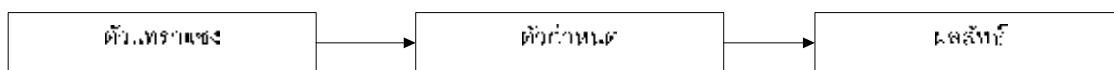


ภาพ 2.2 โมเดลทฤษฎีโปรแกรมแบบไม่เป็นเชิงเส้น

ที่มา: ปรับแต่งจาก Chen (2005)

### 1.2.3 ส่วนประกอบของโมเดลการเปลี่ยนแปลง (change model)

โมเดลการเปลี่ยนแปลงตามทฤษฎีโปรแกรมประกอบด้วย ตัวแทรกแซง (Intervention) ตัวกำหนด (determinants) และผลลัพธ์ (outcome) (Chen, 2005) ดังภาพ 2.3



ภาพ 2.3 โมเดลการเปลี่ยนแปลง

ที่มา: Chen (2005) และ Donaldson (2007)

**ตัวแทรกแซง** ประกอบด้วยกิจกรรมเดียวหรือหลายกิจกรรมที่มีเป้าหมายโดยตรงที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวกระทำ ตัวแทรกแซงจึงเป็นตัวแทนของการเปลี่ยนแปลง (agent of change) ในโปรแกรม สมมติฐานของตัวแทรกแซงมีว่า การนำกิจกรรมไปปฏิบัติจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตัวกระทำและบรรลุเป้าหมายสูงสุด (Chen, 2005)

**ตัวกำหนด** มีสมมติฐานว่า การไปถึงเป้าหมายที่โปรแกรมต้องการให้เกิดขึ้นซึ่งต้องกำหนดกลไกที่มีอิทธิพลสามารถพัฒนาตัวแทรกแซงให้ตอบสนองกับความต้องการจำเป็นได้ ซึ่งจากสมมติฐานนี้จะเห็นได้ว่า โปรแกรมในฐานะที่เป็นตัวแทรกแซงกระตุ้นการทำงานของกลไกให้มีอิทธิพลทำให้เกิดผลลัพธ์ตามเป้าหมายของโปรแกรม หรืออาจทำให้เกิดปัญหาต่อผลลัพธ์ที่ไม่เป็นไปตามเป้าหมายของโปรแกรมได้ (Chen, 2005)

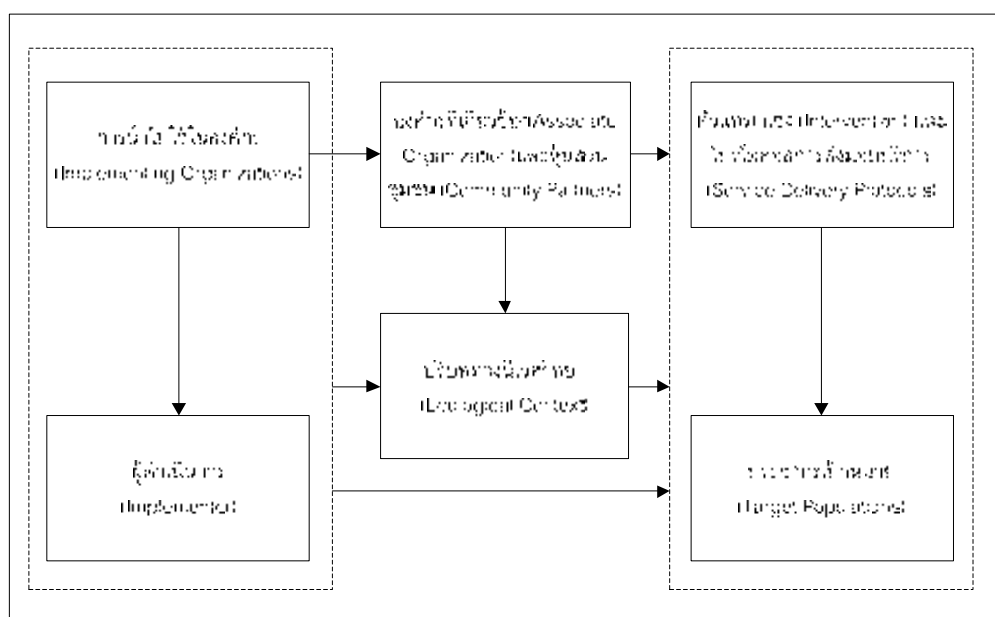
**ผลลัพธ์** เป้าหมายของโปรแกรมสะท้อนให้เห็นถึงความปรารถนาที่ต้องการให้เกิดผลลัพธ์และสร้างความชัดเจนเกี่ยวกับสมมติฐานของโปรแกรม ผลลัพธ์อาจมีได้ทั้งผลลัพธ์ระยะสั้น ระยะกลางและระยะยาว (Chen, 2005)

### 1.2.4 ส่วนประกอบของโมเดลการกระทำ (action model)

โมเดลการกระทำเป็นแผนงานเชิงระบบเกี่ยวกับการจัดเตรียมบุคลากร ทรัพยากร สถานที่ และการสนับสนุนจากองค์กรเพื่อให้บรรลุตามความต้องการของประชากรเป้าหมายและการให้บริการ โมเดลนี้มีลักษณะเป็นกิจกรรมหลักที่จำเป็นต้องทำให้บรรลุความสำเร็จ เช่น การสร้างความมั่นใจในสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการทำงานของโปรแกรม การคัดเลือกสมาชิกที่เหมาะสมในการเข้าร่วมโปรแกรมการแทรกแซง การจ้างและการฝึกอบรมเจ้าหน้าที่โปรแกรม เป็นต้น ดังนั้นโมเดลการกระทำจึงมีความสำคัญต่อโมเดลการเปลี่ยนแปลงที่เชื่อมต่อกับตัวแทรกแซงโดยการนำโปรแกรมแทรกแซงไปใช้ในการปฏิบัติ (Chen, 2005)

โมเดลการกระทำตามทฤษฎีโปรแกรม ประกอบด้วย ตัวแทรกแซงและโปรโตคอลการส่งมอบบริการ การนำไปใช้ในองค์กร ผู้ดำเนินการ องค์กรที่เกี่ยวข้องและหุ้นส่วนชุมชน บริบททางนิเวศวิทยา และประชากรเป้าหมาย (Chen, 2005) โดยมีความสัมพันธ์ดังภาพ 2.4

ส่วนประกอบของทฤษฎีโปรแกรมมี 2 ประการ ได้แก่ (1) การใช้กระบวนการที่มีเป้าหมายในการจัดการบริการที่ตั้งใจให้ประชากรเป้าหมาย และ (2) การเชื่อมสาเหตุของสมมติฐานและผลกระทบของตัวแทรกแซง Rossi et al. (1999) และ Donaldson (2007) ตัวอย่างเช่น การอ้างถึง 2 ส่วนประกอบนี้ในบทบาทของทฤษฎีกระบวนการโปรแกรมและทฤษฎีผลกระทบโปรแกรม นอกจากนี้ Rossi และคณะ (1999) ได้ให้นิยามของทฤษฎีผลกระทบโปรแกรม หมายถึง เป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่อธิบายเกี่ยวกับผลลัพธ์ของกระบวนการเปลี่ยนแปลงของโปรแกรมที่เป็นสาเหตุให้เกิดผลลัพธ์ในเงื่อนไขทางสังคม โดยวัตถุประสงค์เป็นขั้นตอนที่เป็นตัวแทนผ่านเส้นทางการให้บริการของโปรแกรมเพื่อปรับปรุงเงื่อนไขทางสังคมที่เป็นเป้าหมายสูงสุดของโปรแกรม



ภาพ 2.4 โมเดลการกระทำ

ที่มา: Chen (2005)

โปรโตคอลการแทรกแซงและการส่งมอบบริการ (intervention and service delivery protocols) โมเดลการเปลี่ยนแปลงของโปรแกรมสะท้อนแนวคิดนามธรรมและรูปธรรมเกี่ยวกับตัวแทรกแซงที่ถูกเปลี่ยนเป็นชุดของกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม มีการจัดการ และนำมาใช้ในการปฏิบัติ โดยพื้นฐานแล้วการเปลี่ยนแปลงเกิดจากสิ่งจำเป็น 2 ประการ ได้แก่ (1) โปรโตคอลการแทรกแซง

เป็นหลักสูตรหรือรายงานแสดงความก้าวหน้าที่มีเนื้อหาและกิจกรรมของตัวแทรกแซงหรือเป็นรายละเอียดของขั้นตอนการปฏิบัติการที่ทำให้เกิดผลลัพธ์ และ (2) โปรโตคอลการส่งมอบบริการเป็นขั้นตอนเฉพาะในการส่งตัวแทรกแซงสู่ภาคสนาม ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ (2.1) ขั้นตอนประมวลผลลูกค้า (client processing delivery) (2.2) แรงงาน เป็นผู้ที่ดำเนินการให้บริการ (2.3) สถานที่ตั้ง เช่น สำนักงาน เป็นต้น และ(2.4) ช่องทางการติดต่อสื่อสาร เช่น การให้บริการแบบเผชิญหน้า โทรศัพท์ อีเมลล์ เป็นต้น (Chen, 2005)

**การนำไปใช้ในองค์กร (implementing organizations)** โปรแกรมขึ้นอยู่กับการจัดสรรทรัพยากรขององค์กร เช่น การประสานงานเกี่ยวกับกิจกรรม การรับสมัครสมาชิก การฝึกอบรม การสรรหาผู้ดำเนินการที่มีความเชี่ยวชาญ เป็นต้น โปรแกรมจะถูกนำไปใช้ปฏิบัติได้ดั่งนั้นเกี่ยวข้องกับโครงสร้างขององค์กรซึ่งต้องสร้างความเชื่อมั่นเกี่ยวกับความสามารถที่จะนำไปใช้ได้ผลดีในองค์กรและองค์กรต้องมีกลยุทธ์ที่สนับสนุนการนำไปใช้ของโปรแกรม (Chen, 2005)

**ผู้ดำเนินการ (implementers)** เป็นผู้รับผิดชอบส่งมอบบริการให้ลูกค้า คุณลักษณะของผู้ดำเนินการโปรแกรม ได้แก่ คุณสมบัติ สมรรถนะ ความรับผิดชอบ ความกระตือรือร้น มีอิทธิพลทางตรงต่อคุณภาพของการให้บริการ สมรรถนะและความรับผิดชอบของผู้ดำเนินการมีอิทธิพลทางตรงต่อคุณภาพของการส่งตัวแทรกแซงให้ลูกค้า และประสิทธิผลของโปรแกรมส่วนใหญ่ก็ขึ้นอยู่กับสมรรถนะและความรับผิดชอบของผู้ดำเนินการด้วยกัน โมเดลการกระทำมีความสำคัญต่อโปรแกรมในการวางแผนเพื่อสร้างความมั่นใจโดยใช้กลยุทธ์พัฒนาสมรรถนะและความรับผิดชอบของผู้ดำเนินการโปรแกรม เช่น การฝึกอบรม การกำกับติดตามหรือให้ข้อมูลย้อนกลับในการติดต่อสื่อสารและการปฏิบัติงาน เป็นต้น (Chen, 2005)

**องค์กรที่เกี่ยวข้องกับหรือหุ้นส่วนชุมชน (associate organization and community partners)** โปรแกรมต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างการนำปฏิบัติขององค์กรกับองค์กรอื่น ถ้าความร่วมมือเหล่านี้ไม่เกิดขึ้นจะทำให้การดำเนินงานของโปรแกรมได้รับอุปสรรค โมเดลการกระทำมีความสำคัญกับกลยุทธ์การสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างองค์กรกับหุ้นส่วนของชุมชน (Chen, 2005)

**บริบททางนิเวศวิทยา (ecological context)** เป็นส่วนหนึ่งของสภาพแวดล้อมที่มีปฏิสัมพันธ์กับโปรแกรม บางโปรแกรมมีความจำเป็นพิเศษต้องได้รับแรงสนับสนุนทางบริบท (contextual support) หมายถึง การมีส่วนร่วมของการสนับสนุนจากสภาพแวดล้อมในการทำงานของโปรแกรม โปรแกรมส่วนใหญ่ได้รับการเอื้ออำนวยจากแรงสนับสนุนจากสภาพแวดล้อมให้เกิดกระบวนการแทรกแซง (Chen, 2005)

**ประชากรเป้าหมาย (target populations)** เป็นบุคคลที่โปรแกรมสนใจให้ได้รับการบริการ สมมติฐานเกี่ยวกับประชากรเป้าหมายมี 3 ประการ ได้แก่ (1) ความตรงของเกณฑ์คุณสมบัติของบุคคลที่มีความเหมาะสม (2) ความเป็นไปได้ของการติดต่อผู้ที่มีคุณสมบัติเหมาะสมและได้รับการบริการอย่างมีประสิทธิภาพ และ (3) ความเต็มใจของลูกค้าที่สมัครใจเข้าร่วมโปรแกรม กรณีเกิดข้อจำกัดทรัพยากรซึ่งโปรแกรมไม่สามารถบริการให้กับประชากรเป้าหมายทุกคนได้อย่างทั่วถึง ดังนั้นจึงมีความจำเป็นต้องสร้างความชัดเจนโดยกำหนดคุณสมบัติเฉพาะของผู้ที่จะมาเข้าร่วมโปรแกรมเพื่อเป็นเกณฑ์การรับสมาชิก นอกจากนี้โปรแกรมอาจไม่เกิดประสิทธิผลถ้ามีจัดบริการให้กับประชากรเป้าหมายที่ไม่ใช่เป้าหมายของโปรแกรมต้องการ เกณฑ์การคัดเลือกจึงต้องสามารถนำมาปฏิบัติได้จริง (Chen, 2005)

### 1.3 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม

การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมถือเป็นกระบวนการสำคัญในการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน เนื่องจาก ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นจะต้องผ่านการทดสอบก่อนนำไปใช้ประเมินจริง การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานในยุคปัจจุบันจึงให้ความสำคัญและความตระหนักเกี่ยวกับการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม (Bledsoe & Graham, 2005; Chen, 1990; Donaldson & Gooler, 2003; Sidani & Sechrest, 1999; Weiss, 1995; Adedokun Childress & Burgess, 2011) ความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมที่นักประเมินพัฒนาขึ้นจึงขึ้นอยู่กับวิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมซึ่งแต่ละวิธีมีข้อจำกัดที่แตกต่างกัน สำหรับหัวข้อการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม ผู้วิจัยขอเสนอเป็น 3 หัวข้อ ได้แก่ (1.3.1) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีอุปนัย (inductive approach) (1.3.2) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีนรนัย (deductive approach) และ (1.3.3) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยการรวมวิธีอุปนัยและนรนัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

#### 1.3.1 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีอุปนัย (inductive approach)

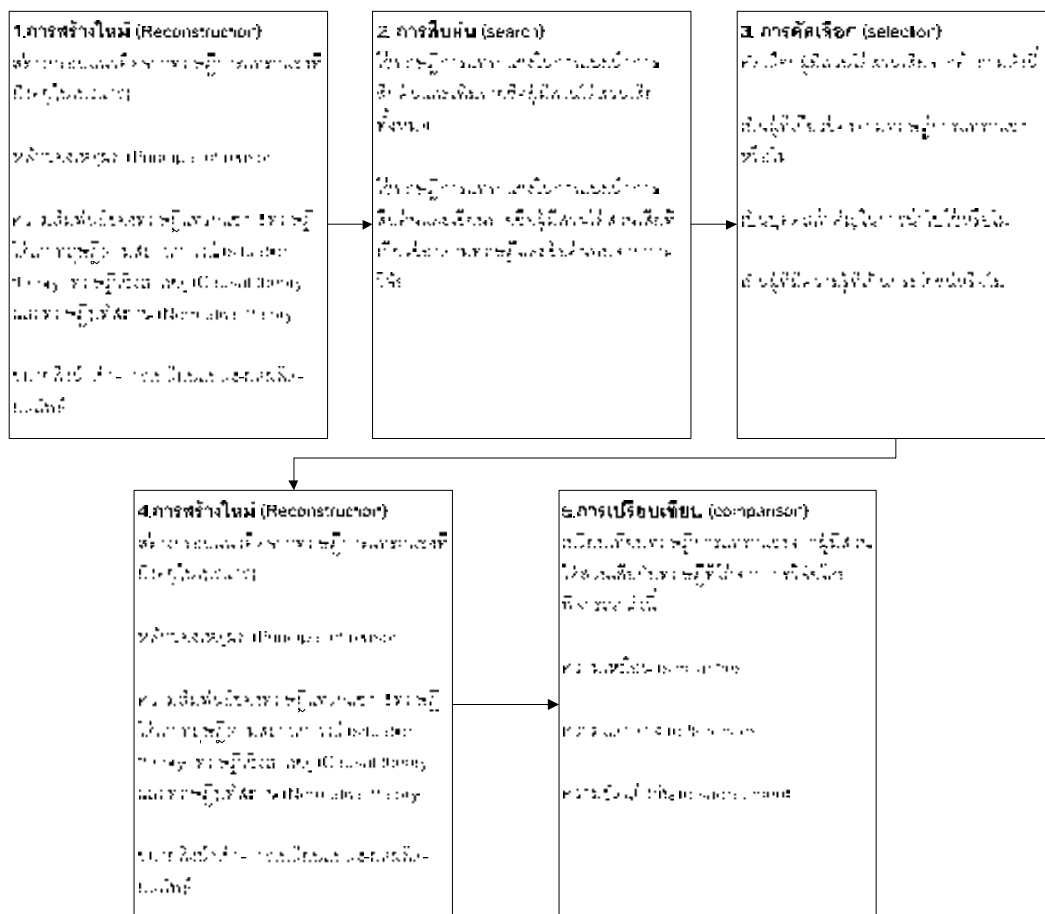
การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีอุปนัยเป็นการพัฒนาทฤษฎีจากการเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและการสังเกตจากสภาพจริง โดยวิธีการรวบรวมข้อมูลใช้การวิจัยเชิงคุณภาพ ได้แก่ การสนทนากลุ่ม (focus group) การประชุมเชิงปฏิบัติการ (work shop) การสัมภาษณ์ การสังเกต เป็นต้น ประโยชน์ของการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีอุปนัยนี้ ทำให้ได้ทฤษฎีโปรแกรมที่มีความเหมาะสมกับบริบทและสภาพการปฏิบัติงานจริง ทฤษฎีโปรแกรมที่เกิดขึ้นจะมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติและเกิดการยอมรับจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Funnell & Rogers, 2011; Hansen & Vedung 2010)

Hansen และ Vedung (2010) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (theory-based stakeholder evaluation) งานวิจัยนี้แนะนำแนวคิดใหม่สำหรับการประเมินทฤษฎีโปรแกรมที่เรียกว่า การประเมินโดยใช้ทฤษฎีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นฐาน (theory-based stakeholder evaluation) หรือโมเดล TSE (TSE model) แนวคิดการใช้ทฤษฎีเป็นฐานเป็นแรงขับเคลื่อนเกี่ยวกับทฤษฎีโปรแกรม (program theory driven) และมุ่งเน้นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ในทางปฏิบัติการทั้งหมดของการรับรู้โปรแกรมที่รวมเข้าด้วยกันของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายกลุ่มเข้าไปเป็นส่วนเดียวกันของทฤษฎีโปรแกรม โมเดล TSE มีทฤษฎีโปรแกรมของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายกลุ่มเป็นส่วนหนึ่งของทฤษฎีโปรแกรมที่ฝังอยู่ในตัวแทรกแซงที่สร้างขึ้น งานวิจัยนี้นำเสนอการจำแนกและการขยายที่สำคัญของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานอย่างมีมาตรฐาน โมเดล TSE ได้เพิ่มการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานที่ปรับปรุงใหม่ของลักษณะตัวแทรกแซงโดยทฤษฎีโปรแกรมที่ชัดเจนและสมบูรณ์ ผู้วิจัยให้เหตุผลที่เกี่ยวข้องกับการประเมินที่ซับซ้อน ตัวแทรกแซงพหุระดับ (multilevel) และพหุพื้นที่ (multisite) งานวิจัยนี้แนะนำแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานร่วมกับทฤษฎีผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders theory) เนื่องจากข้อจำกัดของแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน 4 ประการ ได้แก่ (1) การสร้างทฤษฎีโปรแกรมบางครั้งไม่ชัดเจน (2) ส่วนประกอบของทฤษฎี อาจสร้างความสับสนให้กับนักประเมิน (3) ทฤษฎีที่นำมาใช้อาจจะไม่สามารถนำมาใช้ปฏิบัติได้จริง และ (4) การนำทฤษฎีมาสร้างเป็นทฤษฎีโปรแกรมกระทำได้ยาก โมเดล TSE มีพื้นฐานจากวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดโดยใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (theory-based approach) กับแนวคิดโดยใช้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder-based approach) ประกอบด้วยคำถาม 2 ข้อ ได้แก่ (1) ผู้ประเมินมีวิธีการใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานอย่างไร (2) ผู้ประเมินนำแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานกับแนวคิดโดยใช้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมาใช้ร่วมกันได้อย่างไร ขั้นตอนการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานซึ่งให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder) เข้ามามีส่วนร่วมในการประเมินโดยออกแบบทฤษฎีโปรแกรมเป็นโมเดล TSE (Theory-Based Stakeholder Evaluation) มี 5 ขั้นตอน ดังภาพ 2.5

### ขั้นตอนที่ 1 การสร้างทฤษฎีการแทรกแซงที่ฝังอยู่ในโครงการ (reconstruction)

นักประเมินสร้างทฤษฎีการแทรกแซงประกอบด้วย ทฤษฎีตามสถานการณ์ ทฤษฎีเชิงสาเหตุ และทฤษฎีปทัสถาน ส่วนประกอบเหล่านี้เป็นมุมมองของกระบวนการนำโครงการไปปฏิบัติ ผลผลิตและอิทธิพลที่มีต่อผลกระทบ การสร้างทฤษฎีการแทรกแซงอยู่บนฐานของโครงการได้มาจากการศึกษาเอกสาร ในขั้นตอนนี้เป็นทฤษฎีที่ฝังอยู่ในโครงการซึ่งได้จากเอกสารเท่านั้นไม่ได้มาจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย นอกเหนือจากการสร้างทฤษฎีที่ได้มาจากการศึกษางานวิจัยที่มีอยู่ก่อนแล้ว ยังมี

ความพิเศษตรงที่ใช้กฎของเหตุผล (principle of reason) หรือกฎของความชัดเจน (principle of charity) ซึ่งมีนักปรัชญาที่ให้ความหมายของกฎนี้ได้แก่ Davidson (2006) และ Quine (1960) ขณะเดียวกันยังพบว่านักสังคมศาสตร์ที่นำกฎนี้มาปฏิบัติ ได้แก่ Galtung และ Naess (1955) เหตุผลของการนำกฎนี้มาใช้ประกอบกับการสร้างทฤษฎีการแทรกแซงเนื่องจากนักประเมิณพบปัญหาเกี่ยวกับการสร้างทฤษฎีโปรแกรมจากเอกสารขาดความชัดเจน การตีความทางทฤษฎีอาจผิดพลาด ดังนั้น จึงนำกฎของเหตุผลมาใช้เพื่อหลีกเลี่ยงความไม่สมเหตุสมผล (irrationality) วิธีคิดที่ผิดตรรกะ และความเชื่อที่ไม่ถูกต้อง หากพบความแตกต่างระหว่างทฤษฎีการแทรกแซงที่กำหนดในโครงการกับเอกสาร นักประเมิณจะต้องไม่นำทฤษฎีการแทรกแซงนั้นมาใช้พัฒนาทฤษฎีโปรแกรม กฎแห่งเหตุผลพิจารณาสมมติฐานที่ตั้งขึ้นว่ามีความเพียงพอต่อการปฏิบัติและแนวคิดหรือไม่ พิจารณาความเหมาะสมกับสถานการณ์ของโครงการ และพิจารณาการยอมรับร่วมกันของบุคคลที่เกี่ยวข้องในโครงการ



ภาพ 2.5 ขั้นตอนการประเมินโดยใช้โมเดล TSE  
ที่มา: Hansen และ Vedung (2010: 302)



**ขั้นตอนที่ 2 การสืบค้น (search)** ขั้นตอนนี้เกี่ยวข้องกับการใช้ทฤษฎีการแทรกแซงสำหรับการแนะนำการสืบค้นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดที่เกี่ยวข้อง ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder) ในที่นี้หมายถึง ผู้กระทำ (actor) เป็นกลุ่มที่แสดงออกหรือมีส่วนเกี่ยวข้องกับตัวแทรกแซง (intervention) กิจกรรม (activities) การนำโครงการไปปฏิบัติ (implementation) ผลผลิต (output) ผลลัพธ์ (outcome) และอื่นๆ ที่มีอิทธิพลต่อการแทรกแซง ความเกี่ยวข้องยังรวมถึงงบประมาณ สถานภาพ อาชีพปัจจุบัน บุคลิกภาพ รูปแบบการดำเนินชีวิต เป็นต้น สำหรับการจัดกลุ่มยังสามารถใช้เกณฑ์การจัดที่หลากหลายได้เช่น กลุ่มชาติพันธุ์ (ethnic group) ระดับชั้นทางสังคม (social class) เพศ รูปแบบการดำเนินชีวิต ระดับการศึกษา อาชีพ เป็นต้น หลักการจัดกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่สำคัญนั้นควรพิจารณาตามโครงสร้างทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการแทรกแซง

**ขั้นตอนที่ 3 การคัดเลือก (selection)** เป็นการตัดสินใจคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่มีความเชื่อว่าคุณค่า ความเชื่อ และความสามารถของผู้กระทำมีความแตกต่างกันไปตามระบบของสังคม หลักการคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย มี 4 ประการ ดังนี้ (1) ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียชี้ให้เห็นทฤษฎีการแทรกแซงที่จะนำมาใช้ในโปรแกรม (2) ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่คาดเดาไม่ได้ของการนำโครงการไปปฏิบัติและหน้าที่การปฏิบัติในโครงการ (3) ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีความรู้เฉพาะบริบทของการนำโครงการไปปฏิบัติ หน้าที่ และการปรับปรุงโครงการ (4) ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในนโยบายซึ่งได้นำใช้ในโครงการที่ถูกประเมิน

**ขั้นตอนที่ 4 การสร้างทฤษฎีแทรกแซงจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก (reconstruction)** ขั้นตอนนี้เป็นการนำทฤษฎีการแทรกแซงที่ได้ร่างไว้ในขั้นตอนที่ 1 จากเอกสารมาให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก (primary stakeholders) วิเคราะห์เชิงประเมิน (evaluative analysis) การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้ทั้งการสัมภาษณ์รายบุคคลและการสัมภาษณ์ด้วยการสนทนากลุ่ม (focus group interview)

**ขั้นตอนที่ 5 การเปรียบเทียบ (comparison)** เป็นขั้นตอนที่มีความสำคัญในการพิจารณาทฤษฎีการแทรกแซงที่ใช้ในการประเมินโดยพิจารณาจากความเหมือน ความแตกต่าง และความขัดแย้งของผลจากการสัมภาษณ์ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักในแต่ละกลุ่ม ในมิติของทฤษฎีการแทรกแซงได้แก่ ทฤษฎีตามสถานการณ์ ทฤษฎีเชิงสาเหตุ และทฤษฎีปทัสถาน คำถามที่สำคัญในขั้นตอนนี้ คือ การพิจารณาทฤษฎีการแทรกแซง (ทฤษฎีตามสถานการณ์ ทฤษฎีเชิงสาเหตุ และทฤษฎีปทัสถาน) ของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักมีความแตกต่าง ความเหมือน และความขัดแย้งอะไรบ้าง นอกจากนี้ยังมีคำถามย่อย ได้แก่ (1) องค์ประกอบทางทฤษฎีการแทรกแซงมีความแตกต่างกัน

หรือเหมือนกันตามทฤษฎีตามสถานการณ์ ทฤษฎีเชิงสาเหตุ และทฤษฎีปทัสถานหรือไม่ (2) การวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบมีความขัดแย้งกับการดำเนินงานของการแทรกแซงหรือไม่ (3) ความแตกต่างที่เกิดขึ้นสามารถแก้ปัญหาโดยการตั้งสมมติฐานด้วยแนวคิดการประเมินโดยใช้ทฤษฎีหรือไม่ (4) ความสนใจและแนวคิดที่แตกต่างกันชี้ให้เห็นถึงอุปสรรคในการนำตัวแทรกแซงไปปฏิบัติหรือไม่ (5) การวิเคราะห์ชี้ให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงเป้าหมายของโครงการหรือไม่ และ (6) เป้าหมายของโครงการมีน้ำหนักความสำคัญแตกต่างกันระหว่างกลุ่มของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหรือไม่

### 1.3.2 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีนิรนัย (deductive approach)

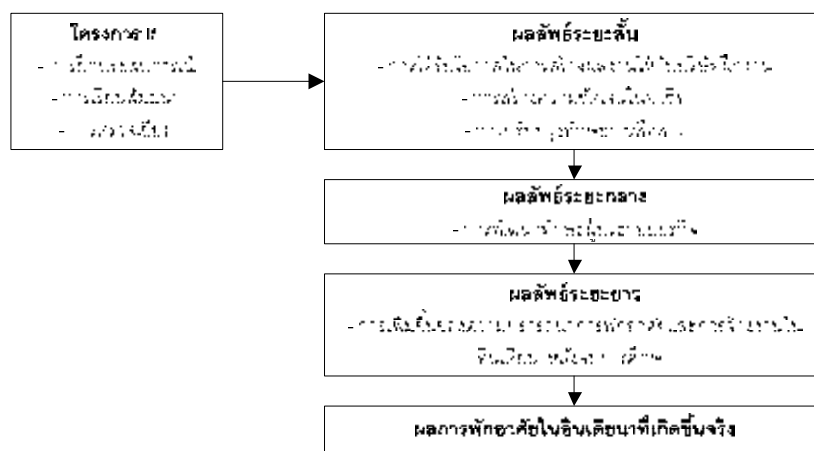
การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีนิรนัยเป็นการนำทฤษฎีที่มีอยู่แล้วมาสร้างทฤษฎี นอกจากนี้ยังสามารถนำงานวิจัยที่ศึกษามาก่อนเกี่ยวกับโครงการที่ประเมิน การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีนี้เป็นวิธีที่ง่ายและสะดวก สามารถนำไปใช้ในการประเมินได้แต่การนำไปใช้ต้องระมัดระวังเนื่องจากหากไม่ได้ทดสอบความตรงทางทฤษฎีจะทำให้ทฤษฎีโปรแกรมนั้นไม่น่าเชื่อถือ (Funnell & Rogers, 2011; Adedokun Childress & Burgess, 2011) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีนี้ดังจะเห็นตัวอย่างจาก Adedokun Childress และ Burgess (2011) และ Turnbull (2002) ดังนี้

Turnbull (2002) ศึกษาการสร้างทฤษฎีโปรแกรม (program theory building) และการทดสอบทฤษฎีโปรแกรม (program theory testing) โดยใช้แนวคิดในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมแบ่งเป็น 3 ระยะประกอบด้วย (1) การสังเคราะห์งานวิจัยที่มีอยู่แล้วเพื่อสร้างกรอบแนวคิดทางทฤษฎี (theoretical framework) (2) วิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของตัวแปรเชิงสาเหตุเพื่อให้มีความเป็นไปได้ของโครงสร้างในบริบทที่ศึกษา และ (3) ใช้การวิเคราะห์ความตรงไขว้ (cross-validation) ของตัวแปรเชิงสาเหตุเพื่อศึกษาการสรุปอ้างอิง (generalizability) ตัวแปรเชิงสาเหตุข้ามบริบทที่แตกต่างกัน

Adedokun Childress และ Burgess (2011) ศึกษาการทดสอบกรอบแนวคิดการออกประเมินแบบไม่ใช่การทดลอง (nonexperimental program evaluation) โดยใช้โมเดลสมการเชิงโครงสร้าง (structural equation modeling) เหตุผลของการศึกษาคั้งนี้เนื่องจาก (1) การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานเน้นการพัฒนาและการทดสอบทฤษฎีโปรแกรมกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพื่อทำความเข้าใจกระบวนการและกลไกให้โครงการประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งใจไว้ (2) การใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมีข้อจำกัดในการออกแบบการประเมินโครงการแบบไม่ใช่การทดลอง และ (3) ผลการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ตัวอย่างของการออกแบบการประเมินโครงการแบบไม่ใช่การทดลองด้วยแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมีจำนวนน้อย

วัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เพื่อนำเสนอการทดสอบทฤษฎีโปรแกรมสำหรับการออกแบบการประเมินแบบไม่ใช้การทดลองด้วยการวิเคราะห์โมเดลสมการเชิงโครงสร้าง การวิจัยครั้งนี้ทำการศึกษากับโครงการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในรัฐอินเดียนา (IfI program) โดยมีขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมดังนี้

**ขั้นตอนที่ 1 ศึกษาผลลัพธ์ของโครงการ** เป้าหมายของโครงการ IfI มีดังนี้ (1) การส่งเสริมให้นักศึกษาฝึกงานประสบความสำเร็จในอาชีพ (2) การจัดให้นักศึกษาได้เรียนรู้จากการปฏิบัติงานจริงจากบริษัทที่เป็นสถานที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (3) การพัฒนาทักษะการสื่อสาร (4) การพัฒนาทักษะผู้ประกอบการ (5) การเพิ่มแรงจูงใจในการทำธุรกิจขนาดเล็ก วิธีการดำเนินการวิจัยครั้งนี้เริ่มจากการกำหนดกรอบแนวคิดของโครงการ IfI (ดังภาพ 2.6) ประกอบด้วยผลลัพธ์ระยะสั้น ได้แก่ การได้รับโอกาสในการสร้างผลงานให้กับบริษัทฝึกงาน การสร้างความชัดเจนในอาชีพ การปรับปรุงทักษะการสื่อสาร ผลลัพธ์ระยะกลาง ได้แก่ การพัฒนาทักษะประกอบการธุรกิจ และผลลัพธ์ระยะยาว ได้แก่ การเพิ่มความปรารถนาในการพักอาศัยและการจ้างงานในรัฐอินเดียนาหลังจบการศึกษา



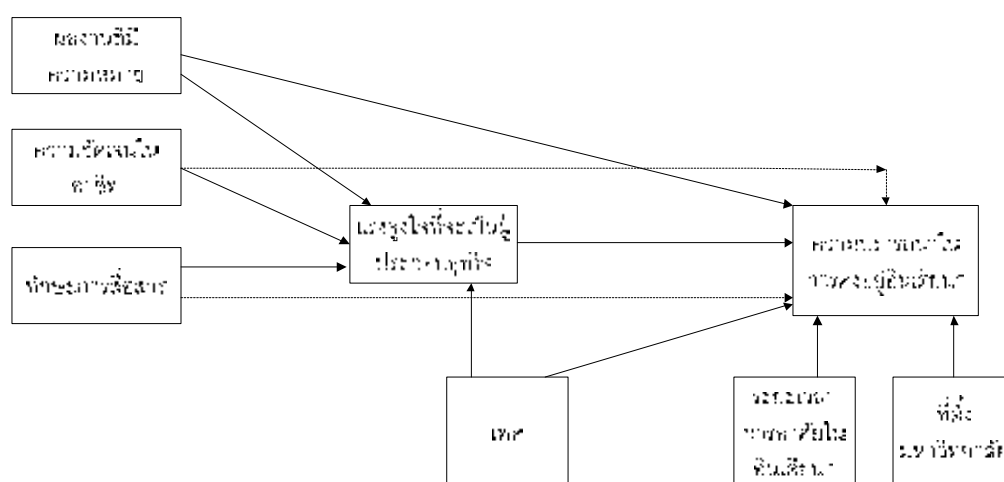
ภาพ 2.6 กรอบแนวคิดของโครงการ IfI

ที่มา: Adedokun Childress และ Burgess (2011: 483)

**ขั้นตอนที่ 2 ร่างทฤษฎีโปรแกรมตามสมมติฐานทางทฤษฎี** การร่างทฤษฎีโปรแกรม (program theory) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์ของโครงการ (program outcomes) (ดังภาพ 2.7) ประกอบด้วยสมมติฐานดังนี้ (1) แรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบการ (entrepreneurial motivation) มีอิทธิพลทางตรงต่อความปรารถนาของนักศึกษาต่อการคงอยู่ในอินเดียนา (remain in Indiana) (2) ผลงานที่มีความหมาย (meaningful contribution) มีอิทธิพลทางตรงต่อการคงอยู่ในอินเดียนา (3) แรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบการมีอิทธิพลมาจากผลงานที่มีความหมาย (4) ความชัดเจนในอาชีพ (career clarification)

และ ทักษะการสื่อสาร (communication skill) มีแรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบการเป็นตัวแปรคั่นกลาง (mediator) ความสัมพันธ์ระหว่างการปรารถนาของนักศึกษาต่อการคงอยู่ในอินเดียยา (5) ตัวแปรควบคุม (control variables) 3 ตัวแปรที่อาจจะส่งผลต่อผลลัพธ์ ได้แก่ เพศ ระยะเวลาการอาศัยในอินเดียยา (length of stay in Indiana) และที่ตั้งของมหาวิทยาลัย (campus location)

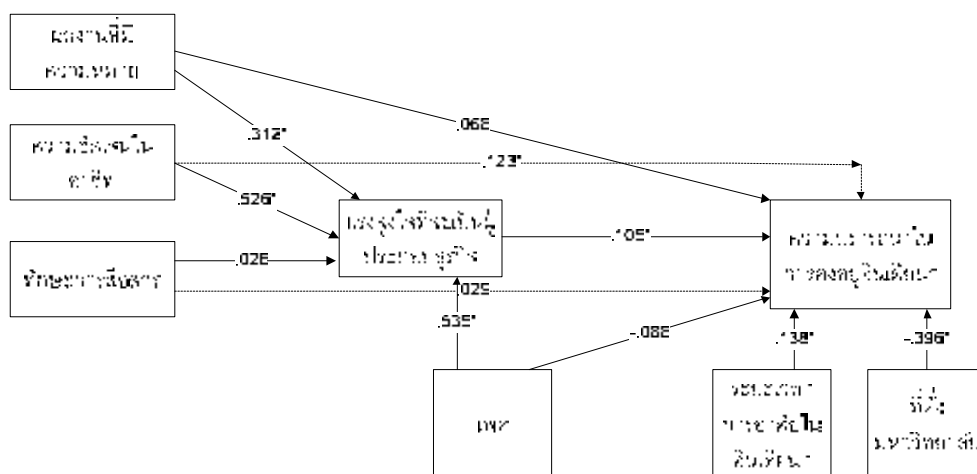
**ขั้นตอนที่ 3 ประเมินค่าและวิเคราะห์กรอบแนวคิดสมมติฐาน** ขั้นตอนนี้ทำการทดสอบโมเดลเชิงเส้นที่มีความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์ของโครงการด้วยโปรแกรม AMOS 18.0 ใช้การประมาณค่าแบบ maximum likelihood เพื่อหาตัวแปรภายนอกในโมเดลเป็นโค้งปกติ (normally distribution) ความเบ้ (skewness) ความโด่ง (kurtosis) พบว่าเป็นที่ยอมรับได้ โดยงานวิจัยนี้ใช้เกณฑ์ของ Livingston (2004) อธิบายว่า ตัวแปรภายในที่ยอมรับได้เมื่อมีค่าความเบ้น้อยกว่าหรือเท่ากับ 3 และค่าความโด่งน้อยกว่าหรือเท่ากับ 10



ภาพ 2.7 โมเดลความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์

ที่มา: Adedokun Childress และ Burgess (2011: 486)

**ขั้นตอนที่ 4 การทดสอบความเหมาะสมของโมเดลเชิงโครงสร้าง** ขั้นตอนนี้ผู้วิจัยทดสอบความสำคัญและความเหมาะสมของโมเดลเชิงโครงสร้างโดยพิจารณาจากการประเมินความสอดคล้อง (fit) กับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีข้อตกลงเบื้องต้นในการวิเคราะห์ด้วย AMOS คือ ค่า df ต้องมากกว่าศูนย์ และจำนวนพารามิเตอร์ที่นำมาประมาณค่าต้องไม่เกินจำนวนของกลุ่มตัวอย่าง ในการทดสอบพิจารณาจากค่าไครส์แควร์ รากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือ (RMSEA) ดัชนีวัดความพอเหมาะพอดี (GFI) ผลการศึกษาพบว่า ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังภาพ 2.8



ภาพ 2.8 ผลการประมาณค่าโมเดลโครงสร้าง

ที่มา: Adedokun Childress และ Burgess (2011: 488)

ผลการทดสอบสมมติฐานพบว่า (1) แรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบธุรกิจเป็นตัวกำหนดความสัมพันธ์ของการคงอยู่คนเดียวหลังจากจบการศึกษา (2) ความชัดเจนในอาชีพมีความสัมพันธ์ทางบวกกับแรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบธุรกิจและความปรารถนาของนักเรียนในการคงอยู่คนเดียวหลังจากจบการศึกษา (3) การปรับปรุงทักษะการสื่อสารไม่เป็นปัจจัยที่ทำให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบธุรกิจหรือความปรารถนาในการคงอยู่คนเดียว (4) ผลงานที่มีความหมายมีความสัมพันธ์ทางบวกกับแรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบธุรกิจ (5) ระยะเวลาการอาศัยในอินเดียเป็นตัวทำนายที่สำคัญของความปรารถนาในการคงอยู่คนเดียวหลังจากจบการศึกษา (6) แรงจูงใจที่จะเป็นผู้ประกอบการเป็นตัวกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างความปรารถนาในการคงอยู่คนเดียว ผลงานที่มีความหมาย ความชัดเจนในอาชีพและเพศ (7) การเปรียบเทียบที่ตั้งมหาวิทยาลัยที่แตกต่างกันทำให้นักเรียนมีความปรารถนาในการคงอยู่คนเดียวแตกต่างกัน

สำหรับข้อค้นพบจากการรวมแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (theory-based evaluation) กับโมเดลสมการโครงสร้าง (structural equation modeling) ออกแบบการประเมินแบบไม่ใช้การทดลอง มีลักษณะ 5 ประการ ได้แก่ (1) องค์ประกอบที่ใช้ในการประมาณค่าความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์ของโครงการมาอยู่พื้นฐานของทฤษฎีตามแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (2) โมเดลสมการโครงสร้างช่วยในการทดสอบความสัมพันธ์ทางตรงและทางอ้อมที่มีต่อผลลัพธ์ของโครงการในการออกแบบการประเมินแบบไม่ใช้การทดลอง (3) วิธีการและกลยุทธ์ที่ใช้ในการวิจัยนี้อธิบายความสำคัญของการทดสอบกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีในการค้นหาความสัมพันธ์ทางทฤษฎีที่มีความเป็นไปได้ภายใต้ตัวแทรกแซงและผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้อง (4) การรวม

แนวความคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานกับโมเดลสมการโครงสร้างสามารถใช้ตรวจสอบความตรงและปรับโมเดลทฤษฎีโปรแกรม (5) ผลการวิเคราะห์จากโมเดลสมการโครงสร้างช่วยลดจุดบกพร่องของการออกแบบการประเมินแบบไม่ใช้การทดลองและกลยุทธ์การเก็บรวบรวมข้อมูล นอกจากนี้ผลการวิจัยสนับสนุนให้นักประเมินพัฒนาและทดสอบทฤษฎีโปรแกรมเมื่อใช้ในการออกแบบการประเมินที่ไม่ใช้การทดลอง ซึ่งโมเดลสมการโครงสร้างช่วยให้นักประเมินสามารถตั้งสมมติฐานและประมาณค่าสมมติฐานได้ง่ายและความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างโดยใช้ทฤษฎีเป็นฐานในการร่างผลลัพธ์ที่เป็นระดับ (ผลลัพธ์ระยะสั้น ระยะกลาง และระยะยาว) ในโมเดลเชิงตรรกะที่มีเป้าหมายเพื่อ (1) ให้เกิดความเข้าใจเชิงลึกของกระบวนการและการเปลี่ยนแปลงของโครงการ โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์โครงการกับลักษณะของโครงการ (2) เพื่อตรวจสอบยืนยันสมมติฐานของโครงการ (3) เพื่อสำรวจและทดสอบโมเดล และ (4) เพื่อกำหนดกลยุทธ์การเก็บรวบรวมข้อมูล

### 1.3.3 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยการรวมวิธีอุปนัยและนिरนัย

แนวความคิดการรวมวิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีอุปนัยและนिरนัยถูกเสนอโดย Funnell และ Rogers (2011) ซึ่งเหตุผลในการรวมวิธีทั้งสองวิธีนี้เข้าด้วยกันเนื่องจากข้อจำกัดจากการพัฒนาในแต่ละวิธีทำให้ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาสามารถใช้ประเมินมีประสิทธิผลไม่เต็มที่ ทั้งนี้ตัวอย่างของการรวมวิธีการพัฒนาทฤษฎีเริ่มแรกจากงานวิจัยของ Donaldson และ Gooler (2003) พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้ 2 วิธีเปรียบเทียบผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมกันคือ วิธีการศึกษาจากเอกสารกับความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย แต่งานวิจัยนี้ยังขาดการสังเกตการปฏิบัติงานตามสภาพจริงซึ่งถือว่าเป็นวิธีสำคัญที่ไม่ควรละเลยในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม ส่วนตัวอย่างของการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมที่รวมทั้งวิธีอุปนัยและนिरนัยอย่างสมบูรณ์ยังไม่มีปรากฏในงานวิจัย เนื่องจากเป็นการเสนอแนวคิดของ Funnell และ Rogers ในปี 2011 โดยรายละเอียดการพัฒนาในแต่ละวิธีมีดังนี้

Donaldson และ Gooler (2003) ศึกษาบทเรียนการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานจากแผนงานแรงงานสุขภาพเหตุผลของการศึกษาคั้งนี้เนื่องจากการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานเป็นแนวความคิดการประเมินที่แพร่หลายในวงการประเมิน แต่การนำแนวความคิดการประเมินนี้ไปใช้ยังมีความแตกต่างกัน การศึกษาเชิงลึกจากประสบการณ์การปฏิบัติในการประเมินจะช่วยให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับแนวความคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานเพิ่มขึ้น วัตถุประสงค์ของการวิจัยนี้มี 3 ประการ ได้แก่ (1) เพื่อบรรยายกระบวนการประเมิน (2) เพื่อศึกษาผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม และ (3) เพื่อศึกษาบทเรียนการประเมินจากการประเมินพหุโครงการ (multi-program) ด้วยแนวความคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็น

ฐาน การศึกษาครั้งนี้ไม่เน้นข้อค้นพบจากการประเมินแต่เน้นผลการศึกษาผลการใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานสำหรับการอำนวยความสะดวกในการปรับปรุงโครงการอย่างต่อเนื่อง การสร้างทฤษฎีโปรแกรมและความสามารถในการประเมิน การจัดการความเครียดจากการประเมินของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และการจัดการประเมินแบบสรุปผลรวม (summative evaluation) การวิจัยครั้งนี้ทำการศึกษากับแผนงานแรงงานและสุขภาพ (TCWF: the California Wellness Foundation) ประกอบด้วย โครงการภายใต้แผนงานจำนวน 4 โครงการ ได้แก่ โครงการอนาคตของแรงงานและสุขภาพ (FWH: the Future of Work and Health) โครงการนโยบายการประกันสุขภาพ (HIPPP: Health Insurance Policy Program) โครงการการประสบความสำเร็จกับงานใหม่ (WNJ: Winning New Jobs) และโครงการคอมพิวเตอร์เพื่ออนาคตของพวกเขา (CIOF: Computer In Our Future) สำหรับการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมใช้การสร้างทฤษฎีจากการสังเกต การปฏิบัติการในโครงการ การศึกษาเอกสารและงานวิจัยเชิงสำรวจเกี่ยวกับสมมติฐานของโครงการ และการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการปรับทฤษฎีโปรแกรมให้มีความประหยัด (parsimonious program theory) โดยใช้เฉพาะปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้เกิดผลลัพธ์ของโครงการเท่านั้น ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นนี้นำไปใช้ในการตั้งคำถามการประเมินและการออกแบบกระบวนการของโครงการ ผลการใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานในการวางแผนโครงการและประเมินโครงการในบริบทของแผนงานแรงงานและสุขภาพ พบว่า

(1) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมแบบสองทิศทาง (bi-directional program theory development) ช่วยให้เกิดประสิทธิผลที่ดีขึ้น โดยธรรมชาติของทฤษฎีโปรแกรมส่วนใหญ่จะเคลื่อนที่จะย้ายไปขวา ซึ่งในความเป็นจริงนั้นการก่อให้เกิดผลลัพธ์สามารถเป็นได้จากซ้ายไปขวา จากขวาไปซ้าย หรือย้อนกลับ สำหรับการกำหนดความสัมพันธ์ในโครงการ ขั้นตอนที่ย่างที่สุดควรเริ่มจากการกำหนดความสัมพันธ์ของผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นระยะสั้น ระยะกลางและระยะยาว ในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมครั้งนี้ Donaldson และ Gooler (2003) เริ่มจากการร่างทฤษฎีโปรแกรมจากการอภิปรายของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุจากเอกสารและงานวิจัยที่มีอยู่ก่อนแล้ว ข้อค้นพบจาก 2 วิธีนี้ทำให้ต้องนำมาปรับปรุงทฤษฎีโปรแกรมใหม่เนื่องจากเกิดความขัดแย้งระหว่างผลที่ได้จากการอภิปรายของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับผลการศึกษาเอกสาร การปรับทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีแบบสองทิศทางนี้จึงช่วยให้ทฤษฎีโปรแกรมมีความสมบูรณ์มากขึ้น

(2) ในกรณีที่ใช้แนวคิดแบบสองทิศทางมาพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม จะพบความขัดแย้งที่เกิดขึ้น ซึ่ง Donaldson และ Gooler (2003) เสนอแนะให้ใช้การสรุปค้นหามาติด้วยผู้มีส่วน

ได้ส่วนเสียเพื่อนำไปสู่ความเข้าใจในทิศทางเดียวกัน จากนั้นให้มีการทดสอบและตรวจสอบเป็นยัน ทฤษฎีโปรแกรมกับข้อมูลเชิงประจักษ์

(3) ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นควรมีความประหยัด (parsimonious program theory) เนื่องจากทฤษฎีโปรแกรมที่มีความซับซ้อนสูงทำให้การออกแบบโครงการและการตั้งคำถามการประเมิน มีความสับสน ทฤษฎีโปรแกรมจึงควรเน้นเฉพาะความสัมพันธ์หลักที่ทำให้เกิดผลลัพธ์ตาม เป้าหมายของโครงการเท่านั้น และผลจากการสังเกตพบว่า การใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน หลายบริบทหรือหลายพื้นที่ช่วยให้สารสนเทศในการปรับทฤษฎีโปรแกรมให้มีความเหมาะสมและ ลดความซับซ้อนของทฤษฎีโปรแกรมได้

(4) แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานช่วยประหยัดทรัพยากรและเวลาได้ กระบวนการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมชี้ให้เห็นถึงการพัฒนาโครงการและกิจกรรมการนำโครงการไป ปฏิบัติก่อนการประเมินสรุปผล (summative evaluation) เพื่อให้โครงการดำเนินงานไปเป็นตาม เป้าหมายที่วางไว้ นอกจากนี้ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาช่วยในการตั้งคำถามการประเมินและเป็น สารสนเทศให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการตัดสินใจการจัดสรรทรัพยากรให้เกิดประสิทธิผลคุ้มค่า

(5) การออกแบบโครงการมีการปรับปรุงโครงการให้สมบูรณ์ก่อนการประเมิน การ พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยแนวคิดแบบสองทิศทางเกี่ยวข้องกับการปรับปรุงโครงการ เช่น ผู้มีส่วน ได้ส่วนเสียออกแบบโครงการโดยไม่ทราบว่าทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือไม่ จากนั้นจึงใช้ผล การศึกษาทฤษฎีจากงานวิจัยมาสนับสนุน และทำการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมก่อนทำการประเมิน จริง ในกรณีนี้ผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมจะช่วยปรับปรุงโครงการก่อนการประเมินจริง

(6) การปรับปรุงการนำโครงการไปปฏิบัติ ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาบางครั้งอาจ ขาดความชัดเจนเพียงพอในการนำโครงการไปปฏิบัติ เช่น ความไม่เพียงพอของทรัพยากรและ กิจกรรมที่ส่งผลให้เกิดผลลัพธ์ ก่อนการประเมินจึงควรให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมกันปรับปรุงการนำ โครงการไปปฏิบัติก่อนการประเมิน

(7) การประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง เป้าหมายของโครงการ ข้อค้นพบจากการประเมินความก้าวหน้าช่วยให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้าใจ ประเด็นการนำโครงการไปปฏิบัติและผลลัพธ์ของโครงการ การประเมินความก้าวหน้าตามแนวคิด การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานจากหลักฐานเชิงประจักษ์พบว่า สามารถนำมาใช้ในการ ปรับปรุงการส่งต่อโครงการไปสู่การปฏิบัติและสามารถช่วยในการปรับปรุงเป้าหมายและความ คาดหวังของโครงการได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากเป้าหมายของโครงการบางครั้งไม่สามารถ เกิดขึ้นจริงได้ สารสนเทศจากการประเมินความก้าวหน้าจะช่วยปรับปรุงเป้าหมายให้เป็นไปได้จริง



(8) การให้ข้อมูลย้อนกลับในการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง เป้าหมายสำคัญของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานของแผนงานแรงงานและสุขภาพคือ การอำนวยความสะดวกให้โครงการเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การแก้ปัญหาและการปรับปรุงโครงการ มโนทัศน์ของการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องนี้เป็นการเพิ่มความพึงพอใจของลูกค้า การปรับปรุงคุณภาพผลิตภัณฑ์ให้ดีขึ้น การลดต้นทุนผลผลิตและการปรับปรุงประสิทธิภาพขององค์กร เมื่อใช้การประเมินในการปรับปรุงการดำเนินงาน การประเมินจึงต้องจัดหาข้อมูลย้อนกลับดังนี้ (8.1) ข้อมูลสำหรับการปรับปรุงการออกแบบโครงการ (8.2) การพัฒนาตัวบ่งชี้และเป้าหมายการดำเนินงานที่จำเป็นในการปรับปรุงให้เกิดประสิทธิผลและตอบสนองของความท้าทาย (8.3) การกำกับติดตามวิธีการนำโครงการไปปฏิบัติกับกลุ่มประชากรและพื้นที่ที่มีความหลากหลาย (8.4) การกำหนดและอธิบายความสำเร็จ ความท้าทายและบทเรียน และ (8.5) การให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงโครงการ

(9) การบริหารจัดการการประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) ไปยังการประเมินสรุปผล การประเมินความก้าวหน้าในแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานเป็นการเน้นการกำหนดหาจุดแข็งและจุดอ่อนของโครงการ แต่ในระยะเวลาของการประเมินสรุปผลมีลักษณะที่ตรงกันข้ามกันคือ เน้นการใช้เกณฑ์การประเมินประสิทธิผลเพื่อสรุปผลการประเมินความท้าทายในความแตกต่างของการประเมินความก้าวหน้ากับการประเมินสรุปผลนี้เป็นการนำไปสู่การประเมินที่สมบูรณ์โดยระยะแรกนั้นเป็นการนำข้อมูลจากการประเมินความก้าวหน้ามาบริหารจัดการและปรับปรุงโครงการจากข้อมูลการตรวจสอบ จากนั้นนำการประเมินสรุปผลมาตัดสินคุณค่าของโครงการและยกเลิกโครงการ

Funnell และ Rogers (2011) เสนอกระบวนการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยการตัดสินใจ 5 ประการ ได้แก่ (1) ผู้ที่ควรเกี่ยวข้องกับการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเป็นใคร (2) แนวคิดใดที่ควรนำมาใช้พัฒนาทฤษฎีโปรแกรม (3) วิธีการประชุมเชิงปฏิบัติและการสัมภาษณ์นำมาใช้ในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมอย่างไร (4) ภายใต้อบริบทที่แตกต่างกันในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมจะมีวิธีการจัดการกับปัญหาที่จะเกิดขึ้นอย่างไร (5) ควรจะใช้แรงงานและทรัพยากรมากน้อยเพียงใดในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม และ (6) ระยะเวลาสั้นเท่าไรในการปรับปรุงทฤษฎีโปรแกรมอีกครั้ง โดยมีรายละเอียดในแต่ละการตัดสินใจ ดังนี้

**การตัดสินใจที่ 1 ผู้ที่ควรเกี่ยวข้องกับการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเป็นใคร** การตัดสินใจนี้เกี่ยวข้องกับผู้มีบทบาทในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม การพิจารณาบทบาทผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย 5 ประการ ได้แก่ (1) ทฤษฎีโปรแกรมพัฒนาโดยเจ้าของทุน ผู้จัดการ และเจ้าหน้าที่ ผู้รับบริการ นักประเมิน นักทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับโครงการ บุคคลภายนอกองค์กร (2) การตัดสินใจต้องการจำเป็นเกี่ยวกับผู้

มีส่วนได้ส่วนเสียที่ควรเข้ามามีส่วนร่วมเกี่ยวข้องและศักยภาพ เช่น แหล่งข้อมูล โครงสร้างของสมาชิก โครงการ เป็นต้น (3) การพิจารณาผู้ได้รับผลประโยชน์ ได้แก่ เจ้าหน้าที่ที่เกี่ยวข้อง ผู้รับบริการจากโครงการ ผู้สนใจรับผลประโยชน์ ตัวแทนกองทุน หุ้นส่วนหรือองค์กรที่เกี่ยวข้อง และบุคลากรผู้เชี่ยวชาญ ด้านเนื้อหา (4) บทบาทของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียแตกต่างกันตามวิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม และ (5) ธรรมชาติความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทผู้นำและสมาชิก

**การตัดสินใจที่ 2 แนวคิดใดที่ควรนำมาใช้พัฒนาทฤษฎีโปรแกรม** ทฤษฎีโปรแกรมสามารถสร้างด้วยหลายวิธี ประกอบด้วย 3 วิธีหลัก ได้แก่ (1) การสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder mental models) (2) วิธีนิรนัย (deductive) และ (3) วิธีอุปนัย (inductive) โดยมีรายละเอียดดังนี้

(1) **การสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder mental models)** เป็นวิธีการสร้างทฤษฎีโปรแกรมจากความเชื่อ ค่านิยม ความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของโครงการ วิธีนี้สามารถทำเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการสร้างภาพความคิดเกี่ยวกับวิธีการทำงานของโครงการให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

(2) **วิธีนิรนัย (deductive)** เป็นการใช้ออกสสารทางการและไม่เป็นทางการเกี่ยวกับโครงการ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโครงการ และเอกสารเกี่ยวกับทฤษฎีมาใช้ในการสร้างทฤษฎีโปรแกรม จากนั้นสร้างสมมติฐานที่เป็นกลไกให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้วย If...then (ถ้า...แล้ว)

(3) **วิธีอุปนัย (inductive)** เป็นการสังเกตการดำเนินงานของโครงการและการนำโครงการไปปฏิบัติ การสังเกตการกระทำของโครงการแสดงให้เห็นถึงการส่งผ่านการบริการไปยังผู้รับบริการ วิธีนี้สามารถสังเกตการกระทำของโครงการ รวมทั้งการสังเกตพฤติกรรมของผู้มีส่วนร่วมในโครงการ การสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่โครงการเกี่ยวกับการนำโครงการไปปฏิบัติ

การตัดสินใจในขั้นตอนนี้ Funnell และ Rogers (2011) เสนอการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยการรวมวิธีการสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย วิธีนิรนัยและวิธีอุปนัยมาใช้ในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม ดังตัวอย่างในตาราง 2.1

ตาราง 2.1 แนวคิด วิธีการและแหล่งข้อมูลในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยการรวมวิธีการสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย วิธีนัยและวิธีอุปนัย

แนวคิดการสร้างทฤษฎีโปรแกรม	วิธีการ	แหล่งข้อมูล
1. วิธีนัย (deductive approach)	<ul style="list-style-type: none"> <li>ศึกษาและทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้องกับโครงการ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>เอกสารที่เกี่ยวข้องกับโครงการ ประกอบด้วย รายงานคณะกรรมการผลการศึกษาโครงการนำร่อง รายงานภูมิหลังและหลักการโครงการ คำแถลงประกอบงบประมาณเกี่ยวกับการจัดตั้งโครงการ</li> <li>เอกสารวิชาการ งานวิจัยและวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับโครงการ</li> </ul>
2. การสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholder mental models)	<ul style="list-style-type: none"> <li>การประชุมเชิงปฏิบัติการกับผู้แทนกองทุน ผู้แทนหุ้นส่วน ผู้ประสานงาน และผู้มอบโครงการ เพื่อทำหน้าที่ปรับทฤษฎีโปรแกรมที่ร่างไว้จากเอกสาร</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ผลการประชุมเชิงปฏิบัติการ เช่น ความคิดเกี่ยวกับความสำเร็จที่เกี่ยวข้องกับโครงการ</li> <li>ผลการอภิปรายและการปรับร่างทฤษฎีโปรแกรมที่ผู้ประเมินเตรียมไว้จากการทบทวนเอกสาร</li> <li>ร่างทฤษฎีโปรแกรมประกอบด้วยเงื่อนไขที่สำคัญในการออกแบบโครงการให้ประสบความสำเร็จ</li> </ul>
3. วิธีอุปนัย (inductive approach)	<ul style="list-style-type: none"> <li>การสังเกตแบบมีส่วนร่วม</li> <li>การสัมภาษณ์</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>การสัมภาษณ์ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักเกี่ยวกับกลยุทธ์การทำงานของโครงการและการเก็บรวบรวมข้อมูล</li> <li>การนำเสนอผลการประชุมเชิงปฏิบัติการโดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจากการสร้างโมเดลความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย</li> <li>การสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่โครงการที่มีประสบการณ์ในการปฏิบัติการของโครงการและทราบความต้องการจำเป็นของผู้มีส่วนร่วมในโครงการ</li> <li>ข้อมูลการกำกับติดตามของโครงการ แผนเชิงกลยุทธ์ และข้อมูลเกี่ยวกับแผนการดำเนินงาน การนำโครงการไปปฏิบัติ</li> <li>สัญญาการปฏิบัติงานกับผู้รับบริการที่กำหนดกิจกรรมเฉพาะและการวัดผลการปฏิบัติงาน</li> </ul>

สำหรับการใช้วิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมแบบรวม 3 แนวคิดที่เสนอโดย Funnell และ Rogers (2011) นี้ เขาได้แนะนำเพิ่มเติมว่า ควรพิจารณาถึงความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าทฤษฎีโปรแกรมถูกใช้ในการออกแบบโครงการใหม่หรือออกแบบใหม่ในโครงการเดิม การพิจารณาแนวคิดทางเลือกสรุปได้ดังตาราง 2.2

**ตาราง 2.2** การพิจารณาแนวคิด วิธีการและแหล่งข้อมูลในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมตามวิธีการสร้างแบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย วิธีนินัยและวิธีอุปนัย

การพิจารณา	วิธีนินัย			วิธีอุปนัย			แบบจำลองความคิดจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย		
	เอกสารโครงการ	งานวิจัย	ประสบการณ์ของผู้เชี่ยวชาญ	การสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่ผู้วางนโยบาย	สัมภาษณ์สำรวจกับผู้ใช้งานโครงการ	การตรวจเยี่ยม การสังเกต	ประชุมกลุ่ม: สถานการณ์เดียว	ประชุมกลุ่ม: สถานการณ์พหุ	สัมภาษณ์รายบุคคลที่เกี่ยวข้อง
ความตรงภายนอก (external validation)		✓	✓		✓	ถ้าคัดเลือกพื้นที่อย่างรอบคอบ			✓
ความถูกต้องของทฤษฎีโปรแกรมกับนโยบาย	✓			✓					
การสะท้อนผล การปฏิบัติโครงการ				✓	✓	✓	✓	✓	✓
การใช้งบประมาณน้อย เวลาลน้อย ในการสร้างทฤษฎีโปรแกรม	✓	✓	✓	ถ้าผู้ใช้ข้อมูลหลักมีจำนวนน้อยใช้การโทรศัพท์	ถ้ามีเฉพาะผู้ใช้ข้อมูลหลัก	ถ้ามีจำนวนพื้นที่น้อย			ถ้าผู้ใช้ข้อมูลหลักมีจำนวนน้อยใช้การโทรศัพท์
การติดตาม	✓	✓	✓	✓	การสัมภาษณ์เฉพาะผู้ใช้ข้อมูลหลัก		✓		✓
ความเป็นเจ้าของของเจ้าหน้าที่ ความเข้าใจและความสามารถ ในการสร้างทฤษฎีโปรแกรม	✓			✓		✓			
แรงผลักดัน และการผูกพันกับกระบวนการ							✓	การประชุมหลายครั้งอาจนำมาซึ่งความเหนียวแน่น และการไม่ผูกพัน	✓
การกระตุ้นให้เกิดความเครียด			✓				✓	✓	
การหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง	✓	✓	✓ อาจจะมีความขัดแย้งตามมา						

**การตัดสินใจที่ 3** **วิธีการประชุมเชิงปฏิบัติและการสัมภาษณ์นำมาใช้ในการพัฒนา**  
**ทฤษฎีโปรแกรมอย่างไร** การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมด้วยกลุ่มของเจ้าหน้าที่โครงการและผู้มีส่วนได้ส่วน  
 เสียที่เกี่ยวข้องโดยการทำงานร่วมกันในสถานการณ์เผชิญหน้า คำถามสำหรับใช้การประชุมเชิง  
 ปฏิบัติการและการสัมภาษณ์ มีดังนี้ (1) ให้ท่านยกตัวอย่างขององค์กร/สถานที่ดำเนินงาน  
 โครงการประสบความสำเร็จได้จริง เหตุใดท่านจึงยกตัวอย่างองค์กรนี้ อะไรที่ทำให้โครงการประสบ  
 ความสำเร็จตามความคิดของท่าน (ท่านสามารถยกตัวอย่างการทำงานที่ไม่ประสบความสำเร็จ  
 เพิ่มเติมด้วยได้) ถ้าคำตอบที่ได้เกี่ยวกับกระบวนการทำงานเท่านั้น ท่านควรขยายคำถามเพิ่มเติม  
 ว่า ทำไมโครงการเหล่านี้มีความสำคัญที่ทำให้เกิดผลลัพธ์ต่อผู้รับบริการจากโครงการ (2) ถ้าการ  
 ทำงานของโครงการประสบความสำเร็จ ทำอย่างไรที่จะให้ผู้รับบริการหรือผู้ได้รับผลประโยชน์มี  
 คุณภาพชีวิตเพิ่มขึ้นหรือให้ดียิ่งขึ้น(3) สิ่งที่เป็นอุปสรรคในปัจจุบันเพื่อชีวิตที่ดีสำหรับผู้เข้าร่วม  
 โครงการคืออะไร (ท่านสามารถสำรวจสิ่งนี้ในความสัมพันธ์ในโดเมนที่เกี่ยวข้อง เช่น ด้านสุขภาพ  
 ด้านการจ้างงาน หรือการมีส่วนร่วมทางสังคมของผู้เข้าร่วมโครงการ) (4) คุณมีวิธีการเอาชนะ  
 อุปสรรคอย่างไร (5) การปฏิบัติการของโครงการด้วยวิธีอะไรที่ทำให้ผู้เข้าร่วมโครงการหรือผู้ได้รับ  
 ผลประโยชน์มีชีวิตที่ดีขึ้น (6) การทำงานอะไรในโครงการที่ช่วยให้ประสบความสำเร็จและไม่  
 ประสบความสำเร็จ (7) ความต้องการให้เกิดอะไรขึ้นอีก (8) ใครที่จะทำให้เกิดความต้องการได้  
 และทำอย่างไร และ (9) โครงการมีอิทธิพลต่อบุคคลอื่นอีกหรือไม่ และถ้ามีท่านคาดหวังให้เกิด  
 อะไรขึ้นอีก

**การตัดสินใจที่ 4** **ภายใต้บริบทที่แตกต่างกันในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมจะมี**  
**วิธีการจัดการกับปัญหาที่จะเกิดขึ้นอย่างไร** ความท้าทายในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม ได้แก่  
 (1) ความแตกต่างและความขัดแย้งการรับรู้ทฤษฎีของโครงการ (2) ที่อยู่ของผลลัพธ์ที่ไม่ได้สนใจ (3) การ  
 ขาดหลักฐานงานวิจัยภายใต้การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมหรือการสนับสนุนจากทฤษฎีโปรแกรมที่มีอยู่เดิม  
 (4) ความไม่เต็มใจในการเปิดเผยทฤษฎีโปรแกรม (5) การขาดความสนใจและขาดความผูกพันใน  
 กระบวนการ รวมทั้งขาดความสามารถและกำลังใจในการจัดการเวลาและทรัพยากร

**การตัดสินใจที่ 5** **ควรจะใช้แรงงานและทรัพยากรมากน้อยเพียงใดในการพัฒนา**  
**ทฤษฎีโปรแกรม** การชักชวนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีเวลาเข้าร่วมอย่างเพียงพอในการพัฒนา  
 ทฤษฎีโปรแกรม ความใส่ใจในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการประเมิน  
 โครงการ ได้แก่ (1) การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมช่วยควบคุม  
 การประเมิน (2) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสามารถให้ข้อค้นพบในการออกแบบและความเป็นไป  
 ได้ของโครงการ ข้อค้นพบเหล่านี้นำไปปรับการออกแบบโครงการและการนำโครงการไปปฏิบัติ (3)  
 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสามารถเป็นพื้นฐานสำหรับการตัดสินใจที่เหมาะสมภายใต้การประเมินผล

กระทบที่ปราศจากการปรับการออกแบบโครงการหรือการนำโครงการไปปฏิบัติ และ (4) การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสามารถมุ่งให้การประเมินไปสู่ผลลัพธ์ที่ประสบความสำเร็จมากกว่าวัตถุประสงค์ที่ไม่เป็นความจริง

**การตัดสินใจที่ 6** ระยะเวลาสั้นเท่าไรในการปรับปรุงทฤษฎีโปรแกรมอีกครั้ง โดยมีรายละเอียดในแต่ละการตัดสินใจ ทฤษฎีโปรแกรมควรเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ขององค์กรอย่างต่อเนื่อง การปรับปรุงทฤษฎีโปรแกรมจึงมีความสำคัญ สิ่งที่สำคัญให้เห็นชัดเจนว่าเวลาทำให้ทฤษฎีโปรแกรมในแต่ละบริบทหรือสถานการณ์เกิดการเปลี่ยนแปลง การเปลี่ยนแปลงอยู่บนฐานของการวิจัยและความรู้เกี่ยวกับประสิทธิภาพของโครงการ การเปลี่ยนแปลงของบุคคลหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทำให้ต้องมีการปรับทฤษฎีโปรแกรมด้วยการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม

สรุป การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสามารถดำเนินการได้หลายวิธี เช่น การสร้างทฤษฎีโปรแกรมจากเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสร้างทฤษฎีจากความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การสร้างทฤษฎีจากการสังเกตการปฏิบัติงานจริง การสร้างทฤษฎีจากการทดสอบทางสถิติ เป็นต้น โดยวิธีการเหล่านี้สามารถจัดประเภทของวิธีการพัฒนาได้ 2 ประเภท ได้แก่ (1) วิธีอุปนัย เช่น การสร้างทฤษฎีจากแบบจำลองความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การสัมภาษณ์และสังเกตการณ์ทำงานของเจ้าหน้าที่โครงการ เป็นต้น (2) วิธีนรนัย เช่น การสร้างทฤษฎีจากงานวิจัย จากทฤษฎีที่มีอยู่เดิมและทำการทดสอบทางสถิติ เป็นต้น การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานที่ผ่านมามีการพัฒนาทฤษฎีด้วยวิธีที่กล่าวมาแล้วพบข้อจำกัดเมื่อใช้วิธีการพัฒนาแบบเดียว ดังนั้น Funnell และ Rogers (2011) เสนอการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยการรวมวิธีอุปนัยและนรนัย ประกอบด้วย การร่างทฤษฎีจากเอกสารทฤษฎีและงานวิจัยที่มีการศึกษามาก่อนแล้ว การสร้างทฤษฎีจากแบบจำลองความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและการสังเกตสภาพการปฏิบัติงานจริงซึ่งเป็นวิธีอุปนัย ส่วนวิธีนรนัยเป็นการทดสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรม โดยแนวคิดของ Funnell และ Rogers (2011) มีจุดเด่นตรงที่ใช้วิธีการที่หลากหลายเพื่อลดข้อบกพร่องของทฤษฎีโปรแกรมในเรื่องความเหมาะสมกับบริบทที่ใช้ในการประเมิน การนำทฤษฎีโปรแกรมไปปฏิบัติได้จริงและความสามารถในการสรุปอ้างอิงในการใช้ทฤษฎีโปรแกรมไปประเมินได้ในวงกว้าง

### 1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน

Adedokun Childress และ Burgess (2011) การทดสอบกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี (conceptual frameworks) ของการออกแบบการประเมินโครงการแบบไม่ใช่การทดลอง (nonexperimental) โดยใช้โมเดลสมการเชิงโครงสร้าง (structural equation modeling) การศึกษาครั้งนี้ทำการศึกษาเกี่ยวกับโครงการนักศึกษาฝึกงานของอินเดียนา (Ifi: Interns for Indiana) ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า นักประเมินจะ

ทดสอบความสัมพันธ์เชิงตรรกะ (logical relationship) และความสัมพันธ์เชิงลำดับ (sequential relationship) ของผลลัพธ์เชิงลดหลั่นของโครงการที่ไม่ใช่การทดลอง โดยเฉพาะโครงการที่มีข้อจำกัดเกี่ยวกับชุดข้อมูล การศึกษาครั้งนี้ให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงประจักษ์ในการทำความเข้าใจโครงการและปรับปรุงการนำโปรแกรมไปใช้และการประเมิน โครงการ IfI เกิดขึ้นเพื่อยกระดับคุณภาพแรงงานของอินเดียนาให้มีประสบการณ์ทางด้านอุตสาหกรรมนำไปสู่คุณสมบัติที่เหมาะสมกับการจ้างงานหลังจบการศึกษา โปรแกรมนี้นำไปใช้ในมหาวิทยาลัยเพอร์ดู (Purdue University) โดยออกแบบให้สามารถเพิ่มโอกาสในการทำงานในรัฐอินเดียนาหลังจบการศึกษา เป้าหมายของโครงการ IfI คือ การเพิ่มความปรารถนาของนักศึกษาในการพักอาศัยในรัฐอินเดียนา แต่กฎหมายที่ส่งผลทางอ้อมทำให้โครงการนี้ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้โดยตรง โครงการนี้จึงปรับปรุงใหม่โดยการเพิ่มความปรารถนาให้นักศึกษาพักอาศัยและคงอยู่ในอินเดียนาหลังจบการศึกษาโดย (1) การช่วยให้นักศึกษาฝึกงานประสบความสำเร็จในอาชีพที่ชัดเจน (2) การขจัดให้นักศึกษาฝึกงานได้รับโอกาสในการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริงในตำแหน่งหน้าที่สำคัญในบริษัทฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (3) การปรับปรุงทักษะการสื่อสารของนักศึกษาฝึกงาน (4) การปรับปรุงทักษะการดำเนินการทางธุรกิจของนักศึกษาฝึกงาน (5) การเพิ่มแรงจูงใจและความปรารถนาสำหรับบริษัทขนาดเล็กทั้งการจ้างงานและการประกอบอาชีพธุรกิจด้วยตนเอง วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักศึกษาใช้การสำรวจด้วยแบบสอบถามจำนวน 215 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามแบบลิเคิร์ต 4 สเกล ผลการวิจัยพบว่า พบว่า โมเดลตามสมมติฐานมีความเหมาะสมกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยที่แรงจูงใจเป็นตัวกำหนดที่ทำให้ประชาชนยังคงอาศัยอยู่ในอินเดียนาหลังจบการศึกษา ส่วนการจ้างงานและการมีอาชีพมีความสัมพันธ์ทางบวกกับแรงจูงใจของนักเรียนที่จะอาศัยอยู่ในอินเดียนาหลังจบการศึกษา การปรับปรุงทักษะการสื่อสารไม่ได้เป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้นักเรียนอาศัยอยู่ในอินเดียนา ส่วนระยะเวลาในการอาศัยอยู่ในอินเดียนาเป็นตัวทำนายว่านักเรียนจะปรารถนาที่จะอาศัยอยู่ในอินเดียนา นอกจากนี้ผู้วิจัยให้ความเห็นเกี่ยวกับการนำโมเดลสมการเชิงโครงสร้างมาใช้พัฒนาทฤษฎีโปรแกรมมีข้อดี 3 ประการ ได้แก่ (1) การศึกษาครั้งนี้นำใช้ข้อมูลจริงในการอธิบายและทดสอบโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของโปรแกรม ที่เป็นองค์ประกอบหลักของแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (2) การศึกษานี้ขยายการใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานโดยการตรวจสอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการทดสอบความสัมพันธ์ทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลลัพธ์ และ (3) วิธีการและกลยุทธ์ที่ใช้ในการทดสอบกรอบแนวคิดการประเมินช่วยกำหนดตัวแทรกแซงในการศึกษาครั้งนี้ได้อย่างน่าเชื่อถือ

Adam และ Dickinson (2010) ได้ศึกษาการสร้างความสามารถในการประเมินสำหรับให้บริการด้านสุขภาพในชุมชนโดยใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมาออกแบบโมเดลการอบรมประกอบด้วย (1) การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ จำนวน 5 วัน จัด 4 ครั้งต่อปีในสถานที่ของชุมชน เน้นการพัฒนาความสามารถในการประเมิน ได้แก่ เพิ่มความเข้าใจหลักการประเมิน เครื่องมือการประเมิน และความมั่นใจในการประเมิน (2) การให้บริการปรึกษา ประกอบด้วย การให้บริการปรึกษาเป็นรายบุคคลด้วยการโทรศัพท์และอีเมลล์เกี่ยวกับเนื้อหาเชิงลึกของการประเมินและการให้บริการปรึกษาเป็นชุมชน ใช้เวลา 40 ชั่วโมงในการสร้างความสามารถการประเมินผ่านกิจกรรม เช่น กิจกรรมการนำไปใช้จริง การกำกับติดตาม การแนะนำกิจกรรมการประเมิน เป็นต้น การดำเนินการประเมินสร้างทฤษฎีโปรแกรมจากการศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ แนวคิดการสอนจากการฝึกอบรม และปรับทฤษฎีโปรแกรมการฝึกอบรมจากงานวิจัยอื่นๆ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นผู้ให้บริการด้านสุขภาพในชุมชนของประเทศนิวซีแลนด์ จำนวน 270 คน ผลการวิจัยพบว่า (1) โมเดลการฝึกอบรมที่พัฒนาโดยใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานประกอบด้วยตัวแทรกแซง (interventions) 2 ตัว ได้แก่ การฝึกอบรม (training) และการให้คำปรึกษา (consultancy) ทำให้เกิดตัวกระทำ (determinants) เช่น ความเข้าใจที่เพิ่มขึ้นเกี่ยวกับหลักการประเมิน ความเพียงพอในการได้รับการสนับสนุนทางการประเมิน การสนับสนุนที่ดีจากองค์กร ความรู้ที่เพิ่มขึ้นเกี่ยวกับเครื่องมือที่ใช้ในการปฏิบัติการประเมิน ความมั่นใจในการปฏิบัติการประเมิน ความสามารถในการประเมินดีขึ้น เป็นต้น ส่วนผลลัพธ์ของโปรแกรมนี้คือความสามารถในการประเมินสุขภาพขององค์กรและชุมชน (2) ผลการใช้แนวคิดประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานช่วยแนะนำโปรแกรมการสร้างความสามารถในการประเมินทำให้งานวิจัยนี้ได้แนวทางในการฝึกอบรมและการวางแผนโปรแกรม โดยเพิ่มความสามารถในการประเมินให้กับผู้ให้บริการทางด้านสุขภาพในชุมชน

Creemers และ Kyriakides (2010) ได้ศึกษาการใช้แบบจำลองเชิงพลวัตสำหรับพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียนโดยใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้หลักฐาน (evidence-based approach) และแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน มีวัตถุประสงค์เพื่อแบบจำลองเชิงพลวัตสำหรับพัฒนาประสิทธิภาพและคุณภาพในการจัดการศึกษาของโรงเรียน การสร้างแบบจำลองเชิงพลวัตใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานได้แบบจำลอง 4 ระดับ ได้แก่ (1) ระดับนักเรียน เช่น เจตคติของนักเรียน บุคลิกภาพ รูปแบบการคิด แรงจูงใจ เป้าหมายการเรียนรู้ เพศ เป็นต้น (2) ระดับคุณภาพการสอน เช่น รูปแบบการสอน การตั้งคำถาม หน่วยการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียน การวัดและประเมินผลการสอน บรรยากาศชั้นเรียน เป็นต้น (3) ระดับโรงเรียน เช่น นโยบายของโรงเรียน



การประเมินนโยบายของโรงเรียน เป็นต้น และ (4) ระดับบริบทการศึกษา เช่น นโยบายการจัดการศึกษาของประเทศ นโยบายการประเมินทางการศึกษา เป็นต้น ทั้ง 4 ระดับนี้ส่งผลต่อผลลัพธ์คือ คุณภาพของนักเรียนประกอบด้วย ความรู้ เจตคติ ทักษะและวิธีการเรียนรู้ สำหรับการประเมินใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้หลักฐานเก็บข้อมูลการประเมินตามมิติที่ได้จากการศึกษาทฤษฎีใน 4 มิติได้แก่ มิติด้านปริมาณ มิติด้านจุดเน้น มิติด้านคุณภาพ และมิติด้านความแตกต่าง ผลการวิจัยพบว่า (1) แบบจำลองเชิงพลวัตเป็นแนวทางสำหรับพัฒนาประสิทธิผลของโรงเรียนและเน้นปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้และการสอนในระดับห้องเรียนและโรงเรียน เน้นบทบาทในการประเมิน การเก็บรวบรวมข้อมูลและการจัดลำดับความสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียน (2) ผลการเปรียบเทียบแบบจำลองเชิงพลวัตกับแนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแบบดั้งเดิมพบความแตกต่างกัน 2 ประการ ได้แก่ (2.1) แบบจำลองเชิงพลวัตจัดกลุ่มปัจจัยทั้งหมดที่มีผลต่อคุณภาพนักเรียนและแนวทางสนับสนุนให้สามารถใช้ในการปฏิบัติจริง (2.2) แบบจำลองเชิงพลวัตให้ความสำคัญกับการประเมินตามแต่ละองค์ประกอบของปัจจัยที่มีผลต่อประสิทธิผลของโรงเรียน ซึ่งในแต่ละองค์ประกอบใช้การรวบรวมข้อมูลแตกต่างกัน เช่น ข้อมูลเชิงคุณภาพ เชิงปริมาณ เป็นต้น การวิจัยครั้งนี้ใช้จุดเด่นของแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานในการออกแบบแบบจำลองที่คำนึงถึงกลไกและปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพของนักเรียน และยังผสมผสานกับการเก็บข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยการใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้หลักฐาน

Hubbard (2010) ได้ประเมินหลักสูตรการศึกษาผู้ใหญ่ตามอรรถศาสตร์ด้วยความสมัครใจใช้การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจความสัมพันธ์ของการส่งผ่าน การกำกับ และผลลัพธ์ซึ่งเป็นส่วนประกอบของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานของหลักสูตรการศึกษาผู้ใหญ่แบบไม่เป็นทางการด้วยความสมัครใจ ตัวส่งผ่าน ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงความรู้ การใช้การศึกษาตามอรรถศาสตร์ การใช้การสนับสนุนและการผลิตทางวิชาชีพ การใช้เครือข่ายสังคม ผลลัพธ์ ได้แก่ กิจกรรมการจัดการป่าไม้ ตัวกำกับ ได้แก่ อายุ เพศ ระดับการศึกษา ถูกวัดอรรถิพลในตัวกำกับและผลลัพธ์ กลุ่มตัวอย่างจำนวน 647 คนเป็นนักศึกษาหลักสูตรการจัดการป่าไม้ระดับปริญญาโท ผลการศึกษาพบว่า การเปลี่ยนแปลงความรู้มีอิทธิพลต่อตัวกำกับของการเพิ่มกิจกรรม การจัดการป่าไม้และสามารถอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 32 ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการศึกษาวิจัยเชิงคุณภาพเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการเปลี่ยนแปลงความรู้กับตัวกำกับ นอกจากนี้ใช้โมเดลแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานและเทคนิคการประเมินในการให้ข้อมูลย้อนกลับและการเพิ่มปฏิสัมพันธ์และทำความเข้าใจถึงแรงจูงใจและการใช้ตัวกำกับ

O'Day และ Quick (2009) ได้ประเมินการปฏิรูปการสอนของโรงเรียนในรัฐซานดิเอโก ด้วยแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน งานวิจัยนี้ทบทวนแนวคิด วิธีวิทยาการสอน เกี่ยวกับความพยายามในการปฏิรูปการสอนของโรงเรียนในเขตรัฐซานดิเอโก ประเทศสหรัฐอเมริกา ภายใต้กลยุทธ์ของ Alan Bersin และ Anthony Alvarado เริ่มเกิดขึ้นตั้งแต่ ค.ศ.1980 ใช้การวิเคราะห์แนวโน้มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทดสอบทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงใช้ แนะนำแนวทางปฏิรูปการสอน รวมทั้งเน้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนเพื่อพัฒนา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและบทบาทความเป็นครูมืออาชีพสำหรับเป็นแบบอย่างในการเป็นครูที่ดี ในการศึกษาครั้งนี้ต้องการศึกษา 3 ประการได้แก่ (1) รูปแบบการสอนที่ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น (2) คุณลักษณะของครูมืออาชีพแบบอย่างในการสอนให้เกิดประสิทธิผล และ (3) ศึกษาอิทธิพลที่เกี่ยวข้องกับการสอน การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยเชิงปริมาณใช้แบบสอบถามสำรวจกับนักเรียน บุคลากรของโรงเรียน ส่วนเชิงคุณภาพใช้การสัมภาษณ์ วิเคราะห์เอกสารผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ยังมีการกำหนดตัวบ่งชี้วัดผลลัพธ์

Mole, Hart, Roper และ Saal (2009) ได้ประเมินประสิทธิผลการบริการสนับสนุนทางธุรกิจในประเทศอังกฤษ โดยใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน งานวิจัยนี้จัดโปรแกรมการแทรกแซง (intervention) เป็นเครือข่ายธุรกิจ (Business Link) ประกอบด้วยข้อเสนอ 4 ประการ ได้แก่ (1) การโปรโมทสินค้า (2) การแบ่งส่วนตลาด (market segmentation) (3) ผลลัพธ์ และ (4) ความแตกต่างของผลลัพธ์ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการประเมินเป็นธุรกิจขนาดเล็กในประเทศอังกฤษจำนวน 300 ธุรกิจ การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพในการประเมินกระบวนการ และข้อมูลเชิงปริมาณสำหรับประเมินผลลัพธ์ ใช้การสัมภาษณ์ทางโทรศัพท์ การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณใช้สถิติการวิเคราะห์ถดถอยและโคเวิร์สแควร์ ผลการวิจัยพบว่า มีการส่งเสริมสนับสนุนอย่างจริงจังเกี่ยวกับการความสำคัญของการดำเนินการเครือข่ายธุรกิจ การตลาดมีเป้าหมายที่ได้รับการช่วยเหลือยังมีข้อจำกัด นอกจากนี้ยังพบอิทธิพลที่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญของการเติบโตทางธุรกิจ ทฤษฎีโปรแกรมมีส่วนสนับสนุนให้มีการปรับปรุงการเชื่อมโยงทางธุรกิจ

William และ Morris (2009) ได้ศึกษาการพัฒนาแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานในทางทหาร มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานในทางทหารและประเมินผลการปฏิบัติงานทางทหารที่มีความซับซ้อนและความขัดแย้ง ในการประเมินทางทหารใช้แนวคิดอิทธิพลเป็นฐานในการปฏิบัติการ (EBAO: effect-based approach to operations) ที่พัฒนามาจากทฤษฎีทางการทหาร (military theory) การศึกษาครั้งนี้จึงทำการเปรียบเทียบการ

ประเมินทางทหารกับการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานและพัฒนาแนวคิดการประเมินทางการทหาร ผลการศึกษาพบว่า แนวคิดการประเมินทางการทหาร (EBAO) พัฒนามาจากการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานโดยปรับปรุงวิธีการของการปฏิบัติซึ่งแนวคิดการประเมินเดิมเน้นการนับกลไกและความเสียหายแต่ไม่ได้คำนึงถึงสภาพแวดล้อมบริบททางการทหารในภาพรวม จึงได้ปรับให้มีสภาพแวดล้อมทางการประเมินโดยให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องภายนอกมีส่วนร่วมเข้ามาพิจารณาประสิทธิภาพการดำเนินการทางการทหาร สำหรับข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไปพบว่าการพัฒนาการประเมินทางการทหารยังน้อยจึงอาจมีการประเมินในสภาพจริงเพื่อให้พัฒนาการประเมินทางการทหาร

Teng (2009) ได้ใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมาประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์ด้านสิ่งแวดล้อม การวิจัยครั้งนี้ประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนในการแก้ปัญหาด้านสิ่งแวดล้อมใช้ระบบคอมพิวเตอร์สำหรับการประมวลผลรูปภาพ กรอบแนวคิดใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง การแก้ปัญหาประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ผู้เรียน ปัญหา และระบบคอมพิวเตอร์ ในระบบกิจกรรมทางคอมพิวเตอร์นี้ ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในการมีปฏิสัมพันธ์กับปัญหาและคอมพิวเตอร์เพื่อบรรลุแก้ปัญหาได้สำเร็จ ผู้เรียนใช้การแก้ปัญหาเป็นตัวส่งผ่านความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับปัญหา ส่วนประกอบของกิจกรรมมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ซึ่งระหว่างกัน ผลลัพธ์จากกิจกรรมการแก้ปัญหาคือการสร้างความรู้ใหม่ กิจกรรมการเรียนรู้การแก้ปัญหามีความจำเป็นที่จะได้รับการประเมินการเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการแก้ปัญหา ปฏิสัมพันธ์ระหว่างส่วนประกอบของกิจกรรม และการพัฒนารูปแบบกิจกรรม ในการศึกษาครั้งนี้ประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนในด้านความรู้เดิม รูปแบบความรู้ และวิธีการแก้ปัญหาของผู้เรียน การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อมูลบันทึกปฏิบัติการการแก้ปัญหานักเรียนเพื่อให้เข้าใจการเรียนรู้ของนักเรียนด้วยกิจกรรมที่แตกต่างกัน ผลการศึกษาพบว่า (1) นักเรียนเรียนรู้ความรู้ใหม่เกี่ยวกับการเคลื่อนย้ายสีและภูมิศาสตร์แต่การเรียนรู้ที่ได้รับไม่เกี่ยวข้องกับความรู้อื่น (2) การฝึกปฏิบัติเกิดประโยชน์ต่อความสามารถของนักเรียนทางด้านภูมิศาสตร์โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องที่เข้าใจยาก (3) ผลงานของนักเรียนในการใช้เครื่องมือมีความแตกต่างกันตามกิจกรรม ทำให้ความรู้และปฏิบัติการการแก้ปัญหาคือแตกต่างกัน (4) นักเรียนสามารถแก้ปัญหาและได้ตอบการแก้ปัญหาได้

Potter, Merwe, Kaufman และ Delacour (2008) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานสำหรับกลยุทธ์ของการพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตร งานวิจัยนี้เป็นการประเมินระยะยาวเกี่ยวกับกลยุทธ์ที่ใช้ในการพัฒนาแนวคิดการสอนแบบใหม่ของหลักสูตรในระดับ

มหาวิทยาลัย กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยนี้เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะวิศวกรรมศาสตร์ การประเมินนำมาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการวิจัยปฏิบัติการเชิงพัฒนาและเน้นทฤษฎีทางพุทธิพิสัย และการนำไปใช้ วิธีการดำเนินการวิจัยใช้การสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์ และข้อมูลจากแบบสอบถาม เป็นการศึกษาระดับคุณภาพ ส่วนการศึกษาเชิงปริมาณใช้การวิจัยเชิงกึ่งทดลอง การวิจัยนี้ศึกษาย้อนหลัง 25 ปี เกี่ยวกับเทคนิคการสอน การสร้างการแทรกแซง (intervention) และการระบุความต้องการจำเป็นของรูปแบบการสอน

Nesman, Batsche, และ Hernandezc (2007) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินแบบใช้ทฤษฎี เป็นฐานของโครงการสถานศึกษาละตินที่เน้นผสมวิชาสามัญและวิชาชีพโดยใช้แนวคิดการประเมินเชิงโต้ตอบ (interactive evaluation approach) งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานกับโครงการชุมชนละตินมีส่วนร่วมจัดการศึกษา (ENLACE: Engaging Latino Communities for Education) ซึ่งเป็นโครงการที่จัดตั้งโดยมูลนิธิ W.K. Kellogg เป็นระยะเวลา 5 ปีมาแล้ว มีวัตถุประสงค์เพื่อเพิ่มอัตราการจบการศึกษาของนักเรียนละตินในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา การใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานช่วยแนะนำในเรื่องการวางแผน การปฏิบัติการประเมินผ่านการพัฒนาการประเมินด้วยฉันทามติจากประชาชนละติน การปรับหลักการและมูลค่าให้เหมาะสมกับบริบททางวัฒนธรรมสำหรับการแนะนำโครงการ การกำหนดกลยุทธ์ให้บรรลุเป้าหมาย มีส่วนร่วมและเกิดผลลัพธ์กับนักเรียนและครอบครัวละติน แนวคิดในการประเมินนี้ยังรวมถึงการโต้ตอบโดยใช้โมเดลเชิงตรรกะที่เน้นการแทรกแซง (intervention) และแนะนำการออกแบบการประเมิน ในการประเมินใช้คำถามหลักตามเป้าหมายของโครงการ 3 ประการ ได้แก่ (1) คำถามเชิงกระบวนการ ได้แก่ มีการดำเนินโครงการตามที่ได้ออกแบบไว้หรือไม่ ผู้เข้าร่วมโครงการยอมรับโครงการที่จัดให้หรือไม่ (2) คำถามเชิงผลกระทบ ได้แก่ จำนวนนักเรียนที่จบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายมีเพิ่มขึ้นหรือไม่ จำนวนนักเรียนที่เข้าศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัยมีเพิ่มขึ้นหรือไม่ และ (3) คำถามเชิงความยั่งยืน ได้แก่ รูปแบบการมีส่วนร่วมและบทบาทของนักเรียน ครอบครัว และชุมชนเป็นอย่างไร มีแหล่งทรัพยากรภายนอกอะไรที่ต้องนำมาส่งเสริมกิจกรรมของโครงการ มีสถาบันทางการเงินใดที่เกี่ยวข้องกับโครงการบ้าง สำหรับวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลใช้สนทนากลุ่ม สัมภาษณ์ การกำกับติดตาม และการสำรวจ โดยทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านกระบวนการ ด้านผลกระทบ และด้านความยั่งยืนใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change) มาประเมิน ผลการวิจัยพบว่า ข้อดีของการใช้แนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน

Bamberg (2006) ได้ประเมินการบริการย้ายที่พักอาศัยต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดินทางด้วยการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมบริการย้ายที่พักอาศัย ประกอบด้วย ตัวชนย้ายฟรีจากภาครัฐและข้อมูลตารางการเดินทางออกแบบวิธีการประเมินเป็น 3 ระดับ ได้แก่ ระดับก่อน ระหว่าง และหลังการย้ายที่พักอาศัย กลุ่มตัวอย่างเป็นครอบครัวที่วางแผนย้ายที่อยู่อาศัยในระยะเวลา 6 เดือนโดยการลงทะเบียนตอบรับทางจดหมาย อีเมลล์ และโทรศัพท์ จำนวน 800 ครอบครัว การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้แบบสอบถามวัดพฤติกรรมเดินทาง การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติ MANOVA ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มประชากรก่อนและหลังการได้รับบริการจากโปรแกรม สถิติทดสอบที่ ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดินทางระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม สถิติวิเคราะห์โมเดลสมการ (SEM) ทดสอบโมเดลพฤติกรรมเดินทาง ผลการประเมินพบว่า ความสนใจย้ายที่พักอาศัยมีอิทธิพลต่อเจตคติการย้ายที่พักอาศัย

Cho และ Witte (2005) เสนอแนวความคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมาประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) ซึ่งออกแบบการประเมินความก้าวหน้าแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานไว้ 5 ขั้นตอนดังนี้ (1) ทดสอบการกระจาย ความถี่ ของตัวแปรทางทฤษฎีแต่ละตัว (2) เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรทางทฤษฎีกับตัวแปรอื่น (3) เปรียบเทียบตัวแปรทางทฤษฎี (4) กำหนดตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อตัวแปรที่ศึกษา (5) คัดเลือกตัวแทรกแซงที่เหมาะสม Cho และ Witte (2005) ศึกษาโครงการรณรงค์ส่งเสริมสุขภาพโดยใช้การจัดการความกลัว (fear) ด้วยกระบวนการประเมินความก้าวหน้าแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมาออกแบบโครงการเพื่อลดการติดเชื้อ HIV ในประเทศเอธิโอเปีย ใช้การสำรวจข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพด้วยการสำรวจโดยใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับความรู้ เจตคติ และพฤติกรรมมาศึกษาการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ได้แก่ ความอ่อนไหว (susceptibility) ความรุนแรง (severity) ประสิทธิภาพการตอบสนอง (response efficacy) และการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) และตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ได้แก่ บรรทัดฐานทางสังคม (social norms ความเชื่อทางวัฒนธรรม (cultural beliefs) สภาพแวดล้อม เป็นต้น สำหรับข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การสนทนากลุ่ม จากนั้นนำข้อมูลที่ได้จากการสำรวจมาศึกษาตามขั้นตอนการประเมินความก้าวหน้าแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน (1) ทดสอบการกระจาย ความถี่ ของตัวแปรแต่ละตัว พบว่า วัยรุ่นส่วนใหญ่มีความเสี่ยงต่ำในการติดเชื้อ HIV บางส่วนยังคงเชื่อว่ามีอาการอ่อนไหวง่ายที่จะทำให้ได้รับเชื้อ HIV วัยรุ่นเกือบทั้งหมดรู้สึกกังวลเกี่ยวกับภาวะคุกคามจากเชื้อ HIV วัยรุ่นส่วนใหญ่มีความเชื่อในการป้องกันตนเองจากเชื้อ HIV และการรับรู้ความสามารถของตนเองวัยรุ่นจะใช้ถุงยางอนามัย (2) เปรียบเทียบคะแนน

เฉลี่ยของตัวแปรแต่ละตัว เกณฑ์ที่ใช้ในการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยมี 2 เกณฑ์ ได้แก่ การรับรู้เกี่ยวกับตัวแปรทางทฤษฎีแต่ละตัวควรอยู่ในระดับสูง ซึ่งต้องมีความถี่ในระดับคะแนน 4 และ 5 นำตัวแปรทั้ง 4 ตัว ได้แก่ ความอ่อนไหว (susceptibility) ความรุนแรง (severity) ประสิทธิภาพการตอบสนอง (response efficacy) และการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) มาเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย พบว่า ความอ่อนไหว (susceptibility) อยู่ในระดับต่ำที่สุด รองลงมาคือ ประสิทธิภาพการตอบสนอง (response efficacy) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ความรุนแรง (severity) (3) สร้างตารางจัดอันดับความเชื่อ พบว่า ความเชื่อในระดับต่ำ ได้แก่ ความอ่อนไหว (susceptibility) ความเชื่อระดับกลาง ได้แก่ ประสิทธิภาพการตอบสนอง (response efficacy) และการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) และความเชื่อระดับสูง ได้แก่ ความรุนแรง (severity) (4) กำหนดตัวแทรกแซงที่มีอิทธิพลต่อตัวแปร พบว่า การปรับรูปแบบกัลยาณมิตร ความรู้ในการใช้ถุงยางอนามัยส่งผลต่อความอ่อนไหว (susceptibility) คู่ในการมีเพศสัมพันธ์ส่งผลต่อความรุนแรง (severity) และ (5) สร้างตารางแนะนำการเปลี่ยนแปลงความเชื่อ

## ตอนที่ 2 การประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม

ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นนั้นจะไม่เสร็จสิ้นสมบูรณ์หากไม่มีการทดลองใช้ในการประเมินสถานการณ์จริงเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม โดยทฤษฎีโปรแกรมต้องสามารถนำไปใช้ประเมินได้จริง การประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมที่เสนอโดย Straw & Herrell, (2000) ให้ใช้การออกแบบการประเมินด้วยการประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) ในหัวข้อนี้จึงนำเสนอการประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมด้วยการประเมินพหุพื้นที่ ขอนำเสนอ 3 หัวข้อ ได้แก่ (2.1) ความหมายของการประเมินพหุพื้นที่ (2.2) เหตุผลของการประเมินพหุพื้นที่ (2.3) รูปแบบของการประเมินพหุพื้นที่ และ (2.4) การออกแบบและการนำไปใช้ของการประเมินพหุพื้นที่

### 2.1 ความหมายของการประเมินพหุพื้นที่

Turpin และ Sinacore (1991 cited in Straw & Herrell, 2000) เป็นนักประเมินคนแรกที่ใช้คำว่า การประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) เป็นการประเมินโครงการตามที่ตั้งทางภูมิศาสตร์ที่แตกต่างกัน ต่อมา Straw และ Herrell (2000) วิเคราะห์การประเมินพื้นที่ตามที่ Turpin และ Sinacore แสดงทัศนะไว้ พบว่า การประเมินพหุพื้นที่มี 2 ความหมาย ได้แก่ (1) การประเมินพหุพื้นที่เป็นการประเมินการมีส่วนร่วม (involvement) ในพหุพื้นที่ (multiple sites) (2) การประเมินพหุพื้นที่เป็นการนำกิจกรรมการประเมินมาประเมินข้ามพื้นที่ (cross-site evaluation)

สำหรับจำนวนพื้นที่มีตั้งแต่ 2 พื้นที่ขึ้นไปและประเด็นที่พิจารณาในแต่ละพื้นที่สามารถมีหลายประเด็น เช่น การเปรียบเทียบระหว่างห้องเรียนในโรงเรียน เป็นต้น

ธรรมชาติของกิจกรรมการประเมินข้ามพื้นที่ (cross-site evaluation) สามารถประเมินได้ทั้งแบบย้อนกลับ (retrospective) ขึ้นอยู่กับความครบถ้วนของข้อมูลในแต่ละพื้นที่ หรือประเมินแบบมุ่งอนาคต (prosoective) โดยผู้ประเมินข้ามพื้นที่ (cross-site evaluator) ต้องมีส่วนร่วมในกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล วัตถุประสงค์ของการประเมินสามารถให้ข้อมูลเพื่อการปรับปรุงโครงการตามวัตถุประสงค์ของการประเมินความก้าวหน้า (formative evaluation) และการประมาณค่าประสิทธิผลและประสิทธิภาพของกลยุทธ์ตัวแทรกแซง ตามวัตถุประสงค์ของการประเมินสรุปผล (summative evaluation) (Straw & Herrell, 2000)

องค์ประกอบของการประเมินพหุพื้นที่ที่มีความแตกต่างจากกิจกรรมการประเมินแบบอื่นๆ ได้แก่ การประเมินพหุพื้นที่อาจจะใช้ระยะเวลายาวนานมากกว่าแบบอื่น เช่น 3-5 ปี เป็นต้น และบางครั้งอาจต้องใช้งบประมาณมากกว่าการประเมินพื้นที่เดียว (single-site evaluation) การประเมินพหุพื้นที่เกี่ยวข้องกับการประเมินงานกับพื้นที่กรณีศึกษา ในแต่ละพื้นที่ที่มีการหาข้อมูลการประเมินร่วมกันและนำกิจกรรมการประเมินมาใช้แบบเดียวกัน (Straw & Herrell, 2000)

## 2.2 เหตุผลของการประเมินพหุพื้นที่

Straw & Herrell (2000) กล่าวว่า เหตุผลหลายประการในการพิจารณานำการประเมินพหุพื้นที่มาใช้ในการประเมิน ได้แก่ ความไม่เพียงพอและครบถ้วนของข้อมูลจากการประเมินในพื้นที่เดียวทำให้ต้องนำการประเมินไปใช้ในหลายพื้นที่ นอกจากนี้อาจเกี่ยวข้องกับความต้องการจำเป็นในการสรุปอ้างอิงผลการประเมินสามารถนำไปใช้ได้หลายพื้นที่ การประเมินหลายพื้นที่อาจจะต้องการข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างในหลายระดับ นอกจากนี้การประเมินหลายพื้นที่ยังสนใจในการทดสอบผลของการแทรกแซง (intervention) ในหลายพื้นที่ที่มีความแตกต่างกันระหว่างบริบทอีกด้วย

นอกจากนี้จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับการประเมินพหุพื้นที่พบว่า มีการนำการประเมินพหุพื้นที่ไปใช้ในการเพิ่มผลกระทบบของนโยบายและเพื่ออัตราการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบ การศึกษาการประเมินพหุพื้นที่นี้สามารถทำให้ผู้ประเมินและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทำงานร่วมกันและกำหนดตัวแทรกแซงและปัจจัยทางบริบทที่อาจส่งผลต่อตัวแทรกแซง (Straw & Herrell, 2000)

## 2.3 รูปแบบของการประเมินพหุพื้นที่

Straw & Herrell (2000) กล่าวว่า ผลการวิจัยเกี่ยวกับการประเมินพบว่า รูปแบบการประเมินที่เกี่ยวข้องกับพื้นที่มี 3 รูปแบบ ได้แก่ (1) การประเมินแบบคลัสเตอร์ (cluster evaluation) (2) การประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) หรือการประเมินข้ามพื้นที่ (cross-

site evaluation) และ (3) การทดลองทางคลินิกแบบหลายพื้นที่ (multicenter clinical trials) โดยสรุปสาระสำคัญและเปรียบเทียบดังตาราง 2.3

**ตาราง 2.3** การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างรูปแบบของการประเมินพหุพื้นที่

มิติ	การประเมินแบบ คลัสเตอร์ (cluster evaluation)	การประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation)	การทดลองทางคลินิก แบบหลายพื้นที่ (multicenter clinical trials)
1.วัตถุประสงค์	เพื่อทดสอบความ แตกต่าง	เพื่อประมาณค่า ผลกระทบหรือทดสอบ ความแตกต่าง	เพื่อประมาณค่า ผลกระทบ
2.ระยะของการวิจัย	การสำรวจ	การสำรวจเพื่อนำไปสู่ ตรวจสอบยืนยัน	การตรวจสอบยืนยัน
3.ที่มาของตัวแทรกแซง	โครงการ	โครงการ	งานวิจัย
4.มาตรฐาน	การเพิ่มการเปลี่ยนแปลง	การเพิ่มการเปลี่ยนแปลง เป็นบางครั้ง	การเพิ่มมาตรฐาน
5. ช่วงเวลาของการ ประเมินข้ามพื้นที่	วางแผนแบบย้อนกลับ	วางแผนย้อนกลับ	วางแผน
6. บทบาทของการ ประเมินข้ามพื้นที่	การประเมิน ความก้าวหน้า	การประเมินสรุปผล	การประเมินสรุปผล
7. โมเดลการประเมินข้าม พื้นที่	ความร่วมมือรวมพลัง	นักประเมินร่วมมือรวม พลัง	ความร่วมมือรวมพลัง

## 2.4 การออกแบบและการนำไปใช้ของการประเมินพหุพื้นที่

Straw & Herrell (2000) กล่าวว่า การออกแบบและการนำไปใช้ของการประเมินพหุพื้นที่ควรเน้นกิจกรรมการประเมินให้เป็นมาตรฐานเดียวกันในทุกพื้นที่ ได้แก่ กลุ่มประชากรเป้าหมาย เดียวกันการวัดผลแบบเดียวกัน เครื่องมือวัดชนิดเดียวกัน ตัวแทรกแซง ผู้สัมภาษณ์ ผู้บันทึกข้อมูล เป็นต้น

Straw และ Herrell (2000) ยกตัวอย่างคำถามเบื้องต้นสำหรับนักประเมินในการตรวจสอบว่าควรใช้เงื่อนไขของการประเมินพหุพื้นที่หรือไม่ เช่น การศึกษาตัวแปรมีความจำเป็นต้องศึกษาข้ามพื้นที่ตั้งหรือประชากรหรือไม่ พื้นที่สำหรับนำมาประเมินผู้ประเมินสามารถเข้าไปประเมินได้ตลอดระยะเวลาและมีทรัพยากรเพียงพอหรือไม่ คำถามเหล่านี้เป็นคำถามหลักๆ เพื่อพิจารณาความเหมาะสมในการเลือกใช้เทคนิคการประเมินพหุพื้นที่



ตัวแทรกแซง (intervention) คำถามเกี่ยวกับตัวแทรกแซง เช่น ตัวแทรกแซงเดียวกันสามารถใช้ในทุกพื้นที่หรือไม่ ถ้าผลประเมินปรากฏว่าไม่ แสดงว่าตัวแทรกแซงนั้นขาดความชัดเจน อย่างไรก็ตามมีปัจจัยอื่นๆ ที่จำเป็นต้องพิจารณาความเหมาะสมของการนำรูปแบบของการประเมินพหุพื้นที่มาใช้ที่แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น เมื่อตัวแทรกแซงมีความแตกต่างกันอย่างชัดเจน การรวบรวมข้อมูลอาจมีความไม่เหมาะสมและอาจจะมีประสิทธิภาพคุ้มทุนมากกว่าหากศึกษาเฉพาะกรณีศึกษาเดียว อย่างไรก็ตาม เมื่อตัวแทรกแซงที่สนใจสำรวจความสัมพันธ์ประสิทธิผลของตัวแทรกแซงทางเลือกรับกลุ่มประชากรที่คล้ายๆ กัน ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นร่วมกันจากการประเมินพหุพื้นที่ช่วยให้ข้อมูลสำหรับผู้ประเมินมากกว่ากรณีศึกษาเดียว

ประชากรที่ศึกษา (study population) เกณฑ์การคัดเลือกประชากรที่ศึกษาใช้เหมือนกันในทุกพื้นที่หรือไม่ ถ้าไม่เหตุผลที่ทำให้แตกต่างคืออะไร การเปลี่ยนแปลงอะไรบางอย่างที่มีผลกระทบต่อ การวิเคราะห์ข้อมูล เกณฑ์ทางประชากรศาสตร์ เช่น อายุ เพศ เป็นต้น เกณฑ์ทางสุขภาพ เช่น การเจ็บป่วย เป็นต้น ตัวแปรสามารถเพิ่มการสรุปอ้างอิงและความตรงภายนอกแต่สามารถวิเคราะห์และตีความข้อมูลที่มีความซับซ้อนได้

การออกแบบการประเมิน (evaluation design) อะไรบ้างที่ต้องการออกแบบในการประเมิน (เช่น การสุ่มเงื่อนไข รูปแบบของกลุ่มควบคุม และกลุ่มเปรียบเทียบ จำนวนและระยะเวลาในการประเมิน เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน) ตัวแปรในแต่ละพื้นที่ที่จะนำไปสู่ความซับซ้อนในการวิเคราะห์และตีความข้อมูล การออกแบบที่ดีและการนำไปใช้ที่ดีของการประเมินพหุพื้นที่ควรตรวจสอบผลกระทบจากตัวแทรกแซงและสำรวจตัวแปรที่ส่งผลทางตรงทางอ้อมและตัวคั่นกลางที่ทำให้เกิดผลกระทบอีกด้วย

### ตอนที่ 3 การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

การนำเสนอแนวคิดการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ขอนำเสนอ 3 หัวข้อ ได้แก่ (3.1) ความหมายของการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.2) ทฤษฎีเกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ (3.3) สาระสำคัญของนโยบายปฏิรูปการศึกษาไทย (3.4) งานวิจัยเกี่ยวกับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

#### 3.1 ความหมายของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

การนำนโยบายไปปฏิบัติ หมายถึง กระบวนการกำหนดเป้าหมายและวิธีดำเนินการของนโยบาย เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย (Pressman & Wildavsky, 1973; Edwards, 1989) ซึ่งดำเนินการด้วยบุคคลหรือกลุ่มคนโดยมุ่งความสำเร็จตามวัตถุประสงค์จากการตัดสินใจดำเนินนโยบายที่ได้กำหนดไว้ล่วงหน้า

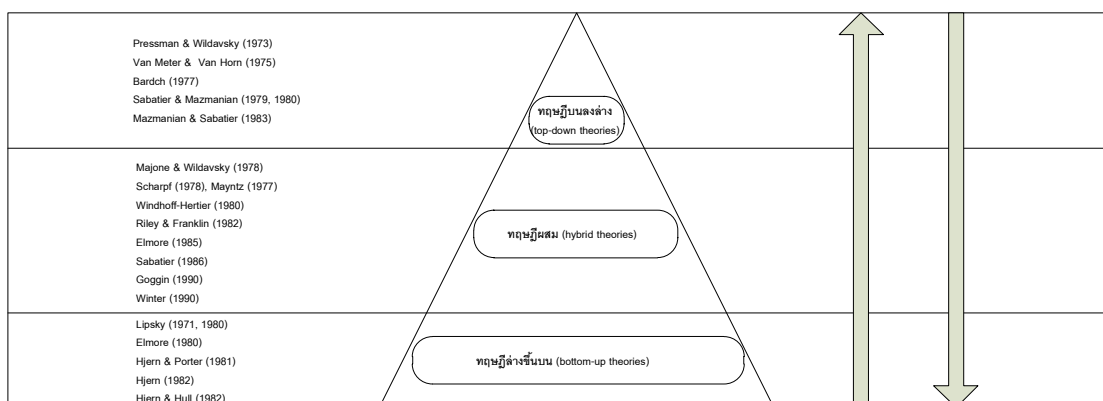
(Van Meter and Van Horn, 1975; Sabatier & Mazmanian, 1981) ประกอบด้วยกิจกรรมต่างๆ ได้แก่ (1) การตีความนโยบาย คือ การแปลความหมายหรือตีความนโยบายให้ชัดเจนและมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ (2) การจัดองค์การเพื่อรองรับนโยบาย คือ การจัดองค์การหรือการกำหนดวิธีการบริหารนโยบาย เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของนโยบายนั้นๆ (3) การปฏิบัติตามนโยบาย ได้แก่ การให้บริการแก่ประชาชน การเบิกจ่ายงบประมาณ และกิจกรรมอื่นๆ ที่กำหนดไว้ล่วงหน้าตามเป้าหมายของนโยบาย (Jones, 1977) ตลอดจนการผลักดันให้สามารถดำเนินการไปสู่ผลลัพธ์ให้บรรลุเป้าหมายนั้น (Pressman & Wildavsky, 1973)

### 3.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

ทฤษฎีที่อธิบายความสำเร็จของการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาจากงานวิจัยพบทฤษฎีหลัก 3 ทฤษฎีที่งานวิจัยเกี่ยวกับการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษานำมาใช้อธิบาย ได้แก่ (3.2.1) ทฤษฎีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (policy implementation theory) (3.2.2) ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change) (3.2.3) ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (self-determination theory) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.2.1 ทฤษฎีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (policy implementation theory) ประกอบด้วย 3 ทฤษฎี (Pulzi & Treib, 2007) ได้แก่ (ดังภาพ 2.9)

(1) **ทฤษฎีบนลงล่าง (top-down theories)** ทฤษฎีบนลงล่างมุ่งหาคำตอบของการนำนโยบายไปปฏิบัติที่สมบูรณ์ โดยมองว่า ผู้ตัดสินใจส่วนกลางเป็นผู้กำหนดวัตถุประสงค์ของนโยบาย เน้นการใช้อำนาจในการควบคุมของผู้กำหนดนโยบายลงสู่การนำไปปฏิบัติ ไม่ว่าจะนโยบายนั้นจะเหมาะสมหรือไม่ก็จะนำไปปฏิบัติ โดยผู้มีอำนาจสั่งการเกี่ยวกับนโยบายทั้งหมด ความสำเร็จของนโยบายขึ้นอยู่กับผู้กำหนดนโยบายต้องมีความเข้าใจนโยบายที่จะนำไปปฏิบัติเป็นอย่างดี และปัจจัยที่ทำให้นโยบายมีประสิทธิภาพ ได้แก่ วัตถุประสงค์นโยบายชัดเจนและคงเส้นคงวา นโยบายอยู่บนพื้นฐานทฤษฎีเชิงสาเหตุและผลที่ถูกต้อง การจัดโครงสร้างการนำนโยบายไปปฏิบัติที่ดี ผู้ปฏิบัติผูกพันกับวัตถุประสงค์ของนโยบาย ผู้บริหารหรือผู้นำให้ความสนับสนุน และผลกระทบที่ไม่เป็นอันตรายต่อการเปลี่ยนแปลงอันทางสังคมและเศรษฐกิจ (Pressman & Wildavsky, 1973; Van Meter & Van Horn, 1975; Bardch, 1977; Sabatier & Mazmanian, 1979, 1980; Mazmanian & Sabatier, 1983 cited in Pulzi & Treib 2007)



ภาพ 2.9 นักวิชาการที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการนำนโยบายไปปฏิบัติ

ที่มา: ปรับจาก: Pulzl & Treib (2007: 91)

(2) **ทฤษฎีล่างขึ้นบน (bottom-up theories)** ผู้ปฏิบัติเป็นผู้กำหนดนโยบาย เสนอนโยบาย โดยทฤษฎีนี้คัดค้านการศึกษาตามทฤษฎีบนลงล่างไม่สามารถประกันได้ว่าการนำนโยบายไปปฏิบัติจะประสบความสำเร็จ ซึ่งทฤษฎีล่างขึ้นบนจะปรับนโยบายให้เข้ากับหน่วยงานและผู้ปฏิบัติและเปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติระดับล่างมีบทบาทในการตัดสินใจและการใช้ดุลยพินิจในการนำนโยบายไปปฏิบัติ นอกจากนี้นักวิชาการกลุ่มนี้เสนอแนวทางการนำนโยบายไปปฏิบัติตามทฤษฎีล่างขึ้นบน ได้แก่ ปัญหาของนโยบายจะได้รับการแก้ไขก็ต่อเมื่อผู้ปฏิบัติมีส่วนร่วมในนโยบาย และบทบาทของนโยบายจะมีผลโดยตรงต่อผู้ปฏิบัติ (Majone & Wildavsky, 1978; Scharpf, 1978; Mayntz, 1977; Windhoff-Hertier, 1980; Riley & Franklin, 1982; Elmore, 1985; Sabatier, 1986; Goggin, 1990; Winter, 1990 cited in Pulzl & Treib 2007)

(3) **ทฤษฎีผสม (hybrid theories)** เป็นการผสมระหว่างทฤษฎีบนลงล่างกับทฤษฎีล่างขึ้นบน นักวิชาการผลักดันให้มีการผสมผสานการนำนโยบายไปปฏิบัติเนื่องจากความสำเร็จของนโยบายขึ้นอยู่กับความเกี่ยวข้องกันระหว่างสองทฤษฎี ผู้กำหนดนโยบายควรสนใจทั้งเครื่องมือและทรัพยากรของนโยบายเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงนโยบายตามความสนใจของทฤษฎีบนลงล่าง ในขณะที่เดียวกันควรสนใจการจูงใจผู้ปฏิบัติตามนโยบายและกลุ่มผู้เกี่ยวข้องตามความสนใจของทฤษฎีล่างขึ้นบนด้วย การนำนโยบายไปปฏิบัติตามทฤษฎีผสมมีการผสมผสานบทบาทระหว่างผู้กำหนดนโยบายและผู้ปฏิบัติตามนโยบาย โดยเปิดโอกาสให้มีการเจรจาต่อรองระหว่างสองฝ่าย (Lipsky, 1971, 1980; Elmore, 1980; Hjern & Porter, 1981; Hjern, 1982; Hjern & Hull, 1982 cited in Pulzl & Treib 2007)

3.2.2 **ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง** ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change) Lewin (1947 cited in Burnes, 2004) เป็นผู้ริเริ่มพัฒนาทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงจากทฤษฎีสนาม (field

theory) ใช้แนวคิดแบบบูรณาการ (integrated approach) มาวิเคราะห์และทำความเข้าใจแบบแผนการเปลี่ยนแปลงที่ทำให้ประสบความสำเร็จ ประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (3.1) การละลาย (unfreezing) พฤติกรรมของมนุษย์ขึ้นอยู่กับความสมดุลจากการสนับสนุนของกลุ่มด้วยโครงสร้างซับซ้อน มนุษย์จะละทิ้งพฤติกรรมเดิมและใช้พฤติกรรมใหม่ก็ต่อเมื่อมีแรงผลักดันที่ทำให้ไม่สมดุล การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมมนุษย์เกิดขึ้นโดยอิทธิพลจากการเรียนรู้และวัฒนธรรม (3.2) การเปลี่ยนแปลง (moving) เป็นขั้นตอนที่ได้รับการกระตุ้นจากขั้นการละลายเมื่อเกิดความไม่พอใจหรือความไม่เพียงพอกับสภาพปัจจุบันและความจริงจึงเกิดความปรารถนาที่จะให้การเปลี่ยนแปลง (3.3) การกลับคงสภาพเดิม (refreezing) เป็นขั้นตอนสุดท้ายที่กลายเป็นพฤติกรรมใหม่ซึ่งรวมถึงการพัฒนาโน้ตทัศน์ของตนเอง การกำหนดและการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

**3.2.3 ทฤษฎีการกำหนดตนเอง** ทฤษฎีการกำหนดตนเอง (self-determination theory) (Deci & Ryan, 2000) การเปลี่ยนแปลงอย่างมีประสิทธิภาพในองค์กรมีการเปลี่ยนแปลงภายในตนเองเป็นสิ่งสำคัญ การเรียนรู้ที่เกิดจากการกำหนดตนเองจะเกิดขึ้นเมื่อทั้งธรรมชาติของการเปลี่ยนแปลงและกระบวนการได้รับการสนับสนุนให้เกิดความพึงพอใจตามความต้องการทางจิตขั้นพื้นฐานที่ประกอบด้วย การมีอิสระ ความสามารถ และการเกี่ยวข้องกับพิจารณาการเปลี่ยนแปลง (Baard et al., 2004) Deci (2009) ทฤษฎีการกำหนดตนเองไม่ได้เป็นแนวคิดเพื่อการปฏิรูปการศึกษาโดยเฉพาะ แต่ทฤษฎีการกำหนดตนเองมีมุมมอง (perspective) ที่สามารถนำมาใช้เป็นแนวคิดสำหรับการเพิ่มประสิทธิภาพของการปฏิรูปการศึกษา Deci และ Ryan (2000) ได้เสนอว่า ถ้าอยากกระตุ้นให้คนเราเกิดแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) นั้น เราจะต้องตอบสนองความต้องการขั้นพื้นฐาน (basic needs) 3 อย่างก่อน นั่นก็คือ (1) ความต้องการอิสระในการตัดสินใจด้วยตนเอง (need for autonomy) (2) ความต้องการมีความสัมพันธ์อันดีกับผู้อื่น (need for relatedness) (3) ความต้องการเป็นคนที่มีทักษะ ความสามารถ (need for competence)

### 3.3 สารสำคัญของนโยบายปฏิรูปการศึกษาไทย

ตามนัยแห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 ได้บัญญัติแนวทางการจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้และถือว่าผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (learner centered) ของการเรียนรู้หรือผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด การจัดการศึกษาไม่ว่าจะเป็นระบบหรือรูปแบบใด ต้องเน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม และกระบวนการเรียนรู้ ดังสาระของนโยบายปฏิรูปการเรียนรู้ได้ปรากฏเป็นลายลักษณ์อักษรอยู่ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 ดังนี้

หมวด 4 แนวทางการจัดการศึกษา สาระในหมวดนี้ครอบคลุมหลัก สาระและกระบวนการจัดการศึกษาที่เปิดกว้างให้แนวทางการมีส่วนร่วมสรรค์สร้างวิสัยทัศน์ใหม่ทางการเรียนการสอนทั้งในและนอกระบบโรงเรียน สาระเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่ผู้เรียนสำคัญที่สุดตามหมวดนี้มี 8 เรื่องเริ่มตั้งแต่มาตรา 22 ถึงมาตรา 30

มาตรา 22 หลักการจัดการศึกษา ต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ

มาตรา 23 สาระการเรียนรู้ เน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้และบูรณาการตามความเหมาะสมของแต่ละระดับการศึกษา ในเรื่องเกี่ยวกับตนเองและความสัมพันธ์ของตนเองกับสังคม ตลอดจนประวัติศาสตร์ความเป็นมาของสังคมไทย การเมืองและการปกครอง ความรู้และทักษะด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี รวมทั้งเรื่องการจัดกราด้านคณิตศาสตร์ ด้านภาษา การประกอบอาชีพและการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข การใช้และการบำรุงรักษาทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม ความรู้เกี่ยวกับศาสนา ศิลปวัฒนธรรม การกีฬา ภูมิปัญญาไทยและการประยุกต์ใช้

มาตรา 24 กระบวนการเรียนรู้ ต้องจัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจ ความถนัด และความแตกต่างของผู้เรียน ฝึกทักษะกระบวนการคิด การจัดการเผชิญสถานการณ์ และประยุกต์ใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหาให้ผู้เรียนเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง ผลผสมผสานสาระความรู้ด้านต่างๆ อย่างสมดุล รวมทั้งปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียนอำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ และใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อและแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย พ่อแม่ ผู้ปกครอง และชุมชน มีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ตลอดเวลาทุกสถานที่

มาตรา 25 บทบาทรัฐในการส่งเสริมแหล่งเรียนรู้ โดยการส่งเสริมการดำเนินงานและจัดตั้งแหล่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต ทุกรูปแบบอย่างเพียงพอและมีประสิทธิภาพ

มาตรา 26 การประเมินผลการเรียนรู้ พิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ สังเกตพฤติกรรมการเรียน การร่วมกิจกรรม และการทดสอบควบคู่กันไปตามความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษา และให้นำผลการประเมินดังกล่าวมาใช้ประกอบการพิจารณาในการจัดสรรโอกาสการเข้าศึกษาต่อโดยใช้วิธีการที่หลากหลาย

มาตรา 27 และ 28 การพัฒนาหลักสูตรแต่ละระดับ ให้คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดหลักสูตรแกนกลางและให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานจัดทำสาระของหลักสูตรที่เกี่ยวข้องกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ หลักสูตรต้องมีลักษณะหลากหลายตามความเหมาะสมของแต่ละระดับ โดยสาระของหลักสูตรทั้งด้านวิชาการ และวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุลทั้งความรู้ ความคิด ความสามารถ ความดีงาม และความรับผิดชอบต่อสังคม

มาตรา 29 บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ให้สถานศึกษาร่วมกับบุคคล ครอบครัว องค์กร ชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น จัดกระบวนการเรียนรู้ในชุมชน เพื่อส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชน รวมทั้งหาวิธีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนาระหว่างชุมชน

มาตรา 30 การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ ให้สถานศึกษาพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ และส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในการศึกษาแห่งชาติ (สกศ., 2545) เป็นแผนยุทธศาสตร์ซึ่งนำสำหรับการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง ในแต่แผนงาน/โครงการ เพื่อการปฏิรูปการศึกษา การบริหาร และการจัดการศึกษาแต่ละระดับ การศึกษา

จากที่กล่าวถึงนโยบายปฏิรูปการเรียนรู้ซึ่งเป็นนโยบายสาธารณะประเภทหนึ่งและปรากฏอยู่ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ มาตรา 22 ถึงมาตรา 30 นั้น โรงเรียน/สถานศึกษาจะต้องยึดเป็นหลักปฏิบัติที่สำคัญ กล่าวคือ การยอมรับว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถที่จะเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ การยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ การให้ความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม และกระบวนการเรียนรู้ การจัดเนื้อหาสาระที่สอดคล้องกับความสนใจ ความถนัด และความแตกต่างของผู้เรียน การส่งเสริมและดำเนินการจัดตั้งแหล่งเรียนรู้ การประเมินการเรียนรู้แนวใหม่ การพัฒนาหลักสูตรแต่ละระดับ การให้บุคคล องค์กร เข้ามามีส่วนร่วม การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ และการประกันคุณภาพการศึกษา สาระสำคัญดังที่กล่าวแล้วเป็นสิ่งกำหนดแนวทางการปฏิบัติเพื่อให้การนำนโยบายการปฏิรูปการเรียนรู้บรรลุความสำเร็จตามเจตนารมณ์ของทุกฝ่าย

### 3.4 งานวิจัยเกี่ยวกับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

Garstka (2011) ได้ศึกษา รูปแบบภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่มีต่อความสำเร็จของการนำนโยบายด้านเทคโนโลยีสารสนเทศไปปฏิบัติ พบว่า รูปแบบภาวะผู้นำ (leadership styles) มีอิทธิพลต่อวัฒนธรรมองค์กร (organizational culture) ซึ่งจะทำการนำนโยบายด้าน

เทคโนโลยีสารสนเทศไปปฏิบัติอย่างประสบผลสำเร็จ ดังจะเห็นได้จากผลการศึกษาระดับศึกษา โรงเรียนที่นำนโยบายด้านเทคโนโลยีสารสนเทศไปใช้ จำนวน 4 กรณี ที่มีรูปแบบภาวะผู้นำแตกต่างกัน 4 รูปแบบ ได้แก่ ภาวะผู้นำแบบเผด็จการ (authoritative) ภาวะผู้นำแบบอาศัยความรักและความสัมพันธ์ (affiliative) ภาวะผู้นำแบบมุ่งงาน (pacesetting) และภาวะผู้นำแบบสอนแนะ (coaching) พบว่า (1) ภาวะผู้นำแบบสอนแนะกับภาวะผู้นำแบบเผด็จการส่งผลต่อการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศของครูเพิ่มมากขึ้นในแต่ละวัน (2) ภาวะผู้นำแบบอาศัยความรักและความสัมพันธ์เกิดการดำเนินงานที่มีประสิทธิภาพด้านเทคโนโลยีสารสนเทศต่ำกว่าภาวะผู้นำแบบมุ่งงาน ดังนั้นจึงเห็นได้ว่ารูปแบบของภาวะผู้นำแต่ละแบบส่งผลต่อการนำนโยบายไปปฏิบัติ

Otero (2011) ได้ศึกษา ข้อโต้แย้งเกี่ยวกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของประเทศเม็กซิโก การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นการศึกษาความคิดเห็นจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่อนโยบายการปฏิรูปการศึกษา ผลการศึกษาพบว่า (1) ควรล้มเลิกนโยบายการปฏิรูปการศึกษาเนื่องจากการนำนโยบายไปปฏิบัติไม่ประสบความสำเร็จ การรวบรวมข้อมูลจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดพบปัญหาว่า นโยบายการปฏิรูปการศึกษาไม่มีความชัดเจนและมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรเป็นการเปลี่ยนแปลงเพียงโครงสร้างของหลักสูตร แต่ไม่ได้เปลี่ยนมโนทัศน์เกี่ยวกับหลักสูตรที่เน้นการจัดการเรียนการสอนแบบผู้เรียนเป็นสำคัญและการกำกับติดตามประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน การสนับสนุนด้านงบประมาณในการปฏิรูปการศึกษาต่ำ ไม่สามารถตอบสนองความต้องการจำเป็นในการจัดการศึกษาให้เป็นไปตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษาได้ (2) งานวิจัยนี้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของเม็กซิโกมี 2 ประการ ได้แก่ (2.1) การออกแบบนโยบายการปฏิรูปการศึกษาต้องมาจากมุมมองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมด จึงจะเกิดการยอมรับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาซึ่งจะส่งผลต่อความสำเร็จของการขับเคลื่อนนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของเม็กซิโก (2.2) รัฐบาลต้องให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการพัฒนานโยบายการปฏิรูปการศึกษา ซึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นตัวขับเคลื่อนนโยบายการปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ กระบวนการปฏิรูปการศึกษาต้องได้รับการควบคุม ดำเนินการเชิงกลยุทธ์ และการประเมินติดตามจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอย่างเต็มที่

Zendeli (2011) ได้ศึกษา การปฏิรูปการศึกษาและการบริหารจัดการทางการศึกษาในประเทศมาซิโดเนีย การปฏิรูปสังคม การเมือง และเศรษฐกิจของมาซิโดเนียทำให้การจัดการศึกษาไม่สามารถหลีกเลี่ยงการเปลี่ยนแปลงได้ มาซิโดเนียจึงต้องมีการปฏิรูปการศึกษาให้สอดคล้องกับแนวโน้มของสังคมและเศรษฐกิจ โดยนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของมาซิโดเนียใช้กลยุทธ์ดังนี้ (1) การบริหารจัดการของโรงเรียนเกิดจากการวางแผน การจัดการองค์การ การทำงานเป็นทีม

ภาวะผู้นำและการควบคุม นอกจากนี้ยังต้องมีการตัดสินใจ การสั่งการ การประสานงานและการสร้างแรงจูงใจด้วย ความสำเร็จของการบริหารจัดการจึงไม่มีเพียงแต่การบริหารจัดการทรัพยากรบุคคลากรเท่านั้นยังต้องสร้างการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ชุมชน รัฐบาล และเจ้าหน้าที่ของรัฐด้วย โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จได้ต้องมีความเข้าใจนโยบายการปฏิรูปการศึกษาชัดเจน สามารถออกแบบเป้าหมาย การดำเนินงานของโรงเรียนให้ตอบสนองนโยบายการปฏิรูปการศึกษาได้ (2) การบริหารโรงเรียนโดยคณะกรรมการสถานศึกษา ประกอบด้วย ผู้บริหาร ตัวแทนนักเรียน ผู้ปกครอง ครู และชุมชน ผู้นำชุมชน ให้มีการสนับสนุนการพัฒนาครูเกี่ยวกับการสอน การนำหลักสูตรไปใช้ การพัฒนาหลักสูตรตามความต้องการจำเป็น (3) การกระจายอำนาจทางการศึกษา เพื่อให้หน้าที่ความรับผิดชอบการบริหารจัดการศึกษาสู่ท้องถิ่นและเพิ่มความสำเร็จการทำงานให้เป็นไปตามส่วนกลางคาดหวัง กระบวนการสำคัญของการกระจายอำนาจการศึกษาคือการตัดสินใจ และการเพิ่มความผูกพัน (engagement) ของผู้ปกครองครูกับชุมชนในกิจกรรมของโรงเรียน ส่วนการปฏิบัติงานของครูควรได้รับการประเมินการทำงานจากบุคคลภายนอกที่เป็นผู้เชี่ยวชาญหรือมีบทบาทในการพัฒนาการจัดการศึกษา โดยเน้นการประเมินการทำงานเป็นรายบุคคล ทิศทางของนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในอนาคตมีความจำเป็นต้องสร้างการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมด เช่น รัฐบาล ชุมชน ผู้ออกแบบนโยบาย เป็นต้น ในการอภิปรายและประเมินผลกระทบของนโยบายการปฏิรูปการศึกษา เพื่อสร้างความตระหนักในการปฏิรูปการศึกษาของทุกฝ่ายมากกว่าแค่การสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงตามนโยบายเท่านั้น

Karakhanyan, Veen, และ Bergen (2010) ได้ศึกษาการแพร่และการแปลงนโยบาย (policy diffusion and transfer) กับการรับรู้ของครู (teacher perception) ต่อการปฏิรูปการศึกษาของสาธารณรัฐอาร์เมเนีย (Armenia) การศึกษาครั้งนี้สนใจการแพร่ นโยบาย การแปลงนโยบาย และการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders) ในกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ (policy implementation) พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติต้องเกิดการบูรณาการระหว่างความเชื่อ (belief) อารมณ์ (emotion) เจตคติ (attitude) การเปลี่ยนแปลง (change knowledge) วัฒนธรรมองค์กร (organizational culture) และคุณลักษณะเชิงสาเหตุที่ทำให้ครูมีความเข้าใจเชิงลึก (deeper understanding of teachers)

Mayer (2010) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการนำหลักสูตรการศึกษาระดับประกาศนียบัตรนานาชาติไปปฏิบัติในความหลากหลายของโรงเรียนมัธยมศึกษาในเขตเมือง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งเสริมความสำเร็จของการนำหลักสูตรไปปฏิบัติ การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ทำการสำรวจกลไกการนำหลักสูตรไปปฏิบัติประกอบด้วย 7



องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การคัดเลือกเจ้าหน้าที่ประจำหลักสูตร (2) การฝึกอบรม (3) การให้คำปรึกษาและการสอนแนะนำ (4) การประเมินการดำเนินงานของเจ้าหน้าที่ประจำหลักสูตร (5) การประเมินหลักสูตร (6) การสนับสนุนจากผู้บริหาร และ (7) การแทรกแซงอย่างเป็นระบบ ผลการศึกษาพบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำหลักสูตรระดับประกาศนียบัตรนานาชาติไปปฏิบัติ มี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การคัดเลือกเจ้าหน้าที่ประจำหลักสูตร (2) การฝึกอบรม (3) การให้คำปรึกษาและการสอนแนะนำ (4) การประเมินการดำเนินงานของเจ้าหน้าที่ประจำหลักสูตร (5) การประเมินหลักสูตร และ (6) การสนับสนุนจากผู้บริหาร

Gultekin (2010) ได้ศึกษา ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนระดับประถมศึกษาของประเทศตุรกี มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นครูจำนวน 125 คน เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง และแบบสอบถามปลายเปิด การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เชิงพรรณนา ผลการศึกษาพบว่า (1) ครูมีความรู้สึกต่อต้านนโยบายการปฏิรูปการศึกษาและมีการตีความนโยบายไม่ถูกต้อง (2) กลุ่มครูไม่ยอมรับการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา แต่จัดการเรียนการสอนโดยยึดครูเป็นสำคัญ แต่กลุ่มครูที่ยอมรับแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญมีความใส่ใจในความสนใจและความต้องการของนักเรียน นำแนวคิดการประเมินใหม่มาประเมินการเรียนรู้อื่นๆ เพิ่มความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับครอบครัว สนับสนุนการใช้เทคโนโลยี ซึ่งสิ่งเหล่านี้ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ของครู (3) ครูไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงบวก แต่ครูส่วนใหญ่ให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงลบ ซึ่งขัดแย้งกับนโยบายการปฏิรูปการศึกษาที่ให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงบวกจะกระตุ้นทักษะการคิดขั้นสูงของนักเรียน ความภูมิใจในตนเอง การคิดสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นการจัดการเรียนการสอนเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

Iacovo (2009) ได้ศึกษา การปฏิรูปหลักสูตรและคุณภาพการศึกษาของประเทศจีน การปฏิรูปการศึกษาของประเทศจีนใช้การขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาด้วยการสนับสนุนจากรัฐบาลของประเทศจีนในการปรับหลักสูตรใหม่ภายใต้กรอบนโยบายที่เน้นคุณภาพทางการศึกษาสอดคล้องกับมุมมองทางการเมือง การศึกษา และบริบททางสังคมและเศรษฐกิจ ผลการศึกษาพบว่า การปฏิรูปการศึกษาด้วยการใช้การปรับหลักสูตรเป็นกลยุทธ์ขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษามีปัญหาเกี่ยวกับการนำหลักสูตรใหม่ไปใช้ปฏิบัติในโรงเรียนที่มีสาเหตุมาจาก (1) ความไม่เพียงพอของทรัพยากร เช่น งบประมาณ บุคลากรครู เป็นต้น (2) มโนทัศน์เกี่ยวกับหลักสูตรไม่ชัดเจน สื่อสารด้วยข้อความที่คลุมเครือ (3) ความไม่คงที่เกี่ยวกับการปฏิรูปหลักสูตร จากปัญหาเหล่านี้ส่งผลต่อ

ความไม่ประสบผลสำเร็จตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษา และการจัดการศึกษาของจีนยังไม่เปลี่ยนแปลงโดยเฉพาะอย่างยิ่งการศึกษาในระดับมัธยมศึกษา การจัดการศึกษายังเป็นการเน้นให้นักเรียนท่องจำเพียงอย่างเดียว การวิจัยครั้งนี้ให้ข้อเสนอแนะในการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปหลักสูตรให้ประสบความสำเร็จควรเร่งสร้างให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่ถูกต้องด้วยการพิจารณาจากปัจจัยภายในและภายนอก เช่น การขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาโดยอาศัยตลาดทางเศรษฐกิจมาสนับสนุนรวมถึงหน่วยงานภายนอกต่างๆ เป็นต้น นอกจากนี้การใช้วิธีวิทยาการทางการสอนแบบตะวันตกควรปรับให้เข้ากับมโนทัศน์และวัฒนธรรมของจีน ผลการศึกษาในอดีตและวิกฤตทางการศึกษาในปัจจุบันควรนำมาเป็นบทเรียนในการสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา การยอมรับของครูเกี่ยวกับนโยบายใหม่จะเป็นสิ่งสำคัญในการขับเคลื่อนนโยบายการปฏิรูปการศึกษาให้ประสบความสำเร็จ

Deci (2009) ออกแบบการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนด้วยมุมมองเชิงทฤษฎีการกำหนดตนเอง (self-determination theory) ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนต้องอยู่ภายใต้เงื่อนไขจากผู้บริหาร ครูและนักเรียนในการให้ความสำคัญกับการปรับปรุงคุณภาพการสอนและการเรียนรู้ตามแนวทางของนโยบายปฏิรูปการศึกษาตั้งแต่โครงสร้าง กระบวนการและพฤติกรรม Deci และ Ryan (2000) กล่าวว่า ทฤษฎีการกำหนดตนเองอธิบายการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในองค์กรต้องทำให้บุคคลได้รับการตอบสนองของความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับความพึงพอใจ ในการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนต้องเริ่มต้นที่การสร้างความตระหนักของครูและนักเรียนให้มีความรู้สึกเป็นเจ้าของ (ownership) และเกิดความมุ่งมั่นในการปฏิบัติงาน (commitment) การออกแบบแนวคิดการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียนตามทฤษฎีการกำหนดตนเองต้องเริ่มจากการสร้างความตระหนักของครูและนักเรียนได้รับการตอบสนองทางจิตให้มีความรู้สึกมีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม มีความเป็นอิสระในการกำกับพฤติกรรมของตนเอง และมีความเกี่ยวข้องกับสิ่งอื่นๆ ที่มีความสำคัญ การรู้สึกความเป็นเจ้าของการปฏิรูปการศึกษา (ownership) และความมุ่งมั่นในการปฏิรูปการศึกษา (commitment) เป็นสิ่งที่ถูกคาดหวังให้เกิดขึ้นเมื่อโครงสร้างออกแบบเพื่อสนับสนุนความพึงพอใจของครูและนักเรียนเกี่ยวกับความต้องการทางจิตพื้นฐานในด้านความสามารถ (competence) ความเป็นอิสระ (autonomy) และความเกี่ยวข้อง (relatedness) อย่างไรก็ตามการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติพร้อมกับความช่วยเหลือของตัวแทนการเปลี่ยนแปลงต้องการความรับผิดชอบและการสนับสนุนความเป็นอิสระโดยที่ตัวแทนการเปลี่ยนแปลงออกมาแสดงความรับผิดชอบผู้บริหารและครู ยินยอมให้บุคคลในโรงเรียนมีความรู้สึกเต็มใจ (volition) มีทางเลือก (choice)

และมีประสิทธิผลในการปฏิรูปการศึกษาให้ประสบความสำเร็จ ถ้ามีการดำเนินงานอย่างเหมาะสมแล้ว ผู้บริการและครูมีมุมมองต่อการปฏิรูปการศึกษาเป็นวิถีทางของโรงเรียน ในการสอน และสนับสนุนการเรียนรู้

Aksit (2007) ได้ศึกษา การปฏิรูปการศึกษาของประเทศตุรกี มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา ประสิทธิภาพและการปรับปรุงคุณภาพของโรงเรียนตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษา กลยุทธ์การปฏิรูปการศึกษาของประเทศตุรกีใช้การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรและโครงสร้างทางการศึกษา การขับเคลื่อนนโยบายการปฏิรูปการศึกษา (education reform movements) ได้รับความสนใจในการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและโรงเรียนให้มีคุณภาพเพิ่มขึ้น ใช้การขับเคลื่อนนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในหลายพื้นที่ด้วยการประเมินหลักสูตรและการพัฒนาการสอน ส่วนประสิทธิภาพของโรงเรียนเกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ของโรงเรียน ผลการศึกษาพบว่า (1) การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาโดยเปลี่ยนแปลงหลักสูตรของประเทศตุรกีมีการดำเนินการดังนี้ (1.1) ลดขอบเขตและจำนวนเนื้อหาวิชา (1.2) จัดหน่วยการเรียนรู้ใหม่ (1.3) พัฒนาสมรรถนะผู้เรียนตามหลักสูตรกำหนด (1.4) เปลี่ยนการสอนของครูจากการสอนที่เน้นครูเป็นสำคัญเป็นการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (1.5) ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการสอน (1.6) กำกับติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนโดยใช้การประเมินระหว่างการเรียนรู้การสอน (1.7) เปลี่ยนการประเมินผู้เรียนแบบดั้งเดิมเป็นการประเมินตามสภาพจริง (1.8) เน้นการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองที่ดี (1.9) จัดการเรียนการสอนวิชาภาษาที่สองตั้งแต่วัยประถมศึกษา (1.10) สร้างระบบความผูกพัน (engage) ของนักเรียนในการทำงานในชุมชน ผลการประเมินพบว่า การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรยังไม่สามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษา การนำหลักสูตรไปปฏิบัติขาดการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการศึกษา ดังนั้นควรเพิ่มการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการแนะนำหลักสูตรการจัดการศึกษาและช่วยเหลือนักเรียนในการเรียนได้ (2) การปรับโครงสร้างการศึกษาด้วยการกระจายอำนาจทางการศึกษาให้กับสถานศึกษาในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาโดยพัฒนาให้อำนาจของหน่วยงานกลางลงไปสู่ระดับท้องถิ่นมารับผิดชอบเกี่ยวกับการบริหารการเปลี่ยนแปลงและการจัดการศึกษา พบว่า การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างการศึกษาควรมีความสอดคล้องกับวัฒนธรรมของสถานศึกษา สำหรับข้อเสนอแนะจากการศึกษาครั้งนี้ควรมีการประเมินคุณภาพหลักสูตรภายในและภายนอก เพื่อเป็นการรับรองหลักสูตรว่ามีคุณภาพตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษา และควรมีการศึกษาการรับรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders) ต่อการปฏิรูปการศึกษาเนื่องจากความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาต้องอาศัยการมีส่วนร่วมจากบุคคลหลายฝ่ายที่เกี่ยวข้อง

Harris (2007) ได้ศึกษา ความสำเร็จของนโยบายการปฏิรูปการศึกษาเกี่ยวกับการนำนโยบายการกระจายความเสมอภาคโอกาสทางการศึกษา การศึกษาครั้งนี้เป็นการวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำกลยุทธ์การส่งเสริมค่าเล่าเรียนเพื่อกระจายความเสมอภาคทางการศึกษาให้เป็นไปตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของรัฐนอร์ทแคโรไลนา ประเทศสหรัฐอเมริกา ใช้แนวคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมองค์กร โดยกลยุทธ์เกี่ยวกับค่าเล่าเรียนจะทำให้เกิดความสำเร็จของการกระจายความเสมอภาคและโอกาสทางการศึกษาได้ก็ต่อเมื่อกลยุทธ์ดังกล่าวมีความเหมาะสมกับวัฒนธรรมองค์กร จากการศึกษาด้วยการวิเคราะห์เอกสาร การสัมภาษณ์และการสอบถาม พบว่าการนำกลยุทธ์กำหนดค่าเล่าเรียนไปใช้ปฏิบัติไม่ประสบความสำเร็จเนื่องจากไม่มีความสอดคล้องกับค่านิยม ความเชื่อ และเป้าหมายของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย บทเรียนสำคัญจากผลการวิจัยครั้งนี้มี 2 ประการ ได้แก่ (1) ปัจจัยทางด้านสังคมและวัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ โดยนโยบายต้องมีความเหมาะสมกับวัฒนธรรม ค่านิยม และความเชื่อของสมาชิกที่เกี่ยวข้อง เช่น ครู ชุมชน นักเรียน ผู้ปกครอง เป็นต้น (2) ผู้ดำเนินการตามนโยบายต้องได้รับการสนับสนุนความร่วมมือจากบุคคลภายในและบุคคลภายนอกเพื่อให้บรรลุตามภารกิจของนโยบาย นอกจากนี้การสื่อสารนโยบายที่ชัดเจนช่วยลดความสับสนในการปฏิบัติงานได้ ผู้บริหารสถานศึกษาควรมีบทบาทในการติดตาม กำกับ และตรวจสอบการดำเนินงานตามนโยบาย

Schmidt และ Datnow (2005) ได้ศึกษา ปัจจัยด้านอารมณ์ที่มีอิทธิพลต่อความเข้าใจของครู (teacher's sense-making) เกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา โดยใช้ทฤษฎีกรอบแนวคิดทางทฤษฎีสังคมวิทยา (sociological theory) ผลวิจัยพบว่า (1) ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาขึ้นอยู่กับกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ (policy implementation process) ที่ต้องทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู โดยครูมีความเชื่อและเห็นคุณค่าของนโยบายการปฏิรูปการศึกษาและทำให้ครูมีความรู้สึกอยากที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยตนเอง (2) ปัจจัยที่สำคัญต่อความสำเร็จในการนำนโยบายการปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติคือ ความเข้าใจของครูต่อการปฏิรูปการศึกษา ครูจะมีความเข้าใจในการปฏิรูปการศึกษาต้องมีการตีความนโยบายที่ตรงกัน และอารมณ์ของครูมีผลต่อความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา อารมณ์ที่ส่งผลต่อความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาแบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่ (2.1) อารมณ์เชิงบวก ประกอบด้วย ความสนุก (joy) ความกระตือรือร้น (enthusiasm) ความพึงพอใจ (satisfaction) ความสะดวก (comfort) ความไว้วางใจ (trust) ความเชื่อมั่น (confidence) ความมีเหตุผล (validation) ความสบายใจ (contentment) และความยืนยัน (affirmation) (2.2) อารมณ์เชิงลบ (negative emotion) ประกอบด้วย ความสงสัยตัวเอง (self-doubt) ความกลัวใจ (worry)

ความรู้สึกผิด (guilt) ความวิตกกังวล(anxiety) ความเครียด (stress) ความตื่นกลัว (nervousness) ความเบื่อหน่าย(boredom) ความขุ่นเคือง (resentment) ความผิดหวัง (frustration) ความไม่มีความสุข (unhappiness) ความไม่กระตือรือร้น (apathy) ความไม่แน่นอน (uncertainty)

Desimone (2002) ศึกษาความสำเร็จของการนำโมเดลการปฏิรูปการศึกษาทั้งโรงเรียนไปปฏิบัติ (comprehensive school reform) การปฏิรูปการศึกษาทั้งโรงเรียนเป็นแนวคิดสำหรับใช้พัฒนาโรงเรียนในด้านหลักสูตร การสอน การบริหารจัดการองค์การ การพัฒนาวิชาชีพครู และการมีส่วนร่วมของพ่อแม่ การวิจัยครั้งนี้เป็นสังเคราะห์เอกสารการนำโมเดลการปฏิรูปการศึกษาทั้งโรงเรียนไปปฏิบัติใน 5 ลักษณะ ได้แก่ ความเฉพาะเจาะจง (specific) ความคงเส้นคงวา (consistent) การมีอำนาจสนับสนุน (authoritative) ความมีประสิทธิภาพ (powerful) และ ความไม่เปลี่ยนแปลง (stable) ของนโยบาย ผลการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะของนโยบาย (policy attributes) พบว่า ความเฉพาะเจาะจงมีความสัมพันธ์กับความถูกต้องในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาทั้งโรงเรียนไปปฏิบัติ ความมีประสิทธิภาพทำให้การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติเกิดประสิทธิผล และความคงเส้นคงวา การมีอำนาจสนับสนุน และความไม่เปลี่ยนแปลงทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระยะยาวนาน

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้วิจัยและนำเสนอองค์ประกอบที่มีผลต่อการปฏิรูปโรงเรียน จำแนกตามประเภทของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการปฏิรูปโรงเรียน แยกได้เป็น 6 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยด้านครู ผู้เรียน ผู้บริหาร บิดามารดา ผู้ปกครอง เจ้าหน้าที่หน่วยงานต้นสังกัด และนักวิจัยภายนอก ดังนี้ (1) ปัจจัยด้านครู ปัจจัยด้านนี้ครอบคลุมถึงคุณลักษณะของครู ได้แก่ ความรู้ความสามารถในวิชาชีพครู โดยเฉพาะเรื่อง การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนาและบริหารหลักสูตรท้องถิ่น การวิจัยปฏิบัติการ การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่ ครูต้องมีเจตคติที่ดีต่อการปฏิรูปโรงเรียน มีวิสัยทัศน์ มีแรงจูงใจ และความพึงพอใจในการทำงาน มีส่วนร่วมในการบริหารโรงเรียน มีความสามารถในการทำงานเป็นทีม มีความเต็มใจในการร่วมคิดร่วมทำรวมพลังทำงานเพื่อเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (2) ปัจจัยด้านผู้เรียน ความต้องการและความคาดหวังของผู้เรียนค่อนข้างคล้ายกันทุกระดับทั้งในอดีตและปัจจุบัน ผู้เรียนส่วนใหญ่เรียนอย่างสนุกสนาน ชอบเรียนวิชาที่แปลกใหม่ตื่นเต้นท้าทายเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน ผู้เรียนอยากได้ครูที่ใจเย็น อุดหนุนพอที่จะให้นักเรียนได้ลองผิดลองถูกและค้นพบด้วยตนเอง อยากมีกิจกรรมทางการเรียนที่หลากหลาย ไม่ชอบการเรียนการสอนแบบเดิมที่ซ้ำซากจำเจ ไม่ชอบครูที่ดุและไม่รับฟังความคิดเห็นของผู้เรียน ชอบมีปฏิสัมพันธ์กับครู ลักษณะดังกล่าวของผู้เรียนมีผลต่อความสำเร็จในการ

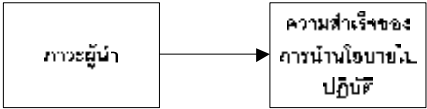
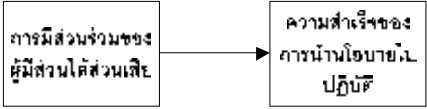
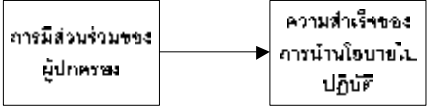
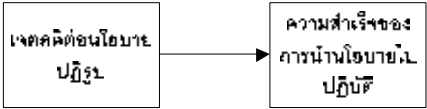
ปฏิรูปโรงเรียน (3) ปัจจัยด้านผู้บริหารและโรงเรียน การปฏิรูปโรงเรียนจะประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อผู้บริหารมีคุณลักษณะต่อไปนี้เป็นที่พึงปรารถนา คือ มีความสามารถทางการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีภาวะผู้นำ มีวิสัยทัศน์ มีเจตคติที่ดีต่อการปฏิรูป สนับสนุนการทำงานแบบรวมพลังจากบุคลากรทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน โรงเรียนได้รับการสนับสนุนด้านงบประมาณ มีอิสระในการบริหารจัดการโดยโรงเรียน มีการพัฒนาโปรแกรมการศึกษาซึ่งตอบสนองของความต้องการท้องถิ่น (4) ปัจจัยด้านบิดามารดา/ผู้ปกครอง ครอบครัวและชุมชน บิดามารดา/ผู้ปกครองและประชาชนในชุมชน มีส่วนร่วมในการวางแผนและจัดกิจกรรมการพัฒนาโรงเรียน หน่วยงานนอกโรงเรียนให้ความช่วยเหลือทางเทคนิคแก่โรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องช่วย โรงเรียนระดมจัดหาทรัพยากรทั้งเอกชน ท้องถิ่น และรัฐ ปัจจัยเหล่านี้มีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จและยั่งยืน (5) ปัจจัยด้านบุคลากรจากหน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานต้นสังกัดให้ความสำคัญในฐานะหน่วยงานที่ส่งเสริมสนับสนุนและกระตุ้นให้โรงเรียนมีการปฏิรูป การทำงานของบุคลากรต้นสังกัดอาจมีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบผลสำเร็จหรือมีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนต้องล่าช้าขึ้นอยู่กับบทบาทและพฤติกรรมของบุคลากร กล่าวคือ ถ้าบุคลากรให้ความรู้ให้วิธีการแสวงหาความรู้แก่โรงเรียน ให้การสนับสนุนส่งเสริมอย่างเต็มที่ ให้อิสระแก่โรงเรียนในการดำเนินงานและมีปฏิสัมพันธ์กับทางโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ น่าจะมีผลทำให้การปฏิรูปโรงเรียนประสบความสำเร็จได้รวดเร็ว และ (6) ปัจจัยด้านนักวิจัย/ผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้สนับสนุนโครงการจากหน่วยงานภายนอก นักวิจัยพี่เลี้ยงหรือผู้ทรงคุณวุฒิหรือผู้สนับสนุนซึ่งเป็นบุคคลจากหน่วยงานภายนอก เป็นบุคคลอีกกลุ่มหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน ได้แก่ การเป็นแบบอย่างที่ดี การให้คำแนะนำและให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีคุณค่า การสร้างโอกาสให้ครูได้เห็นรูปแบบการปฏิรูปหลากหลาย การช่วยครูดำเนินงานตามแผนการส่งเสริมให้ครูทำงานให้ได้ผลสูงกว่าที่คาดหวังไว้ การช่วยให้ครูมีเจตคติที่ดีและมีการพัฒนาทางวิชาชีพและการแสดงความเชื่อมั่นในตัวครู

ทิสนา แชมมณีและคณะ (2544) ศึกษาองค์ประกอบที่เป็นแรงผลักดันช่วยให้การปฏิรูปการเรียนรู้ของโรงเรียนประสบความสำเร็จมี 6 ประการ ได้แก่ (1) องค์ประกอบด้านผู้บริหาร เน้นการพัฒนาวิชาการ กล้าตัดสินใจเพื่อผลักดันการเปลี่ยนแปลง มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี เป็นประชาธิปไตย และเป็นแบบอย่างที่ดี (2) องค์ประกอบด้านยุทธวิธีในการเปลี่ยนแปลงและพัฒนา กระบวนการเรียนรู้ ส่งเสริมการเรียนรู้ของครู ส่งเสริมการมีส่วนร่วม การมีแนวคิดหลักเป็นจุดร่วมในการพัฒนา การนิเทศภายในแบบกัลยาณมิตร (3) องค์ประกอบด้านการบริหารจัดการ การจัดทรัพยากรการเรียนรู้ การจัดสภาพแวดล้อม การวางแผนยุทธศาสตร์ การปรับปรุงระบบการทำงาน การใช้ข้อมูลสารสนเทศ การกำกับติดตามและประเมินผล (4) องค์ประกอบด้านครู คุณสมบัตินักครู

การพัฒนาตนเองด้านการเตรียมการสอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (5) องค์ประกอบด้านนักเรียน ความเป็นกัลยาณมิตรของครู กิจกรรมการเรียนรู้ที่สนุก ไม่เครียด ความต้องการและความสนใจของนักเรียน และ (6) องค์ประกอบด้านผู้ปกครองและชุมชน การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน ความพร้อมและศักยภาพ

การศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิรูปการศึกษาและการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ (Garstka, 2011; Otero, 2011; Zendeli, 2011; Karakhanyan, Veen, & Bergen, 2010; Mayer, 2010; Gultekin, 2010; Iacovo, 2009; Deci, 2009; Aksit, 2007; Harris, 2007; Schmidt & Datnow, 2005; Desimone, 2002; นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2545; ทิศนา เขมมณีและคณะ, 2544) สามารถสรุปปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติดังตาราง 2.4 ดังนี้

**ตาราง 2.4** ผลการสังเคราะห์ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจากงานวิจัยด้านการปฏิรูปการศึกษาจำนวน 14 เรื่อง

ที่	ผู้วิจัย	ความสัมพันธ์
1	Garstka (2011) Zendeli (2011) Mayer (2010) Harris (2007) นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ทิศนา เขมมณีและคณะ (2544)	 <pre> graph LR     A[ภาวะผู้นำ] --&gt; B[ความสำเร็จของ การนำนโยบายไป ปฏิบัติ]           </pre>
2	Otero (2011) Zendeli (2011)	 <pre> graph LR     A[การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย] --&gt; B[ความสำเร็จของ การนำนโยบายไป ปฏิบัติ]           </pre>
3	Zendeli (2011) Aksit (2007) Harris (2007) นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ทิศนา เขมมณีและคณะ (2544)	 <pre> graph LR     A[การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง] --&gt; B[ความสำเร็จของ การนำนโยบายไป ปฏิบัติ]           </pre>
4	Karakhanyan, Veen, & Bergen (2010) Gultekin (2010) Iacovo (2009) Harris (2007) นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545)	 <pre> graph LR     A[เจตคติต่อนโยบาย ปฏิรูป] --&gt; B[ความสำเร็จของ การนำนโยบายไป ปฏิบัติ]           </pre>

ที่	ผู้วิจัย	ความสัมพันธ์
5	Karakhanyan, Veen, & Bergen (2010) Gultekin (2010) Schmidt & Datnow (2005)	<pre> graph LR     A[การรับรู้นโยบาย] --&gt; B[ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ] </pre>
6	Mayer (2010) Desimone (2002) นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545)	<pre> graph LR     A[การพัฒนาบุคลากร] --&gt; B[ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ] </pre>
7	Iacovo (2009) Harris (2007)	<pre> graph LR     A[การสื่อสาร] --&gt; B[ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ] </pre>
8	Deci (2009) Schmidt & Datnow (2005)	<pre> graph LR     A[ความพึงพอใจ] --&gt; B[แรงจูงใจ]     A --&gt; C[ความมุ่งมั่นในการปฏิบัติ]     B --&gt; D[ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ]     C --&gt; D </pre>
9	Zendeli (2011) Harris (2007)	<pre> graph LR     A[การกำกับติดตาม] --&gt; B[ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ] </pre>
10	Harris (2007) Schmidt & Datnow (2005)	<pre> graph LR     A[ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ] --&gt; B[ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษา] </pre>

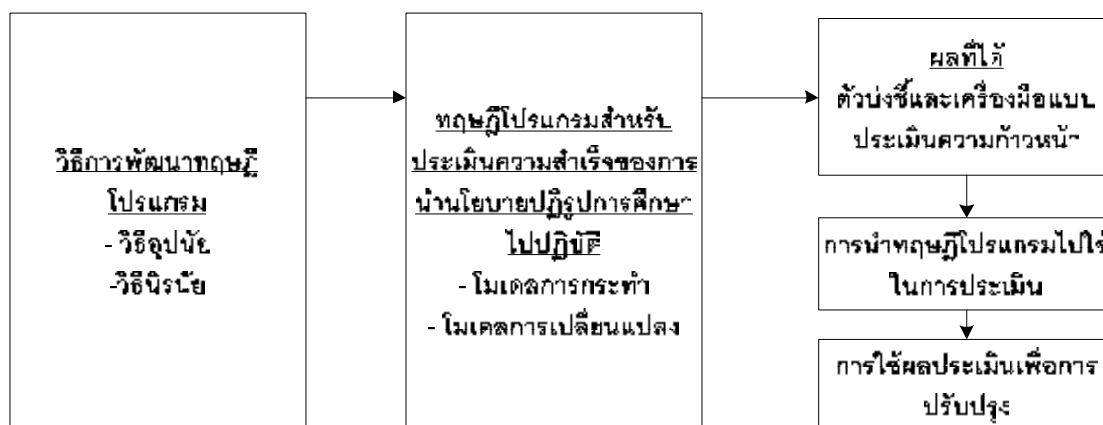
### กรอบแนวคิดการวิจัย

การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเป็นกระบวนการสำคัญสำหรับการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน ซึ่งการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานมีตัวอย่างในงานวิจัยต่างประเทศหลายเรื่อง แต่งานวิจัยส่วนใหญ่ไม่เน้นการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและการทดสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรมก่อนไปใช้ในการประเมิน ซึ่งทำให้การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานอาจได้รับประโยชน์ไม่เต็มที่ (Coryn, Noakes, Schroter, & Westine, 2010)

วิธีการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสามารถแบ่งได้เป็น 2 วิธี ได้แก่ วิธีอุปนัยและวิธีนิรนัย การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมให้เกิดประสิทธิผลนั้นควรรวมวิธีการพัฒนาทั้งสองเข้าด้วยกัน เนื่องจากแต่ละวิธีมีข้อจำกัดที่แตกต่างกัน คือ วิธีอุปนัยทำให้ทฤษฎีโปรแกรมมีความเหมาะสมกับ



บริบทและสามารถนำไปใช้ปฏิบัติการประเมินได้จริงแต่ขาดความสามารถในการสรุปอ้างอิง ส่วนวิธีนรณัยเป็นวิธีที่มีพื้นฐานจากทฤษฎีรองรับและสามารถตรวจสอบยืนยันได้ด้วยวิธีการทางสถิติ ทำให้สามารถสรุปอ้างอิงได้ในวงกว้าง แต่บางครั้งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอาจไม่ยอมรับหรือไม่สามารถนำการแทรกแซงไปใช้ในการปฏิบัติจริงได้ (Funnell & Rogers, 2011)

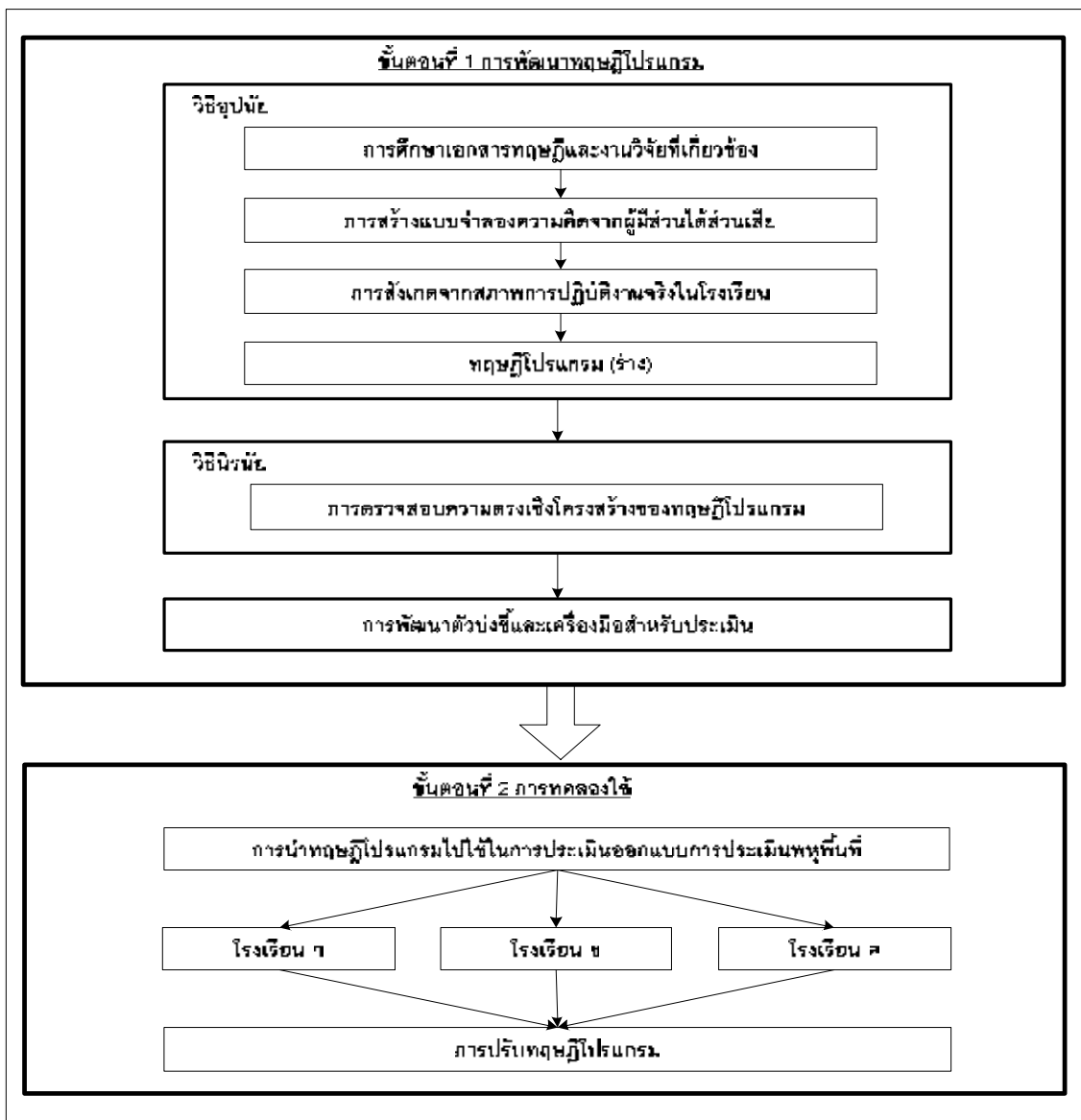


ภาพ 2.10 กรอบแนวคิดการวิจัย

จากภาพ 2.10 เป็นกรอบแนวคิดของการวิจัยครั้งนี้ที่มุ่งพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนํานโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนด้วยวิธีอุปนัยและนรณัย ในการออกแบบทฤษฎีโปรแกรมประกอบด้วย โมเดลการกระทำและโมเดลการเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้ผลที่ได้จากการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมคือ การนำทฤษฎีโปรแกรมที่ได้รับการทดสอบความเหมาะสมแล้วไปสร้างตัวบ่งชี้และเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนํานโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียน โดยอยู่บนฐานของแนวคิดการประเมินความก้าวหน้า ตัวบ่งชี้และเครื่องมือจะต้องสามารถทำให้โรงเรียนประเมินตนเองเกี่ยวกับความสำเร็จในการนํานโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียนได้ และได้รับสารสนเทศในการปรับปรุง

### บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (research and development) โดยแบ่งขั้นตอนการวิจัยเป็น 2 ขั้นตอน คือ **ขั้นตอนที่ 1** เป็นการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมที่ได้จากกระบวนการวิจัยและใช้แนวคิดการพัฒนาโปรแกรมวิธีอุปนัยและนิรนัย **ขั้นตอนที่ 2** เป็นการทดลองใช้ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น ในการประเมินด้วยแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐานและออกแบบการประเมินพหุพื้นที่ โดยมีกระบวนการวิจัยและพัฒนา โดยขั้นตอนการดำเนินงานวิจัยดังนี้ (ภาพ 3.1)



ภาพ 3.1 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

## ขั้นตอนที่ 1 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม

ขั้นตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน โดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย โดยมีรายละเอียดของการดำเนินการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรกดังนี้

### 1.1 การสร้างทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีอุปนัย (Inductive approach)

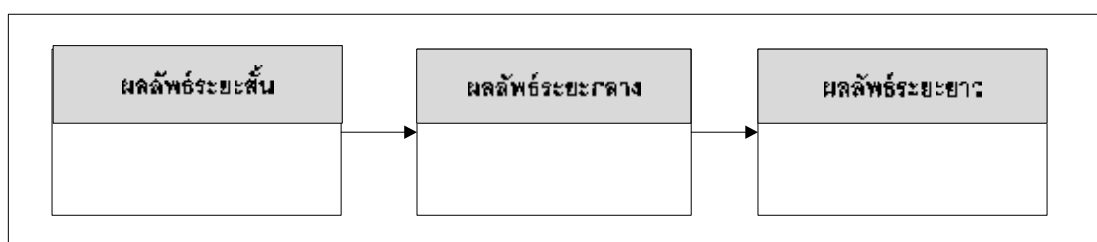
ขั้นตอนนี้เป็นการร่างทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติด้วยวิธีอุปนัยจากการศึกษาเอกสาร ความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และการสังเกตจากสภาพการนำนโยบายไปปฏิบัติจริงในโรงเรียน ดังนี้

#### 1.1.1 การสร้างโมเดลการเปลี่ยนแปลง

ขั้นตอนนี้เป็นการกำหนดผลลัพธ์ของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ นำไปสู่การออกแบบตัวกำหนด (determinant) และกำหนดตัวแทรกแซง (intervention) โดยมีการดำเนินการดังนี้

(1) การกำหนดผลลัพธ์ของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วยผลลัพธ์ระยะสั้น ระยะกลาง และระยะยาว จากศึกษาเอกสารเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษา รายงานผลการดำเนินงานเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาไทย และรายงานวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาไทย โดยนำมาเขียนแผนภาพความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติซึ่งประกอบด้วยผลลัพธ์ระยะสั้น ระยะกลาง และระยะยาวดัง

ภาพ 3.2



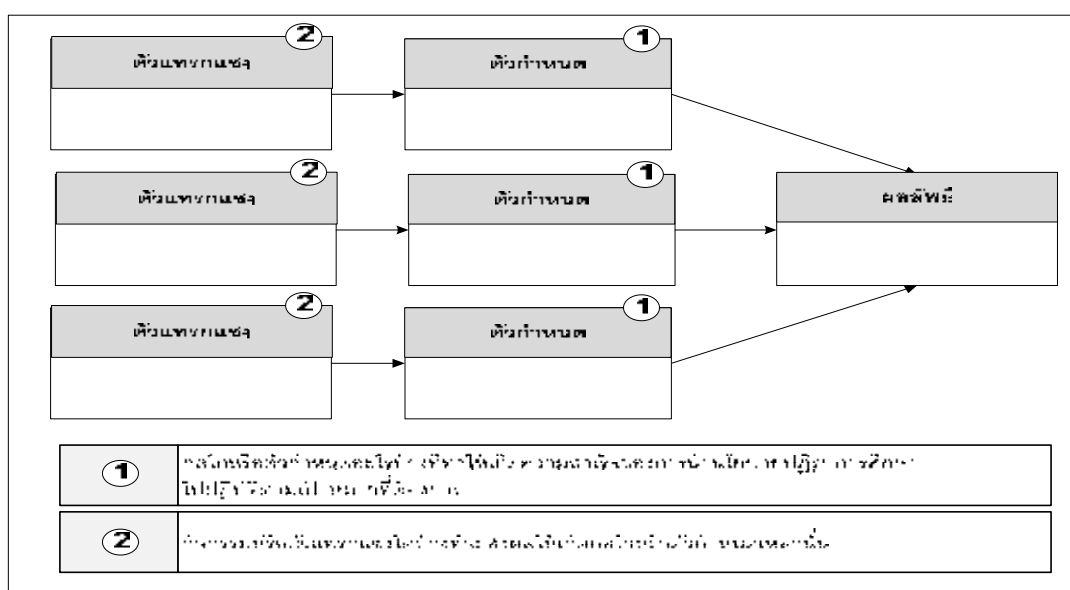
ภาพ 3.2 กรอบสำหรับร่างความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

(2) การร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลง ขั้นตอนนี้เป็นการกำหนดกลไกที่นำไปสู่ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วยตัวกำหนด (determinant) และตัวแทรกแซง (intervention) โดยการร่างแผนภาพใช้วิธีย้อนกลับ (backwards mapping) เป็นวิธีการร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลงจากการพิจารณากิจกรรมที่ส่งผลให้เกิดผลลัพธ์ โดยเริ่มค้นหาตัวกำหนดที่ละตัวก่อนจนไปถึงตัวแทรกแซง โดยมีรายละเอียดของการดำเนินการดังนี้

(2.1) การร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลงจากการวิเคราะห์เอกสาร เอกสารเกี่ยวกับทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย (1) เอกสารเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษา รายงานผลการดำเนินงานเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาไทย รายงานวิจัยเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษาไทย (2) เอกสารเกี่ยวกับทฤษฎี เช่น ทฤษฎีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (policy implementation) ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (theory of change) และทฤษฎีการกำหนดตนเอง (self-determination theory) และ (3) เอกสารเกี่ยวกับงานวิจัยการปฏิรูปการศึกษา ได้แก่ งานวิจัยเกี่ยวกับการออกแบบการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติและความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษา

(2.2) การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน โดยผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ดังนี้ (1) เป็นผู้มีผู้เชี่ยวชาญหรือมีประสบการณ์การทำงานเกี่ยวกับการนำนโยบายไปปฏิบัติ (2) เป็นผู้มีประสบการณ์การทำงานด้านการศึกษาหรือเกี่ยวข้องกับโรงเรียนมากกว่า 5 ปี และ (3) เป็นผู้สนใจการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน สำหรับการกำหนดจำนวนผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม มี 11 คน ประกอบด้วย ผู้วางนโยบายปฏิรูปการศึกษา จำนวน 2 คน ผู้กำกับติดตามการดำเนินงานปฏิรูปการศึกษา จำนวน 5 คน ผู้ปฏิบัติงานตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา จำนวน 2 คน และผู้เกี่ยวข้องของภาคประชาชนหรือชุมชน จำนวน 2 คน

(2.3) การร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลงจากการสนทนากลุ่ม โดยใช้วิธีย้อนกลับ (backwards mapping) จากคำถามต่อไปนี้



ภาพ 3.3 กรอบสำหรับร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลง

(2.5) การปรับโมเดลการเปลี่ยนแปลง ขั้นตอนนี้นำเสนอร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลงจากการวิเคราะห์เอกสาร เพื่อปรับโมเดลการเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมกับบริบทการปฏิรูปการศึกษาไปไทย โดยผู้เชี่ยวชาญที่เข้าร่วมสนทนากลุ่ม พิจารณาเปรียบเทียบระหว่างโมเดลการเปลี่ยนแปลงจากการศึกษาเอกสารและจากผู้เชี่ยวชาญ จากประเด็นคำถามต่อไปนี้

คำถาม	ผลที่ได้รับ
1) เมื่อพิจารณาจากร่างโมเดลการเปลี่ยนแปลง กิจกรรมและกลไกจากโมเดลการเปลี่ยนแปลงนี้ ใช้เวลายาวนานแค่ไหน	การลดกิจกรรมและกลไกที่เป็นไปไม่ได้ในทางปฏิบัติ
2) หากนำโมเดลการเปลี่ยนแปลงนี้ไปใช้ในการปฏิบัติ มีทรัพยากรที่จะสนับสนุนกิจกรรมหรือไม่	การลดกิจกรรมที่อาจไม่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง
3) กิจกรรมที่ออกแบบเพียงพอที่จะทำให้เกิดความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติได้หรือไม่	ผลการพิจารณากิจกรรม

(2.6) การปรับโมเดลการเปลี่ยนแปลงจากการสังเกตการปฏิบัติงานจริง (observation) ขั้นตอนนี้เป็น การสังเกตดำเนินงานการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามสภาพการทำงานจริง เพื่อนำมาปรับทฤษฎีโปรแกรมที่ได้จากการสร้างทฤษฎีโปรแกรมตามแบบจำลองความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในขั้นตอนที่ผ่านมา โดยการตรวจเยี่ยมพื้นที่ (site visit) จำนวน 4 โรงเรียนที่มีลักษณะแตกต่างกัน ได้แก่ โรงเรียนที่มีผลการประเมินคุณภาพภายนอกและผลการทดสอบระดับชาติแตกต่างกัน การเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการสัมภาษณ์บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน ได้แก่ ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และนักเรียน จากนั้นนำผลการสังเกตและการสัมภาษณ์มาปรับทฤษฎีโปรแกรมอีกครั้ง

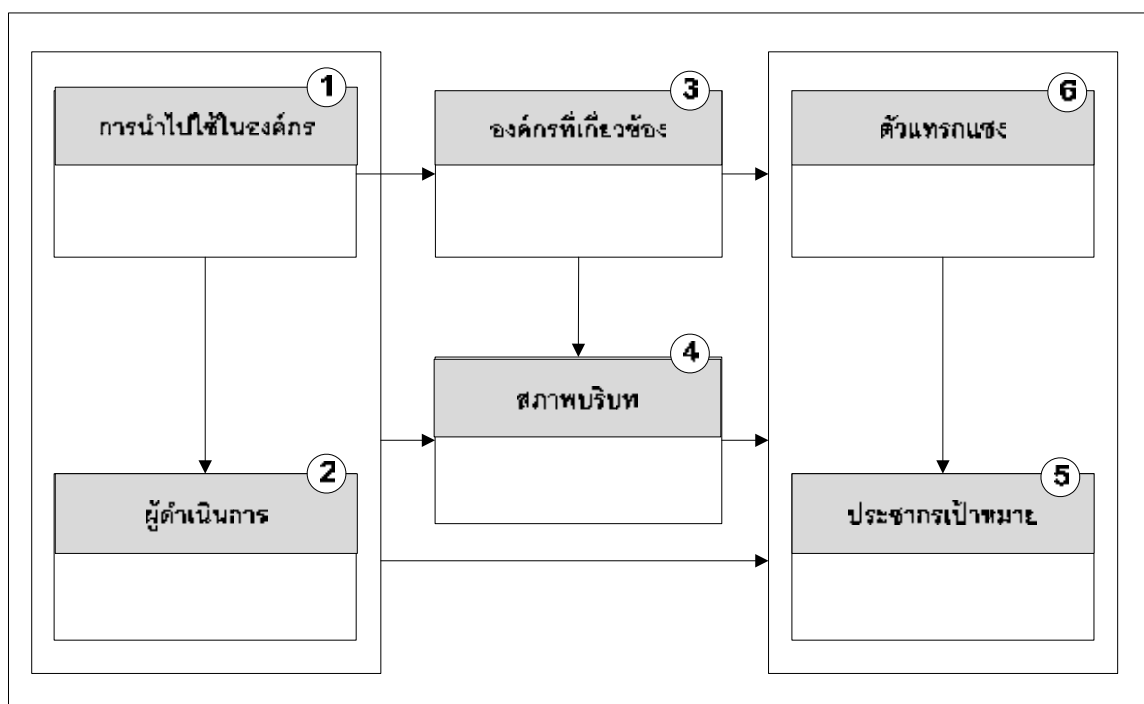
### 1.1.2 การสร้างโมเดลการกระทำ

ขั้นตอนนี้เป็น การกำหนดกลุ่มเป้าหมาย ทรัพยากร สภาพบริบทของโรงเรียนจากการพิจารณาส่วนประกอบของโมเดลการเปลี่ยนแปลง โดยมีการดำเนินการดังนี้

(1) การร่างโมเดลการกระทำ ขั้นตอนนี้นำกิจกรรมหรือตัวแทรกแซงที่ได้กำหนดในโมเดลการเปลี่ยนแปลงมา กำหนดกลุ่มเป้าหมาย สภาพบริบท องค์กรที่เกี่ยวข้อง ทรัพยากรและขั้นตอนการแทรกแซง จากคำถามต่อไปนี้

<b>ประเด็นการสนทนากลุ่ม</b>
1) ถ้าการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนประสบความสำเร็จในระดับหนึ่งแล้ว ท่านคิดว่าควรดำเนินการต่อไปอย่างไร เพื่อยกระดับความสำเร็จให้สูงขึ้นกว่าเดิม
2) ท่านคิดว่าสิ่งที่เป็นปัญหา อุปสรรคในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนมีอะไรบ้าง
3) ท่านจะมีวิธีการแก้ปัญหาหรือเอาชนะอุปสรรคอย่างไร
4) ท่านต้องการให้มีกิจกรรมและผลลัพธ์อะไรบ้างในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน
5) บุคคลใดบ้างที่ควรมีส่วนเกี่ยวข้องกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน และมีบทบาทการทำงานอย่างไร

(2) การเขียนแผนภาพโมเดลการกระทำ ดังภาพ 3.4



ภาพ 3.4 กรอบสำหรับร่างโมเดลการกระทำ

## 1.2 การสร้างทฤษฎีโปรแกรมด้วยวิธีนัย (deductive approach)

ขั้นตอนนี้เป็นกรนำร่างทฤษฎีโปรแกรมจากวิธีอุปนัยมาตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างตามวิธีนัย โดยมีรายละเอียดการดำเนินงานดังนี้

### ประชากรและตัวอย่าง

#### ประชากร

ประชากรในการวิจัยนี้ คือ โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

#### ตัวอย่าง

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกำหนดขนาดตัวอย่างจากแนวคิดการใช้สถิติวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (SEM) ที่ Hair et al. (2010) เสนอให้ใช้ตัวอย่างอย่างน้อยจำนวน 10 – 20 คนต่อ 1 พารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า โดยโมเดลการวัดในการวิจัยครั้งนี้มีพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าจำนวน 30 พารามิเตอร์ ดังนั้น ขนาดตัวอย่างที่เหมาะสมจึงควรมีอย่างน้อย 300 – 600 โรงเรียน

### เครื่องมือวิจัย

1.2.1 ศึกษาเอกสาร รายงานการวิจัยเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวัดตัวแปรในทฤษฎีโปรแกรม กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรและกรอบการวัดตัวแปร

1.2.2 สร้างตารางวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรม (specification table) ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยนำนิยามปฏิบัติการที่กำหนดขึ้น มากำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับตัวบ่งชี้ที่ต้องการวัด เกณฑ์การประเมิน จำนวนข้อคำถาม และเขียนคำถามที่จะพัฒนาเป็นแบบสอบถาม

1.2.3 นำตารางวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรม ตัวบ่งชี้ เกณฑ์การประเมิน และข้อคำถามไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความเหมาะสมและปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา

1.2.4 คัดเลือกผู้เชี่ยวชาญที่เป็นผู้ตรวจสอบความตรงของตัวบ่งชี้ เกณฑ์การประเมินและข้อคำถาม ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยได้กำหนดผู้เชี่ยวชาญที่เป็นผู้ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถาม 5 คน ได้แก่ (1) ผู้เชี่ยวชาญด้านการปฏิบัติการศึกษา จำนวน 2 คน (2) ผู้เชี่ยวชาญด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ จำนวน 2 คน (3) ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา จำนวน 1 คน โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญ 3 ข้อ คือ (1) มีประสบการณ์ในการทำงานวิจัยเกี่ยวกับด้านการปฏิบัติการศึกษา (2) มีประสบการณ์ในการทำงานในด้านที่เชี่ยวชาญอย่างน้อย 5 ปี และ (3) จบการศึกษาทางด้านการศึกษาหรือด้านที่เชี่ยวชาญ

1.2.5 ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ของตัวบ่งชี้และข้อคำถาม ผู้วิจัย นำแบบสอบถามและตารางวิเคราะห์เนื้อหาและพฤติกรรมไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความสอดคล้อง และความเหมาะสมของตัวบ่งชี้และข้อคำถามรายข้อกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (item-objective congruence) ว่าเหมาะสมหรือไม่เหมาะสม รวมทั้งความเหมาะสมของเกณฑ์การประเมินตัวบ่งชี้และข้อเสนอนั้นเพื่อการปรับปรุงตัวบ่งชี้ เกณฑ์การประเมิน และข้อคำถาม

1.2.6 คัดเลือกตัวบ่งชี้และข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง ตั้งแต่ 0.80 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2552) ปรับปรุงตัวบ่งชี้ เกณฑ์การประเมินและข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

1.2.7 ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือก่อนนำไปใช้จริง ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่ปรับปรุงแก้ไขตัวบ่งชี้และข้อคำถามแล้ว ใ้กับกลุ่มตัวอย่าง 100 โรงเรียน วิเคราะห์หาค่าความเที่ยงของแบบสอบถามโดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient)

1.2.8 ปรับปรุงแบบสอบถามและนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง

1.2.9 ตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของทฤษฎีโปรแกรม การดำเนินในขั้นตอนนี้เป็น การตรวจสอบความตรงของตัวแปรแฝงในโมเดลการเปลี่ยนแปลงของทฤษฎีโปรแกรม โดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรมลิสเรล เป็นการตรวจสอบว่าทฤษฎีโปรแกรมมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

### 1.3 การพัฒนาเครื่องมือประเมิน

การสร้างเครื่องมือสำหรับใช้ประเมินความสำเร็จตามทฤษฎีโปรแกรม การสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรต่างๆ ที่ระบุไว้ในทฤษฎีโปรแกรมประเมินความสำเร็จการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1.3.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดนิยามและโครงสร้างของตัวแปรที่ ต้องการวัดในแต่ละองค์ประกอบของทฤษฎีโปรแกรม

1.3.2 สร้างเครื่องมือวัดตัวแปรต่างๆ ที่ระบุไว้ในทฤษฎีโปรแกรม

1.3.3 นำเครื่องมือที่ได้ไปให้ผู้เชี่ยวชาญ ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาและความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ นำผลที่ได้มาคำนวณดัชนีความสอดคล้อง (IOC) และคัดเลือกข้อรายการที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง ตั้งแต่ 0.80 ขึ้นไป (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2552) และปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ



1.3.4 นำเครื่องมือไปทดลองใช้และหาความเที่ยงของเครื่องมือในแต่ละฉบับและนำมาปรับปรุงก่อนนำไปใช้ประเมินจริง

## ขั้นตอนที่ 2 การทดลองใช้

ขั้นตอนนี้เป็นการนำทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาจากกระบวนการวิจัยในขั้นตอนที่ 1 มาศึกษาผลการใช้ เพื่อให้ได้สารสนเทศเกี่ยวกับผลการประเมินและประสิทธิผลของการแทรกแซงที่แสดงในทฤษฎีโปรแกรมเพิ่มขึ้น การวิจัยในขั้นนี้จึงออกแบบการประเมินพหุพื้นที่มาใช้ในการประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม โดยมีการดำเนินการดังนี้

2.1 คัดเลือกพื้นที่ในการศึกษาผลการประเมิน จำนวน 3 พื้นที่ โดยใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกพื้นที่ ดังนี้ (1) เป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาในระดับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2) เป็นโรงเรียนที่มีผลการทดสอบระดับชาติอยู่ในระดับที่แตกต่างกัน (3) เป็นโรงเรียนที่สะดวกและเต็มใจให้ผู้วิจัยเข้าศึกษา

2.2 นำเครื่องมือ ตัวบ่งชี้ เกณฑ์และทฤษฎีโปรแกรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนำไปใช้ประเมินจริง ทั้ง 3 โรงเรียน

2.3 เก็บรวบรวมข้อมูลตามตัวบ่งชี้ และวิเคราะห์ผลการประเมิน

2.4 วิเคราะห์เปรียบเทียบผลการประเมินในแต่ละโรงเรียนและพิจารณาตัวกำหนดที่โรงเรียนยังดำเนินการได้ไม่ผ่านเกณฑ์การประเมิน ซึ่งการดำเนินการขั้นตอนนี้เน้นนำสารสนเทศจากการประเมินเพื่อปรับปรุงตัวแทรกแซงตามแนวคิดการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน

2.5 นำผลการประเมินมาปรับปรุงทฤษฎีโปรแกรม

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (research and development) มีวัตถุประสงค์ 3 ประการคือ (1) เพื่อพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนโดยใช้วิธีอุปนัยและนिरนัย (2) เพื่อสร้างเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น และ (3) เพื่อประเมินความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนจากตัวบ่งชี้และเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น โดยการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะนำเสนอเป็น 3 ตอน ตามวัตถุประสงค์การวิจัย คือ ตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน ตอนที่ 2 เป็นการนำเสนอเครื่องมือประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ และตอนที่ 3 เป็นการนำเสนอผลการใช้ทฤษฎีโปรแกรมประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

#### ตอนที่ 1 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็นข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อแรก ว่าด้วยการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาโดยใช้วิธีอุปนัยและนिरนัย โดยแบ่งการนำเสนอเป็น 3 หัวข้อ ได้แก่ (1.1) ผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีอุปนัย และ (1.2) ผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีนिरนัย และ (1.3) ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ โดยมีรายละเอียดดังนี้

##### 1.1 การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีอุปนัย

ทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วย 2 โมเดล ได้แก่ โมเดลการกระทำ (action model) และโมเดลการเปลี่ยนแปลง (change model) การสร้างทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีอุปนัยใช้ผลการสังเคราะห์เอกสาร การสัมภาษณ์ และการสนทนากลุ่มจากผู้เชี่ยวชาญ โดยมีผลการวิเคราะห์ดังนี้

### (1) โมเดลการกระทำ

การสร้างโมเดลการกระทำโดยใช้ผลการสัมภาษณ์และสนทนากลุ่มจากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 11 คน ประกอบด้วย ผู้เกี่ยวข้องในระดับนโยบาย ระดับเขตพื้นที่การศึกษาและระดับโรงเรียน โมเดลการกระทำแสดงถึงการจัดเตรียมบุคลากร ทรัพยากร สถานที่ และการสนับสนุนจากเขตพื้นที่การศึกษาเพื่อให้ครูและนักเรียนมีคุณภาพบรรลุเป้าหมายของนโยบายปฏิรูปการศึกษา โมเดลการกระทำตามทฤษฎีโปรแกรม ประกอบด้วย ตัวแทรกแซงและโปรโตคอลการส่งมอบบริการ การนำไปใช้ในองค์กร ผู้ดำเนินการ องค์กรที่เกี่ยวข้องและหุ้นส่วนชุมชน บริบททางนิเวศวิทยา และประชากร โดยผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่มร่างความสัมพันธ์ของโมเดลการกระทำดังนี้ (ดูภาพ 4.1 ประกอบ)

**ตัวแทรกแซง** เป็นกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ เป็นกิจกรรมที่โรงเรียนจะดำเนินการเพื่อถ่ายทอดนโยบายปฏิรูปการศึกษาลงสู่การปฏิบัติในโรงเรียน จากการสนทนากลุ่มพบกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินการในโรงเรียน 3 กิจกรรม ได้แก่ การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม และการสนับสนุนทรัพยากร ดังข้อความต่อไปนี้

“ถ้าเป็นนโยบายที่มันเป็นลอยอากาศ และก็ไม่สามารถปฏิบัติได้ ในลักษณะของบริบทของสถานศึกษาก็ดีของตัวครูก็ดี มันก็จะไม่ประสบความสำเร็จ เพราะฉะนั้นการกำหนดนโยบายจะต้องดูบริบทของสถานศึกษาด้วย อย่างเช่น สถานศึกษาต้องมีนั่นมีนี่ ต้องทำนั่นทำนี่ แต่บริบทของสถานศึกษาไม่มีความพร้อมไม่มีปัจจัยพื้นฐานก็จะทำไม่ได้”

(การสนทนากลุ่ม, 24 ก.ย. 55)

“การกำกับติดตามควรต้องกำหนดนโยบายการกำกับติดตามให้ชัด ถ้าระดับชาติเป็นวาระแห่งชาติ เราดูสิว่าวาระแห่งชาติปีหนึ่งเราจะเดินไปทางไหน กำหนด thematic evaluation ไปเลยว่าช่วงนี้เราจะประเมินอะไรว่าช่วงนี้จะประเมินแบบนี้แล้วผลจะเป็นอย่างไรต่อ อันนี้คือระดับบนที่จะต้องดู ส่วนระดับล่างหรือระดับห้องเราอาจกำหนดการประเมินง่าย ๆ ที่ใช้ในระดับห้องได้ ฉะนั้น information ที่คุณจะต้องรายงานขึ้นมาคืออะไร ทุกๆปี information เหล่านี้จะต้องย้อนกลับไปเพื่อประเมินต่อแล้วเอาไปวางแผนที่จะได้ขบฟันเฟืองแล้วก็ปักไว้เป็นระยะ จะได้ไม่หาย”

(การสนทนากลุ่ม, 24 ก.ย. 55)

“การสื่อสารต้องรวมกันหลายวิธี ไม่ว่าจะเป็นการอบรม เอกสาร แต่วิธีที่น่าสนใจน่าจะทำให้ครูเข้าใจนโยบายได้มากขึ้น ขอยกตัวอย่างการทำงานของ สมศ. ที่ทำให้ครูเริ่มรู้จัก สมศ. ก็เป็นการอบรมคนเยอะๆ ตามจังหวัดต่างๆ โดยมีกลุ่มงานส่งเสริมที่ทำ ประชาสัมพันธ์ นอกจากนี้ยังแจกคู่มือ แล้วเครือข่ายคือ เราจะมีโรงเรียนดี 1 โรงเรียน ดูแลโรงเรียนที่มีปัญหาอีก 9 โรงเรียน โดยโรงเรียนดีจะเข้าใจนโยบายที่ถูกต้อง เวลาแพร่กระจายกันอีก 9 โรงเรียน มันก็เป็นเรื่องถูกส่งต่อไปอย่างถูกต้อง ก็จะไม่มีปัญหาที่ทำให้เข้าใจผิด”

(การสัมภาษณ์, 21 ก.ย. 55)

**การนำไปใช้ในองค์กร** นโยบายปฏิรูปการศึกษานำไปใช้ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โปรแกรมจะนำไปใช้ได้ประสบความสำเร็จนั้นเกี่ยวข้องกับโครงสร้างของโรงเรียนซึ่งต้องสร้างความเชื่อมั่นเกี่ยวกับความสามารถที่จะนำไปใช้ได้ผลดี โรงเรียนจะต้องมีการดำเนินการที่สนับสนุนนโยบายปฏิรูปการศึกษา

**ผู้ดำเนินการ** ผู้บริหารเป็นผู้รับผิดชอบในการส่งมอบนโยบายลงสู่การปฏิบัติซึ่งได้รับมาจากระดับเขตพื้นที่การศึกษา คุณลักษณะของผู้บริหารที่จะดำเนินโปรแกรม ได้แก่ ความสามารถทางการสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตามและให้ข้อมูลย้อนกลับ และการจัดหาสนับสนุนให้มีทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ซึ่งสิ่งเหล่านี้อาศัยภาวะผู้นำของผู้บริหารที่จะต้องจัดการให้ครูสามารถรับรู้นโยบายและดำเนินการตามนโยบายได้อย่างประสบความสำเร็จ โดยประสิทธิผลของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติขึ้นอยู่กับสมรรถนะและความรับผิดชอบของผู้บริหารโดยใช้กลยุทธ์การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตามหรือให้ข้อมูลย้อนกลับในการติดต่อสื่อสารและการปฏิบัติงาน และการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ดังข้อความต่อไปนี้

“สำหรับในฐานะผู้บริหารนะคะ ตรงส่วนของนโยบายที่กำหนดมาเป็นนโยบายใหญ่ซึ่งในส่วนของปฏิบัติในโรงเรียนอยู่ตรงส่วนท้ายๆ ซึ่งโรงเรียนไม่ได้เป็นคนกำหนด เราจะเป็นคนนำปฏิบัติ ในส่วนของจะปฏิบัติอย่างไรเพราะว่ามันกว้างมาก ในส่วนของหน่วยงานต้นสังกัดระดับบนสุด ต้องมีการวิเคราะห์นโยบายออกมา มีการจัดทำเป็นกลยุทธ์ ซึ่งในกลยุทธ์ตัวนี้ต้องชัดเจน ต้องมีความชัดเจนอย่างมากๆ ก่อนที่จะเป็นกลยุทธ์เขาก็จะมีการวิเคราะห์ทำ SWOT ออกมาใช้ใหม่คะ แล้วเราก็จะมาสู่เป็นแผนกลยุทธ์แล้วก็แผนปฏิบัติการ ซึ่งแผนในระดับบนต้องชัดเจนแล้ว พอชัดเจนแล้วในส่วนของระดับปฏิบัติระดับล่างลงมาก็จะนำแผนกลยุทธ์ตัวนั้นแตกออกมาอีกทีหนึ่ง”

(การสนทนากลุ่ม, 24 ก.ย. 55)

**องค์กรที่เกี่ยวข้อง** ในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในระดับโรงเรียนต้องเกี่ยวข้องกับระดับเขตพื้นที่การศึกษา โดยเขตพื้นที่การศึกษาจะวางแผน กำหนดเป้าหมายตัวบ่งชี้จากระดับนโยบาย ให้โรงเรียนมาออกแบบวางแผนเชิงปฏิบัติการ และมีหน้าที่ในการกำกับติดตามและให้ข้อมูลย้อนกลับกับโรงเรียน ดังข้อความต่อไปนี้

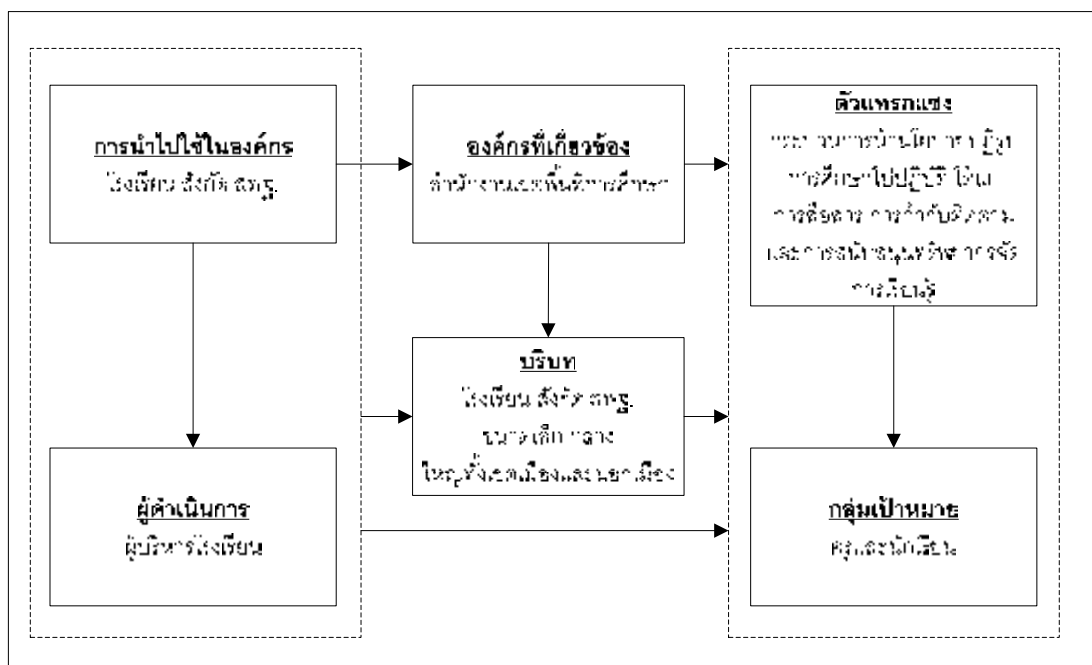
“ในระดับเขตพื้นที่ก็จะมีแผนกลยุทธ์ของเขต ซึ่งสนองกับในส่วนของ สพฐ. เอง พอเสร็จแล้วโรงเรียนก็มาทำกลยุทธ์ของโรงเรียน โดยมีกลยุทธ์ของเขตพื้นที่กับของระดับ สพฐ. เป็นตัวตั้งและโรงเรียนจะปฏิบัติได้ ซึ่งในการจัดทำแผนมาสู่การกำหนดก็จะมีแผนปฏิบัติการ แผนปฏิบัติการจะต้องชัดเจนตามกฎกระทรวงที่ตั้งไว้ ซึ่งมันจะมาเป็นขั้นๆ ในเรื่องของการปฏิบัติตามแผนจะมีการกำกับติดตามกระบวนการ ในส่วนของกระบวนการ

PDCA ก็แล้วแต่ ที่ต้องมีการวางแผน การประเมินผลตรงนี้ ถ้าทำตรงนี้ได้ครบวงจร แผนกับนโยบายสู่การปฏิบัติ แล้วประสบความสำเร็จตามนโยบายนั้นๆ คือการติดตามจากส่วนโรงเรียนคือโดยผู้บริหารและหน่วยงานต้นสังกัดก็จะมาเป็นลำดับขั้น เพราะว่าในตัวครูเองถ้าผู้บริหารถ้าไม่เป็นแกนนำถ้าไม่ให้รายละเอียด ครูไม่สามารถที่จะหยิบนโยบายออกมาได้โดยตัวครู ตัวผู้บริหารเองก็ไม่สามารถนำนโยบายใหญ่มาทำได้โดยโรงเรียน จะต้องมีการทำเป็นขั้นๆ”

(การสนทนากลุ่ม, 24 ก.ย. 55)

**บริบท** เป็นสภาพของโรงเรียนที่จะนำไปโปรแกรมไปใช้ในโรงเรียน ซึ่งเป็นได้ทั้งโรงเรียนขนาดเล็ก กลาง และใหญ่ สภาพบริบทของโรงเรียนจะเกี่ยวข้องกับแรงสนับสนุนทางชุมชน ในเรื่องของการจัดการทรัพยากร เช่น โรงเรียนขนาดเล็ก อาจมีงบประมาณสนับสนุนไม่เพียงพอ ต้องอาศัยการสนับสนุนจากชุมชนเพิ่มเติม เป็นต้น

**กลุ่มเป้าหมาย** เป็นครูและนักเรียนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเป้าหมายของการปฏิรูปการศึกษาจะเน้นที่คุณภาพผู้เรียน แต่ก่อนที่คุณภาพผู้เรียนจะบรรลุตามเป้าหมายนโยบายได้นั้น ก็ต้องมาจากคุณภาพครูที่สามารถปฏิบัติงานได้ตามแนวทางนโยบายได้



ภาพ 4.1 โมเดลการกระทำการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

## (2) ฐานคิดของโมเดลการเปลี่ยนแปลงเพื่อใช้ในการออกแบบตัวแทรกแซง

สำหรับการนำเสนอโมเดลการเปลี่ยนแปลงได้ข้อมูลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และจากการรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม และการเข้าสังเกตการปฏิบัติงานจริงในโรงเรียนกรณีศึกษา

### (2.1) ข้อมูลจากเอกสาร

ตาราง 4.1 แสดงการวิเคราะห์เนื้อหาเกี่ยวกับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ สรุปได้ว่า (1) ตัวแทรกแซงมี 4 ตัว ได้แก่ การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (2) ตัวกำหนดมี 5 ตัว ได้แก่ ความพึงพอใจในการทำงาน ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย และความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย และ (3) ผลลัพธ์ มี 3 ตัว ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียน ดังนี้

1. การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการศึกษา (ความถี่ 3) ประกอบด้วย การสนับสนุนของโรงเรียนให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วม และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการจัดการศึกษารวมทั้งการติดต่อสื่อสารกับโรงเรียน เจตคติต่อนโยบายปฏิรูปการศึกษา ซึ่งการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งดูได้จากหลักฐานการเพิ่มขึ้นของคะแนนเฉลี่ย ความใส่ใจของนักเรียน และคะแนนมาตรฐาน

2. การสื่อสารนโยบาย (ความถี่ 5) เป็นกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ซึ่งเป็นกิจกรรมสำคัญในการถ่ายทอดนโยบายสู่ผู้ปฏิบัติและการตีความนโยบายเพื่อแปลความหมาย เจตนารมณ์ และวัตถุประสงค์ของนโยบายให้ชัดเจน ให้ครูมีความเข้าใจและมีความชัดเจนว่าจะต้องดำเนินกิจกรรมอะไร ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรมสำคัญ ได้แก่ การประชุมชี้แจงเพื่อทำความเข้าใจถึงที่มาความสำคัญ วัตถุประสงค์ เนื้อหาและรายละเอียดของนโยบาย การอบรมให้ความรู้ นโยบายหรือส่งครูเข้าร่วมอบรมอาจจัดในระดับโรงเรียนหรือจัดร่วมกันในเครือข่าย หรือในระดับเขตพื้นที่การศึกษาก็ได้ การแจกเอกสารคู่มือการปฏิบัติงานจากส่วนกลาง

3. การกำกับติดตาม (ความถี่ 8) เป็นกระบวนการหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษาที่ช่วยให้การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาประสบความสำเร็จ เนื่องจากปัญหาของการปฏิรูปการศึกษาส่วนใหญ่พบว่า การสื่อสารนโยบายขาดคุณภาพ ผู้บริหารไม่เข้าใจนโยบายที่ชัดเจนทำให้เกิดความคลาดเคลื่อนในการปฏิบัติตามมาด้วย การกำกับติดตามจึงมีประโยชน์ในการให้ข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับความเข้าใจของผู้รับนโยบายเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับและสามารถพัฒนาได้ทันที

4. การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (ความถี่ 10) เป็นกระบวนการที่ทำให้ครูมีความพร้อมในการจัดการศึกษาตามแนวนโยบายปฏิรูปการศึกษา ความเพียงพอของทรัพยากร ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ นั้น สิ่งสำคัญก็คือต้องมีการใช้ทรัพยากร ทั้งคน งบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ เทคโนโลยีต่างๆ รวมทั้งอาคารสถานที่ ปัญหาของการนำนโยบายไปปฏิบัติไม่ประสบความสำเร็จ ส่วนหนึ่งมาจากความไม่เพียงพอของทรัพยากร เช่น งบประมาณ บุคลากรครู เป็นต้น นอกจากนี้ ความสำเร็จของการบริหารจัดการจึงไม่มีเพียงแต่การบริหารจัดการทรัพยากรบุคคลากรเท่านั้นยัง ต้องสร้างการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ชุมชน รัฐบาล และเจ้าหน้าที่ของรัฐด้วย

5. ความพึงพอใจในการทำงานของครู (ความถี่ 1) เป็นระดับความรู้สึกทั้งในด้านบวกหรือด้านลบที่ครูมีต่องานของตน เป็นเรื่องของความรู้สึกชอบ ไม่ชอบ ความรู้สึกพอใจในงานที่ทำ และเต็มใจที่จะปฏิบัติงานนั้นให้บรรลุตามเป้าหมายที่ต้องการ และจะพอใจเมื่องานนั้นให้ผลประโยชน์ ทั้งทางด้านวัตถุและจิตใจ ได้แก่ ความพึงพอใจต่อสภาพของงาน สถานที่ทำงาน ความเพียงพอของอุปกรณ์การทำงาน ความพึงพอใจต่อรางวัลทางการเงิน ความเพียงพอของค่าจ้าง ผลประโยชน์ และค่าตอบแทน ความพึงพอใจต่อฝ่ายบริหาร ความสามารถในด้านการจัดการเกี่ยวกับผลประโยชน์ของครู

6. ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (ความถี่ 6) ปัจจัยที่สำคัญต่อความสำเร็จในการนำนโยบายการปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติคือ ความเข้าใจของครูต่อการปฏิรูปการศึกษา ครูจะมีความเข้าใจในการปฏิรูปการศึกษาต้องมีการตีความนโยบายที่ตรงกัน และอารมณ์ของครูมีผลต่อความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา อารมณ์ที่ส่งผลต่อความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการปฏิรูปการศึกษา

7. การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (ความถี่ 5) ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ นั้น จำเป็นต้องให้ครูเข้ามามีส่วนร่วมวางแผนปฏิบัติการตามนโยบาย โดยแปลงนโยบายปฏิรูป การศึกษาออกมาเป็นแผนงาน โครงการหรือกิจกรรม เพื่อให้ผู้ปฏิบัติได้ปฏิบัติตามแผนที่วางไว้ ครูควรมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์โรงเรียนโดยการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาสและอุปสรรคของโรงเรียน มีการกำหนดวิสัยทัศน์ เป้าหมายและกลยุทธ์ของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบายปฏิรูป การศึกษาที่จะนำไปปฏิบัติ

8. เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ความถี่ 9) ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติต้องเกิดจากเจตคติและการยอมรับของผู้ปฏิบัติที่จะยินยอมทำตามนโยบาย มีความเชื่อต่อผลประโยชน์และคุณค่าของนโยบาย และไม่รู้สึกรอคอยด้านที่จะนำแนวทางนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ตาราง 4.1 การวิเคราะห์เนื้อหาเกี่ยวกับความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ

รายการ	Aksit (2007)	Bassell, Schumm & Lee (2003)	Bessell (2008)	Deci (2009)	Desimone (2002)	Fullan (2001)	Garstka (2011)	Giacchino (2002)	Harmelink (2007)	Harmelink, Nilsson & Harmsen (2008)	Harris (2007)	Iacovo (2009)	Mayer (2010)	Otero (2011)	O'Day & Quick (2009)	Schmidt & Datnow (2005)	Sui (2008)	Zendell (2011)	ทีศนา เขมเมณีและคณะ (2544)	อัญญาภรณ์ เกาหะเพ็ญแสง (2555)	นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545)	รวม
<b>ตัวแทรกแซง</b>																						
การมีส่วนร่วม ของผู้ปกครอง					✓													✓			✓	3
การสื่อสาร นโยบาย											✓	✓	✓				✓				✓	5
การกำกับติดตาม			✓				✓			✓	✓		✓	✓				✓	✓			8
การสนับสนุน ทรัพยากร	✓	✓	✓		✓	✓					✓	✓	✓						✓		✓	10
<b>ตัวกำหนด</b>																						
ความพึงพอใจใน การทำงาน																					✓	1
ความเข้าใจ เกี่ยวกับนโยบาย	✓					✓			✓							✓		✓			✓	6
การมีส่วนร่วม วางแผนงานตาม นโยบาย			✓						✓								✓		✓		✓	5
เจตคติและการ ยอมรับนโยบาย			✓	✓					✓		✓	✓		✓		✓				✓	✓	9
ความมุ่งมั่น ทำงานตาม นโยบาย				✓				✓													✓	3
<b>ผลลัพธ์</b>																						
การเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมครู สอนของครู	✓															✓			✓			3
คุณภาพครู	✓		✓											✓	✓				✓			5
คุณภาพผู้เรียน	✓		✓	✓															✓		✓	5

9. ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (ความถี่ 3) เป็นความเต็มใจในการส่งต่อนโยบายด้วยนโยบายที่มีความชัดเจนและสามารถปฏิบัติได้ ตั้งใจปฏิบัติงานตามนโยบาย สนใจที่จะพัฒนาตนเองให้มีความสามารถในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติได้



10. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (ความถี่ 3) ผลลัพธ์ของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาจะประสบความสำเร็จได้นั้นต้องมีกระบวนการที่จะสามารถทำให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา ปรับเปลี่ยนวิธีการ เทคนิคและแนวคิดตามนโยบาย

11. คุณภาพครู (ความถี่ 5) การปฏิรูปการศึกษาจะประสบความสำเร็จได้นั้นต้องพัฒนาครูให้มีคุณภาพ เมื่อการสอนของครูมีคุณภาพตามแนวนโยบายจะส่งผลต่อคุณภาพของผู้เรียนเพิ่มขึ้น

12. คุณภาพผู้เรียน (ความถี่ 5) ประสิทธิภาพของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติเป้าหมายสูงสุดให้ความสำคัญกับคุณภาพผู้เรียน ประกอบด้วย ผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นองค์ประกอบที่ค้ำประกันถึงวัตถุประสงค์ของการปฏิรูปการเรียนรู้ที่ยึดคุณค่า และประโยชน์ที่ผู้เรียนจะได้รับ นักเรียนทุกคนเรียนรู้และพัฒนาตนได้อย่างมีความสุข และมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์

## (2.2) ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ

ตาราง 4.2 แสดงภูมิหลังของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 11 คน ประกอบด้วย ผู้วางนโยบายปฏิรูปการศึกษา จำนวน 2 คน ผู้กำกับติดตามการดำเนินงานปฏิรูปการศึกษา จำนวน 5 คน ผู้ปฏิบัติงานตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา จำนวน 2 คน และผู้เกี่ยวข้องภาคประชาชนหรือชุมชน จำนวน 2 คน เป็นเพศชายจำนวน 5 คน เพศหญิง 6 คน อายุตั้งแต่ 40 – 55 ปี สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท 6 คน และปริญญาเอก 5 คน จากสาขาบริหารการศึกษาจำนวน 5 คน สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา 3 คน สาขาหลักสูตรและการสอน 1 คน สาขาวิจัยการศึกษา 1 คน มีประสบการณ์ในการทำงาน 10 – 20 ปี

ตาราง 4.2 ภูมิหลังของผู้เชี่ยวชาญ

ID	อายุ	เพศ	ระดับการศึกษา	สาขา	ประสบการณ์การทำงาน	สถานที่ทำงาน	ตำแหน่ง
1	50	หญิง	ป.โท	บริหารการศึกษา	13	สพท.	ศึกษานิเทศก์
2	48	หญิง	ป.โท	บริหารการศึกษา	10	สพท.	ศึกษานิเทศก์
3	47	ชาย	ป.โท	หลักสูตรและการสอน	12	สพท.	ศึกษานิเทศก์
4	54	ชาย	ป.เอก	บริหารการศึกษา	14	สพท.	ผู้อำนวยการ
5	44	หญิง	ป.เอก	บริหารการศึกษา	12	โรงเรียน	ผู้อำนวยการ
6	40	หญิง	ป.โท	การวัดและประเมินผลการศึกษา	10	สพท.	ศึกษานิเทศก์
7	44	ชาย	ป.เอก	การวัดและประเมินผลการศึกษา	10	สพฐ.	หัวหน้างาน
8	45	ชาย	ป.เอก	บริหารการศึกษา	10	โรงเรียน	รองผู้อำนวยการ
9	41	หญิง	ป.โท	วิจัยการศึกษา	11	สมศ.	หัวหน้างาน
10	50	ชาย	ป.โท	บริหารการศึกษา	10	สมศ.	หัวหน้างาน
11	55	หญิง	ป.เอก	การวัดและประเมินผลการศึกษา	20	สพฐ.	หัวหน้างาน

ตาราง 4.3 แสดงการวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติของผู้เชี่ยวชาญ แสดงให้เห็นว่า การกำกับติดตามมีความถี่สูงสุดเท่ากับ 9 ใน 10 คน รองลงมาคือ คุณภาพผู้เรียน (5 ใน 10) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้และเจตคติและการยอมรับนโยบาย (4 ใน 10) การสื่อสารนโยบาย (3 ใน 10) และความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย ความพร้อมทำงานตามนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู และคุณภาพครู (2 ใน 10)

ตาราง 4.3 การวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติของผู้เชี่ยวชาญ

รายการ	ผู้เชี่ยวชาญ										รวม	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<b>ตัวแทรกแซง</b>												
การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง												0
การสื่อสารนโยบาย							✓		✓	✓		3 ใน 10
การกำกับติดตาม	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		9 ใน 10
การสนับสนุนทรัพยากร		✓	✓					✓		✓		4 ใน 10
<b>ตัวกำหนด</b>												
ความพึงพอใจในการทำงาน												0
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย									✓	✓		2 ใน 10
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย				✓				✓				2 ใน 10
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	✓						✓		✓	✓		4 ใน 10
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย		✓							✓			2 ใน 10
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย							✓			✓		2 ใน 10
<b>ผลลัพธ์</b>												
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู							✓		✓			2 ใน 10
คุณภาพครู			✓				✓					2 ใน 10
คุณภาพผู้เรียน		✓		✓				✓	✓	✓		5 ใน 10

### (2.3) ข้อมูลจากโรงเรียนกรณีศึกษา

ตาราง 4.4 แสดงภูมิหลังของโรงเรียนกรณีศึกษา เป็นโรงเรียนที่เปิดสอนระดับชั้นประถมศึกษา (2 โรงเรียน) และมัธยมศึกษา (2 โรงเรียน) มาจากโรงเรียนในเขตเทศบาล (2 โรงเรียน) และนอกเขตเทศบาล (2 โรงเรียน) กรณีศึกษามาจากโรงเรียนขนาดเล็ก (น้อยกว่า 500 คน) จำนวน 2 โรงเรียน ขนาดกลาง (ไม่เกิน 1,000 คน) 1 โรงเรียน และขนาดใหญ่พิเศษ (มากกว่า 1,500 คน) 1 โรงเรียน และผลการประเมินคุณภาพภายนอกผ่านการรับรองคุณภาพ (2 โรงเรียน) และไม่ผ่านการรับรองคุณภาพ (2 โรงเรียน)

ตาราง 4.4 ภูมิหลังของโรงเรียนกรณีศึกษา

ID	ระดับชั้น ที่เปิด สอน	ที่ตั้ง	จำนวนนร.	จำนวน ครู	จำนวน ผู้บริหาร	ผลการรับรอง สถานศึกษา
1	ประถม	ในเขตเทศบาล	824	34	3	รับรอง
2	ประถม	นอกเขตเทศบาล	108	6	1	ไม่รับรอง
3	มัธยม	ในเขตเทศบาล	2,106	84	5	รับรอง
4	มัธยม	นอกเขตเทศบาล	225	17	2	ไม่รับรอง

หมายเหตุ โรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา ได้แก่ โรงเรียนบ้านนายนายกพิทยากร วัดช้าง บ้านคลอง 31 และขอนแก่นวิทยาลัย เพื่อจรรยาบรรณของการวิจัยจะไม่เปิดเผยว่าเป็นโรงเรียนใด การกำหนดรหัสเป็นไปอย่างสุ่ม ไม่ได้เรียงเป็นระบบ

ตาราง 4.5 แสดงคุณภาพของโรงเรียนกรณีศึกษา พบว่าเป็นโรงเรียนที่มีผลการประเมินคุณภาพภายนอกหลากหลาย มีทั้งระดับปรับปรุงในบางด้าน ระดับดี และดีมาก จำนวนครั้งหนึ่งเคยได้รับการยกย่องด้านต่างๆ เป็นโรงเรียนต้นแบบสองโรงเรียน และทุกโรงเรียนเป็นโรงเรียนนาร่อง

ตาราง 4.5 คุณภาพการศึกษาของโรงเรียนกรณีศึกษา

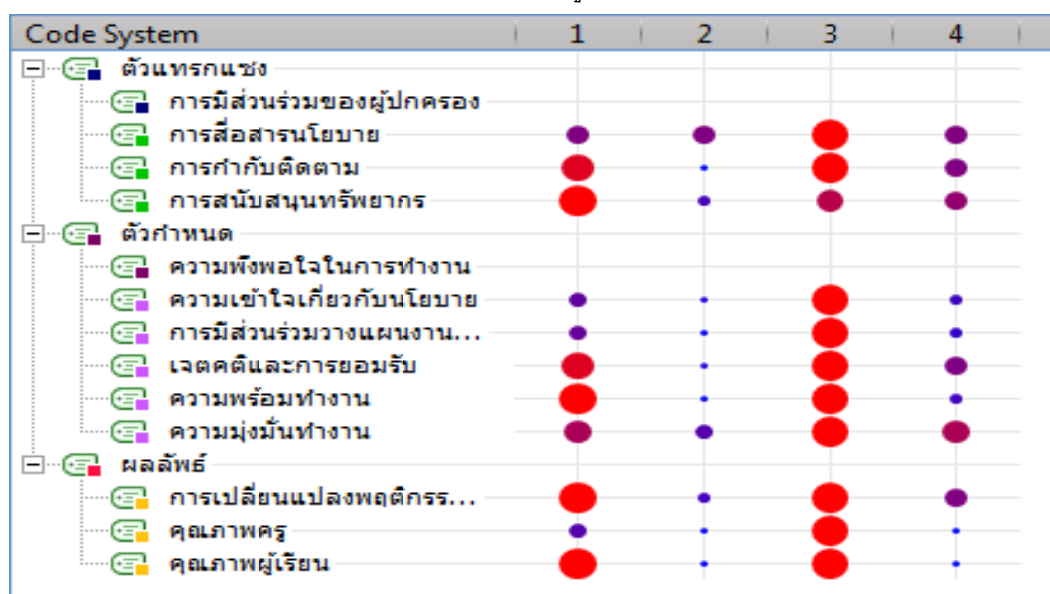
ID	คุณภาพการศึกษา			ชื่อเสียงโรงเรียน		
	ครู	ผู้บริหาร	นักเรียน	รร.นาร่อง	รร. ต้นแบบ	ได้รางวัล
1	ดี	ดีมาก	ดี	ใช่	ใช่	ใช่
2	ดี	ดี	ปรับปรุง	ใช่	ไม่ใช่	ไม่ใช่
3	ดีมาก	ดีมาก	ดี	ใช่	ใช่	ใช่
4	ดี	ดี	ปรับปรุง	ใช่	ไม่ใช่	ไม่ใช่

ตาราง 4.6 แสดงการวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาจากโรงเรียนกรณีศึกษา พบว่า ทุกรายการเมื่อนำไปตรวจสอบกับข้อมูลเชิงคุณภาพในโรงเรียนกรณีศึกษา มีความเป็นไปได้ที่จะนำมาใช้ในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติ

ตาราง 4.6 การวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาจากโรงเรียนกรณีศึกษา

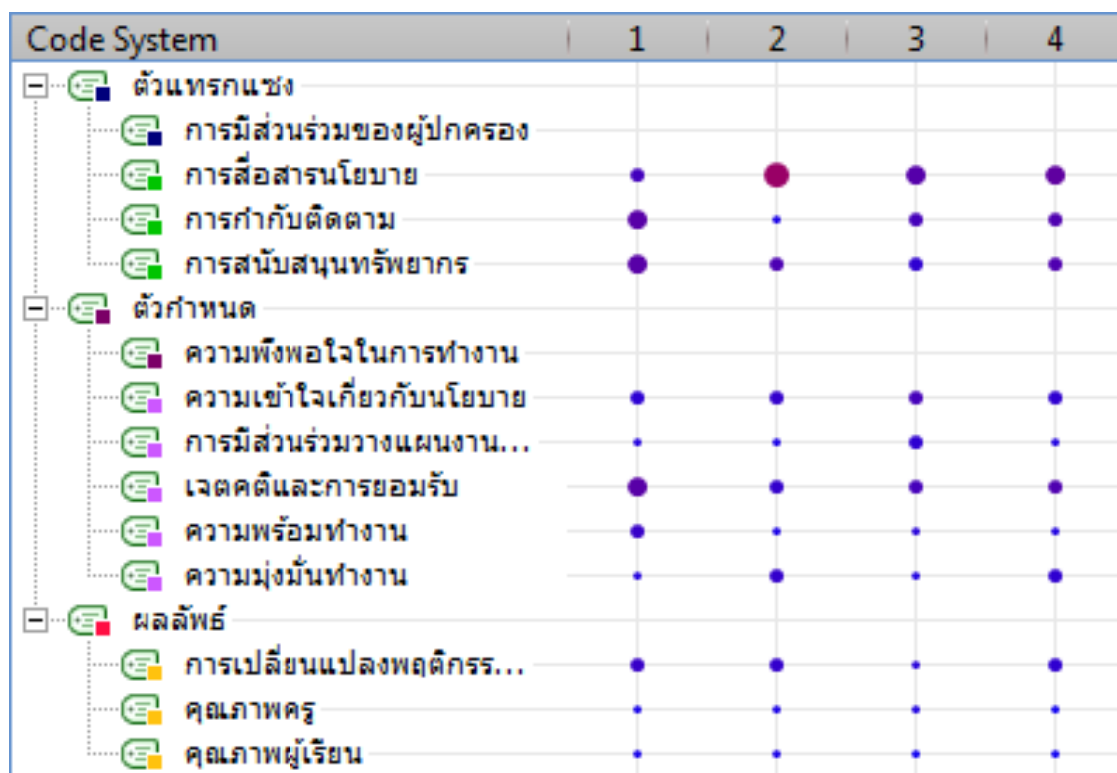
รายการ	โรงเรียนกรณีศึกษา				รวม
	1	2	3	4	
<b>ตัวแทรกแซง</b>					
การสื่อสารนโยบาย	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
การกำกับติดตาม	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
การสนับสนุนทรัพยากร	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
<b>ตัวกำหนด</b>					
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
<b>ผลลัพธ์</b>					
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
คุณภาพครู	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4
คุณภาพผู้เรียน	✓	✓	✓	✓	4 ใน 4

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตัวแทรกแซง ตัวกำหนดและผลลัพธ์ระหว่างโรงเรียนกรณีศึกษา (ดังภาพ 4.2) พบว่าตัวแปรที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติสูงสุดทุกตัวแปร (ยกเว้นการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้) คือ โรงเรียน 3 รองลงมาคือ โรงเรียน 1 สำหรับโรงเรียน 4 และโรงเรียน 2 พบว่าอยู่ในระดับน้อย



ภาพ 4.2 ผลการเปรียบเทียบความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติตาม code หมายถึง หมายเลข 1-4 คือ โรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา 4 โรงเรียน

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตัวแทรกแซง ตัวกำหนดและผลลัพธ์ภายในโรงเรียนกรณีศึกษาของแต่ละโรงเรียน (ดังภาพ 4.3) พบว่า โรงเรียน 1 เน้นการกำกับติดตาม การสนับสนุนทรัพยากร จัดการเรียนรู้ และเจตคติและการยอมรับนโยบาย ในขณะที่โรงเรียน 2, 3 และ 4 เน้นการสื่อสารนโยบาย



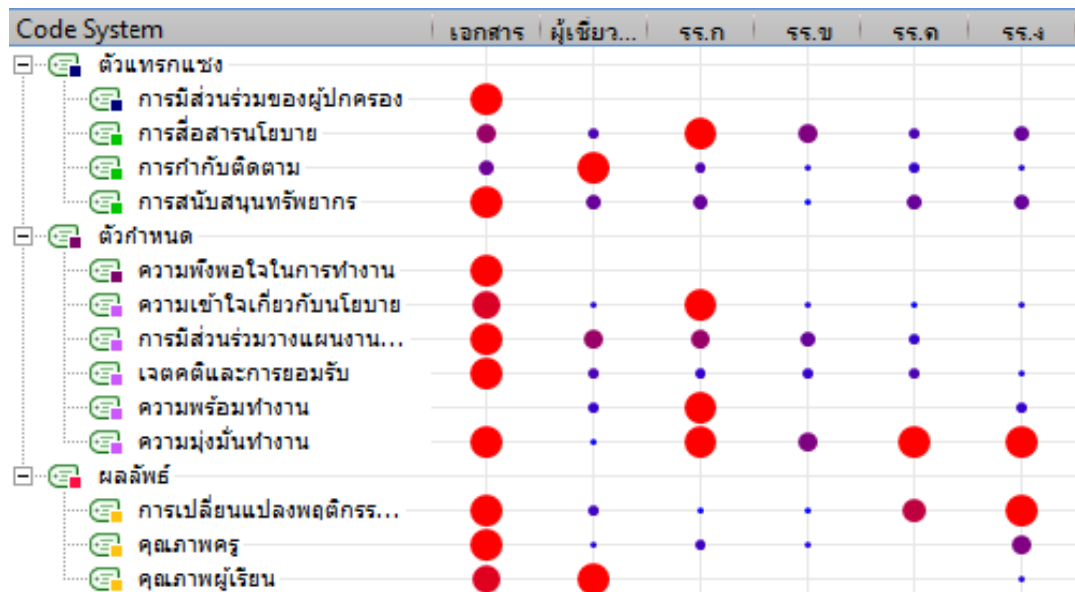
ภาพ 4.3 ผลการเปรียบเทียบตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติไปปฏิบัติในโรงเรียนกรณีศึกษา  
หมายเหตุ หมายเลข 1-4 คือ โรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา 4 โรงเรียน

ตาราง 4.7 แสดงผลการคัดเลือกตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติไปปฏิบัติในโรงเรียน ได้แก่ (1) **ตัวแทรกแซง** ประกอบด้วย การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม และการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (2) **ตัวกำหนด** ประกอบด้วย ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย การมีส่วนร่วมวางแผนงาน เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความพร้อมทำงานตามนโยบาย และความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย และ (3) **ผลลัพธ์** ประกอบด้วย การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียน

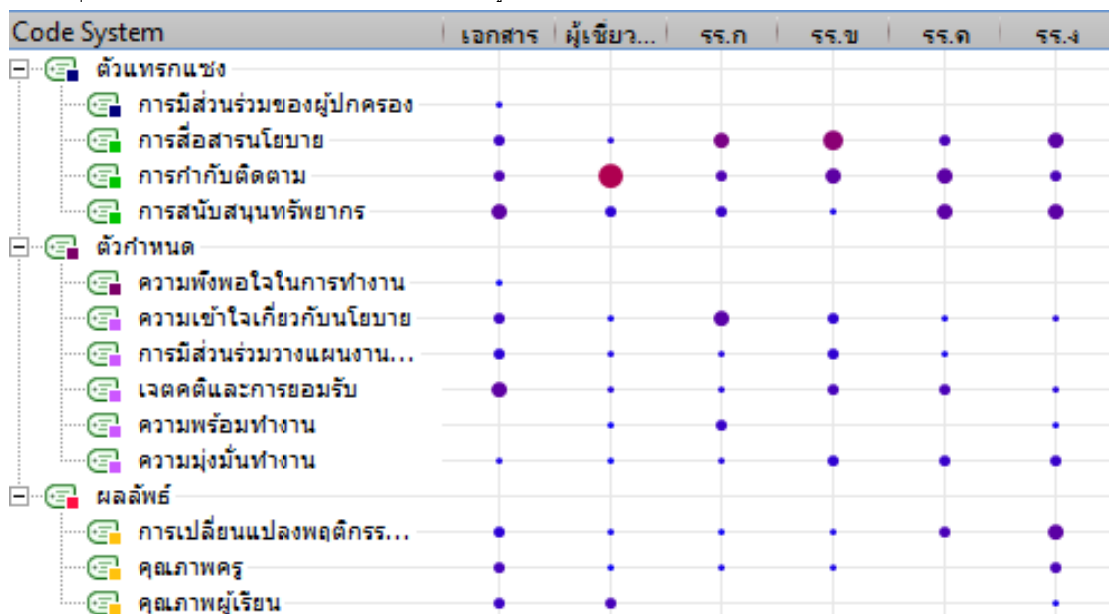
ตาราง 4.7 ผลการคัดเลือกตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติ

รายการ	เอกสาร		ผู้เชี่ยวชาญ		โรงเรียนกรณีศึกษา								ผลการคัดเลือก
	n	%	n	%	1		2		3		4		
					n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>ตัวแทรกแซง</b>													
การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง*	3	3.90	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	-
การสื่อสารนโยบาย	7	9.09	4	7.84	6	11.11	6	27.27	11	15.71	6	16.67	✓
การกำกับติดตาม	9	11.69	20	39.22	8	14.81	1	4.55	9	12.86	5	13.89	✓
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	11	14.29	5	9.80	8	14.81	3	13.64	6	8.57	5	13.89	✓
<b>ตัวกำหนด</b>													
ความพึงพอใจในการทำงาน**	1	1.30	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	-
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	7	9.09	2	3.92	4	7.41	2	9.09	9	12.86	3	8.33	✓
การมีส่วนร่วมวางแผนงาน	5	6.49	3	5.88	3	5.56	1	4.55	6	8.57	2	5.56	✓
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	11	14.29	4	7.84	8	14.81	2	9.09	9	12.86	5	13.89	✓
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	0	0.00	1	1.96	5	9.26	1	4.55	5	7.14	2	5.56	✓
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	3	3.90	1	1.96	3	5.56	2	9.09	4	5.71	3	8.33	✓
<b>ผลลัพธ์</b>													
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	5	6.49	2	3.92	5	9.26	2	9.09	5	7.14	3	8.33	✓
คุณภาพครู	8	10.39	1	1.96	2	3.70	1	4.55	4	5.71	1	2.78	✓
คุณภาพผู้เรียน	7	9.09	8	15.69	2	3.70	1	4.55	2	2.86	1	2.78	✓
<p>ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ย้ายไปรวมกับการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ เนื่องจากเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการที่ผู้บริหารต้องสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา</p> <p>ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ตัดออกเนื่องจากความพึงพอใจของครูจะเกี่ยวข้องกับระบบผลงานและเงินเดือน</p>													

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตัวแทรกแซง ตัวกำหนดและผลลัพธ์ระหว่างแหล่งข้อมูล (ดังภาพ 4.4) พบว่าตัวแปรที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติสูงสุดทุกตัวแปร (ยกเว้นการสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย และคุณภาพผู้เรียน) คือ ข้อมูลจากเอกสาร รองลงมาคือ ข้อมูลจากโรงเรียน และข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ

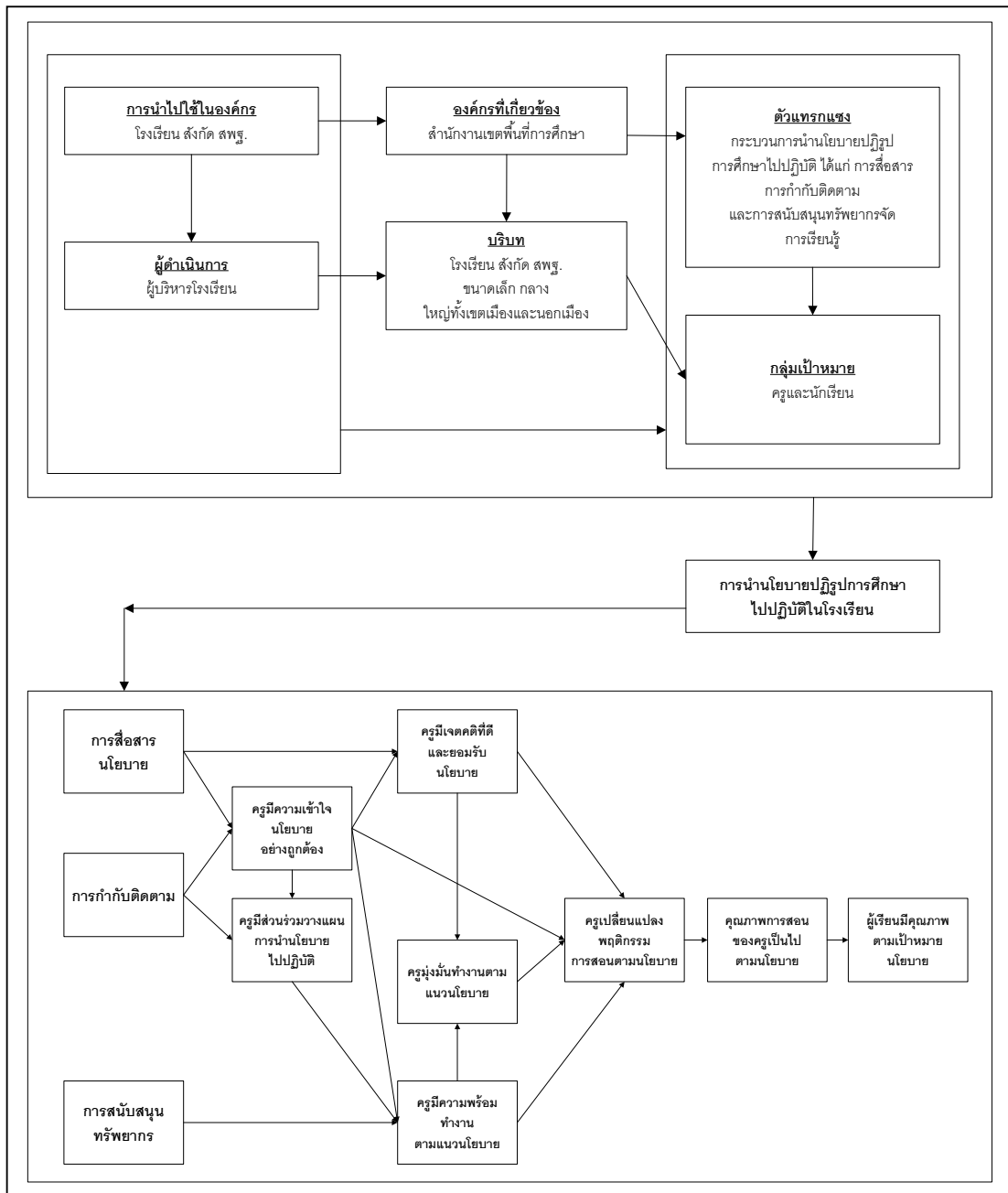


ภาพ 4.4 ผลเปรียบเทียบตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการไปปฏิบัติตามแหล่งข้อมูล  
หมายเหตุ แปลผลเชิงเปรียบเทียบภายใต้แต่ละแหล่งข้อมูล (แนวดิ่ง)



ภาพ 4.5 ผลเปรียบเทียบตัวแปรความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการไปปฏิบัติตามตัวบ่งชี้  
หมายเหตุ แปลผลเชิงเปรียบเทียบภายใต้แต่ละตัวบ่งชี้ (แนวนอน)

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบตัวแทรกแซง ตัวกำหนดและผลลัพธ์ในแต่ละแหล่งข้อมูล (ดังภาพ 4.5) พบว่า ข้อมูลเอกสารเน้นการสนับสนุนนโยบาย และเจตคติและการยอมรับนโยบาย ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญเน้นการกำกับติดตาม และข้อมูลจากโรงเรียนกรณีศึกษาส่วนใหญ่เน้นการสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตามและการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้



ภาพ 4.6 ทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ



จากการศึกษาเอกสาร การสัมภาษณ์และสนทนากลุ่มผู้เชี่ยวชาญ และข้อมูลจากโรงเรียนกรณีศึกษาที่ได้วิเคราะห์มาข้างต้น ทำให้ได้ทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาโดยใช้วิธีอุปนัย ซึ่งเป็นร่างทฤษฎีโปรแกรมเท่านั้น (ต้องนำไปทดสอบทฤษฎีโปรแกรมในหัวข้อต่อไป) ซึ่งประกอบด้วยโมเดลการกระทำและโมเดลการเปลี่ยนแปลง (ดังภาพ 4. 6)

ทฤษฎีโปรแกรม (ภาพ 4.6) สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วย สมมติฐาน ถ้า...แล้ว (if...then) ดังนี้

(1) ถ้าการสื่อสารนโยบายปฏิรูปการศึกษาทำให้ครูมีเจตคติที่ดีและยอมรับนโยบายแล้ว ครูจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามแนวนโยบาย

(2) ถ้าการสื่อสารนโยบายทำให้ครูมีความเข้าใจนโยบายอย่างถูกต้องแล้ว ครูจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามแนวนโยบาย

(3) ถ้าการกำกับติดตามนโยบายทำให้ครูมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายและครูมีความเข้าใจนโยบายอย่างถูกต้อง ครูจะพร้อมทำงานตามนโยบายแล้ว ทำให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามนโยบาย

(4) ถ้าการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้เพียงพอสำหรับครูทำให้ครูพร้อมที่จะทำงานตามนโยบาย ครูจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามนโยบาย

(5) ถ้าครูมีเจตคติที่ดีและยอมรับนโยบายและพร้อมทำงานตามแนวนโยบาย ทำให้ครูเกิดความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย ครูจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามนโยบาย

(6) ถ้าครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามแนวนโยบาย ทำให้การสอนของครูจะมีคุณภาพแล้ว คุณภาพผู้เรียนจะบรรลุตามเป้าหมายของนโยบายปฏิรูปการศึกษา

## 1.2 ผลการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีนัย

การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรม โดยตัวบ่งชี้หรือเรียกว่าตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาในส่วนนี้คัดสรรจากการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีอุปนัยที่นำเสนอข้างต้น ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ออกเป็น 3 ส่วน คือ (1) ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย (2) ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย (3) ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย และ (4) ผลการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรม

เพื่อให้การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลและการทำความเข้าใจเกี่ยวกับผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีความสะดวกยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรแฝงและตัวแปรสังเกตได้ในการนำเสนอ ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรแฝง

COMC	หมายถึง การสื่อสารนโยบาย
MNTR	หมายถึง การกำกับติดตามนโยบาย
SPRT	หมายถึง การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้
PLAN	หมายถึง การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย
UNDR	หมายถึง ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย
ACAT	หมายถึง เจตคติและการยอมรับนโยบาย
CMMT	หมายถึง ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย
REDY	หมายถึง ความพร้อมทำงานตามนโยบาย
CNGE	หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู
QTEH	หมายถึง คุณภาพครู
QSTD	หมายถึง คุณภาพผู้เรียน

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรสังเกตได้

NEWS_I	หมายถึง การแจ้งข่าวสาร
KNWS_I	หมายถึง การให้ความรู้
SOCL_I	หมายถึง การสร้างสังคมการเรียนรู้
SELF_I	หมายถึง การศึกษาความรู้ด้วยตนเอง
MNTR_I	หมายถึง การกำกับติดตามนโยบาย
UCEN_I	หมายถึง ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

UEVA_I	หมายถึง ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน
URES_I	หมายถึง ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน
UIMT_I	หมายถึง ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ
PLAN_I	หมายถึง การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย
ACEN_I	หมายถึง เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
AEVA_I	หมายถึง เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน
ARES_I	หมายถึง เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน
AVUE_I	หมายถึง คุณค่าของนโยบาย
ACPT_I	หมายถึง การยอมรับนโยบาย
REDY_I	หมายถึง ความพร้อมทำงานตามนโยบาย
CMMT_I	หมายถึง ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย
CNGE_I	หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู
QTEH_I	หมายถึง คุณภาพครู
QSTD_I	หมายถึง คุณภาพผู้เรียน

#### (1) ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ เป็นผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ ทั้ง 11 ตัวแปร โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาลักษณะการกระจายและการแจกแจงของตัวแปรแต่ละตัว ค่าสถิติพื้นฐานที่ใช้ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) คะแนนต่ำสุด (min) คะแนนสูงสุด (max) ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) ค่าความเบ้ (Sk) และค่าความโด่ง (Ku)

ตาราง 4.8 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ ได้แก่ การสื่อสารนโยบาย (COMC) การกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) คุณภาพครู (QTEH) และคุณภาพผู้เรียน (QSTD) ตัวแปรส่วนใหญ่มีค่าเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 3.58 ถึง 4.10 มีค่าความเบ้ติดลบ แสดงว่ามีลักษณะการแจกแจงของตัวแปรเป็นแบบเบ้ซ้าย เมื่อพิจารณาค่าความโด่ง พบว่า มีค่าความโด่งเป็นบวกแสดงว่า การแจกแจงของตัวแปรมีความโด่งสูงกว่าโค้งปกติ เพื่อพิจารณาส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) อยู่ระหว่าง 0.30 ถึง 0.45 และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) อยู่ระหว่าง 8.51 ถึง 12.08

ตาราง 4.8 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย (n=390)

ตัวแปร	min	max	Mean	SD	%CV	Sk	Ku
1. การสื่อสารนโยบาย	1.82	4.73	3.69	0.38	10.36	-0.75	2.43
2. การกำกับติดตามนโยบาย	1.40	4.93	3.75	0.45	12.08	-0.94	3.43
3. การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	1.84	4.88	3.86	0.43	11.31	-0.95	2.49
4. ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	2.36	4.52	3.58	0.30	8.51	-0.23	0.58
5. การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	1.64	4.80	3.72	0.43	11.76	-0.89	2.53
6. เจตคติและการยอมรับนโยบาย	1.73	4.79	3.91	0.33	8.53	-1.61	8.19
7. ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	1.20	5.00	3.79	0.38	10.22	-1.64	9.12
8. ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	1.92	5.00	4.10	0.40	9.93	-1.66	6.48
9. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน ของครู	1.84	4.76	3.82	0.37	9.84	-1.09	4.13
10. คุณภาพครู	1.70	4.80	3.84	0.36	9.49	-1.24	5.66
11. คุณภาพผู้เรียน	1.84	4.76	3.67	0.37	10.29	-0.88	3.26

เมื่อพิจารณาในภาพรวม พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 11 ตัวแปร มีคะแนนเฉลี่ยเรียงลำดับได้ดังนี้ ความมุ่งมั่นทำงานตาม เจตคติและการยอมรับนโยบาย (3.91) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (3.86) คุณภาพครู (3.84) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (3.82) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (3.79) การกำกับติดตามนโยบาย (3.75) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (3.72) การสื่อสารนโยบาย (3.69) คุณภาพผู้เรียน (3.67) และความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (3.58)

## (2) ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

ผลการวิจัยต่อไปนี้เป็นกรณีวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 11 ตัว สำหรับใช้ประเมินความสำเร็จของการนํานโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาตามตัวแปรขนาดโรงเรียน และระดับคุณภาพโรงเรียนจากผลการประเมินคุณภาพภายนอก สมศ. ดังนี้

ตาราง 4.9 แสดงผลการเปรียบเทียบตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัยตามตัวแปรขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยจากการทดสอบค่า F พบว่า มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ที่ตัวแปร 4 ตัว จึงสรุปว่า โรงเรียนที่มีขนาดต่างกันจะมีความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย และคุณภาพผู้เรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งผลการทดสอบภายหลัง (post-hoc analysis) พบว่า ความพร้อมทำงานตามนโยบาย การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน

ของครู และคุณภาพครู ของโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนขนาดเล็ก ส่วนการสื่อสารนโยบาย การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย ของโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนขนาดเล็กและขนาดกลาง ในขณะที่คุณภาพนักเรียนของโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าทุกขนาดโรงเรียน

ตาราง 4.9 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยตามขนาดโรงเรียน

	การสื่อสารนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.66	0.40	Bet gr.	1.15	3	0.38	2.65	0.05	4>1
2	500-900	51	3.65	0.35	Win gr.	44.04	305	0.14			4>2
3	1,000-1,499	29	3.70	0.29	รวม	45.19	308				
4	>=1,500	59	3.82	0.38							
	รวม	309	3.69	0.38							
	การกำกับติดตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.73	0.50	Bet gr.	0.85	3	0.28	1.38	0.25	-
2	500-900	51	3.75	0.40	Win gr.	62.58	305	0.21			
3	1,000-1,499	29	3.70	0.34	รวม	63.43	308				
4	>=1,500	59	3.86	0.38							
	รวม	309	3.76	0.45							
	การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.84	0.46	Bet gr.	1.23	3	0.41	2.16	0.09	4>1
2	500-900	51	3.83	0.39	Win gr.	57.75	305	0.19			4>2
3	1,000-1,499	29	3.84	0.40	รวม	58.98	308				
4	>=1,500	59	4.00	0.40							
	รวม	309	3.87	0.44							
	ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.56	0.31	Bet gr.	0.78	3	0.26	2.83	0.04	4>1
2	500-900	51	3.52	0.27	Win gr.	27.90	305	0.09			4>2
3	1,000-1,499	29	3.63	0.20	รวม	28.68	308				
4	>=1,500	59	3.67	0.35							
	รวม	309	3.58	0.31							
	การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.73	0.46	Bet gr.	0.51	3	0.17	0.89	0.45	-
2	500-900	51	3.64	0.42	Win gr.	58.50	305	0.19			
3	1,000-1,499	29	3.79	0.33	รวม	59.01	308				
4	>=1,500	59	3.73	0.44							
	รวม	309	3.72	0.44							
	เจตคติและการยอมรับนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.89	0.35	Bet gr.	1.06	3	0.35	3.23	0.02	4>1
2	500-900	51	3.87	0.29	Win gr.	33.41	305	0.11			4>2
3	1,000-1,499	29	3.94	0.26	รวม	34.47	308				
4	>=1,500	59	4.03	0.32							
	รวม	309	3.92	0.33							

	ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.76	0.43	Bet gr.	1.09	3	0.36	2.44	0.06	4>1
2	500-900	51	3.77	0.31	Win gr.	45.42	305	0.15			
3	1,000-1,499	29	3.83	0.20	รวม	46.51	308				
4	>=1,500	59	3.91	0.38							
	รวม	309	3.80	0.39							
	ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	4.07	0.42	Bet gr.	1.27	3	0.42	2.59	0.05	4>1
2	500-900	51	4.05	0.36	Win gr.	50.05	305	0.16			4>2
3	1,000-1,499	29	4.16	0.33	รวม	51.32	308				
4	>=1,500	59	4.23	0.41							
	รวม	309	4.11	0.41							
	การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.79	0.41	Bet gr.	0.83	3	0.28	1.98	0.12	4>1
2	500-900	51	3.80	0.31	Win gr.	42.82	305	0.14			
3	1,000-1,499	29	3.86	0.28	รวม	43.65	308				
4	>=1,500	59	3.92	0.34							
	รวม	309	3.82	0.38							
	คุณภาพครู	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.82	0.39	Bet gr.	0.79	3	0.26	2.00	0.11	4>1
2	500-900	51	3.82	0.34	Win gr.	40.30	305	0.13			
3	1,000-1,499	29	3.88	0.24	รวม	41.09	308				
4	>=1,500	59	3.95	0.35							
	รวม	309	3.85	0.37							
	คุณภาพนักเรียน	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	<500	170	3.63	0.40	Bet gr.	2.02	3	0.67	4.89	0.00	4>1
2	500-900	51	3.64	0.34	Win gr.	42.05	305	0.14			4>2
3	1,000-1,499	29	3.64	0.27	รวม	44.07	308				4>3
4	>=1,500	59	3.84	0.34							
	รวม	309	3.68	0.38							

ตาราง 4.10 แสดงผลการเปรียบเทียบตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัยตามตัวแปรคุณภาพโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยจากการทดสอบค่า F พบว่า มีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร จึงสรุปว่า โรงเรียนที่มีคุณภาพต่างกันจะมีการสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตามนโยบาย การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความพร้อมทำงานตามนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งผลการทดสอบภายหลัง (post-hoc analysis) พบว่า การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม

นโยบาย การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความพร้อมทำงานตามนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของคุณ และคุณภาพครูของโรงเรียนคุณภาพพระดัตติและดีมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนคุณภาพพระดัตติปรับปรุง ในขณะที่การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย และคุณภาพผู้เรียนของโรงเรียนคุณภาพพระดัตติมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนคุณภาพดีและปรับปรุง และโรงเรียนคุณภาพพระดัตติมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนคุณภาพปรับปรุง

ตาราง 4.10 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยตามระดับคุณภาพโรงเรียน

	การสื่อสารนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.52	0.41	Bet gr.	4.20	2	2.10	15.69	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.75	0.33	Win gr.	40.98	306	0.13			3>1
3	ร. ดีมาก	129	3.79	0.36	รวม	45.19	308				
	รวม	309	3.69	0.38							
	การกำกับติดตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.55	0.52	Bet gr.	6.32	2	3.16	16.94	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.78	0.38	Win gr.	57.10	306	0.18			3>1
3	ร. ดีมาก	129	3.89	0.39	รวม	63.42	308				
	รวม	309	3.76	0.45							
	การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.69	0.49	Bet gr.	5.61	2	2.80	16.10	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.86	0.38	Win gr.	53.35	306	0.17			3>1
3	ร. ดีมาก	129	4.01	0.38	รวม	58.97	308				3>2
	รวม	309	3.87	0.44							
	ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.45	0.30	Bet gr.	2.98	2	1.49	17.80	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.58	0.23	Win gr.	25.69	306	0.08			3>1
3	ร. ดีมาก	129	3.68	0.31	รวม	28.68	308				3>2
	รวม	309	3.58	0.31							
	การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.54	0.50	Bet gr.	4.782	2	2.39	13.49	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.77	0.33	Win gr.	54.23	306	0.17			3>1
3	ร. ดีมาก	129	3.82	0.41	รวม	59.01	308				
	รวม	309	3.72	0.44							
	เจตคติและการยอมรับนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.77	0.40	Bet gr.	3.09	2	1.54	15.09	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.95	0.28	Win gr.	31.37	306	0.10			3>1
3	ร. ดีมาก	129	4.00	0.28	รวม	34.46	308				
	รวม	309	3.92	0.33							
	ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร. ปรับปรุง	95	3.64	0.47	Bet gr.	3.61	2	1.80	12.88	0.00	2>1
2	ร. ดี	85	3.85	0.30	Win gr.	42.90	306	0.14			3>1
3	ร. ดีมาก	129	3.89	0.34	รวม	46.51	308				
	รวม	309	3.80	0.39							

	ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร.ร. ปรับปรุง	95	3.90	0.48	Bet gr.	6.071	2	3.03	20.52	0.00	2>1
2	ร.ร. ดี	85	4.17	0.31	Win gr.	45.25	306	0.14			3>1
3	ร.ร. ดีมาก	129	4.22	0.34	รวม	51.32	308				
	รวม	309	4.11	0.41							
	การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร.ร. ปรับปรุง	95	3.66	0.44	Bet gr.	3.90	2	1.95	15.01	0.00	2>1
2	ร.ร. ดี	85	3.85	0.32	Win gr.	39.75	306	0.13			3>1
3	ร.ร. ดีมาก	129	3.92	0.32	รวม	43.65	308				
	รวม	309	3.82	0.38							
	คุณภาพครู	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร.ร. ปรับปรุง	95	3.67	0.43	Bet gr.	4.27	2	2.13	17.75	0.00	2>1
2	ร.ร. ดี	85	3.90	0.30	Win gr.	36.81	306	0.12			3>1
3	ร.ร. ดีมาก	129	3.94	0.31	รวม	41.09	308				
	รวม	309	3.85	0.37							
	คุณภาพผู้เรียน	n	Mean	SD	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p	ผลการทดสอบรายคู่
1	ร.ร. ปรับปรุง	95	3.50	0.45	Bet gr.	4.93	2	2.46	19.29	0.00	2>1
2	ร.ร. ดี	85	3.68	0.31	Win gr.	39.13	306	0.12			3>1
3	ร.ร. ดีมาก	129	3.80	0.31	รวม	44.07	308				3>2
	รวม	309	3.68	0.38							

### (3) ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้ เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้งหมดที่ใช้ในการวิจัย โดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระกับตัวแปรตาม และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระด้วยกันว่ามีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) หรือไม่ และใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรมในตอนต่อไป

ตาราง 4.11 แสดงให้เห็นว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีค่าเป็นบวกทุกค่า โดยมีค่าระหว่าง 0.441 ถึง 0.896 ถือว่ามีค่าสูง โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทุกคู่แตกต่างกันจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันมากที่สุด คือ การสื่อสารนโยบาย (COMC) กับการกำกับติดตามนโยบาย (MNTR)



ตาราง 4.11 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้

ตัวแปร	COMC	MNTR	SPRT	UNDR	PLAN	ACAT	REDY	CMMT	CNGE	QTEH	QSTD
COMC	1.000										
MNTR	.855**	1.000									
SPRT	.795**	.825**	1.000								
UNDR	.464**	.451**	.441**	1.000							
PLAN	.650**	.634**	.629**	.486**	1.000						
ACAT	.745**	.652**	.651**	.603**	.615**	1.000					
REDY	.771**	.748**	.704**	.491**	.678**	.761**	1.000				
CMMT	.721**	.648**	.648**	.591**	.632**	.779**	.799**	1.000			
CNGE	.756**	.718**	.660**	.595**	.650**	.816**	.813**	.780**	1.000		
QTEH	.766**	.713**	.685**	.574**	.696**	.813**	.850**	.804**	.896**	1.000	
QSTD	.638**	.632**	.623**	.396**	.568**	.641**	.624**	.566**	.639**	.685**	1.000
Mean	3.695	3.756	3.869	3.583	3.721	3.919	3.799	4.107	3.824	3.848	3.675
SD	0.383	0.454	0.438	0.305	0.438	0.335	0.389	0.408	0.376	0.365	0.378

หมายเหตุ \*\* หมายถึง  $p < .01$

### (3) ผลการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรม

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็นการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ รายละเอียดของผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้

ทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ภายนอก 3 ตัว และตัวแปรสังเกตได้ภายใน 8 ตัว รวมตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ครั้งนี้จำนวน 11 ตัวแปร

ตาราง 4.12 แสดงการทดสอบความสอดคล้องของทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ได้แก่ ค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 142.47 องศาอิสระเท่ากับ 118 ความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ 0.062 นั่นคือ ค่าไค-สแควร์ แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่ายอมรับสมมติฐานที่ว่า ทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติที่พัฒนาขึ้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.96 ค่าดัชนีวัดความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.92 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ 1 และค่าดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของส่วนที่เหลือ (RMR) 0.005 ซึ่งเข้าใกล้ศูนย์

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ ( $R^2$ ) ของสมการโครงสร้างตัวแปร พบว่า มีค่าเท่ากับ 0.56 แสดงว่าตัวแปรในทฤษฎีโปรแกรมสามารถอธิบายคุณภาพผู้เรียนได้ร้อยละ 56 สำหรับอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียน (QSTD) พบว่า ตัวแปรดังกล่าวได้รับอิทธิพลทางตรงจากคุณภาพครู (QTEH) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.83 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้คุณภาพผู้เรียน (QSTD) ได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) การกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) การสื่อสารนโยบาย (COMC) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) และการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.87, 0.52, 0.41, 0.29, 0.26, 0.24, 0.11, 0.11 และ 0.07 ตามลำดับ โดยค่าอิทธิพลของตัวแปรทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นค่าอิทธิพลของตัวแปรความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) และตัวแปรการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

นอกจากอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียน (QSTD) ยังมีตัวแปรอื่นๆ ที่ได้รับอิทธิพลทางตรงและทางอ้อม คือ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากการสื่อสารนโยบาย (COMC) และการกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.22 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.45 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ

การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากการกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.82 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) และการสื่อสารนโยบาย (COMC) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.61 และ 0.38 ตามลำดับ ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และได้อิทธิพลทางอ้อมจากการกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) และการสื่อสารนโยบาย (COMC) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.28 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 0.13 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตามลำดับ

ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.47 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญ

ทางสถิติที่ระดับ .01 และการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) และความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.30 และ 0.18 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากการกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.33 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากเจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) และความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.71 และ 0.22 ตามลำดับ ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) การสื่อสารนโยบาย (COMC) และการกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) และการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.47, 0.37, 0.27 และ 0.10 ตามลำดับ โดยค่าอิทธิพลเกือบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นค่าอิทธิพลของการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากเจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) และความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.38, 0.26, 0.25 และ 0.12 ตามลำดับ ซึ่งค่าอิทธิพลเกือบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นค่าอิทธิพลของความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) การกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) การสื่อสารนโยบาย (COMC) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.34, 0.33, 0.30, 0.13, 0.09, 0.08 และ 0.03 ตามลำดับ โดยค่าอิทธิพลเกือบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นค่าอิทธิพลของเจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คุณภาพครู (QTEH) ได้รับอิทธิพลทางตรงจากการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 1.05 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) การกำกับติดตามนโยบาย (MNTR) การสื่อสารนโยบาย (COMC) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) ความมุ่งมั่นทำงานตาม

นโยบาย (CMMT) และการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) โดยมีขนาดอิทธิพลเท่ากับ 0.62, 0.49, 0.35, 0.32, 0.29, 0.14, 0.13 และ 0.09 ตามลำดับ โดยค่าอิทธิพลเกือบทุกค่ามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นค่าอิทธิพลของความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) และการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ที่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาเมทริกซ์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีค่าอยู่ระหว่าง 0.54 ถึง 0.87 โดยตัวแปรทุกคู่เป็นความสัมพันธ์แบบมีทิศทางเดียวกัน คือ มีค่าความสัมพันธ์เป็นบวก ตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มากที่สุด โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.87 คือตัวแปรการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) และเจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT)

จากการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) มากที่สุดคือ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR) รองลงมาคือ เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT) การทำตามนโยบาย (MNTR) การสื่อสารนโยบาย (COMC) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT) ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) และการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (PLAN) ตามลำดับ นอกจากนี้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพของครู (QTEH) และคุณภาพครู (QTEH) เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพนักเรียน (QSTD) ตามลำดับ ดังแสดงในภาพ 4.7

ตาราง 4.12 ผลการวิเคราะห์หาค่าอิทธิพลของตัวแปรในทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

ตัวแปรเหตุ ตัวแปรผล	COMC			MNTR			SPRT			UNDR			PLAN			ACAT			REDY			CMMT			CNGE			QTEH			
	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	
UNDR	0.21*	-	0.21*	0.45**	-	0.45**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	(0.08)	-	(0.08)	(0.09)	-	(0.09)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PLAN	-	-	-	0.82**	-	0.82**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	(0.06)	-	(0.06)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ACAT	0.51**	0.13*	0.38**	0.28**	0.28**	-	-	-	-	0.61**	-	0.61**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	(0.06)	(0.05)	(0.05)	(0.06)	(0.06)	-	-	-	-	(0.06)	-	(0.06)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
REDY	0.04	0.04	-	0.33**	0.33**	-	0.47**	-	0.47**	0.18**	-	0.18*	0.30*	-	0.30*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	(0.02)	(0.02)	-	(0.09)	(0.09)	-	(0.10)	-	(0.10)	(0.08)	-	(0.08)	(0.14)	-	(0.14)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CMMT	0.37**	0.37**	-	0.27**	0.27**	-	0.10*	0.10*	-	0.47**	0.47**	-	0.07	0.07	-	0.71**	-	0.71**	0.22**	-	0.22**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	(0.06)	(0.06)	-	(0.05)	(0.05)	-	(0.03)	(0.03)	-	(0.06)	(0.06)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.07)	-	(0.07)	(0.06)	-	(0.06)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CNGE	0.30**	0.30**	-	0.33**	0.33**	-	0.13**	0.13**	-	0.59**	0.34**	0.26*	0.08*	0.08*	-	0.47**	0.09*	0.38**	0.27**	0.03*	0.25**	0.12*	-	0.12*	-	-	-	-	-	-	-
	(0.05)	(0.05)	-	(0.06)	(0.06)	-	(0.03)	(0.03)	-	(0.07)	(0.06)	(0.08)	(0.04)	(0.04)	-	(0.08)	(0.03)	(0.07)	(0.05)	(0.01)	(0.05)	(0.04)	-	(0.04)	-	-	-	-	-	-	-
QTEH	0.32**	0.32**	-	0.35**	0.35**	-	0.14**	0.14**	-	0.62**	0.62**	-	0.09*	0.09*	-	0.49**	0.49**	-	0.29**	0.29**	-	0.13*	0.13*	-	1.05**	-	1.05**	-	-	-	-
	(0.06)	(0.06)	-	(0.06)	(0.06)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.07)	(0.07)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.09)	(0.09)	-	(0.54)	(0.54)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.03)	-	(0.03)	-	-	-	-
QSTD	0.26**	0.26**	-	0.29**	0.29**	-	0.11**	0.11**	-	0.52**	0.52**	-	0.07*	0.07*	-	0.41**	0.41**	-	0.24**	0.24**	-	0.11*	0.11*	-	0.87**	0.87**	-	0.83**	-	0.83**	-
	(0.05)	(0.05)	-	(0.05)	(0.05)	-	(0.03)	(0.03)	-	(0.07)	(0.07)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.08)	(0.08)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.04)	(0.04)	-	(0.06)	(0.06)	-	(0.05)

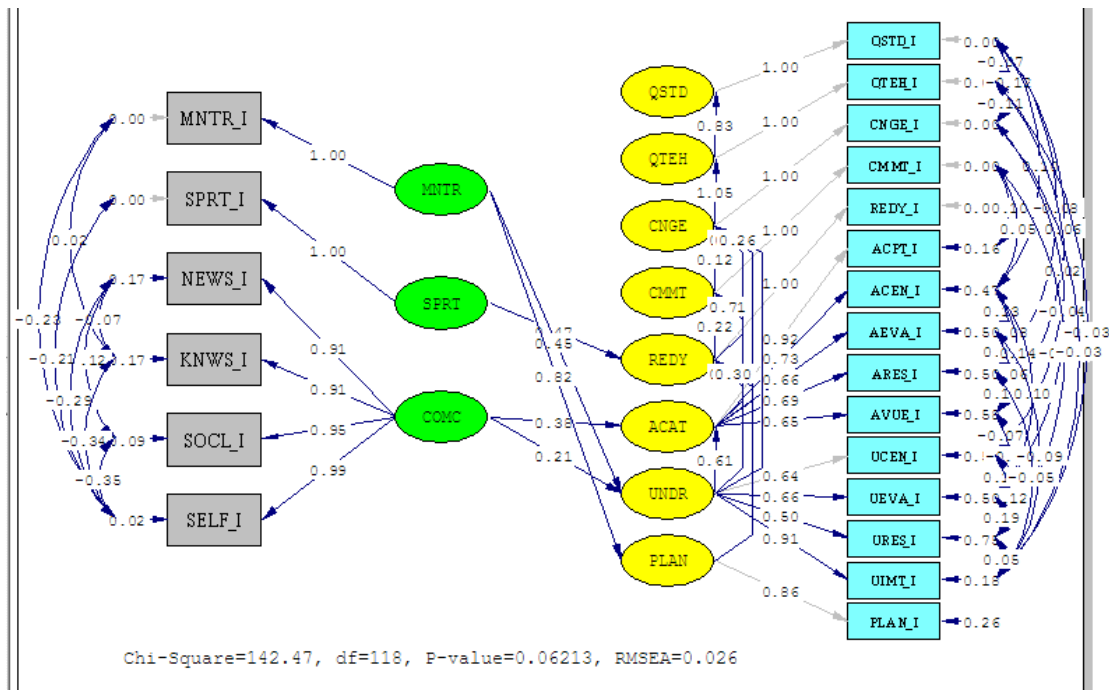
Chi-square = 142.47, df = 118, P = 0.062, GFI = 0.96 , AGFI = 0.92, RMR = 0.005, RMSEA=0.026

สมการโครงสร้าง	UNDR	PLAN	ACAT	REDY	CMMT	CNGE	QTEH	QSTD
R <sup>2</sup>	0.41	0.68	0.80	0.72	0.62	0.82	1.00	0.56

เมตริกซ์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT	UNDR	PLAN	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	1.00										
QTEH	0.75	1.00									
CNGE	0.76	1.00	1.00								
CMMT	0.59	0.78	0.78	1.00							
REDY	0.60	0.84	0.81	0.78	1.00						
ACAT	0.66	0.86	0.87	0.76	0.80	1.00					
UNDR	0.54	0.77	0.81	0.74	0.67	0.84	1.00				
PLAN	0.65	0.78	0.74	0.68	0.76	0.73	0.76	1.00			
MNTR	0.61	0.73	0.70	0.66	0.75	0.71	0.63	0.82	1.00		
SPRT	0.56	0.68	0.65	0.62	0.78	0.63	0.54	0.68	0.83	1.00	
COMC	0.60	0.72	0.69	0.68	0.69	0.74	0.59	0.70	0.85	0.80	1.00

หมายเหตุ \* p<.05, \*\*p<.01



ภาพ 4.7 ผลการทดสอบความสอดคล้องของทฤษฎีโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์

1.3 ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็น การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยในข้อแรก ว่าด้วยการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย โดยนำเสนอในส่วนของตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ โดยแบ่งการนำเสนอเป็น 2 หัวข้อ ได้แก่ (2.1) ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ และ (2.2) ผลการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

1.3.1 ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

ตัวบ่งชี้และเกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ในส่วนนี้มาใช้ในการวิเคราะห์ห้วงค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อยืนยันตัวบ่งชี้ที่กำหนดจากการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัยข้างต้น ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ส่วน คือ (1) นิยามของตัวบ่งชี้ และ (2) เกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

### (1) นิยามของตัวบ่งชี้

ตัวบ่งชี้การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติจากการพัฒนาโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย ประกอบด้วย 21 ตัวบ่งชี้ ดังนี้

#### (1.1) การแจ้งข่าวสาร

การแจ้งข่าวสาร (NEWS) หมายถึง ระดับพฤติกรรมผู้บริหารในแจ้งข่าวสารนโยบายปฏิบัติการศึกษาให้ครูทราบด้วยการชี้แจง แจกเอกสารและติดประกาศ

ตาราง 4.13 แสดงระดับการแจ้งข่าวสาร พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีการแจ้งข่าวสารในระดับมากในทุกข้อรายการ ยกเว้นการแจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์) อยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ การแจ้งข่าวสารนโยบายโดยการประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้มากที่สุด (4.18) รองลงมา คือ การแจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ (3.89) การแจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง (3.74) การติดประกาศแจ้งข่าวนโยบายจากส่วนกลาง (3.73) และการแจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์) (3.42)

ตาราง 4.13 การแจ้งข่าวสารรายข้อ (n=309)

ข้อ	การแจ้งข่าวสาร	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด <20%		น้อย (21%-40%)		ปานกลาง (41%-60%)		มาก (61%-80%)		มากที่สุด >80%	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้	4.18	0.63	0	0.00	4	1.29	26	8.41	188	60.84	91	29.45
2	แจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ	3.89	0.55	0	0.00	3	0.97	56	18.12	222	71.84	28	9.06
3	แจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง	3.74	0.56	0	0.00	2	0.65	92	29.77	199	64.40	16	5.18
4	ติดประกาศแจ้งข่าวนโยบายจากส่วนกลาง	3.73	0.59	1	0.32	5	1.62	84	27.18	204	66.02	15	4.85
5	แจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์)	3.42	0.69	2	0.65	17	5.50	150	48.54	128	41.42	12	3.88

## (1.2) การให้ความรู้

การให้ความรู้ (KWNS) หมายถึง ระดับพฤติกรรมของผู้บริหารในการจัดให้ครูได้รับความรู้เกี่ยวกับนโยบายปฏิบัติการศึกษาด้วยการอบรม นิเทศ ให้คำปรึกษา

ตาราง 4.14 แสดงระดับการให้ความรู้ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีการให้ความรู้อยู่ในระดับมาก ยกเว้นการเชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบายและการจัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ การให้ความรู้โดยการส่งครูไปอบรมมากที่สุด (4.03) รองลงมาคือ การนิเทศให้คำปรึกษา (3.65) การสอนงานโดยเพื่อนร่วมงาน (3.57) การเชิญวิทยากรมาอบรม (3.45) และการจัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษา

ตาราง 4.14 การให้ความรู้รายข้อ (n=309)

ข้อ	การให้ความรู้	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด <20%		น้อย (21%-40%)		ปานกลาง (41%-60%)		มาก (61%-80%)		มากที่สุด >80%	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ส่งครูไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย	4.03	0.57	0	0.00	4	1.29	33	10.68	221	71.52	51	16.50
2	เชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.45	0.68	3	0.97	13	4.21	145	46.93	138	44.66	10	3.24
3	มีการนิเทศให้คำปรึกษาการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.65	0.62	2	0.65	6	1.94	102	33.01	186	60.19	13	4.21
4	จัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.22	0.65	3	0.97	25	8.09	186	60.19	90	29.13	5	1.62
5	จัดให้มีการสอนงานโดยเพื่อนร่วมงานที่มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.57	0.58	1	0.32	5	1.62	125	40.45	172	55.66	6	1.94



### (1.3) การสร้างสังคมการเรียนรู้

การสร้างสังคมการเรียนรู้ (SOCL) หมายถึง ระดับพฤติกรรมของผู้บริหารในการสร้างสังคมการเรียนรู้ นโยบายปฏิรูปการศึกษาให้มีกิจกรรมแลกเปลี่ยน เครือข่าย และการศึกษาดูงาน

ตาราง 4.15 แสดงระดับการสร้างสังคมการเรียนรู้ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีการสร้างสังคมการเรียนรู้อยู่ในระดับมาก ยกเว้นการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียนอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ การสร้างสังคมการเรียนรู้โดยจัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบายมากที่สุด (3.75) รองลงมาคือ กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (3.65) การศึกษาดูงาน (3.64) การสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน (3.59) และการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน (3.40)

ตาราง 4.15 การสร้างสังคมการเรียนรู้รายข้อ (n=309)

ข้อ	การสร้างสังคมการเรียนรู้	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด <20%		น้อย (21%-40%)		ปานกลาง (41%-60%)		มาก (61%-80%)		มากที่สุด >80%	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	จัดให้มีกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียน	3.65	0.62	1	0.32	9	2.91	100	32.36	187	60.52	12	3.88
2	สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน	3.59	0.60	1	0.32	10	3.24	109	35.28	183	59.22	6	1.94
3	สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน	3.40	0.60	1	0.32	12	3.88	163	52.75	129	41.75	4	1.29
4	จัดให้มีการศึกษาดูงานจากโรงเรียนที่มีปฏิบัติดี	3.64	0.66	1	0.32	10	3.24	108	34.95	171	55.34	19	6.15
5	จัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.75	0.55	1	0.32	3	0.97	79	25.57	215	69.58	11	3.56

#### (1.4) การศึกษาด้วยตนเอง

การศึกษาด้วยตนเอง (SELF) หมายถึง ระดับพฤติกรรมของครูในการศึกษาค้นคว้าข้อมูล ข่าวสารนโยบายปฏิรูปการศึกษาด้วยตนเอง

ตาราง 4.16 แสดงระดับการศึกษาด้วยตนเอง พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูศึกษานโยบายปฏิรูปการศึกษาด้วยตนเองในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ การรับรู้ข้อมูล ข่าวสารนโยบายจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุมากที่สุด (3.81) รองลงมาคือ การอ่านข่าวสารนโยบายจากหนังสือพิมพ์ วารสาร ป้ายโฆษณา (3.75) การหาข้อมูลข่าวสารนโยบายจากเว็บไซต์ (3.74) และการอ่านเอกสารนโยบาย คู่มือปฏิบัติงานที่ได้รับแจกจากส่วนกลาง (3.69)

ตาราง 4.16 การศึกษาด้วยตนเองรายข้อ (n=309)

ข้อ	การศึกษาด้วยตนเอง	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด <20%		น้อย (21%-40%)		ปานกลาง (41%-60%)		มาก (61%-80%)		มากที่สุด >80%	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	อ่านข่าวสารนโยบายจากหนังสือพิมพ์ วารสาร ป้ายโฆษณา	3.75	0.52	1	0.32	1	0.32	80	25.89	218	70.55	9	2.91
2	หาข้อมูลข่าวสารนโยบายจากเว็บไซต์	3.74	0.56	0	0.00	4	1.29	86	27.83	205	66.34	14	4.53
3	รับรู้ข้อมูลข่าวสารนโยบายจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุ	3.81	0.52	0	0.00	2	0.65	71	22.98	221	71.52	15	4.85
4	อ่านเอกสารนโยบาย คู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับแจกจากส่วนกลาง	3.69	0.53	0	0.00	3	0.97	97	31.39	201	65.05	8	2.59
5	ค้นหาวิธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบายจากหนังสือวิชาการ ตำรา	3.71	0.50	0	0.00	3	0.97	87	28.16	215	69.58	4	1.29

### (1.5) การกำกับติดตามนโยบาย

การกำกับติดตาม หมายถึง ระดับพฤติกรรมผู้บริหารในการกระตุ้น กำกับ ติดตาม ทบทวนการนำนโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียน

ตาราง 4.17 แสดงระดับการกำกับติดตามนโยบาย พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีการกำกับติดตามนโยบายในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ โรงเรียนมีการวางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วมมากที่สุด (3.85) รองลงมาคือ การมีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน (3.74) การตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา (3.73) การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.68) และการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย (3.66)

ตาราง 4.17 การกำกับติดตามรายข้อ (n=309)

ข้อ	การกำกับติดตาม	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด <20%		น้อย (21%-40%)		ปานกลาง (41%-60%)		มาก (61%-80%)		มากที่สุด >80%	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	วางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม	3.85	0.54	0	0.00	4	1.29	58	18.77	226	73.14	21	6.80
2	มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน	3.74	0.55	0	0.00	6	1.94	79	25.57	212	68.61	12	3.88
3	มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา	3.73	0.56	1	0.32	4	1.29	83	26.86	210	67.96	11	3.56
4	มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.68	0.56	1	0.32	5	1.62	92	29.77	204	66.02	7	2.27
5	มีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย	3.66	0.56	1	0.32	5	1.62	99	32.04	198	64.08	6	1.94

### (1.6) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้

การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ( หมายถึง ระดับพฤติกรรมผู้บริหารในการสนับสนุนการจัดกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ เทคโนโลยีและการมีส่วนร่วมของชุมชน

ตาราง 4.18 แสดงระดับการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ โรงเรียนสนับสนุนการจัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้อันดับสูงสุด (3.94) รองลงมาคือ การสนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน (3.90) การจัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.87) การจัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียน (3.83) และการสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา (3.71)

ตาราง 4.18 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้รายข้อ (n=309)

ข้อ	การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด <20%		น้อย (21%-40%)		ปานกลาง (41%-60%)		มาก (61%-80%)		มากที่สุด >80%	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการ	3.90	0.50	1	0.32	2	0.65	44	14.24	242	78.32	20	6.47
2	จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ	3.87	0.52	0	0.00	3	0.97	56	18.12	229	74.11	21	6.80
3	จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้	3.94	0.57	2	0.65	1	0.32	45	14.56	227	73.46	34	11.00
4	จัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	3.83	0.57	0	0.00	3	0.97	72	23.30	210	67.96	24	7.77
5	สร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา	3.71	0.60	0	0.00	6	1.94	95	30.74	191	61.81	17	5.50

### (1.7) ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (UCEN) หมายถึง ระดับความถี่ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ตาราง 4.19 แสดงระดับความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญอย่างถูกต้องอยู่ในระดับมาก ยกเว้นข้อ 1 ท่านสอนผู้เรียนท่องจำเนื้อหาที่เป็นสาระสำคัญอยู่ในระดับน้อยที่สุด ข้อ 4 ท่านจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่มอยู่ในระดับมากที่สุด ข้อ 5 ท่านจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ด้วยวิธีการเรียนรู้เดียวกันเสมออยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ ครูเข้าใจการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่มมากที่สุด (4.53) รองลงมาคือ ครูวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกับผู้เรียน (3.69) ครูให้อิสระแก่ผู้เรียนในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ตามลำพัง โดยไม่ต้องสอนเนื้อหาใดๆ (3.48) ครูจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ด้วยวิธีการเรียนรู้เดียวกันเสมอ (2.70) และครูสอนผู้เรียนท่องจำเนื้อหาที่เป็นสาระสำคัญ (2.33)

ตาราง 4.19 ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญรายข้อ (n=309)

ข้อ	ความเข้าใจการ สอนแบบเน้น ผู้เรียนเป็น สำคัญ	Mean	SD	% ครูที่ตอบถูกต้อง									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ท่านสอนผู้เรียน ท่องจำเนื้อหาที่ เป็นสาระสำคัญ (ผิด)	2.33	1.22	97	31.39	91	29.45	66	21.36	33	10.68	22	7.12
2	ท่านให้อิสระแก่ ผู้เรียนในการทำ กิจกรรมการ เรียนรู้ตาม ลำพัง โดยไม่ ต้องสอนเนื้อหา ใดๆ (ผิด)	3.48	1.28	35	11.33	28	9.06	79	25.57	88	28.48	79	25.57
3	ท่านวางแผน การจัดการเรียน การสอนร่วมกับ ผู้เรียน (ถูก)	3.69	1.12	12	3.88	34	11.00	82	26.54	91	29.45	90	29.13

ข้อ	ความเข้าใจการ สอนแบบเน้น ผู้เรียนเป็น สำคัญ	Mean	SD	% ครูที่ตอบถูกต้อง									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4	ท่านจัดกิจกรรม ให้ผู้เรียนได้ แลกเปลี่ยน เรียนรู้โดยใช้ กระบวนการ กลุ่ม (ถูก)	4.53	0.76	2	0.65	4	1.29	26	8.41	72	23.30	205	66.34
5	ท่านจัดกิจกรรม ที่ให้ผู้เรียนทุก คนได้เรียนรู้ด้วย วิธีการเรียนรู้ เดียวกันเสมอ (ผิด)	2.70	1.26	66	21.36	76	24.60	84	27.18	52	16.83	31	10.03

### (1.8) ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน

ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน (UEVA) หมายถึง ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน

ตาราง 4.20 แสดงระดับความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นรายข้อ พบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่มีครูเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างถูกต้องในระดับมาก ยกเว้นข้อ 1 ท่านประเมินการเรียนรู้จากกระบวนการทำงานที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริงและข้อ 2 ท่านประเมินพัฒนาการของผู้เรียนโดยดูจากผลการสอบเท่านั้น อยู่ในระดับมากที่สุด และข้อ 3 ท่านประเมินผลผู้เรียนโดยใช้แฟ้มสะสมงานอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยรายข้อ ครูเข้าใจการประเมินการเรียนรู้จากกระบวนการทำงานที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริงมากที่สุด (4.60) รองลงมาคือ การประเมินพัฒนาการของผู้เรียน (4.22) การประเมินการเรียนรู้ทั้งระหว่างเรียนและหลังเรียน (3.75) การประเมินการเรียนรู้จากสภาพจริง (3.36) และการประเมินการเรียนรู้โดยใช้แฟ้มสะสมงาน (2.87)

ตาราง 4.20 ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นรายข้อ (n=309)

ข้อ	ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน	Mean	SD	ระดับโมโนทัศน์									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ท่านประเมินการเรียนรู้จากกระบวนการทำงานที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง (ถูก)	4.60	0.75	2	0.65	6	1.94	19	6.15	60	19.42	222	71.84
2	ท่านประเมินพัฒนาการของผู้เรียนโดยดูจากผลการสอบเท่านั้น (ผิด)	4.22	1.03	12	3.88	13	4.21	27	8.74	99	32.04	158	51.13
3	ท่านประเมินผลผู้เรียนโดยใช้แฟ้มสะสมผลงาน (ถูก)	2.87	1.27	61	19.74	55	17.80	88	28.48	72	23.30	33	10.68
4	ท่านประเมินผลการเรียนรู้หลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สิ้นสุดลงเท่านั้น (ผิด)	3.75	1.13	15	4.85	29	9.39	66	21.36	106	34.30	93	30.10
5	ท่านประเมินผลการเรียนรู้โดยใช้แบบทดสอบที่เน้นการเลือกตอบมากกว่าการเขียนตอบ (ผิด)	3.36	1.20	25	8.09	49	15.86	86	27.83	87	28.16	62	20.06

### (1.9) ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน

ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน (URES) หมายถึง ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการวิจัยในชั้นเรียน

ตาราง 4.21 แสดงระดับความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียนเป็นรายข้อ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียนในระดับน้อย ยกเว้นข้อ 3 ท่านให้เพื่อนครูในโรงเรียนเสนอแนะปรับปรุงงานวิจัยอยู่ในระดับมาก และข้อ 5 ท่านตั้งคำถามการวิจัยจากการศึกษาข้อมูลนักเรียนอยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ท่านตั้งคำถามการวิจัยจากการศึกษาข้อมูลนักเรียนมากที่สุด (3.99) รองลงมาคือ ท่านให้เพื่อนครูในโรงเรียนเสนอแนะปรับปรุงงานวิจัย (3.50) ท่านทำวิจัยกับผู้เรียนจำนวนมาก เพื่อให้งานวิจัยในชั้นเรียนมีคุณภาพ (2.50) ท่านเลือกปัญหาที่สามารถแก้ได้ทันที มาเป็นโจทย์วิจัยในชั้นเรียน (2.05) และท่านใช้สถิติในการทดสอบสมมติฐานเพื่อให้สรุปอ้างอิงไปยังประชากรได้ (1.47)

ตาราง 4.21 ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียนรายข้อ (n=309)

ข้อ	ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน	Mean	SD	ระดับมโนทัศน์									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ท่านทำวิจัยกับผู้เรียนจำนวนมาก เพื่อให้งานวิจัยในชั้นเรียนมีคุณภาพ (ผิด)	2.50	1.20	75	24.27	91	29.45	74	23.95	50	16.18	19	6.15
2	ท่านเลือกปัญหาที่สามารถแก้ได้ทันที มาเป็นโจทย์วิจัยในชั้นเรียน (ผิด)	2.05	1.07	118	38.19	101	32.69	58	18.77	22	7.12	10	3.24
3	ท่านให้เพื่อนครูในโรงเรียนเสนอแนะปรับปรุงงานวิจัย (ถูก)	3.50	1.14	18	5.83	41	13.27	83	26.86	101	32.69	66	21.36
4	ท่านใช้สถิติในการทดสอบสมมติฐานเพื่อให้สรุป	1.47	0.85	213	68.93	63	20.39	21	6.80	7	2.27	5	1.62



ข้อ	ความเข้าใจ การวิจัยใน ชั้นเรียน	Mean	SD	ระดับโมโนทัศน์									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	อ้างอิงไปยัง ประชากรได้ (ผิด)												
5	ท่านตั้ง คำถามการ วิจัยจาก การศึกษา ข้อมูลนักเรียน (ถูก)	3.99	0.99	3	0.97	24	7.77	61	19.74	105	33.98	116	37.54

### (1.10) ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ

ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (UIMT) หมายถึง ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับวิธีการนำนโยบายไปจัดทำเป็นทิศทางโรงเรียน แผนงาน โครงการ กิจกรรมของโรงเรียน

ตาราง 4.22 แสดงระดับความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติเป็นรายข้อ พบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่มีครูเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ท่านใช้ข้อมูลจากการประเมินโครงการกิจกรรมมาปรับปรุง ทบทวน แผนงานของโรงเรียนมากที่สุด (4.32) รองลงมาคือ ท่านออกแบบโครงการกิจกรรมที่ตอบสนองแผนงานของโรงเรียน (4.22) ท่านกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนจากผลการดำเนินงานที่ผ่านมา (3.90) ท่านร่วมกำหนดแผนงานของโรงเรียน โดยดูจากโรงเรียนอื่นที่ประสบความสำเร็จเท่านั้น (3.32) และท่านร่วมกับผู้บริหารจัดทำกลยุทธ์เฉพาะที่หน่วยงานต้นสังกัดมอบหมายมาเท่านั้น (2.89)

ตาราง 4.22 ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติรายข้อ (n=309)

ข้อ	ความเข้าใจ วิธีการนำ นโยบายไป ปฏิบัติ	Mean	SD	ระดับโมโนทัศน์									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ท่านร่วม กำหนด แผนงานของ โรงเรียน โดยดู จากโรงเรียน อื่นที่ประสบ ความสำเร็จ เท่านั้น (ผิด)	3.32	1.27	32	10.36	53	17.15	76	24.60	81	26.21	67	21.68

ข้อ	ความเข้าใจ วิธีการนำ นโยบายไป ปฏิบัติ	Mean	SD	ระดับมโนทัศน์									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	ท่านร่วมกับ ผู้บริหารจัดทำ กลยุทธ์ เฉพาะที่ หน่วยงานต้น สังกัด มอบหมายมา เท่านั้น (ผิด)	2.89	1.27	51	16.50	75	24.27	77	24.92	68	22.01	38	12.30
3	ท่านกำหนดค่า เป้าหมายการ ทำงานของตน จากผลการ ดำเนินงานที่ ผ่านมา (ถูก)	3.90	1.05	9	2.91	25	8.09	58	18.77	114	36.89	103	33.33
4	ท่านออกแบบ โครงการ กิจกรรมที่ ตอบสนอง แผนงานของ โรงเรียน (ถูก)	4.22	0.90	3	0.97	14	4.53	39	12.62	109	35.28	144	46.60
5	ท่านใช้ข้อมูล จากการ ประเมิน โครงการ กิจกรรมมา ปรับปรุง ทบทวน แผนงานของ โรงเรียน (ถูก)	4.32	0.90	4	1.29	9	2.91	39	12.62	90	29.13	167	54.05

### (1.11) การมีส่วนร่วมวางแผนนโยบาย

การมีส่วนร่วมวางแผนนโยบาย (PLAN) หมายถึง ระดับพฤติกรรมครูในการมีส่วนร่วมวิเคราะห์ กำหนดกลยุทธ์ เป้าหมาย ผู้รับผิดชอบ โครงการ กิจกรรมและตัวชี้วัดความสำเร็จของโครงการกิจกรรม

ตาราง 4.23 แสดงระดับการมีส่วนร่วมวางแผนนโยบายเป็นรายข้อ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูมีส่วนร่วมวางแผนนโยบายในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ครูเป็น

ผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบายมากที่สุด (3.85) รองลงมาคือ ครูมีส่วนร่วม กำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.74) ครูมีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัด ความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย (3.72) ครูมีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไป ปฏิบัติ (3.68) และครูมีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา (3.67)

ตาราง 4.23 การมีส่วนร่วมวางแผนนโยบายรายข้อ (n=309)

ข้อ	การมีส่วนร่วมวางแผนนโยบาย	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	มีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา	3.67	0.50	0	0.00	3	0.97	98	31.72	206	66.67	2	0.65
2	มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ	3.68	0.54	0	0.00	4	1.29	98	31.72	199	64.40	8	2.59
3	มีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย	3.74	0.54	1	0.32	2	0.65	84	27.18	211	68.28	11	3.56
4	มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย	3.72	0.54	0	0.00	3	0.97	91	29.45	205	66.34	10	3.24
5	เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย	3.85	0.53	0	0.00	4	1.29	57	18.45	228	73.79	20	6.47

### (1.12) เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (ACEN) หมายถึง ระดับความรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ตาราง 4.24 แสดงระดับเจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูที่มีเจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ (4.10) รองลงมาคือ การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริงมากที่สุด (4.03) และการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ (3.97)

ตาราง 4.24 เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (n=309)

ข้อ	เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	Mean	SD	ระดับเจตคติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ	4.10	0.51	0	0.00	2	0.65	20	6.47	232	75.08	55	17.80
2	การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญสามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง	4.03	0.55	1	0.32	2	0.65	30	9.71	230	74.43	46	14.89
3	การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ	3.97	0.47	0	0.00	3	0.97	30	9.71	250	80.91	26	8.41

### (1.13) เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน

เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน (AEVA) หมายถึง ระดับความรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน

ตาราง 4.25 แสดงระดับเจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูที่มีเจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ การ

ประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือมากที่สุด (4.09) รองลงมาคือ การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น (4.03) การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย (3.57) และการประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ (3.53)

ตาราง 4.25 เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนรายข้อ (n=309)

ข้อ	เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้	Mean	SD	ระดับเจตคติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	การประเมินตามสภาพจริง เป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย	3.57	0.70	1	0.32	28	9.06	81	26.21	193	62.46	6	1.94
2	การประเมินตามสภาพจริง เป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ	3.53	0.59	3	0.97	5	1.62	127	41.10	172	55.66	2	0.65
3	การประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือ	4.09	0.53	0	0.00	2	0.65	25	8.09	226	73.14	56	18.12
4	การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น	4.03	0.49	0	0.00	2	0.65	26	8.41	242	78.32	39	12.62

## (1.14) เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน

เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน (ARES) หมายถึง ระดับความรู้สึกรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน

ตาราง 4.26 แสดงระดับเจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียนเป็นรายข้อ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูที่มีเจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียนในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน (3.92) รองลงมาคือ การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงาน แต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น (3.90) และการทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก (3.53)

ตาราง 4.26 เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียนรายข้อ (n=309)

ข้อ	เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน	Mean	SD	ระดับเจตคติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	การทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก	3.53	0.74	3	0.97	27	8.74	92	29.77	178	57.61	9	2.91
2	การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงาน แต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น	3.90	0.53	0	0.00	4	1.29	49	15.86	231	74.76	25	8.09
3	การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน	3.92	0.53	0	0.00	4	1.29	45	14.56	233	75.40	27	8.74

## (1.15) คุณค่าของนโยบาย

คุณค่าของนโยบาย (AVUE) หมายถึง ระดับความรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายปฏิรูปการศึกษาเกี่ยวกับประโยชน์นโยบายที่มีต่อสังคม เศรษฐกิจ คุณภาพประชาชน

ตาราง 4.27 แสดงระดับคุณค่าของนโยบายเป็นรายข้อ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูที่เห็นคุณค่าของนโยบายระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ นโยบายปฏิรูปการศึกษาเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ขนาดตของประเทศมีคนดีและเก่ง (3.83) รองลงมาคือ นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน (3.73) นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน (3.70) นโยบายปฏิรูปการศึกษาตอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ (3.63) และนโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม (3.61)

ตาราง 4.27 คุณค่าของนโยบายรายข้อ (n=309)

ข้อ	คุณค่าของนโยบาย	Mean	SD	ระดับเจตคติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	นโยบายปฏิรูปการศึกษาเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ขนาดตของประเทศมีคนดีและเก่ง	3.83	0.53	0	0.00	2	0.65	67	21.68	221	71.52	19	6.15
2	นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน	3.73	0.50	0	0.00	2	0.65	85	27.51	216	69.90	6	1.94
3	นโยบายปฏิรูปการศึกษาดตอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ	3.63	0.56	0	0.00	6	1.94	109	35.28	188	60.84	6	1.94
4	นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน	3.70	0.54	1	0.32	5	1.62	85	27.51	213	68.93	5	1.62
5	นโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม	3.61	0.56	1	0.32	4	1.29	113	36.57	186	60.19	5	1.62

## (1.16) การยอมรับนโยบาย

การยอมรับนโยบาย (ACPT) หมายถึง ระดับการยอมรับนโยบายปฏิบัติการศึกษาของครู ตาราง 4.28 แสดงระดับการยอมรับนโยบาย พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูที่ยอมรับนโยบายในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ครูยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง (4.02) รองลงมาคือ ครูยอมรับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (3.99) ครูยอมรับเป้าหมายวัตถุประสงค์ของนโยบาย (3.96) ครูมีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.94) และครูยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.91)

ตาราง 4.28 การยอมรับนโยบายรายข้อ (n=309)

ข้อ	การยอมรับนโยบาย	Mean	SD	ระดับเจตคติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	มีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.94	0.46	0	0.00	2	0.65	37	11.97	249	80.58	21	6.80
2	ยอมรับเป้าหมายวัตถุประสงค์ของนโยบาย	3.96	0.43	0	0.00	3	0.97	26	8.41	261	84.47	19	6.15
3	ยอมรับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	3.99	0.46	0	0.00	2	0.65	29	9.39	249	80.58	29	9.39
4	ยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง	4.02	0.46	0	0.00	2	0.65	24	7.77	249	80.58	34	11.00
5	ยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน	3.91	0.47	0	0.00	3	0.97	40	12.94	247	79.94	19	6.15



## (1.17) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย

ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (REDY) หมายถึง ระดับพฤติกรรมครูในการวางแผนการทำงานตามนโยบาย ตลอดจนการเตรียมการสอน วัสดุอุปกรณ์การสอนให้มีความพร้อมทำการสอน

ตาราง 4.29 แสดงระดับความพร้อมทำงานตามนโยบาย พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูพร้อมทำงานตามนโยบายในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ครูเตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลายโดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ มากที่สุด (3.90) รองลงมาคือ ครูจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า (3.84) ครูเตรียมสื่อ อุปกรณ์ ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน (3.80) ครูศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.79) และครูกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.76)

ตาราง 4.29 ความพร้อมทำงานตามนโยบายรายข้อ (n=309)

ข้อ	ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	กำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย	3.76	0.52	1	0.32	2	0.65	76	24.60	222	71.84	8	2.59
2	จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า	3.84	0.52	1	0.32	2	0.65	58	18.77	233	75.40	15	4.85
3	เตรียมสื่อ อุปกรณ์ ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน	3.80	0.50	1	0.32	2	0.65	63	20.39	235	76.05	8	2.59

ข้อ	ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4	เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัด หรือชิ้นงาน)	3.90	0.46	1	0.32	2	0.65	38	12.30	254	82.20	14	4.53
5	ศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน	3.79	0.50	0	0.00	3	0.97	69	22.33	227	73.46	10	3.24

### (1.18) ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย

ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (CMMT) หมายถึง ระดับพฤติกรรมครูที่แสดงถึงความตั้งใจทำงานตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา สนใจพัฒนาตนเองและเต็มใจทำงานด้วยความทุ่มเท

ตาราง 4.30 แสดงระดับความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ครูตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบายมากที่สุด (4.15) รองลงมาคือ ครูเต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามนโยบาย (4.13) ครูทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จและสนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย (4.03) และครูแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย

ตาราง 4.30 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายรายข้อ (n=309)

ข้อ	ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย	4.03	0.48	0	0.00	3	0.97	22	7.12	247	79.94	37	11.97
2	สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย	4.03	0.48	0	0.00	3	0.97	22	7.12	247	79.94	37	11.97
3	เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย	4.13	0.53	0	0.00	3	0.97	16	5.18	227	73.46	63	20.39
4	เสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย	3.99	0.46	0	0.00	3	0.97	26	8.41	252	81.55	28	9.06
5	ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย	4.15	0.54	0	0.00	3	0.97	16	5.18	221	71.52	69	22.33

### (1.19) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู

การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (CNGE) หมายถึง ระดับพฤติกรรมครูในการเปลี่ยนแปลงการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา

ตาราง 4.31 แสดงระดับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูเป็นรายข้อ พบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่มีครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามนโยบายในระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ครูปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลายมากที่สุด (3.90) รองลงมา ครูจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นที่ไปตามนโยบายมากขึ้น (3.89) ครูปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นที่ไปตามนโยบาย ครูปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นที่ไปตามนโยบาย (3.80) และครูปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.67)

ตาราง 4.31 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูรายข้อ (n=309)

ข้อ	การเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมการ สอนของครู	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	ปรับเปลี่ยนแนวคิด การสอนให้เป็นไป ตามนโยบาย	3.80	0.48	0	0.00	3	0.97	64	20.71	234	75.73	8	2.59
2	ปรับเปลี่ยนวิธีการ หรือเทคนิคการสอน ให้หลากหลาย	3.90	0.46	0	0.00	3	0.97	41	13.27	249	80.58	16	5.18
3	ปรับเปลี่ยนวิธีการ ประเมินผู้เรียนให้ เป็นไปตามนโยบาย	3.86	0.43	0	0.00	3	0.97	44	14.24	255	82.52	7	2.27
4	จัดกิจกรรมพัฒนา ผู้เรียนให้เป็นไป ตามนโยบายมาก ขึ้น	3.89	0.45	0	0.00	3	0.97	41	13.27	251	81.23	14	4.53
5	ปรับเปลี่ยนวิธีการ จัดการเรียนรู้ด้วย การทำวิจัยในชั้น เรียน	3.67	0.55	0	0.00	6	1.94	95	30.74	202	65.37	6	1.94

### (1.20) คุณภาพครู

คุณภาพครู (QTEH) หมายถึง ระดับพฤติกรรมครูในการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา

ตาราง 4.32 แสดงระดับคุณภาพครูเป็นรายข้อ พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีครูที่มีคุณภาพระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ครูจัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้มากที่สุด (4.00) รองลงมาคือ ครูประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย (3.94) ครูนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.90) ครูใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ (3.89) ครูนำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ (3.87) ครูปรับปรุงการสอนด้วยผลการประเมิน (3.84) ครูออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองของความแตกต่างระหว่างบุคคล (3.79) ครูให้

ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง (3.77) และครูพัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน (3.68)

ตาราง 4.32 คุณภาพครูรายข้อ (n=309)

ข้อ	คุณภาพครู	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
1	นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้	3.87	0.48	0	0.00	4	1.29	46	14.89	245	79.29	14	4.53
2	ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง	3.79	0.52	1	0.32	2	0.65	68	22.01	227	73.46	11	3.56
3	จัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้	4.00	0.50	0	0.00	2	0.65	32	10.36	238	77.02	37	11.97
4	นำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	3.65	0.58	0	0.00	5	1.62	109	35.28	184	59.55	11	3.56
5	นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	3.90	0.46	0	0.00	2	0.65	43	13.92	248	80.26	16	5.18
6	ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้	3.89	0.46	0	0.00	3	0.97	42	13.59	249	80.58	15	4.85
7	ประเมินผู้เรียนด้วยวิธี	3.94	0.46	0	0.00	3	0.97	33	10.68	252	81.55	21	6.80

ข้อ	คุณภาพครู	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
	หลากหลาย												
8	ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง	3.77	0.53	0	0.00	3	0.97	79	25.57	214	69.26	13	4.21
9	ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน	3.84	0.46	0	0.00	3	0.97	52	16.83	245	79.29	9	2.91
10	พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน	3.68	0.55	0	0.00	5	1.62	97	31.39	199	64.40	8	2.59

### (1.21) คุณภาพผู้เรียน

คุณภาพผู้เรียน (QSTD) หมายถึง ระดับพฤติกรรมผู้เรียนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา

ตาราง 4.33 แสดงระดับคุณภาพผู้เรียน พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีผู้เรียนมีคุณภาพระดับมาก เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ ผู้เรียนมีความสุขในการเรียนมากที่สุด (3.99) รองลงมาคือเป็นคนดี (3.98) มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ (3.81) มีความรับผิดชอบ (3.73) มีความกล้าแสดงออก (3.71) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (3.60) มีทักษะในการทำงาน (3.59) รู้วิธีการเรียนรู้ (3.54) และมีทักษะการคิดขั้นสูง (3.23)

ตาราง 4.33 คุณภาพผู้เรียนรายข้อ (n=309)

ข้อ	คุณภาพผู้เรียน	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้น	3.60	0.55	0	0.00	7	2.27	113	36.57	187	60.52	2	0.65
2	มีทักษะการคิดขั้นสูง	3.23	0.54	0	0.00	16	5.18	207	66.99	84	27.18	2	0.65
3	มีทักษะในการทำงาน	3.59	0.57	0	0.00	8	2.59	115	37.22	182	58.90	4	1.29

ข้อ	คุณภาพผู้เรียน	Mean	SD	ระดับการปฏิบัติ									
				น้อยที่สุด		น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4	รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง	3.54	0.58	0	0.00	8	2.59	130	42.07	166	53.72	5	1.62
5	พัฒนาตนเองอยู่เสมอ	3.50	0.58	0	0.00	9	2.91	141	45.63	155	50.16	4	1.29
6	เป็นคนดี	3.98	0.45	0	0.00	2	0.65	28	9.06	253	81.88	26	8.41
7	มีความรับผิดชอบ	3.73	0.49	0	0.00	3	0.97	81	26.21	221	71.52	4	1.29
8	กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก	3.71	0.55	0	0.00	9	2.91	78	25.24	217	70.23	5	1.62
9	มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้	3.81	0.53	1	0.32	3	0.97	64	20.71	228	73.79	13	4.21
10	มีความสุขในการเรียน	3.99	0.49	0	0.00	2	0.65	32	10.36	242	78.32	33	10.68

ตาราง 4.34 แสดงผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของตัวบ่งชี้การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา พบว่า ตัวบ่งชี้มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 3.18 ถึง 4.11 (จาก 5 คะแนนเต็ม) และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานตั้งแต่ 0.34 ถึง 0.48 ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย กล่าวในภาพรวม สรุปได้ว่า ตัวบ่งชี้ส่วนใหญ่มีค่าเฉลี่ยประมาณ 3.70 และมีการกระจายน้อย

ตาราง 4.34 ค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

ที่	ตัวบ่งชี้	min	max	Mean	SD
1	การแจ้งข่าวสาร	1.88	5.00	3.81	0.43
2	การให้ความรู้	1.72	4.87	3.61	0.46
3	การสร้างสังคมการเรียนรู้	1.00	4.87	3.62	0.48
4	การศึกษาด้วยตนเอง	1.72	4.64	3.74	0.38
5	การกำกับติดตามนโยบาย	1.40	4.93	3.76	0.45
6	การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	1.84	4.88	3.87	0.44
7	ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	2.40	4.75	3.59	0.36
8	ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน	2.40	4.70	3.81	0.39
9	ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน	2.40	4.30	3.18	0.34
10	ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ	2.07	4.75	3.80	0.38
11	การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	1.64	4.80	3.72	0.44
12	เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	1.67	5.00	4.07	0.42
13	เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน	1.70	4.75	3.83	0.34
14	เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน	1.67	4.73	3.79	0.42
15	คุณค่าของนโยบาย	1.64	4.80	3.73	0.41
16	การยอมรับนโยบาย	1.80	4.88	4.00	0.38
17	ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	1.20	5.00	3.80	0.39
18	ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	1.92	5.00	4.11	0.41
19	การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	1.84	4.76	3.82	0.38
20	คุณภาพครู	1.70	4.80	3.85	0.37
21	คุณภาพนักเรียน	1.84	4.76	3.68	0.38

สรุปตัวบ่งชี้การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจากการพัฒนาโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย ประกอบด้วย 21 ตัวบ่งชี้ โดยมีนิยามดังตาราง 4.35



ตาราง 4.35 นิยามตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา

ที่	องค์ประกอบ/ตัวบ่งชี้	นิยาม
	การสื่อสารนโยบาย (COMC)	วิธีการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปสู่การปฏิบัติในโรงเรียน ประกอบด้วย (1) การแจ้งข่าวสาร (2) การให้ความรู้ (3) การสร้างสังคมการเรียนรู้ และ (4) การศึกษาด้วยตนเอง
1	การแจ้งข่าวสาร (NEWS)	ระดับพฤติกรรมผู้บริหารในแจ้งข่าวสารนโยบายปฏิรูปการศึกษาให้ครูทราบด้วยการชี้แจง แจกเอกสารและติดประกาศ
2	การให้ความรู้ (KWNS)	ระดับพฤติกรรมของผู้บริหารในการจัดให้ครูได้รับความรู้เกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาด้วยการอบรม นิเทศ ให้คำปรึกษา
3	การสร้างสังคมการเรียนรู้ (SOCL)	ระดับพฤติกรรมของผู้บริหารในการสร้างสังคมการเรียนรู้ นโยบายปฏิรูปการศึกษาให้มีกิจกรรมแลกเปลี่ยน เครือข่าย และการศึกษาดูงาน
4	การศึกษาด้วยตนเอง (SELF)	ระดับพฤติกรรมของครูในการศึกษาค้นคว้าข้อมูลข่าวสารนโยบายปฏิรูปการศึกษาด้วยตนเอง
5	การกำกับติดตามนโยบาย (MNTR)	ระดับพฤติกรรมผู้บริหารในการกระตุ้น กำกับ ติดตาม ทบทวนการนำนโยบายปฏิรูปไปปฏิบัติในโรงเรียน
6	การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (SPRT)	ระดับพฤติกรรมผู้บริหารในการสนับสนุนการจัดกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ เทคโนโลยีและการมีส่วนร่วมของชุมชน
	<b>ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (UNDR)</b>	<b>ความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา ประกอบด้วย (1) ความเข้าใจเนื้อหาของนโยบาย และ (2) ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ</b>
7	ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
8	ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน	ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน
9	ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน	ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการวิจัยในชั้นเรียน
10	ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ	ระดับความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับวิธีการนำนโยบายไปจัดทำเป็นทิศทางโรงเรียน แผนงาน โครงการ กิจกรรมของโรงเรียน
11	การมีส่วนร่วมวางแผนตามนโยบาย (PLAN)	ระดับพฤติกรรมครูในการมีส่วนร่วมวิเคราะห์ กำหนดกลยุทธ์ เป้าหมาย ผู้รับผิดชอบ โครงการ กิจกรรมและตัวชี้วัดความสำเร็จของโครงการกิจกรรม
	<b>เจตคติและการยอมรับนโยบาย (ACAT)</b>	<b>ความรู้สึกรู้สึกของครูเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา การเห็นคุณค่านโยบายและการยอมรับนโยบาย</b>
12	เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	ระดับความรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ที่	องค์ประกอบ/ตัวบ่งชี้	นิยาม
13	เจตคติต่อการประเมินการ เรียนรู้ของผู้เรียน	ระดับความรู้สึกรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน
14	เจตคติต่อการวิจัยในชั้น เรียน	ระดับความรู้สึกรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน
15	คุณค่าของนโยบาย	ระดับความรู้สึกรู้สึกของครูที่มีต่อนโยบายปฏิรูปการศึกษาเกี่ยวกับประโยชน์ นโยบายที่มีต่อสังคม เศรษฐกิจ คุณภาพประชาชน
16	การยอมรับนโยบาย	ระดับการยอมรับนโยบายปฏิรูปการศึกษาของครู
17	ความพร้อมทำงานตาม นโยบาย (REDY)	ระดับพฤติกรรมครูในการวางแผนเป้าหมายการทำงานตามนโยบาย ตลอดจนการ เตรียมการสอน วัสดุอุปกรณ์การสอนให้มีความพร้อมทำการสอน
18	ความมุ่งมั่นทำงานตาม นโยบาย (CMMT)	ระดับพฤติกรรมครูที่แสดงถึงความตั้งใจทำงานตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา สนใจพัฒนาตนเองและเต็มใจทำงานด้วยความทุ่มเท
19	การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การสอนของครู (CNGE)	ระดับพฤติกรรมครูในการเปลี่ยนแปลงการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา
20	คุณภาพครู (QTEH)	ระดับพฤติกรรมครูในการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา
21	คุณภาพผู้เรียน (QSTD)	ระดับพฤติกรรมผู้เรียนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา

## (2) เกณฑ์การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

การกำหนดจุดตัดสำหรับจำแนกกลุ่มของสถานศึกษา ผู้วิจัยใช้วิธีการกลุ่มรู้ชัด (known group) จากผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสามของ สมศ. โดยแบ่งระดับผลการรับรองคุณภาพจากการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ. โดยแบ่งสถานศึกษาออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ สถานศึกษาที่ได้รับการรับรองคุณภาพ และสถานศึกษาที่ไม่ผ่านการรับรองคุณภาพ นำมากำหนดจุดตัดจากการหาค่าเฉลี่ยของสถานศึกษาในแต่ละกลุ่ม

ตาราง 4.36 การรับรองคุณภาพมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนที่ไม่ผ่านการรับรองคุณภาพ โดยโรงเรียนที่ผ่านการรับรองคุณภาพมีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 3.64 ถึง 4.20 ในขณะที่โรงเรียนไม่ผ่านการรับรองคุณภาพมีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 3.50 ถึง 3.77

ตาราง 4.36 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนจุดตัดในการจำแนกกลุ่มสถานศึกษา ตามผลการรับรองคุณภาพจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ.

ตัวบ่งชี้	โรงเรียนที่ไม่ผ่านการรับรอง คุณภาพ (n=95)				โรงเรียนที่ผ่านการรับรอง คุณภาพ (n=214)			
	min	max	Mean	SD	min	max	Mean	SD
การสื่อสารนโยบาย	1.82	4.28	3.52	0.41	2.36	4.73	3.77	0.34
การกำกับติดตามนโยบาย	1.40	4.93	3.55	0.52	2.80	4.92	3.85	0.39
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	1.84	4.60	3.69	0.49	2.56	4.88	3.95	0.39
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	2.36	4.13	3.45	0.30	2.76	4.52	3.64	0.29
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	1.64	4.40	3.54	0.50	2.56	4.80	3.80	0.38
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	1.73	4.40	3.77	0.40	3.00	4.79	3.98	0.28
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	1.20	4.72	3.64	0.47	2.64	5.00	3.87	0.32
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	1.92	4.80	3.90	0.48	2.72	5.00	4.20	0.33
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	1.84	4.68	3.66	0.44	2.84	4.76	3.90	0.32
คุณภาพครู	1.70	4.62	3.67	0.43	2.66	4.80	3.93	0.31
คุณภาพนักเรียน	1.84	4.35	3.50	0.45	2.88	4.76	3.75	0.31

ตาราง 4.37 แสดงผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยโดยใช้การทดสอบค่าที (t-test) พบว่า มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวบ่งชี้ แสดงให้เห็นว่า การแบ่งสถานศึกษา ออกเป็น 2 กลุ่มจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา ประกอบด้วย กลุ่มโรงเรียน ที่ผ่านการรับรองคุณภาพ และกลุ่มโรงเรียนที่ไม่ผ่านการรับรองคุณภาพ สามารถนำค่าเฉลี่ยในทั้งสองกลุ่มมากำหนดคะแนนจุดตัดได้ โดยกลุ่มโรงเรียนที่ผ่านการรับรองคุณภาพจะใช้เป็นจุดตัดของ กลุ่มสูง และกลุ่มโรงเรียนที่ไม่ผ่านการรับรองคุณภาพจะใช้เป็นจุดตัดของ กลุ่มต่ำ

ตาราง 4.37 ผลการเปรียบเทียบตัวบ่งชี้ความสำเร็จของการนํานโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ  
ตามตัวแปรการรับรองคุณภาพของ สมศ.

การสื่อสารนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.77	0.34	1.57	0.21	5.54	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.52	0.41					
การกำกับติดตามนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.84	0.39	2.29	0.13	5.54	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.55	0.51					
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.95	0.38	2.38	0.12	5.05	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.68	0.48					
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.64	0.28	0.03	0.87	5.41	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.44	0.30					
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.80	0.38	5.52	0.02	5.13	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.53	0.49					
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.98	0.28	3.14	0.08	5.37	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.77	0.39					
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.87	0.32	1.65	0.20	5.02	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.63	0.47					
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	4.20	0.33	3.67	0.06	6.34	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.89	0.48					
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน ของครู	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.89	0.31	4.50	0.04	5.30	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.66	0.44					
คุณภาพครู	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.92	0.30	2.73	0.10	5.90	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.67	0.42					
คุณภาพนักเรียน	n	Mean	SD	Levene's F	p	t	df	p
รับรองคุณภาพ	214	3.75	0.31	9.89	0.00	5.71	307.00	0.00
ไม่ผ่านรับรองคุณภาพ	95	3.50	0.44					

เมื่อนำผลการประเมินในแต่ละตัวบ่งชี้ที่ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยพบว่า สามารถแยกโรงเรียนที่ได้รับการรับรองคุณภาพกับโรงเรียนที่ไม่ผ่านการรับรองคุณภาพได้อย่างชัดเจน ดังนั้นจึงได้เกณฑ์สำหรับประเมินดังตาราง 4.38

**ตาราง 4.38** ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนจุดตัดในการจำแนกกลุ่มสถานศึกษา ตามผลการรับรองคุณภาพจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ.

ตัวบ่งชี้	เกณฑ์การให้คะแนน		
	ปรับปรุง	พอใช้	ดี
การสื่อสารนโยบาย	<3.52	3.52-3.77	>3.77
การกำกับติดตามนโยบาย	<3.55	3.55-3.85	>3.85
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	<3.69	3.69-3.95	>3.95
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	<3.45	3.45-3.64	>3.64
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	<3.54	3.54-3.80	>3.80
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	<3.77	3.77-3.98	>3.98
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	<3.64	3.64-3.87	>3.87
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	<3.90	3.90-4.20	>4.20
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	<3.66	3.66-3.90	>3.90
คุณภาพครู	<3.67	3.67-3.93	>3.93
คุณภาพนักเรียน	<3.50	3.50-3.75	>3.75

เพื่อให้ง่ายต่อการนำคะแนนจุดตัดในตาราง 4.44 ไปใช้ในทางปฏิบัติ ผู้วิจัยจึงนำค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ทุกตัวในแต่ละระดับมาหาค่าเฉลี่ยอีกครั้งทำให้ได้คะแนนจุดตัดใหม่ดังตาราง 4.39

**ตาราง 4.39** เกณฑ์การประเมินตัวบ่งชี้

คะแนนเฉลี่ย $\leq 3.60$	$3.60 < \text{คะแนนเฉลี่ย} < 3.90$	$3.90 \leq \text{คะแนน}$
ระดับปรับปรุง	ระดับพอใช้	ระดับดี

### 1.3.2 ผลการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

ตาราง 4.40 แสดงให้เห็นว่าลักษณะโรงเรียนที่ทำวิจัยส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดเล็ก คิดเป็นร้อยละ 55.02 และมีคุณภาพโรงเรียนตามผลการประเมินคุณภาพของ สมศ.รอบสาม อยู่ในระดับดีมาก คิดเป็นร้อยละ 41.75

ตาราง 4.40 ภูมิหลังของโรงเรียนจำแนกตามภาคภูมิศาสตร์

ขนาดโรงเรียน	เหนือ		อีสาน		กลาง		ใต้		รวม	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
น้อยกว่า 500 คน	28	60.87	44	49.44	61	58.65	37	52.86	170	55.02
500-999 คน	12	26.09	16	17.98	12	11.54	11	15.71	51	16.50
1,000-1,499 คน	4	8.70	16	17.98	5	4.81	4	5.71	29	9.39
มากกว่า 1,500 คน	2	4.35	13	14.61	26	25.00	18	25.71	59	19.09
รวม	46	100.00	89	100.00	104	100.00	70	100.00	309	100.00
คุณภาพโรงเรียนตาม สมศ.	เหนือ		อีสาน		กลาง		ใต้		รวม	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ปรับปรุง	17	36.96	21	23.60	35	33.65	22	31.43	95	30.74
ดี	17	36.96	24	26.97	18	17.31	26	37.14	85	27.51
ดีมาก	12	26.09	44	49.44	51	49.04	22	31.43	129	41.75
รวม	46	100.00	89	100.00	104	100.00	70	100.00	309	100.00

ตาราง 4.41 แสดงผลการวิเคราะห์ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติพบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (4.11) รองลงมาคือ เจตคติและการยอมรับนโยบาย (3.92) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (3.87) คุณภาพครู (3.85) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (3.80) การกำกับติดตามนโยบาย (3.76) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (3.72) การสื่อสารนโยบาย (3.69) คุณภาพนักเรียน (3.68) และความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (3.58) ตามลำดับ

ตาราง 4.41 ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

รายการ	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
การสื่อสารนโยบาย	3.52	0.41	3.75	0.33	3.79	0.36	3.69	0.38
การกำกับติดตามนโยบาย	3.55	0.52	3.78	0.38	3.89	0.39	3.76	0.45
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	3.69	0.49	3.86	0.38	4.01	0.38	3.87	0.44
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	3.45	0.30	3.58	0.23	3.68	0.31	3.58	0.31
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	3.54	0.50	3.77	0.33	3.82	0.41	3.72	0.44
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	3.77	0.40	3.95	0.28	4.00	0.28	3.92	0.33
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	3.64	0.47	3.85	0.30	3.89	0.34	3.80	0.39

รายการ	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	3.90	0.48	4.17	0.31	4.22	0.34	4.11	0.41
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	3.66	0.44	3.85	0.32	3.92	0.32	3.82	0.38
คุณภาพครู	3.67	0.43	3.90	0.30	3.94	0.31	3.85	0.37
คุณภาพนักเรียน	3.50	0.45	3.68	0.31	3.80	0.31	3.68	0.38

ตาราง 4.42 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับการสื่อสารนโยบาย โดยองค์ประกอบของการสื่อสารนโยบาย ประกอบด้วย การแจ้งข่าวสาร การให้ความรู้ การสร้างสังคมการเรียนรู้ และการศึกษาด้วยตนเอง พบว่า การสื่อสารโดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.69 จากคะแนนเต็ม 5 คะแนน เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยพบว่า องค์ประกอบย่อยที่มีค่าสูงสุดคือด้านการแจ้งข่าวสาร (3.81) รองลงมาคือ การศึกษาด้วยตนเอง (3.74) การสร้างสังคมการเรียนรู้ (3.62) และการให้ความรู้ (3.61) เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียน ในองค์ประกอบด้านการแจ้งข่าวสาร การให้ความรู้ การสร้างสังคมการเรียนรู้ และการศึกษาด้วยตนเองของโรงเรียนระดับดีมากมีค่าสูงสุด รองลงมาคือโรงเรียนระดับคุณภาพดี และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง

ตาราง 4.42 การสื่อสารนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

การสื่อสารนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
<b>การแจ้งข่าวสาร</b>	<b>3.64</b>	<b>0.45</b>	<b>3.84</b>	<b>0.38</b>	<b>3.91</b>	<b>0.40</b>	<b>3.81</b>	<b>0.43</b>
ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้	4.04	0.64	4.21	0.42	4.30	0.48	4.20	0.53
แจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ	3.75	0.53	3.94	0.43	4.02	0.45	3.92	0.48
แจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง	3.60	0.52	3.76	0.45	3.89	0.45	3.76	0.49
ติดประกาศแจ้งข่าวนโยบายจากส่วนกลาง	3.56	0.46	3.78	0.46	3.80	0.54	3.72	0.51
แจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์)	3.26	0.69	3.52	0.54	3.52	0.58	3.44	0.62
<b>การให้ความรู้</b>	<b>3.42</b>	<b>0.48</b>	<b>3.66</b>	<b>0.39</b>	<b>3.72</b>	<b>0.44</b>	<b>3.61</b>	<b>0.46</b>
ส่งคู่มือบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย	3.91	0.58	4.09	0.41	4.19	0.43	4.07	0.49
เชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.24	0.67	3.55	0.50	3.56	0.57	3.46	0.60
มีกานเทคให้คำปรึกษาการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.45	0.59	3.69	0.47	3.81	0.56	3.67	0.57
จัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.10	0.64	3.36	0.54	3.32	0.56	3.27	0.59
จัดให้มีการสอนงานโดยเพื่อนร่วมงานที่มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.39	0.51	3.64	0.42	3.70	0.51	3.59	0.50

การสื่อสารนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
<b>การสร้างสังคมการเรียนรู้</b>	<b>3.42</b>	<b>0.47</b>	<b>3.68</b>	<b>0.42</b>	<b>3.72</b>	<b>0.48</b>	<b>3.62</b>	<b>0.48</b>
จัดให้มีกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียน	3.50	0.56	3.71	0.43	3.78	0.56	3.68	0.54
สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน	3.42	0.51	3.69	0.47	3.71	0.55	3.62	0.53
สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน	3.22	0.51	3.52	0.50	3.49	0.53	3.42	0.53
จัดให้มีการศึกษาดูงานจากโรงเรียนที่มีการปฏิบัติดี	3.41	0.58	3.70	0.57	3.76	0.58	3.63	0.60
จัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.55	0.52	3.78	0.39	3.88	0.50	3.75	0.50
<b>การศึกษาด้วยตนเอง</b>	<b>3.61</b>	<b>0.44</b>	<b>3.79</b>	<b>0.31</b>	<b>3.81</b>	<b>0.34</b>	<b>3.74</b>	<b>0.38</b>
อ่านข่าวสารนโยบายจากหนังสือพิมพ์ วารสาร ป้ายโฆษณา	3.60	0.53	3.82	0.38	3.83	0.44	3.76	0.47
หาข้อมูลข่าวสารนโยบายจากเว็บไซต์	3.63	0.56	3.79	0.45	3.80	0.48	3.74	0.50
รับรู้ข้อมูลข่าวสารนโยบายจากสื่อโทรทัศน์วิทยุ	3.68	0.51	3.85	0.43	3.89	0.44	3.81	0.47
อ่านเอกสารนโยบาย คู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับแจกจากส่วนกลาง	3.55	0.49	3.72	0.36	3.76	0.40	3.68	0.43
ค้นหาวิธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบายจากหนังสือวิชาการ ตำรา	3.57	0.46	3.79	0.33	3.77	0.39	3.71	0.41
<b>รวม</b>	<b>3.52</b>	<b>0.41</b>	<b>3.75</b>	<b>0.33</b>	<b>3.79</b>	<b>0.36</b>	<b>3.69</b>	<b>0.38</b>

ตาราง 4.43 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับการกำกับติดตามนโยบายพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ วางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม (3.87) รองลงมาคือ มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน (3.78) มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา (3.76) มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.70) และมีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย (3.68) เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียนพบว่า การกำกับติดตามนโยบายของโรงเรียนคุณภาพระดับดีมากมีค่าสูงสุด (3.89) รองลงมาโรงเรียนคุณภาพระดับดี (3.78) และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง (3.55) ตามลำดับ

ตาราง 4.43 การกำกับติดตามนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

การกำกับติดตามนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
วางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม	3.65	0.52	3.88	0.38	4.01	0.46	3.87	0.48
มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน	3.58	0.54	3.76	0.43	3.93	0.41	3.78	0.48



การกำกับติดตามนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
มีการตรวจสอบและปรับ แผนการดำเนินงานให้บรรลุ เป้าหมายตลอดเวลา	3.55	0.56	3.80	0.43	3.88	0.47	3.76	0.51
มีการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือ ปรับปรุงการปฏิบัติงานตาม นโยบาย	3.49	0.59	3.73	0.41	3.84	0.41	3.70	0.49
มีการติดตามความเข้าใจ นโยบายของครูภายหลังการ รับรู้นโยบาย	3.48	0.56	3.74	0.44	3.79	0.43	3.68	0.49
รวม	3.55	0.52	3.78	0.38	3.89	0.39	3.76	0.45

ตาราง 4.44 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้พบว่า ข้อ  
รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้ (3.96) รองลงมาคือ  
สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการ (3.93) จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการ  
ปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ (3.89) จัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการ  
จัดการเรียนรู้ (3.84) และสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา (3.73) เมื่อวิเคราะห์  
จำแนกตามคุณภาพโรงเรียนพบว่าการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนคุณภาพ  
ระดับดีมากมีค่าสูงสุด (4.01) รองลงมาโรงเรียนคุณภาพระดับดี (3.86) และโรงเรียนคุณภาพ  
ระดับปรับปรุง (3.69)

ตาราง 4.44 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้จำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

การสนับสนุนทรัพยากร จัดการเรียนรู้	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
สนับสนุนการจัดกิจกรรม พัฒนาผู้เรียนตามที่ท่าน ต้องการ	3.71	0.55	3.95	0.37	4.08	0.40	3.93	0.47
จัดสรรงบประมาณสนับสนุน การปฏิบัติงานตามนโยบาย อยู่ในลำดับสำคัญ	3.72	0.53	3.89	0.44	4.02	0.46	3.89	0.49

การสนับสนุนทรัพยากร จัดการเรียนรู้	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็น ต่อการจัดการเรียนรู้	3.77	0.64	3.95	0.44	4.11	0.45	3.96	0.53
จัดหาเทคโนโลยีและ นวัตกรรมมาใช้ในการจัดการ เรียนรู้	3.69	0.52	3.80	0.45	3.98	0.47	3.84	0.50
สร้างการมีส่วนร่วมของชุมชน ในการจัดการศึกษา	3.55	0.53	3.73	0.48	3.86	0.53	3.73	0.53
รวม	3.69	0.49	3.86	0.38	4.01	0.38	3.87	0.44

ตาราง 4.45 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย โดยองค์ประกอบของความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย ประกอบด้วย การรับรู้ความเข้าใจนโยบาย และมโนทัศน์การปฏิบัติงานตามนโยบาย พบว่า ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายโดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.58 จากคะแนนเต็ม 5 คะแนน เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยพบว่า องค์ประกอบย่อยที่มีค่าสูงสุดคือ ด้านการรับรู้ความเข้าใจนโยบาย (3.89) รองลงมาคือ มโนทัศน์การปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.28) เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียน ในองค์ประกอบด้านการรับรู้ความเข้าใจนโยบาย และมโนทัศน์การปฏิบัติงานตามนโยบาย พบว่า โรงเรียนคุณภาพระดับดีมากมีค่าสูงสุด รองลงมาคือ โรงเรียนคุณภาพระดับดี และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง

ตาราง 4.45 ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=39)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
การรับรู้ความเข้าใจนโยบาย	3.74	0.43	3.91	0.31	3.99	0.36	3.89	0.38
มีความรู้ความเข้าใจในการ จัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ	3.78	0.46	3.93	0.35	4.05	0.39	3.93	0.42
มีความรู้ความเข้าใจในการวิจัย ในชั้นเรียน	3.70	0.45	3.87	0.33	3.92	0.41	3.84	0.41
มีความรู้ความเข้าใจในการ ประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง	3.79	0.45	3.95	0.36	4.02	0.39	3.93	0.41

ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=39)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
มีความรู้ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ	3.70	0.45	3.90	0.35	3.96	0.41	3.86	0.42
มีความรู้ความเข้าใจวิธีการทำงานให้สำเร็จตามนโยบาย	3.71	0.48	3.89	0.36	4.01	0.38	3.88	0.42
<b>มโนทัศน์การปฏิบัติงานตามนโยบาย</b>	<b>3.16</b>	<b>0.47</b>	<b>3.26</b>	<b>0.35</b>	<b>3.37</b>	<b>0.46</b>	<b>3.28</b>	<b>0.44</b>
มโนทัศน์ด้านการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	3.18	0.59	3.26	0.48	3.27	0.59	3.24	0.56
มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้	3.57	0.64	3.58	0.59	3.87	0.63	3.69	0.64
มโนทัศน์ด้านการวิจัยในชั้นเรียน	2.40	0.67	2.53	0.47	2.60	0.56	2.52	0.58
มโนทัศน์การนำนโยบายไปปฏิบัติ	3.49	0.70	3.68	0.58	3.76	0.67	3.65	0.66
รวม	3.45	0.30	3.58	0.23	3.68	0.31	3.58	0.31

ตาราง 4.46 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับเจตคติและการยอมรับนโยบาย โดยองค์ประกอบของเจตคติและการยอมรับนโยบาย ประกอบด้วย เจตคติต่อนโยบาย และการยอมรับนโยบาย พบว่า เจตคติและการยอมรับนโยบายโดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.92 จากคะแนนเต็ม 5 คะแนน เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยพบว่า องค์ประกอบย่อยที่มีค่าสูงสุดคือ ด้านการยอมรับนโยบาย (4.00) รองลงมาคือ เจตคติต่อนโยบาย (3.84) เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียน ในองค์ประกอบด้านเจตคติต่อนโยบาย และการยอมรับนโยบาย พบว่า โรงเรียนคุณภาพระดับดีมากมีค่าสูงสุด รองลงมาคือ โรงเรียนคุณภาพระดับดี และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง

ด้านเจตคติต่อนโยบาย ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ (4.13) และการประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือ (4.13) รองลงมาคือ การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญสามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง (4.09) การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น (4.08) การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ (4.00) การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน (3.94) การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงานแต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น (3.90) นโยบายปฏิรูปการศึกษาเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้อนาคตของประเทศมีคนดีและเก่ง (3.86)

นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน (3.76) นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน (3.72) นโยบายปฏิรูปการศึกษาดอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ (3.65) นโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม (3.64) การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย (3.57) การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ (3.54) และการทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก (3.52)

ด้านการยอมรับนโยบาย ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง (4.07) รองลงมาคือ ยอมรับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4.05) มีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.97) ยอมรับเป้าหมายวัตถุประสงค์ของนโยบาย (3.97) และยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน (3.96)

ตาราง 4.46 เจตคติและการยอมรับนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

เจตคติและการยอมรับนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
<b>เจตคติต่อนโยบาย</b>	<b>3.71</b>	<b>0.39</b>	<b>3.88</b>	<b>0.29</b>	<b>3.90</b>	<b>0.29</b>	<b>3.84</b>	<b>0.33</b>
แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ	3.93	0.48	4.13	0.37	4.28	0.40	4.13	0.44
การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง	3.92	0.50	4.09	0.43	4.21	0.46	4.09	0.48
การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ	3.90	0.48	3.97	0.39	4.08	0.42	4.00	0.44
การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย	3.45	0.70	3.63	0.58	3.62	0.68	3.57	0.66
การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ	3.52	0.56	3.57	0.48	3.53	0.57	3.54	0.54
การประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือ	4.00	0.51	4.10	0.38	4.24	0.42	4.13	0.45
การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น	3.98	0.54	4.08	0.36	4.16	0.37	4.08	0.43
การทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก	3.35	0.73	3.68	0.56	3.55	0.66	3.52	0.67
การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงานแต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น	3.75	0.55	3.99	0.45	3.96	0.44	3.90	0.49
การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน	3.82	0.54	4.00	0.43	4.01	0.48	3.94	0.49
นโยบายปฏิรูปการศึกษากลายเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้อนาคตของประเทศมีคนดีและเก่ง	3.73	0.53	3.94	0.46	3.90	0.42	3.86	0.47

เจตคติและการยอมรับนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน	3.64	0.50	3.86	0.42	3.78	0.42	3.76	0.45
นโยบายปฏิรูปการศึกษาตอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ	3.53	0.54	3.72	0.43	3.69	0.46	3.65	0.48
นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน	3.57	0.52	3.79	0.44	3.78	0.42	3.72	0.47
นโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม	3.56	0.51	3.70	0.43	3.67	0.46	3.64	0.47
<b>การยอมรับนโยบาย</b>	<b>3.83</b>	<b>0.44</b>	<b>4.02</b>	<b>0.33</b>	<b>4.11</b>	<b>0.32</b>	<b>4.00</b>	<b>0.38</b>
มีความต้องการที่จะปฏิบัติตามนโยบาย	3.80	0.46	3.99	0.38	4.08	0.38	3.97	0.42
ยอมรับเป้าหมาย วัตถุประสงค์ของนโยบาย	3.80	0.48	3.97	0.35	4.09	0.38	3.97	0.42
ยอมรับแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	3.87	0.48	4.08	0.36	4.16	0.37	4.05	0.42
ยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง	3.87	0.51	4.12	0.35	4.18	0.34	4.07	0.42
ยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน	3.83	0.50	3.95	0.41	4.05	0.40	3.96	0.44
รวม	3.77	0.40	3.95	0.28	4.00	0.28	3.92	0.33

ตาราง 4.47 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับความพร้อมทำงานตามนโยบายพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน) (3.89) รองลงมาคือ จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า (3.81) เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน (3.78) ศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.76) และกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.75) ตามลำดับ เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียนพบว่าความพร้อมทำงานตามนโยบายของโรงเรียนคุณภาพระดับดีมากมีค่าสูงสุด (3.89) รองลงมาโรงเรียนคุณภาพระดับดี (3.85) และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง (3.64) ตามลำดับ

ตาราง 4.47 ความพร้อมทำงานตามนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
กำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย	3.61	0.51	3.79	0.34	3.83	0.41	3.75	0.44
จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า	3.61	0.54	3.91	0.38	3.90	0.41	3.81	0.46

ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม การเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับ ความต้องการของผู้เรียน	3.62	0.50	3.82	0.33	3.87	0.41	3.78	0.43
เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน)	3.76	0.53	3.92	0.37	3.97	0.38	3.89	0.44
ศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็น รายบุคคลเพื่อการทบทวนในชั้นเรียน	3.60	0.50	3.79	0.40	3.86	0.39	3.76	0.44
รวม	3.64	0.47	3.85	0.30	3.89	0.34	3.80	0.39

ตาราง 4.48 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายพบว่า ข้อ  
รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย (4.20) รองลงมาคือ  
เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.19) สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถ  
ทำงานตามนโยบาย (4.07) ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย (4.05) และเสาะ  
แสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.02) ตามลำดับ เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพ  
โรงเรียนพบว่า ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายของโรงเรียนคุณภาพพระระดับดีมากมีค่าสูงสุด (4.22)  
รองลงมาโรงเรียนคุณภาพพระระดับดี (4.17) และโรงเรียนคุณภาพพระระดับปรับปรุง (3.90) ตามลำดับ

ตาราง 4.48 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จ ตามนโยบาย	3.85	0.52	4.12	0.35	4.16	0.38	4.05	0.44
สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถ ทำงานตามนโยบาย	3.86	0.49	4.14	0.35	4.18	0.38	4.07	0.43
เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุ เป้าหมายนโยบาย	3.98	0.52	4.25	0.35	4.30	0.37	4.19	0.44
เสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุ เป้าหมายนโยบาย	3.80	0.52	4.11	0.35	4.13	0.38	4.02	0.44
ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตาม นโยบาย	3.99	0.55	4.22	0.38	4.33	0.38	4.20	0.46
รวม	3.90	0.48	4.17	0.31	4.22	0.34	4.11	0.41

ตาราง 4.49 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย (3.91) รองลงมาคือ จัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น (3.88) ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.83) ปรับเปลี่ยนแนวความคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.82) และปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.67) ตามลำดับ เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียนพบว่า การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูของโรงเรียนคุณภาพระดับดีมีค่าสูงสุด (3.92) รองลงมาโรงเรียนคุณภาพระดับดี (3.85) และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง (3.66)

ตาราง 4.49 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน ของครู	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ปรับเปลี่ยนแนวความคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย	3.65	0.45	3.88	0.35	3.91	0.37	3.82	0.40
ปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย	3.75	0.49	3.93	0.35	4.01	0.36	3.91	0.41
ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย	3.68	0.47	3.86	0.34	3.93	0.33	3.83	0.40
จัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น	3.73	0.50	3.87	0.35	4.00	0.36	3.88	0.42
ปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน	3.49	0.49	3.73	0.39	3.77	0.42	3.67	0.45
รวม	3.66	0.44	3.85	0.32	3.92	0.32	3.82	0.38

ตาราง 4.50 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับคุณภาพครูพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้ (4.05) รองลงมาคือ ประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย (3.96) นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.92) ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ (3.91) นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ (3.87) ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน (3.85) ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง (3.79) ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง (3.76) นำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.69) และพัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน (3.69) เมื่อวิเคราะห์จำแนกตามคุณภาพโรงเรียนพบว่า คุณภาพครูของ

โรงเรียนคุณภาพระดับดีมีค่าสูงสุด (3.94) รองลงมาโรงเรียนคุณภาพระดับดี (3.90) และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง (3.67)

ตาราง 4.50 คุณภาพครูจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

คุณภาพครู	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้	3.67	0.50	3.94	0.35	3.96	0.38	3.87	0.43
ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง	3.64	0.48	3.84	0.38	3.88	0.40	3.79	0.43
จัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้	3.88	0.52	4.08	0.38	4.15	0.37	4.05	0.44
นำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	3.47	0.55	3.77	0.38	3.79	0.47	3.69	0.49
นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	3.79	0.50	3.93	0.36	4.01	0.37	3.92	0.42
ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้	3.73	0.49	3.97	0.35	3.99	0.35	3.91	0.41
ประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย	3.79	0.49	4.00	0.37	4.06	0.37	3.96	0.42
ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง	3.58	0.48	3.81	0.39	3.87	0.43	3.76	0.45
ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน	3.67	0.48	3.89	0.37	3.95	0.37	3.85	0.42
พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน	3.51	0.50	3.79	0.37	3.76	0.43	3.69	0.45
รวม	3.67	0.43	3.90	0.30	3.94	0.31	3.85	0.37

ตาราง 4.51 แสดงผลการวิเคราะห์ระดับคุณภาพผู้เรียนพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เป็นคนดี (4.02) รองลงมาคือ มีความสุขในการเรียน (4.01) มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ (3.82) มีความรับผิดชอบ (3.73) กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก (3.68) มีทักษะในการทำงาน (3.59) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป (3.59) วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง (3.53) พัฒนาตนเองอยู่เสมอ (3.51) และมีทักษะการคิดขั้นสูง (3.28) เมื่อวิเคราะห์จำแนกตาม



คุณภาพโรงเรียนพบว่า คุณภาพผู้เรียนของโรงเรียนคุณภาพระดับดีมากมีค่าสูงสุด (3.80) รองลงมาโรงเรียนคุณภาพระดับดี (3.68) และโรงเรียนคุณภาพระดับปรับปรุง (3.50)

ตาราง 4.51 คุณภาพผู้เรียนจำแนกตามคุณภาพโรงเรียน

คุณภาพผู้เรียน	ปรับปรุง (n=95)		ดี (n=85)		ดีมาก (n=129)		รวม (n=309)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป	3.38	0.50	3.59	0.38	3.73	0.36	3.59	0.44
มีทักษะการคิดขั้นสูง	3.14	0.52	3.31	0.40	3.35	0.44	3.28	0.46
มีทักษะในการทำงาน	3.44	0.49	3.58	0.38	3.71	0.43	3.59	0.45
รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง	3.37	0.52	3.55	0.41	3.63	0.40	3.53	0.46
พัฒนาตนเองอยู่เสมอ	3.33	0.52	3.55	0.39	3.61	0.43	3.51	0.46
เป็นคนดี	3.86	0.47	3.99	0.36	4.17	0.32	4.02	0.40
มีความรับผิดชอบ	3.57	0.47	3.73	0.36	3.84	0.34	3.73	0.40
กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก	3.50	0.58	3.70	0.39	3.81	0.38	3.68	0.47
มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้	3.59	0.54	3.82	0.37	3.98	0.37	3.82	0.46
มีความสุขในการเรียน	3.81	0.54	4.00	0.35	4.16	0.37	4.01	0.44
รวม	3.50	0.45	3.68	0.31	3.80	0.31	3.68	0.38

## ตอนที่ 2 การพัฒนาเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการ การศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อสอง ว่าด้วยการสร้างเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น โดยมีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 4.52 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) จากการให้ผู้ทรงคุณวุฒิทางด้านการวัดและประเมินผลและด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ จำนวน 7 ท่าน ได้พิจารณาความสอดคล้องและความเหมาะสมของข้อคำถามเป็นรายข้อกับนิยามเชิงปฏิบัติการพบว่า ทุกตัวแปรมีค่าดัชนี IOC เท่ากับ 1.00 สำหรับความเที่ยง (reliability) ของเครื่องมือ ซึ่งประเมินจากสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) พบว่ามีค่าอยู่ระหว่าง 0.75 ถึง 0.95

ตาราง 4.52 ผลการวิเคราะห์หาความเที่ยงของเครื่องมือวัดตัวแปรในงานวิจัย

ตัวแปร	จำนวนข้อ	ค่า IOC	ความเที่ยง
			( $\alpha$ )
การสื่อสารนโยบาย	20	1.00	0.95
การกำกับติดตามนโยบาย	5	1.00	0.95
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	5	1.00	0.91
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	20	1.00	0.75
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	5	1.00	0.95
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	20	1.00	0.93
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	5	1.00	0.92
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	5	1.00	0.95
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	5	1.00	0.94
คุณภาพครู	10	1.00	0.95
คุณภาพผู้เรียน	10	1.00	0.95

ตาราง 4.53 ผลการวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกเป็นรายข้อคำถาม จำนวน 95 ข้อ พบว่า ข้อคำถามส่วนใหญ่มีค่าอำนาจจำแนกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ยกเว้นข้อคำถามข้อที่ 29 ที่มีค่าอำนาจจำแนกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และข้อคำถามข้อที่ 30 ไม่สามารถจำแนกระหว่างกลุ่มสูงกับกลุ่มต่ำได้

ตาราง 4.53 ผลการวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกเป็นรายข้อคำถาม

ข้อ คำถาม	Mean		t	p	ข้อ คำถาม	Mean		t	p	ข้อ คำถาม	Mean		t	p
	กลุ่ม สูง	กลุ่ม ต่ำ				กลุ่ม สูง	กลุ่ม ต่ำ				กลุ่ม สูง	กลุ่ม ต่ำ		
ITEM1	4.27	4.04	3.52	0.00	ITEM33	3.60	3.35	3.02	0.00	ITEM65	3.98	3.79	3.76	0.00
ITEM2	3.99	3.75	4.02	0.00	ITEM34	3.97	3.75	3.67	0.00	ITEM66	3.98	3.73	5.04	0.00
ITEM3	3.84	3.60	4.16	0.00	ITEM35	4.00	3.82	3.12	0.00	ITEM67	4.03	3.79	4.90	0.00
ITEM4	3.79	3.56	3.76	0.00	ITEM36	3.91	3.73	3.28	0.00	ITEM68	3.85	3.58	4.89	0.00
ITEM5	3.52	3.26	3.44	0.00	ITEM37	3.82	3.64	3.28	0.00	ITEM69	3.93	3.67	5.10	0.00
ITEM6	4.15	3.91	4.16	0.00	ITEM38	3.71	3.53	2.89	0.00	ITEM70	3.77	3.51	4.92	0.00
ITEM7	3.56	3.24	4.38	0.00	ITEM39	3.78	3.57	3.75	0.00	ITEM71	3.90	3.65	5.16	0.00
ITEM8	3.76	3.45	4.61	0.00	ITEM40	3.68	3.56	2.06	0.04	ITEM72	3.98	3.75	4.54	0.00
ITEM9	3.34	3.10	3.31	0.00	ITEM41	3.83	3.60	4.04	0.00	ITEM73	3.90	3.68	4.81	0.00
ITEM10	3.67	3.39	4.67	0.00	ITEM42	3.80	3.63	2.72	0.01	ITEM74	3.95	3.73	4.34	0.00
ITEM11	3.75	3.50	3.96	0.00	ITEM43	3.87	3.68	3.40	0.00	ITEM75	3.75	3.49	4.83	0.00
ITEM12	3.70	3.42	4.52	0.00	ITEM44	3.74	3.55	3.65	0.00	ITEM76	4.00	3.78	4.44	0.00
ITEM13	3.50	3.22	4.40	0.00	ITEM45	3.78	3.57	4.21	0.00	ITEM77	3.90	3.70	3.88	0.00
ITEM14	3.73	3.41	4.57	0.00	ITEM46	3.77	3.47	5.79	0.00	ITEM78	3.99	3.79	4.03	0.00
ITEM15	3.84	3.55	4.89	0.00	ITEM47	3.76	3.50	4.58	0.00	ITEM79	3.94	3.70	4.79	0.00
ITEM16	4.02	3.71	5.64	0.00	ITEM48	3.80	3.52	4.81	0.00	ITEM80	3.96	3.71	4.86	0.00
ITEM17	3.97	3.72	4.22	0.00	ITEM49	3.77	3.52	4.20	0.00	ITEM81	4.05	3.80	4.95	0.00
ITEM18	4.04	3.77	4.26	0.00	ITEM50	3.91	3.67	4.14	0.00	ITEM82	4.04	3.80	4.78	0.00
ITEM19	3.91	3.69	3.68	0.00	ITEM51	3.81	3.61	3.87	0.00	ITEM83	4.13	3.87	5.24	0.00
ITEM20	3.81	3.55	4.07	0.00	ITEM52	3.90	3.61	5.19	0.00	ITEM84	4.15	3.87	5.59	0.00
ITEM21	3.96	3.65	5.48	0.00	ITEM53	3.85	3.62	4.49	0.00	ITEM85	4.01	3.83	3.43	0.00
ITEM22	3.86	3.58	4.90	0.00	ITEM54	3.95	3.76	3.70	0.00	ITEM86	3.68	3.38	5.82	0.00
ITEM23	3.85	3.55	4.88	0.00	ITEM55	3.84	3.60	4.51	0.00	ITEM87	3.34	3.14	3.55	0.00
ITEM24	3.79	3.49	5.20	0.00	ITEM56	4.14	3.85	5.62	0.00	ITEM88	3.66	3.44	4.07	0.00
ITEM25	3.77	3.48	4.93	0.00	ITEM57	4.17	3.86	6.11	0.00	ITEM89	3.60	3.37	4.14	0.00
ITEM26	4.22	3.93	5.48	0.00	ITEM58	4.28	3.98	5.64	0.00	ITEM90	3.59	3.33	4.56	0.00
ITEM27	4.16	3.92	4.29	0.00	ITEM59	4.12	3.80	6.15	0.00	ITEM91	4.10	3.86	5.06	0.00
ITEM28	4.04	3.90	2.57	0.01	ITEM60	4.29	3.99	5.47	0.00	ITEM92	3.80	3.57	4.64	0.00
ITEM29	3.62	3.45	2.19	0.03	ITEM61	3.95	3.67	5.55	0.00	ITEM93	3.77	3.50	4.83	0.00
ITEM30	<u>3.55</u>	<u>3.52</u>	<u>0.37</u>	<u>0.72</u>	ITEM62	3.86	3.64	4.35	0.00	ITEM94	3.92	3.59	5.96	0.00
ITEM31	4.18	4.00	3.37	0.00	ITEM63	4.13	3.88	4.64	0.00	ITEM95	4.10	3.81	5.40	0.00
ITEM32	4.13	3.98	2.93	0.00	ITEM64	3.78	3.47	5.25	0.00					

หมายเหตุ p<.01 หรือ p<.05=ข้อคำถามมีอำนาจจำแนก, p>.05 = ข้อคำถามไม่มีอำนาจจำแนก

### ตอนที่ 3 การใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน

การเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็นกรนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบวัตถุประสงค์วิจัยข้อสาม ว่าด้วยเพื่อศึกษาความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน โดยแบ่งการนำเสนอเป็น 3 หัวข้อ ได้แก่ (3.1) ภูมิหลังของโรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษา และ (3.2) ผลการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียนกรณีศึกษา และ (3.3) ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### 3.1 ภูมิหลังของโรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษา

ตาราง 4.54 แสดงให้เห็นภูมิหลังของกรณีศึกษาเกี่ยวกับลักษณะของโรงเรียนที่ใช้ในการวิจัย มาจากโรงเรียนที่อยู่ในเขตเทศบาล (2 โรงเรียน) และนอกเขตเทศบาล (1 โรงเรียน) ทุกโรงเรียนเปิดสอนในระดับมัธยม และมีที่สอนทั้งระดับประถมและมัธยม (1 โรงเรียน) กรณีศึกษามาจากโรงเรียนขนาดกลาง (ระหว่าง 500 – 999 คน) จำนวน 1 โรงเรียน ขนาดใหญ่ (ไม่เกิน 1,500 คน) จำนวน 1 โรงเรียน และขนาดใหญ่พิเศษ (มากกว่า 1,500 คน) จำนวน 1 โรงเรียน

ตาราง 4.54 ภูมิหลังของโรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษา

ID	ระดับชั้นที่เปิดสอน	ภาค	ที่ตั้ง	จำนวน นร.	จำนวนครู	จำนวนผู้บริหาร
ก	มัธยม	กลาง	ในเขตเทศบาล	1,723	75	5
ข	ประถมและมัธยม	กลาง	นอกเขตเทศบาล	685	33	3
ค	มัธยม	กลาง	ในเขตเทศบาล	1,450	60	2

หมายเหตุ โรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาได้แก่ โรงเรียนบรรหารแจ่มใสวิทยา 1 โรงเรียนชลประทานอนุเคราะห์ และโรงเรียนธนบุรีวรเทพีพดาร์ักษ์ เพื่อจรรยาบรรณการวิจัยจะไม่เปิดเผยข้อมูลว่าเป็นของโรงเรียนใด การกำหนดรหัสเป็นไปอย่างสุ่ม ไม่ได้เรียงอย่างเป็นระบบ

ตาราง 4.55 แสดงคุณภาพของโรงเรียนที่นำมาเป็นกรณีศึกษาครั้งนี้ พบว่าเป็นโรงเรียนที่มีผลการประเมินคุณภาพภายนอกหลากหลาย มีทั้งระดับปรับปรุงในบางด้าน ระดับดี และดีมาก ทุกโรงเรียนได้รับรางวัลยกย่องด้านต่างๆ เป็นโรงเรียนต้นแบบจำนวน 1 โรงเรียน และโรงเรียนนำร่องจำนวน 2 โรงเรียน

ตาราง 4.55 คุณภาพการศึกษาของโรงเรียนที่ใช้เป็นกรณีศึกษา

ID	คุณภาพการศึกษา					ชื่อเสียงโรงเรียน		
	ครู (การเรียนการสอน)	ผู้บริหาร	นักเรียน (ดี)	นักเรียน (เก่ง)	นักเรียน (สุข)	รร. นำร่อง	รร. ต้นแบบ	ได้รางวัล
ก	ดี	ดีมาก	ดี	ดี	ดี	ใช่	ใช่	ใช่
ข	ดีมาก	ดีมาก	ดี	พอใช้	ดีมาก	ใช่	ไม่	ใช่
ค	ดี	ดี	ดี	ปรับปรุง	ดี	ไม่	ไม่	ใช่

### 3.2 ผลการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียนกรณีศึกษา

ตาราง 4.56 แสดงผลการประเมินการสื่อสารนโยบายพบว่า โรงเรียน ก มีการสื่อสารนโยบายในระดับพอใช้ (3.63) และเมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ การแจ้งข่าวสาร (3.83) รองลงมาคือ การศึกษาด้วยตนเอง (3.68) การให้ความรู้ (3.48) และการสร้างสังคมการเรียนรู้ (3.51) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อที่โรงเรียนมีระดับการสื่อสารนโยบายมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้ (4.32) แจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ (3.96) และแจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง (3.83)

โรงเรียน ข มีการสื่อสารนโยบายในระดับดี (3.96) และเมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ การแจ้งข่าวสาร (4.16) รองลงมาคือ การให้ความรู้ (3.90) การสร้างสังคมการเรียนรู้ (3.90) และการศึกษาด้วยตนเอง (3.89) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อที่โรงเรียนมีระดับการสื่อสารนโยบายมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้ (4.39) ส่งครูไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย (4.36) และแจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ (4.29)

โรงเรียน ค มีการสื่อสารนโยบายในระดับพอใช้ (3.71) และเมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ การแจ้งข่าวสาร (3.90) การศึกษาด้วยตนเอง (3.76) การให้ความรู้ (3.72) และการสร้างสังคมการเรียนรู้ (3.45) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อที่โรงเรียนมีระดับการสื่อสารนโยบายมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้ (4.24) ส่งครูไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย (4.04) และแจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ (4.00)

ตาราง 4.56 การสื่อสารนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

การสื่อสารนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
<b>การแจ้งข่าวสาร</b>	<b>3.83</b>	<b>0.67</b>	<b>4.16</b>	<b>0.54</b>	<b>3.90</b>	<b>0.66</b>
ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้	4.32	0.81	4.39	0.63	4.24	0.72
แจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ	3.96	0.89	4.29	0.60	4.00	0.82
แจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง	3.83	0.91	4.04	0.64	3.88	0.70
ติดประกาศแจ้งข่าวนโยบายจากส่วนกลาง	3.69	0.72	4.11	0.79	3.88	0.78
แจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์)	3.36	0.98	4.00	0.77	3.49	1.00
<b>การให้ความรู้</b>	<b>3.48</b>	<b>0.69</b>	<b>3.90</b>	<b>0.57</b>	<b>3.72</b>	<b>0.65</b>
ส่งครูไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย	3.81	0.78	4.36	0.62	4.04	0.84
เชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.71	0.80	3.50	0.79	3.96	0.76
มีกรณีศึกษาให้คำปรึกษาการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.47	0.92	4.11	0.74	3.73	0.73
จัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.09	1.02	3.57	0.84	3.45	0.82
จัดให้มีการสอนงานโดยเพื่อนร่วมงานที่มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.32	0.92	3.96	0.64	3.43	0.84
<b>การสร้างสังคมการเรียนรู้</b>	<b>3.51</b>	<b>0.71</b>	<b>3.90</b>	<b>0.53</b>	<b>3.45</b>	<b>0.64</b>
จัดให้มีกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียน	3.56	0.68	4.07	0.66	3.53	0.79
สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน	3.53	0.89	3.86	0.71	3.39	0.91
สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน	3.17	1.02	3.61	0.69	3.14	0.79
จัดให้มีการศึกษาดูงานจากโรงเรียนที่มีการปฏิบัติดี	3.57	0.90	4.00	0.82	3.51	0.79
จัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.72	0.75	3.96	0.58	3.69	0.65
<b>การศึกษาด้วยตนเอง</b>	<b>3.68</b>	<b>0.88</b>	<b>3.89</b>	<b>0.57</b>	<b>3.76</b>	<b>0.55</b>
อ่านข่าวสารนโยบายจากหนังสือพิมพ์ วารสาร ป้ายโฆษณา	3.63	0.97	4.04	0.74	3.78	0.80
หาข้อมูลข่าวสารนโยบายจากเว็บไซต์	3.65	1.14	3.93	0.72	3.73	0.84
รับรู้ข้อมูลข่าวสารนโยบายจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุ	3.80	1.07	3.75	0.80	3.82	0.70
อ่านเอกสารนโยบาย คู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับแจกจากส่วนกลาง	3.52	1.02	3.86	0.76	3.65	0.69
ค้นหาวีธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบายจากหนังสือวิชาการ ตำรา	3.81	0.94	3.89	0.69	3.80	0.64
รวม	3.63	0.55	3.96	0.46	3.71	0.52
ผลประเมิน	พอใช้		ดี		พอใช้	

ตาราง 4.57 แสดงผลการประเมินการกำกับติดตามนโยบายพบว่า โรงเรียน ก มีการกำกับติดตามในระดับพอใช้ (3.81) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ วางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม (3.87) รองลงมาคือ มีระบบการกระตุ้นกำกับ

ติดตามการทำงาน (3.84) มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา (3.83) มีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย (3.77) และมีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.73)

โรงเรียน ข มีการกำกับติดตามในระดับดี (4.19) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ วาระระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม (4.61) รองลงมาคือ มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน (4.21) มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา (4.18) มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย (4.04) และมีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย (3.93)

โรงเรียน ค มีการกำกับติดตามในระดับพอใช้ (3.65) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ วาระระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม (3.80) รองลงมาคือ มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน (3.71) มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา (3.63) มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย (3.59) และมีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย (3.53)

**ตาราง 4.57** การกำกับติดตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

การกำกับติดตามนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
วาระระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม	3.87	0.98	4.61	0.50	3.80	0.76
มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน	3.84	0.96	4.21	0.63	3.71	0.84
มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา	3.83	1.01	4.18	0.48	3.63	0.76
มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.73	0.96	4.04	0.43	3.59	0.73
มีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย	3.77	0.89	3.93	0.60	3.53	0.68
รวม	3.81	0.89	4.19	0.38	3.65	0.65
ผลประเมิน	พอใช้		ดี		พอใช้	

ตาราง 4.58 แสดงผลการประเมินการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้พบว่า โรงเรียน ก มีการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ในระดับดี (3.99) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ (4.23) รองลงมาคือ จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้ (4.20) จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ (3.93) สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการ (3.92) และสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา (3.69)

โรงเรียน ข มีการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ในระดับดี (4.26) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้ รองลงมาคือ สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการและจัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ (4.29) จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ (4.18) และสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา (4.26)

โรงเรียน ค มีการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ในระดับพอใช้ (3.74) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ (3.86) รองลงมาคือ สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการและจัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้ (3.82) จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ (3.78) และสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา (3.43)

ตาราง 4.58 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้จำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการ	3.92	0.80	4.29	0.66	3.82	0.81
จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ	3.93	0.76	4.18	0.61	3.78	0.77
จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้	4.20	0.89	4.50	0.58	3.82	0.75
จัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.23	0.86	4.29	0.60	3.86	0.71
สร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา	3.69	0.99	4.07	0.47	3.43	0.76
รวม	3.99	0.62	4.26	0.40	3.74	0.64
ผลประเมิน	ดี		ดี		พอใช้	



ตาราง 4.59 แสดงผลการประเมินความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายพบว่า โรงเรียน ก มีความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายในระดับดี (4.46) เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า องค์ประกอบ การรับรู้ความเข้าใจนโยบายมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.01 โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4.11) มีความรู้ความเข้าใจในการวิจัยในชั้นเรียน (4.07) มีความรู้ความเข้าใจในการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง (4.01) มีความรู้ความเข้าใจวิธีการทำงานให้สำเร็จตามนโยบาย (3.95) และความรู้ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.92) สำหรับองค์ประกอบมโนทัศน์มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.92 โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้ (4.61) มโนทัศน์ด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ (4.07) มโนทัศน์ด้านการวิจัยในชั้นเรียน (4.00) และมโนทัศน์ด้านการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

โรงเรียน ข มีความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายในระดับพอใช้ (3.69) เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า องค์ประกอบการรับรู้ความเข้าใจนโยบายมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.96 โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4.11) มีความรู้ความเข้าใจวิธีการทำงานให้สำเร็จตามนโยบาย (4.04) มีความรู้ความเข้าใจในการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง (4.00) มีความรู้ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.96) และมีความรู้ความเข้าใจในการวิจัยในชั้นเรียน (3.71) สำหรับองค์ประกอบมโนทัศน์มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.41 โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ มโนทัศน์ด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.75) รองลงมาคือ มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้ (3.93) มโนทัศน์ด้านการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (3.43) มโนทัศน์ด้านการวิจัยในชั้นเรียน (2.54)

โรงเรียน ค มีความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายในระดับปรับปรุง (3.37) เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบพบว่า องค์ประกอบการรับรู้ความเข้าใจนโยบายมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.91 โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4.00) รองลงมาคือ มีความรู้ความเข้าใจในการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง (3.92) มีความรู้ความเข้าใจในการวิจัยในชั้นเรียน (3.90) มีความรู้ความเข้าใจวิธีการทำงานให้สำเร็จตามนโยบาย (3.88) และ มีความรู้ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.86) สำหรับองค์ประกอบมโนทัศน์มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.84 โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้ (3.31) รองลงมาคือ มโนทัศน์ด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.29) มโนทัศน์ด้านการวิจัยในชั้นเรียน (2.49) และมโนทัศน์ด้านการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (2.27)

ตาราง 4.59 ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
<b>การรับรู้ความเข้าใจนโยบาย</b>	<b>4.01</b>	<b>0.78</b>	<b>3.96</b>	<b>0.59</b>	<b>3.91</b>	<b>0.63</b>
มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	4.11	0.80	4.11	0.63	4.00	0.74
มีความรู้ความเข้าใจในการวิจัยในชั้นเรียน	4.07	0.89	3.71	0.76	3.90	0.85
มีความรู้ความเข้าใจในการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง	4.01	0.83	4.00	0.61	3.92	0.81
มีความรู้ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ	3.92	0.85	3.96	0.69	3.86	0.68
มีความรู้ความเข้าใจวิธีการทำงานให้สำเร็จตามนโยบาย	3.95	0.84	4.04	0.64	3.88	0.73
<b>มโนทัศน์</b>	<b>3.92</b>	<b>8.27</b>	<b>3.41</b>	<b>0.81</b>	<b>2.84</b>	<b>0.65</b>
มโนทัศน์ด้านการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	3.99	8.27	3.43	0.84	2.27	0.93
มโนทัศน์ด้านการประเมินการเรียนรู้	4.61	8.28	3.93	1.15	3.31	1.08
มโนทัศน์ด้านการวิจัยในชั้นเรียน	4.00	8.48	2.54	1.10	2.49	1.16
มโนทัศน์ด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ	4.07	8.30	3.75	1.48	3.29	1.24
รวม	4.46	4.13	3.69	0.55	3.37	0.56
ผลการประเมิน	ดี		พอใช้		ปรับปรุง	

ตาราง 4.60 แสดงผลการประเมินการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายพบว่า โรงเรียน ก มีระดับการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายในระดับพอใช้ (3.66) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย (3.79) รองลงมาคือ มีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา (3.65) มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.64) มีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.61) และมีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย (3.59)

โรงเรียน ข มีระดับการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายในระดับพอใช้ (3.61) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย (3.96) รองลงมาคือ มีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา (3.57) มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย (3.54) มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.50) และมีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.46)

โรงเรียน ค มีระดับการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายในระดับปรับปรุง (3.58) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการ

จัดการศึกษา (3.69) รองลงมาคือ มีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.57) มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย (3.57) มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ (3.55) เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย (3.53)

ตาราง 4.60 การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา	3.65	1.03	3.57	0.88	3.69	0.80
มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ	3.64	1.04	3.50	1.07	3.55	0.79
มีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย	3.61	1.00	3.46	0.96	3.57	0.84
มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย	3.59	1.07	3.54	1.00	3.57	0.82
เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย	3.79	1.20	3.96	0.79	3.53	0.96
รวม	3.66	0.98	3.61	0.84	3.58	0.74
ผลประเมิน	พอใช้		พอใช้		ปรับปรุง	

ตาราง 4.61 แสดงผลการประเมินเจตคติและการยอมรับนโยบายพบว่า โรงเรียน ก มีเจตคติและการยอมรับนโยบายในระดับดี (3.98) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อที่โรงเรียนมีระดับเจตคติและการยอมรับนโยบายมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ ยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน (4.41) แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ (4.28) และการประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น (4.23)

โรงเรียน ข มีเจตคติและการยอมรับนโยบายในระดับดี (3.94) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อที่โรงเรียนมีระดับเจตคติและการยอมรับนโยบายมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่ แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ (4.50) การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญสามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง (4.46) และมีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย (4.18)

โรงเรียน ค มีเจตคติและการยอมรับนโยบายในระดับพอใช้ (3.77) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า ข้อที่โรงเรียนมีระดับเจตคติและการยอมรับนโยบายมากที่สุด 3 อันดับแรก ได้แก่

แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ (4.16) ยอมรับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4.14) และยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง (4.12)

ตาราง 4.61 เจตคติและการยอมรับนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

เจตคติและการยอมรับนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
<b>เจตคติต่อนโยบาย</b>	<b>3.78</b>	<b>0.76</b>	<b>3.73</b>	<b>0.43</b>	<b>3.52</b>	<b>0.57</b>
แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ	4.28	0.86	4.50	0.64	4.16	0.75
การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง	4.12	0.91	4.46	0.64	4.06	0.88
การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ	4.07	0.95	4.11	0.63	4.00	0.74
การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย	2.24	1.23	2.07	0.77	2.27	0.81
การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ	3.67	1.12	3.61	0.96	3.65	0.95
การประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือ	4.19	0.93	4.36	0.62	4.06	0.90
การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น	4.23	0.88	4.32	0.61	4.12	0.78
การทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก	2.32	1.22	2.32	0.90	2.18	0.86
การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงาน แต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น	4.00	0.96	3.96	0.84	3.49	1.00
การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน	4.09	0.92	4.14	0.65	3.67	0.97
นโยบายปฏิรูปการศึกษาเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ขนาดของประเทศมีคนดีและเก่ง	3.95	1.09	3.82	1.09	3.49	1.00
นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน	3.93	1.08	3.79	0.83	3.49	0.96
นโยบายปฏิรูปการศึกษาตอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ	3.83	1.11	3.50	0.96	3.33	0.92
นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน	3.81	1.09	3.54	0.96	3.41	0.96
นโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม	3.91	1.07	3.46	1.10	3.47	1.02
<b>การยอมรับนโยบาย</b>	<b>4.18</b>	<b>0.67</b>	<b>4.15</b>	<b>0.56</b>	<b>4.01</b>	<b>0.64</b>
มีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย	4.11	0.85	4.18	0.67	4.02	0.72
ยอมรับเป้าหมาย วัตถุประสงค์ของนโยบาย	4.08	0.87	4.07	0.72	3.88	0.75
ยอมรับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	4.15	0.83	4.25	0.65	4.14	0.74

เจตคติและการยอมรับนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง	4.13	0.83	4.21	0.57	4.12	0.75
ยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน	4.41	1.35	4.04	0.74	3.90	0.92
รวม	3.98	0.56	3.94	0.43	3.77	0.56
ผลการประเมิน	ดี		ดี		พอใช้	

ตาราง 4.62 แสดงผลการประเมินความพร้อมทำงานตามนโยบาย พบว่า โรงเรียน ก มีความพร้อมทำงานตามนโยบายในระดับดี (3.99) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยการใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน) (4.19) รองลงมาคือ เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน (4.04) จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า (4.01) ศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.89) และกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.81)

โรงเรียน ข มีความพร้อมทำงานตามนโยบายในระดับดี (4.00) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า (4.11) รองลงมาคือ เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน (4.07) เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยการใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน) (4.00) กำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.96) และศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.86)

โรงเรียน ค มีความพร้อมทำงานตามนโยบายในระดับพอใช้ (3.82) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า (3.96) รองลงมาคือ เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน (3.88) เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยการใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน) (3.88) กำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย (3.76) และศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.65)

ตาราง 4.62 ความพร้อมทำงานตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
กำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย	3.81	0.93	3.96	0.58	3.76	0.69
จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า	4.01	0.89	4.11	0.79	3.96	0.73
เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน	4.04	0.78	4.07	0.77	3.88	0.60
เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน)	4.19	0.95	4.00	0.77	3.88	0.70
ศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทำวิจัยในชั้นเรียน	3.89	0.85	3.86	0.71	3.65	0.72
รวม	3.99	0.76	4.00	0.60	3.82	0.54
ผลประเมิน	ดี		ดี		พอใช้	

ตาราง 4.63 แสดงผลการประเมินความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย พบว่า โรงเรียน ก มีความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายในระดับดี (4.18) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย (4.27) รองลงมาคือ เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.23) ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย (4.16) สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย (4.16) และเสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.09)

โรงเรียน ข มีความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายในระดับดี (4.35) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.54) รองลงมาคือ ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย (4.43) สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย (4.39) ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย (4.21) และเสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.18)

โรงเรียน ค มีความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายในระดับดี (4.13) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย (4.22) รองลงมาคือ เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.20) เสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย (4.08) สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย (4.08) และทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย (4.04)

ตาราง 4.63 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบายจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย	4.16	0.85	4.21	0.69	4.04	0.68
สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย	4.16	0.90	4.39	0.69	4.08	0.67
เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย	4.23	0.83	4.54	0.51	4.20	0.76
เสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย	4.09	0.86	4.18	0.61	4.08	0.67
ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย	4.27	0.83	4.43	0.57	4.22	0.74
รวม	4.18	0.81	4.35	0.53	4.13	0.62
ผลประเมิน	ดี		ดี		ดี	

ตาราง 4.64 แสดงผลการประเมินการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูพบว่า โรงเรียน ก มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูในระดับดี (3.96) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น (4.04) และปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย (4.04) รองลงมาคือ ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.97) ปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.93) และปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.83)

โรงเรียน ข มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูในระดับพอใช้ (3.86) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย (4.07) รองลงมาคือ จัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น (4.04) ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.86) ปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.82) และปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.50)

โรงเรียน ค มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูในระดับพอใช้ (3.88) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย (4.16) รองลงมาคือ ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.88) ปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน (3.88) ปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย (3.84) และจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น (3.65)

ตาราง 4.64 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย	3.93	0.91	3.82	0.55	3.84	0.83
ปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย	4.04	0.98	4.07	0.60	4.16	0.59
ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย	3.97	0.93	3.86	0.65	3.88	0.78
จัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น	4.04	0.83	4.04	0.69	3.88	0.63
ปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน	3.83	0.89	3.50	0.64	3.65	0.72
รวม	3.96	0.83	3.86	0.49	3.88	0.59
ผลประเมิน	ดี		พอใช้		พอใช้	

ตาราง 4.65 แสดงผลการประเมินคุณภาพครู พบว่า โรงเรียน ก มีคุณภาพครูในระดับดี (3.90) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ (4.07) รองลงมาคือ ประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย (4.07) นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (4.03) จัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้ (3.96) ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน (3.91) นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ (3.91) ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองของความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง (3.91) ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง (3.80) พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน (3.69) และนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.64)

โรงเรียน ข มีคุณภาพครูในระดับพอใช้ (3.84) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ จัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้ (4.07) และประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย (4.07) รองลงมาคือ นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ (4.04) ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ (4.00) นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.86) ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง (3.75) ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน (3.75) ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองของความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง (3.75) พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน (3.61) และนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.54)

โรงเรียน ค มีคุณภาพครูในระดับพอใช้ (3.77) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย (4.08) รองลงมาคือ นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.92) ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ (3.90) นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็น



รายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ (3.84) ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน (3.78) จัดบรรยายภาคให้เอื้อต่อการเรียนรู้ (3.76) ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง (3.69) พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน (3.69) ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง (3.57) และนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน (3.43)

ตาราง 4.65 คุณภาพครูจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

คุณภาพครู	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้	3.91	0.86	4.04	0.58	3.84	0.69
ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง	3.91	1.02	3.75	0.52	3.69	0.62
จัดบรรยายภาคให้เอื้อต่อการเรียนรู้	3.96	0.91	4.07	0.72	3.76	0.72
นำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	3.64	0.98	3.54	0.69	3.43	0.89
นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน	4.03	0.93	3.86	0.71	3.92	0.86
ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้	4.07	0.81	4.00	0.47	3.90	0.80
ประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย	4.07	0.86	4.07	0.60	4.08	0.70
ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง	3.80	0.92	3.75	0.52	3.57	0.79
ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน	3.91	0.86	3.75	0.59	3.78	0.77
พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน	3.69	0.93	3.61	0.69	3.69	0.68
รวม	3.90	0.77	3.84	0.40	3.77	0.58
ผลประเมิน	ดี		พอใช้		พอใช้	

ตาราง 4.66 แสดงผลการประเมินคุณภาพผู้เรียน พบว่า โรงเรียน ก มีคุณภาพผู้เรียนในระดับดี (3.98) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เป็นคนดี (4.24) รองลงมาคือ มีความสุขในการเรียน (4.21) กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก (4.04) มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ (4.03) มีทักษะในการทำงาน (4.00) มีความรับผิดชอบ (3.96) รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง (3.95) พัฒนาตนเองอยู่เสมอ (3.84) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป (3.84) และมีทักษะการคิดขั้นสูง (3.69)

โรงเรียน ข มีคุณภาพผู้เรียนในระดับพอใช้ (3.71) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ (4.32) รองลงมาคือ พัฒนาตนเองอยู่เสมอ (4.21) กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก (3.89) มีความรับผิดชอบ (3.79) เป็นคนดี (3.75) มีความสุขในการเรียน

(3.71) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป (3.61) รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง (3.39) มีทักษะในการทำงาน (3.36) และมีทักษะการคิดขั้นสูง (3.04)

โรงเรียน ค มีคุณภาพผู้เรียนในระดับปรับปรุง (3.47) โดยข้อรายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เป็นคนดี (3.88) รองลงมาคือ กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก (3.63) มีความสุขในการเรียน(3.61) มีทักษะในการทำงาน (3.49) รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง (3.43) มีความรับผิดชอบ (3.51) มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ (3.49) พัฒนาตนเองอยู่เสมอ (3.31) มีทักษะการคิดขั้นสูง (3.18) และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป (3.14)

ตาราง 4.66 คุณภาพผู้เรียนจำแนกตามโรงเรียนกรณีศึกษา

คุณภาพผู้เรียน	โรงเรียน ก (n=75)		โรงเรียน ข (n=28)		โรงเรียน ค (n=49)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป	3.84	0.35	3.61	0.57	3.14	0.79
มีทักษะการคิดขั้นสูง	3.69	0.31	3.04	0.74	3.18	0.81
มีทักษะในการทำงาน	4.00	0.25	3.71	0.76	3.49	0.79
รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง	3.95	0.29	3.36	0.68	3.43	0.82
พัฒนาตนเองอยู่เสมอ	3.84	0.32	3.39	0.69	3.31	0.89
เป็นคนดี	4.24	0.29	4.21	0.50	3.88	0.83
มีความรับผิดชอบ	3.96	0.24	3.75	0.70	3.51	0.84
กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก	4.04	0.22	3.79	0.79	3.63	0.81
มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้	4.03	0.23	3.89	0.63	3.49	0.79
มีความสุขในการเรียน	4.21	0.15	4.32	0.72	3.61	0.89
รวม	3.98	0.18	3.71	0.49	3.47	0.66
ผลประเมิน	ดี		พอใช้		ปรับปรุง	

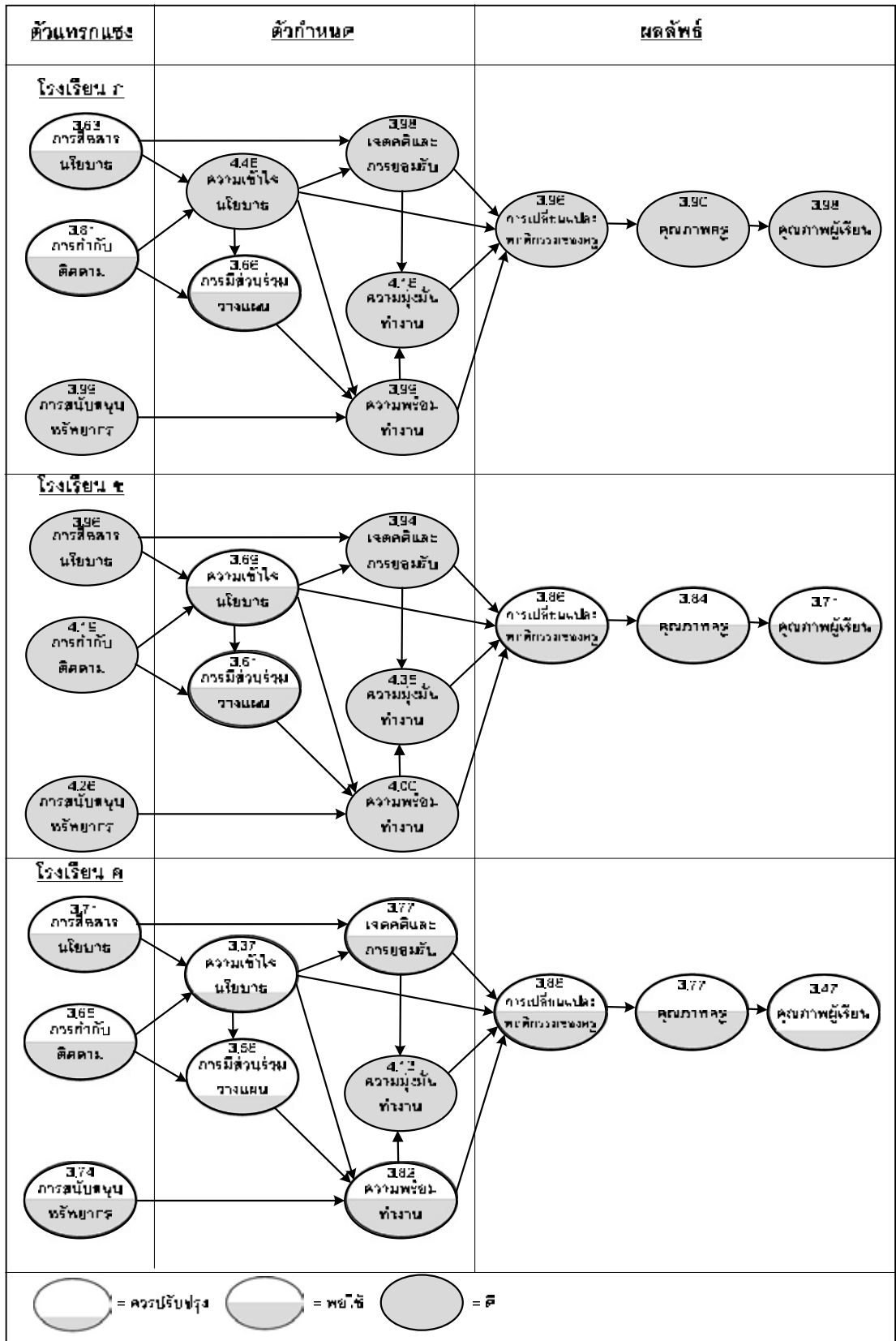
ตาราง 4.67 สรุปผลการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ พบว่า โรงเรียน ก ตัวบ่งชี้ที่มีผลประเมินสูงสุดคือ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (4.46) รองลงมาคือ ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (4.18) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (3.99) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (3.99) คุณภาพนักเรียน (3.98) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมครู (3.96) คุณภาพครู (3.90) การกำกับติดตาม (3.81) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (3.66) และการสื่อสารนโยบาย (3.63)

โรงเรียน ข ตัวบ่งชี้ที่มีผลประเมินสูงสุดคือ ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (4.35) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (4.26) การกำกับติดตามนโยบาย (4.19) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (4.00) การสื่อสารนโยบาย (3.96) เจตคติและการยอมรับนโยบาย (3.94) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (3.86) คุณภาพครู (3.84) คุณภาพนักเรียน (3.71) ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (3.69) และการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (3.61)

โรงเรียน ค ตัวบ่งชี้ที่มีผลประเมินสูงสุดคือ ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (4.13) รองลงมาคือ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (3.88) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (3.82) เจตคติและการยอมรับนโยบาย (3.77) คุณภาพครู (3.77) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (3.74) การสื่อสารนโยบาย (3.71) การกำกับติดตาม (3.65) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (3.58) คุณภาพนักเรียน (3.47) และความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย (3.37)

**ตาราง 4.67** สรุปผลประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติจำแนกตามตัวบ่งชี้การประเมิน

ตัวบ่งชี้	โรงเรียน ก (n=75)			โรงเรียน ข (n=28)			โรงเรียน ค (n=49)		
	Mean	SD	ผลประเมิน	Mean	SD	ผลประเมิน	Mean	SD	ผลประเมิน
การสื่อสารนโยบาย	3.63	0.55	พอใช้	3.96	0.46	ดี	3.71	0.52	พอใช้
การกำกับติดตามนโยบาย	3.81	0.89	พอใช้	4.19	0.38	ดี	3.65	0.65	พอใช้
การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	3.99	0.62	ดี	4.26	0.40	ดี	3.74	0.64	พอใช้
ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย	4.46	4.13	ดี	3.69	0.55	พอใช้	3.37	0.56	ปรับปรุง
การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย	3.66	0.98	พอใช้	3.61	0.84	พอใช้	3.58	0.74	ปรับปรุง
เจตคติและการยอมรับนโยบาย	3.98	0.56	ดี	3.94	0.43	ดี	3.77	0.56	พอใช้
ความพร้อมทำงานตามนโยบาย	3.99	0.76	ดี	4.00	0.60	ดี	3.82	0.54	พอใช้
ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	4.18	0.81	ดี	4.35	0.53	ดี	4.13	0.62	ดี
การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	3.96	0.83	ดี	3.86	0.49	พอใช้	3.88	0.59	พอใช้
คุณภาพครู	3.90	0.77	ดี	3.84	0.40	พอใช้	3.77	0.58	พอใช้
คุณภาพนักเรียน	3.98	0.18	ดี	3.71	0.49	พอใช้	3.47	0.66	ปรับปรุง



ภาพ 4.8 ผลประเมินโรงเรียนกรณีศึกษา

เมื่อนำผลประเมินของโรงเรียนกรณีศึกษาทั้ง 3 โรงเรียนมาเขียนแผนภาพทฤษฎีโปรแกรม ดังภาพ 4.8 แสดงให้เห็นว่า โรงเรียน ก มีตัวแทรกแซงอยู่ในระดับดีคือ การสนับสนุนทรัพยากร และระดับพอใช้ ได้แก่ การสื่อสารนโยบายและการกำกับติดตาม สำหรับตัวกำหนดอยู่ในระดับดี ได้แก่ ความเข้าใจนโยบาย เจตคติและการยอมรับ ความมุ่งมั่นทำงาน และความพร้อมทำงาน และอยู่ในระดับพอใช้ ได้แก่ การมีส่วนร่วมวางแผน สำหรับผลลัพธ์อยู่ในระดับดี ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียน

โรงเรียน ข มีตัวแทรกแซงอยู่ในระดับดี ได้แก่ การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม และการสนับสนุนทรัพยากร สำหรับตัวกำหนดอยู่ในระดับดี ได้แก่ เจตคติและการยอมรับ ความมุ่งมั่นทำงาน และความพร้อมทำงาน และอยู่ในระดับพอใช้ ได้แก่ ความเข้าใจนโยบาย และการมีส่วนร่วมวางแผน สำหรับผลลัพธ์อยู่ในระดับพอใช้ ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียน

โรงเรียน ค มีตัวแทรกแซงอยู่ในระดับพอใช้ ได้แก่ การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม และการสนับสนุนทรัพยากร สำหรับตัวกำหนดอยู่ในระดับดี ได้แก่ ความมุ่งมั่นทำงาน และอยู่ในระดับพอใช้ ได้แก่ เจตคติและการยอมรับ และความพร้อมทำงาน และอยู่ในระดับควรปรับปรุง ได้แก่ ความเข้าใจนโยบาย และการมีส่วนร่วมวางแผน สำหรับผลลัพธ์อยู่ในระดับพอใช้ ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของครู และคุณภาพครู และอยู่ในระดับควรปรับปรุง ได้แก่ คุณภาพผู้เรียน

### 3.3 ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน

การวิเคราะห์ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินในส่วนนี้เก็บรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์โรงเรียนกรณีศึกษาที่ได้นำทฤษฎีโปรแกรมไปใช้ในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ จำนวน 3 โรงเรียน โดยผลการวิเคราะห์ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน มีดังนี้

#### (1) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติการประเมิน

ตาราง 4.68 แสดงความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติการประเมิน พบว่า ครูและผู้บริหารที่เข้าร่วมปฏิบัติการประเมินส่วนมากเห็นว่าการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติด้วยวิธีการประเมินที่พัฒนาขึ้นเป็นวิธีประเมินที่โรงเรียนสามารถดำเนินการได้ด้วยตนเองมากที่สุด (4.87) รองลงมาคือ สามารถนำไปประเมินได้จริง (4.80) ประหยัดค่าใช้จ่าย และทรัพยากรในการประเมิน (4.73) สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับใช้ประเมินได้ง่าย (4.80) และตัวบ่งชี้การประเมินมีความชัดเจนและสามารถวัดผลได้ (4.60)

ตาราง 4.68 ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมินรายข้อ

ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมิน	โรงเรียน ก		โรงเรียน ข		โรงเรียน ค		รวม	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
สามารถนำไปประเมินได้จริง	5.00	0.00	4.60	0.55	4.80	0.45	4.80	0.41
ประหยัดค่าใช้จ่ายและทรัพยากรในการประเมิน	4.80	0.45	4.80	0.45	4.60	0.55	4.73	0.46
เป็นวิธีการประเมินที่โรงเรียนสามารถประเมินได้ด้วยตนเอง	4.80	0.45	4.80	0.45	5.00	0.00	4.87	0.35
สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับใช้ประเมินได้ง่าย	4.40	0.55	4.80	0.45	4.80	0.45	4.67	0.49
ตัวบ่งชี้การประเมินมีความชัดเจนและสามารถวัดผลได้	4.20	0.84	4.80	0.45	4.80	0.45	4.60	0.63

จากการสัมภาษณ์ผู้บริหารและครูที่เข้าร่วมทดลองใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน หลังจากการทดลองใช้การประเมินตามวิธีการปฏิบัติการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติพบว่า ครูและผู้บริหารในโรงเรียนกรณีศึกษาทั้ง 3 โรงเรียน มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกันว่า ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ไม่สิ้นเปลืองงบประมาณ โรงเรียนสามารถปฏิบัติเองได้ตามวิธีการปฏิบัติ สามารถรวบรวมข้อมูลตาม ตัวบ่งชี้ได้ไม่ยาก ดังข้อความต่อไปนี้

“การประเมินการนำนโยบายด้วยทฤษฎีโปรแกรม สามารถนำมาใช้ประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาได้ ซึ่งมีเครื่องมือที่เก็บรวบรวมและโรงเรียนสามารถนำมาวิเคราะห์ได้เอง ผู้บริหารมอบหมายให้ครูที่จบ บริญญาโท และครูทางฝ่ายวิชาการร่วมกับผู้บริหารประเมินตนเอง”

(การสัมภาษณ์ผู้บริหาร, โรงเรียน ก, 21 ก.พ. 55)

“น่าจะเป็นไปได้มากสำหรับทุกโรงเรียน โรงเรียนอื่นๆ ก็น่าจะต้องการใช้ประโยชน์จากการประเมินในรูปแบบนี้ สามารถนำมาประเมินการปฏิรูปการศึกษาในโรงเรียน เพราะเป็นสิ่งที่ไม่ยากเกินที่จะทำ อีกอย่างไม่ต้องสิ้นเปลืองงบประมาณ เป็นสิ่งที่โรงเรียนมีอยู่แล้ว”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ข, 21 ก.พ. 55)

“รูปแบบการประเมินทำให้เราทราบตัวเอง ว่าจุดไหนที่ทำให้การส่งต่อนโยบายยังไม่ประสบความสำเร็จ จุดไหนที่สำเร็จแล้ว ที่สำคัญถ้าจะต้องการพัฒนาจะรู้ว่าต้องเพิ่มเติมในประเด็น ตัวบ่งชี้อะไร ในการใช้วิธีการประเมินจะเน้นเครื่องมือประเมินที่เก็บรวบรวมจากครู แล้วนำมาวิเคราะห์ผลได้ไม่ยาก การแปลผลการประเมินจะมีเกณฑ์ในแต่ละตัวบ่งชี้ให้รู้ว่าอะไรดี พอใช้ ปรับปรุง สาระที่เห็นถ้าตรงไหนปรับปรุงให้ย้อนกลับไปดูที่โมเดลว่า ตัวไหนยังต่ำและเข้าไปแก้ตรงนั้น”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ค, 22 ก.พ. 55)

## (2) ประโยชน์ของวิธีประเมิน

ตาราง 4.69 แสดงประโยชน์ของวิธีประเมิน พบว่า ครูและผู้บริหารส่วนใหญ่เห็นว่าวิธีการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติทำให้เข้าใจถึงสาเหตุของความล้มเหลวและความล้มเหลวของการนำนโยบายไปปฏิบัติมากที่สุด (4.93) รองลงมาคือ ให้ข้อมูลที่แสดงถึงจุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนา (4.80) ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนากลไกการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ (4.73) ให้ผลประเมินที่ถูกต้องและน่าเชื่อถือ (4.67) และให้สารสนเทศในการพัฒนาได้อย่างรวดเร็ว (4.60)

ตาราง 4.69 ประโยชน์ของวิธีประเมินรายชื่อ

ประโยชน์ของวิธีประเมิน	โรงเรียน ก		โรงเรียน ข		โรงเรียน ค		รวม	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ให้ข้อมูลที่แสดงถึงจุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนา	4.80	0.45	4.80	0.45	4.80	0.45	4.80	0.41
ทำให้เข้าใจถึงสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวของการนำนโยบายไปปฏิบัติ	5.00	0.00	4.80	0.45	5.00	0.00	4.93	0.26
ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนากลไกการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ	4.80	0.45	4.40	0.89	5.00	0.00	4.73	0.59
ให้สารสนเทศในการพัฒนาได้อย่างรวดเร็ว	4.80	0.45	4.40	0.55	4.60	0.55	4.60	0.51
ให้ผลประเมินที่ถูกต้องและน่าเชื่อถือ	4.60	0.55	4.60	0.55	4.90	0.45	4.67	0.49

ครูและผู้บริหารในโรงเรียนกรณีศึกษาทั้ง 3 โรงเรียน มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกันว่า การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติด้วยทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น ทำให้ทราบถึงสาเหตุของความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษา และยังให้ข้อเสนอแนะในการนำนโยบายไปปฏิบัติ ดังข้อความต่อไปนี้

“การประเมินแบบนี้ไม่เพียงจะบอกว่า ตัวบ่งชี้ได้คะแนนสูง ต่ำตรงไหนแล้วยังมีภาพที่แสดงให้เห็นถึงความสำเร็จว่าจุดไหนสำเร็จ หรือจุดไหนล้มเหลว และยังบอกสาเหตุของความสำเร็จหรือล้มเหลวอีกด้วย”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ก, 21 ก.พ. 55)

“การประเมินแบบนี้น่าสนใจ ทำให้เห็นถึงกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติมีความคลาดเคลื่อน ผิดเพี้ยนกันตรงไหน และตรงส่วนที่ยังต่ำไม่ได้มาตรฐานต้องเพิ่มเติมในกิจกรรมใด”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ข, 21 ก.พ. 55)

“ยังไม่เคยเห็นการประเมินแบบนี้ที่โรงเรียนจะสามารถใช้วิธีการประเมินด้วยตนเองได้ พอประเมินมาเสร็จ ครูและผู้บริหารวิเคราะห์แล้วนำคะแนนมาใส่ในรูป จะทราบทันทีว่าคุณภาพนักเรียนโรงเรียนต่ำมาจากสาเหตุคุณภาพครูต่ำแล้วก็เชื่อมโยงกันก็อาจเป็นเพราะการสื่อสารยังไม่ได้ใจครูให้ทำงานตามนโยบายได้”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ค, 22 ก.พ. 55)

### (3) การใช้ประโยชน์จากผลประเมิน

ตาราง 4.70 แสดงการใช้ประโยชน์จากผลประเมินรายข้อ พบว่า ครูและผู้บริหารส่วนใหญ่เห็นว่าผลประเมินสามารถนำไปใช้เป็นสารสนเทศในการจัดทำแผนงานของโรงเรียนมากที่สุด (4.87) รองลงมา คือ ใช้เป็นสารสนเทศในการออกแบบกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ (4.73) ใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับสำหรับครูและบุคลากร (4.67) และใช้เป็นข้อมูลในการกำกับติดตามความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติและปรับปรุงการบริหารจัดการในโรงเรียน (4.53)

ตาราง 4.70 การใช้ประโยชน์จากผลประเมินรายข้อ

การใช้ประโยชน์จากผลประเมิน	โรงเรียน ก		โรงเรียน ข		โรงเรียน ค		รวม	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับสำหรับครูและบุคลากร	4.80	0.45	4.40	0.55	4.80	0.45	4.67	0.49
ใช้เป็นสารสนเทศในการจัดทำแผนงานของโรงเรียน	4.80	0.45	4.80	0.45	5.00	0.00	4.87	0.35
ใช้เป็นสารสนเทศในการออกแบบกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ	4.80	0.45	4.40	0.55	5.00	0.00	4.73	0.46
ใช้เป็นข้อมูลในการกำกับ ติดตามความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ	4.20	0.45	4.60	0.55	4.80	0.45	4.53	0.52
ใช้เป็นสารสนเทศในการปรับปรุงการบริหารจัดการในโรงเรียน	4.20	0.45	4.80	0.45	4.60	0.55	4.53	0.52

ครูและผู้บริหารในโรงเรียนกรณีศึกษาทั้ง 3 โรงเรียน มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกันว่า การใช้ประโยชน์จากผลประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ นำไปใช้ใน เรื่องของการปรับปรุงกระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติโดยเฉพาะในเรื่องของการสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตามและการสนับสนุนทรัพยากร และนำไปปรับปรุงตัวบ่งชี้ที่ยังมีผลการดำเนินงาน อยู่ในระดับต่ำ นอกจากนี้ผลการประเมินยังเป็นสารสนเทศให้โรงเรียนได้เห็นจุดแข็งและจุดที่ควร พัฒนาของโรงเรียนได้ ดังข้อความต่อไปนี้

“ผลประเมินนี้มีประโยชน์มากในส่วนของผู้บริหาร ที่ต้องมองว่าลงไปอย่างไร ให้ปรับในเรื่องการสื่อสาร การ กำกับติดตาม โดยเฉพาะผลประเมินที่ชื่อว่า ติดตามความเข้าใจของครูหลังได้รับนโยบาย ซึ่งตรงนี้ที่ผ่านมาเรา อาจไม่ได้ทำและเห็นได้ชัดว่ามีผลการประเมินในข้อนี้ไม่สูงนัก ในช่วงปิดเทอมนี้ผลประเมินนี้จะนำไปเป็นส่วน หนึ่งของการปรับแผนทำแผนโรงเรียน”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ก, 21 ก.พ. 55)

“ครูไม่ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการทำแผนงาน เพราะจะให้ทำงานแผนงานนโยบายกับงานวิชาการของ โรงเรียน ครูที่รับรู้เป้าหมายนโยบายกิจกรรมจริงๆ เป็นครูกลุ่มนี้เท่านั้น ส่วนครูกลุ่มอื่นก็ได้รับการแจ้งนโยบาย แต่อาจไม่เข้าใจถึงเป้าหมายที่จะนำไปปรับการทำงานจริงๆ ได้ ผลการประเมินเรื่องนี้จึงน่าสนใจที่จะนำไปใช้ โดย ให้ครูเข้ามาช่วยกันวางแผนงานและนำเป้าหมายนโยบายไปกำหนดเป้าหมายของตน”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ข, 21 ก.พ. 55)



“ปกติแล้วเวลาที่มีแบบสอบถามมาโรงเรียน เราไม่รู้ว่าจะผลที่ได้ไปทำอะไร แล้วเราไม่ได้ใช้ประโยชน์แต่พอมาเห็นผลการประเมินครั้งนี้ที่โรงเรียนเก็บแบบสอบถามเอง พบว่า มันให้ข้อมูลได้จริง บางครั้งเราคิดว่าเรื่องการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ครูเราเข้าใจแต่จริงๆก็มีครูบางส่วนที่ยังเข้าใจผิดพลาดบ้าง ถ้าประเมินออกมา ก็จะเห็นว่าจุดไหนยังเป็นจุดอ่อน ผลประเมินนี้จะนำเข้าไปประชุมให้ครูได้รับทราบและแก้ไขทำความเข้าใจประเด็นที่ครูยังเข้าใจบกพร่องเกี่ยวกับนโยบาย”

(การสัมภาษณ์, โรงเรียน ค, 22 ก.พ. 55)

ตาราง 4.71 แสดงการสรุปผลความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน พบว่า ภาพรวมความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินในระดับมาก (4.71) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน ด้านประโยชน์ของวิธีประเมินมีค่าเฉลี่ยสูงสุด (4.75) รองลงมาคือ ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมิน (4.73) และประโยชน์ของวิธีประเมิน (4.67)

ตาราง 4.71 ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน

ความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน	Mean	SD	ระดับ
ความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมิน	4.73	0.29	มาก
ประโยชน์ของวิธีประเมิน	4.75	0.21	มาก
การใช้ประโยชน์จากผลประเมิน	4.67	0.30	มาก
รวม	4.71	0.21	มาก

## บทที่ 5

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 3 ประการคือ (1) เพื่อพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมและตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนโดยใช้วิธีอุปนัยและนิรนัย (2) เพื่อสร้างเครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนตามทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น และ (3) เพื่อประเมินความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียนจากตัวบ่งชี้และเครื่องมือที่พัฒนาขึ้น

วิธีดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนแรก การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม มี 2 ระยะ ได้แก่ ระยะแรกการใช้วิธีอุปนัยเป็นการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสนทนากลุ่มจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 11 คน ใช้วิธีการสร้างแผนภาพโปรแกรมแบบย้อนกลับ (backwards mapping) และการสัมภาษณ์จากครูและผู้บริหารในโรงเรียนกรณีศึกษาที่มีผลการประเมินคุณภาพแตกต่างกันจำนวน 4 โรงเรียน ใช้การวิเคราะห์เนื้อหาด้วยโปรแกรมวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ MAXQDA ระยะที่สอง การใช้วิธีนิรนัยเป็นการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของทฤษฎีโปรแกรม กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการตรวจสอบความตรงของทฤษฎีโปรแกรมเป็นโรงเรียนสังกัดคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 309 โรงเรียน เป็นครูอาจารย์จำนวน 1,545 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามการปฏิบัติงานของครูซึ่งเป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ และแบบให้คะแนน 0-1 จำนวน 115 ข้อ ใช้การวิเคราะห์อิทธิพล (path analysis)

ขั้นตอนที่สอง การทดลองใช้ เป็นการนำทฤษฎีโปรแกรมมาศึกษาผลการใช้ โดยออกแบบการประเมินพหุพื้นที่ (multisite evaluation) จำนวน 3 โรงเรียนที่มีผลการประเมินคุณภาพไม่ผ่านการรับรอง ผลประเมินระดับดี และดีมาก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบตรวจสอบรายการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ แนววิธีปฏิบัติการประเมิน และแบบประเมินความเหมาะสมของการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมิน ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติเชิงบรรยายและการวิเคราะห์เนื้อหาจากข้อมูลเชิงคุณภาพ

#### สรุปผลการวิจัย

1. ทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ประกอบด้วย ตัวแทรกแซง 3 ตัว ได้แก่ การสื่อสารนโยบาย การกำกับติดตาม และการสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ ตัวกำหนด 5 ตัว ได้แก่ ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย การมีส่วนร่วม

ร่วมวางแผนงานตามนโยบาย เจตคติและการยอมรับนโยบาย ความพร้อมทำงานตามนโยบาย ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย และผลลัพธ์ 3 ตัว ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู คุณภาพครู และคุณภาพผู้เรียน

2. ตัวบ่งชี้สำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ มี 21 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ (1) การแจ้งข่าวสาร (2) การให้ความรู้ (3) การสร้างสังคมการเรียนรู้ (4) การศึกษาด้วยตนเอง (5) การกำกับติดตามนโยบาย (6) การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ (7) ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (8) ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน (9) ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน (10) ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ (11) การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย (12) เจตคติต่อการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (13) เจตคติต่อการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน (14) เจตคติต่อการวิจัยในชั้นเรียน (15) คุณค่าของนโยบาย (16) การยอมรับนโยบาย (17) ความพร้อมทำงานตามนโยบาย (18) ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย (19) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู (20) คุณภาพครู และ (21) คุณภาพนักเรียน

3. เครื่องมือสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติเป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist) จำนวน 115 ข้อ มีค่าดัชนี IOC เท่ากับ 1.00 ความเที่ยงอยู่ระหว่าง 0.75 ถึง 0.95

4. ผลการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในโรงเรียน พบว่า ภาพรวมการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินมีความเหมาะสมระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านประโยชน์ของวิธีประเมินมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมา ด้านความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมิน และการใช้ประโยชน์จากผลประเมิน

## อภิปรายผล

### 1. การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรม

ในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในการวิจัยครั้งนี้ มีประเด็นที่ควรนำมาอภิปรายหลายประการ

การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษาครั้งนี้เป็นจุดเริ่มต้นของการรวมวิธีพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสองวิธีคือ วิธีอุปนัยกับนิรนัย เพื่อให้ทฤษฎีโปรแกรมมีคุณภาพและมีความเหมาะสมที่จะสามารถนำไปใช้ประเมินจริงได้อย่างถูกต้อง กล่าวคือ การที่จะทำให้อทฤษฎีโปรแกรมสามารถนำไปใช้ประเมินได้ในบริบทของการปฏิรูปการศึกษาไทยเป็นสิ่งที่ต้องให้ความสำคัญเป็นอันดับแรก เพราะทฤษฎีโปรแกรมที่เหมาะสมกับบริบทจะทำให้เกิดการยอมรับของผู้ปฏิบัติงานที่จะนำทฤษฎี

โปรแกรมนั้นไปใช้ ตลอดจนสามารถนำไปใช้แล้วเกิดผลดีกับบริบทนั้น ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีอุปนัย เพราะผู้มีส่วนเกี่ยวข้องจะได้มีส่วนร่วมในการออกแบบบทปฏิบัติการโปรแกรมและเป็นบทปฏิบัติการที่ตรงกับความต้องการของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในงานวิจัยนี้มาจากทุกระดับของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ตั้งแต่ระดับวางนโยบาย ระดับการกำกับติดตามและระดับปฏิบัติการในโรงเรียน ตัวอย่างของการใช้วิธีอุปนัยพัฒนาบทปฏิบัติการโปรแกรม คือ บทปฏิบัติการโปรแกรมการปฏิรูปเทคโนโลยีสารสนเทศสำหรับการดูแลผู้สูงอายุ ที่พัฒนาโดย Hansen และ Vedung (2010) ซึ่งพบว่า การใช้วิธีอุปนัยพัฒนาบทปฏิบัติการโปรแกรมโดยการศึกษาค้นคว้าและการสนทนากลุ่มจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นวิธีการที่ทำให้บทปฏิบัติการโปรแกรมมีความเหมาะสมกับบริบท ตรงกับความต้องการจำเป็นของผู้ใช้บทปฏิบัติการโปรแกรมและเกิดการยอมรับที่จะนำบทปฏิบัติการโปรแกรมไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง

นอกจากบทปฏิบัติการโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นจะเหมาะสมกับบริบทแล้ว ยังมีความท้าทายในการพัฒนาบทปฏิบัติการโปรแกรมที่จะต้องให้บทปฏิบัติการโปรแกรมสามารถนำไปใช้ในวงกว้าง กล่าวคือ การที่จะสามารถใช้บทปฏิบัติการโปรแกรมได้กับกลุ่มตัวอย่างที่มากขึ้นจะต้องอาศัยวิธีการทางสถิติที่สามารถสรุปอ้างอิงได้ ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีนิรนัยหลังจากที่ได้พัฒนาบทปฏิบัติการโปรแกรมจากวิธีอุปนัยมาแล้ว ซึ่งเป็น การทดสอบความตรงของบทปฏิบัติการโปรแกรมก่อนที่จะนำไปใช้ประเมินจริง เพราะจะทำให้บทปฏิบัติการโปรแกรมมีความน่าเชื่อถือ การพัฒนาบทปฏิบัติการโปรแกรมด้วยวิธีนิรนัยนี้ได้รับการสนับสนุนจากนักวิชาการหลายคนให้มีการทดสอบความตรงทางบทปฏิบัติการก่อนที่จะนำบทปฏิบัติการโปรแกรมไปใช้ในการประเมินจริง (Funnell & Rogers, 2011; Adedokun Childress & Burgess, 2011) นอกจากนี้ ตัวอย่างของการใช้วิธีนิรนัยพัฒนาบทปฏิบัติการโปรแกรม คือ บทปฏิบัติการโปรแกรมการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ ที่พัฒนาโดย Adedokun Childress และ Burgess (2011) ซึ่งพบว่า การใช้โมเดลสมการโครงสร้างมาทดสอบความตรงของบทปฏิบัติการโปรแกรมทำให้เกิดความน่าเชื่อถือและยังให้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์เกี่ยวกับอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมที่ช่วยแนะนำกิจกรรมที่ควรให้ความสำคัญมากขึ้น

## 2. บทปฏิบัติการโปรแกรมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

ผลการวิจัยชี้ว่าเจตคติและการยอมรับนโยบายส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการรับรู้ของครูต่อการปฏิรูปการศึกษาของ Karakhanyan Vein และ Bergen (2010) พบว่า เจตคติ ความเชื่อและอารมณ์ต่อนโยบายส่งผลต่อความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษา

ความคิดเห็นของครูเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาของ Gultekin (2010) ยังแสดงให้เห็นว่า กลุ่มครูที่ไม่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ไม่เอาใจใส่ความต้องการของผู้เรียน และขาดการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอน ส่วนใหญ่เป็นกลุ่มครูที่รู้สึกต่อต้านนโยบายปฏิรูปการศึกษา และมีเจตคติเชิงลบต่อการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

นอกจากเจตคติและการยอมรับนโยบายที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูแล้ว ในการวิจัยนี้ยังพบว่า ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู และความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายก็ยังมีอิทธิพลทางตรงต่อเจตคติและการยอมรับนโยบาย ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Iacovo (2009) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการปฏิรูปหลักสูตร พบว่า สาเหตุของการไม่ประสบความสำเร็จในการปฏิรูปหลักสูตร เนื่องจากครูเข้าใจเกี่ยวกับบททัศน์หลักสูตรไม่ชัดเจน ซึ่งความไม่เข้าใจดังกล่าวนี้ส่งผลต่อการยอมรับนโยบายของครูด้วย เช่นเดียวกันกับการศึกษาวิจัยการปฏิรูปการศึกษาไทยของนงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) พบว่า ครูที่มีความรู้ความสามารถโดยเฉพาะในเรื่องการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้และเจตคติที่ดีต่อการปฏิรูปโรงเรียนเป็นคุณลักษณะของครูที่มีผลต่อความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียน

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ครูจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามแนวนโยบายก็ต่อเมื่อครูมีเจตคติและการยอมรับนโยบาย มีความเข้าใจนโยบายที่ถูกต้อง ตลอดจนมีความมุ่งมั่นและพร้อมที่จะทำงานตามนโยบาย กิจกรรมหรือตัวแทรกแซงที่โรงเรียนดำเนินการต้องเสริมสร้างให้ครูเกิดคุณลักษณะดังกล่าว ตัวแทรกแซงที่สำคัญที่ส่งผลต่อความเข้าใจนโยบายและการมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย คือ การกำกับติดตาม จะเห็นได้ว่าหากการสื่อสารนโยบายไม่มีประสิทธิภาพ ทำให้ครูมีความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาไม่ถูกต้องก็จะส่งผลต่อการปฏิบัติงานที่ไม่บรรลุเป้าหมายตามนโยบาย ดังนั้น หากมีการกำกับติดตามความเข้าใจของครูหลังจากการสื่อสารนโยบาย จะช่วยให้ข้อมูลย้อนกลับในการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์การสอนให้ เป็นไปตามแนวนโยบายปฏิรูปการศึกษาได้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาความสำเร็จของนโยบายปฏิรูปการศึกษาของ Harris (2007) พบว่า การสื่อสารนโยบายที่ชัดเจนช่วยลดความสับสนในการปฏิบัติงานได้ แต่ในกรณีที่การสื่อสารนโยบายมีความคลุมเครือ ผู้บริหารสถานศึกษาควรมีบทบาทในการติดตาม กำกับ และตรวจสอบการสอนของครูตามแนวนโยบาย เพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับให้ครูเกิดความเข้าใจนโยบายที่ถูกต้อง

ในการวิจัยนี้ยังพบว่า ตัวแปรการมีส่วนร่วมวางแผนนโยบายมีความสัมพันธ์ค่อนข้างสูงกับเจตคติและการยอมรับนโยบาย ดังนั้นการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมจึงอาจลากเส้นเพิ่มอีก 1 เส้น

จากตัวแปรการมีส่วนร่วมวางแผนนโยบายไปยังตัวแปรเจตคติและการยอมรับนโยบาย สอดคล้องกับผลวิจัยของวรเดช จันทรศร (2543) ศึกษาตัวแบบการนำนโยบายไปปฏิบัติพบว่า การสร้างความร่วมมือในการนำนโยบายไปปฏิบัติส่งผลให้เกิดความผูกพันและการยอมรับของผู้ปฏิบัติงานตามนโยบาย โดยผู้ปฏิบัติสามารถเข้าไปมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องในการกำหนดหรือวางแผนงานตามนโยบาย โดยถือว่าแผนงาน วิธีการดำเนินงานเหล่านั้นมาจากตัวผู้ปฏิบัติเอง

### 3. ตัวบ่งชี้และเครื่องมือประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

การพัฒนาตัวบ่งชี้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในการวิจัยครั้งนี้ส่วนใหญ่เป็นตัวบ่งชี้ประเมินกระบวนการบริหารจัดการของโรงเรียน สำหรับให้โรงเรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเพื่อนำผลประเมินไปใช้พัฒนากระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ การได้มาของตัวบ่งชี้จากการวิจัยนี้มาจากทฤษฎีโปรแกรมการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติที่ได้จากวิธีอุปนัยและนิรนัย จึงมีความเหมาะสมที่จะนำตัวบ่งชี้ไปใช้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ ตัวอย่างของการพัฒนาตัวบ่งชี้จากทฤษฎีโปรแกรม คือ การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมการช่วยเหลือสตรีให้พ้นจากความรุนแรง ของ Anderson (2010) แสดงวิธีการกำหนดตัวบ่งชี้จากทฤษฎีโปรแกรม โดยในการกำหนดตัวบ่งชี้เป็นขั้นตอนหลังจากการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเสร็จแล้ว นำตัวแทรกแซง ตัวกำหนดและผลลัพธ์มากำหนดเป็นตัวบ่งชี้การประเมินตามทฤษฎีโปรแกรม

คุณภาพของเครื่องมือประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติประกอบด้วย ความเที่ยง ความตรงเชิงโครงสร้างและความตรงเชิงจำแนก อยู่ในระดับค่อนข้างดีในการนำเครื่องมือไปใช้ประเมินทำให้มีความน่าเชื่อถือสามารถวัดได้ตรงในสิ่งที่ต้องการวัด อย่างไรก็ตาม เครื่องมือประเมินยังเป็นข้อรายการที่ให้ผู้ประเมินตอบตามการรับรู้ของตนเอง ซึ่งอาจมีความคลาดเคลื่อน แต่เนื่องจากการออกแบบการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติในการวิจัยครั้งนี้เน้นประเมินกระบวนการเพื่อนำผลประเมินไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนากระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติในโรงเรียนได้อย่างทันเวลา การใช้แบบประเมินที่เป็นแบบตรวจสอบรายการจะทำให้เกิดความสะดวกและได้ผลประเมินที่ทันต่อการใช้ประโยชน์

สำหรับเกณฑ์การประเมินเพื่อตัดสินระดับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในงานวิจัยครั้งนี้ ใช้ค่าเฉลี่ยของกลุ่มรู้จัก (known group) มาเป็นจุดตัด โดยแบ่งกลุ่มโรงเรียนที่ผ่านการรับรองมาตรฐานและไม่ผ่านการรับรองมาตรฐาน พบว่า ค่าเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างกัน ซึ่งการกำหนดจุดตัดแบบนี้จะเป็นแบบอิงกลุ่ม ทั้งนี้การกำหนด

จุดตัดมีได้หลายวิธี เช่น การหาจุดตัดจากผู้เชี่ยวชาญ และจากคะแนนสูงสุดในกลุ่มสูงและคะแนนต่ำสุดในกลุ่มต่ำมาเป็นเกณฑ์จุดตัด ตัวอย่างงานวิจัยของการกำหนดจุดตัดของกชกร เกียรติศรีศรี (2554) กำหนดจุดตัดระดับความยึดมั่นผูกพัน 2 วิธี ได้แก่ การแบ่งกลุ่มตามเกณฑ์ของผู้ทรงคุณวุฒิ และวิธีการกลุ่มรู้ชัด

#### 4. ความเหมาะสมของทฤษฎีโปรแกรม

ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมที่โรงเรียนสามารถนำไปใช้ประเมินตนเองได้จริง โดยมีความเป็นไปได้ในการปฏิบัติการประเมิน เนื่องจากมีการนำร่างทฤษฎีโปรแกรมไปศึกษาความเป็นไปได้ในการประเมินจริงจากกรณีศึกษาจำนวน 4 โรงเรียนที่มีบริบททั้งโรงเรียนขนาดเล็ก กลางและใหญ่ และเป็นโรงเรียนที่มีผลการประเมินคุณภาพแตกต่างกัน ตัวแทรกแซงหรือกิจกรรมที่กำหนดในทฤษฎีโปรแกรมจึงสามารถนำไปใช้ประเมินได้จริง สอดคล้องกับข้อเสนอแนะในการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมของ Funnell และ Rogers (2011) ที่เสนอให้นำทฤษฎีโปรแกรมไปตรวจสอบความเป็นไปได้จากสภาพการปฏิบัติงานจริง โดยใช้การสัมภาษณ์และสังเกตการปฏิบัติงานของผู้ปฏิบัติ เพื่อเป็นการลดข้อบกพร่องของทฤษฎีโปรแกรมในเรื่องความเหมาะสมกับบริบทที่ใช้ในการประเมิน

นอกจากนี้การสร้างทฤษฎีโปรแกรมจากความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียถือเป็นกระบวนการสำคัญของการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมที่ทำให้สามารถนำไปใช้ประเมินได้เหมาะสมกับบริบทโรงเรียน เนื่องจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เข้าร่วมสนทนากลุ่ม ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญระดับนโยบาย ระดับการกำกับติดตาม และระดับปฏิบัติการ ซึ่งผู้เชี่ยวชาญมีประสบการณ์ในการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาและมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบริบทของการจัดการศึกษาของโรงเรียน จึงกล่าวได้ว่า การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสำหรับพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมนั้นต้องคุณสมบัติที่เหมาะสมกับโปรแกรมที่ต้องการพัฒนา ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมโดยใช้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของ Hansen และ Vedung (2010) ให้ความสำคัญกับการคัดเลือกคุณลักษณะของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียควรมีความรู้ในบริบทของการนำโครงการไปปฏิบัติ สามารถตัดสินใจได้เกี่ยวกับการแทรกแซงที่จะทำให้เกิดความสำเร็จหรือความล้มเหลวของโปรแกรม และมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้นในนโยบายซึ่งได้นำมาใช้ในโครงการที่ถูประเมิน

สำหรับประโยชน์ของวิธีประเมินที่พัฒนาขึ้น ผลการวิจัยชี้ว่าทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยให้เข้าใจถึงสาเหตุของความสำเร็จและความล้มเหลวของการนำนโยบายไปปฏิบัติมากที่สุด ถือเป็นจุดเด่นของทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น โดยโรงเรียนกรณีศึกษาทั้ง 3 กรณี สามารถวิเคราะห์สาเหตุของความสำเร็จและความ

ล้มเหลวได้ด้วยตนเองจากแผนภาพของทฤษฎีโปรแกรม จึงกล่าวได้ว่า ทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นสามารถให้สารสนเทศที่ชี้ทั้งจุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา อธิบายถึงกลไกเชิงสาเหตุที่ทำให้การนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับ Donaldson (2007) ที่กล่าวว่า ประโยชน์ของการประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน ทำให้ทราบถึงประสิทธิผลการทำงานของโปรแกรมได้ผลตามเป้าหมายหรือไม่ อธิบายกลไกการทำงานเชิงสาเหตุภายใต้โปรแกรม และให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์สำหรับการตัดสินใจ

### ข้อเสนอแนะเพื่อการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่มีการสื่อสารนโยบายโดยการแจ้งข่าวสารนโยบายในที่ประชุมมากกว่าการให้ความรู้และการสร้างสังคมการเรียนรู้ ทั้งนี้ทฤษฎีโปรแกรมแนะนำให้เน้นความสำคัญที่การให้ความรู้และการสร้างสังคมการเรียนรู้ จะทำให้การสื่อสารนโยบายมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การสื่อสารนโยบายในโรงเรียนควรเน้นการให้ความรู้และการสร้างสังคมการเรียนรู้ เนื่องจากวิธีการสื่อสารนโยบายดังกล่าวโดยเฉพาะการสร้างสังคมการเรียนรู้ช่วยให้เกิดการปรับทัศนคติเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาได้อย่างถูกต้องจากกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

2. ผลการศึกษาความเหมาะสมในการใช้ทฤษฎีโปรแกรมในการประเมินในโรงเรียนกรณีศึกษา 3 โรงเรียน พบว่า เครื่องมือที่ใช้ประเมินในการวิจัยนี้เป็นแบบตรวจสอบรายการที่ประเมินตามการรับรู้ของผู้ให้ข้อมูลเท่านั้น ทั้งนี้เพื่อให้ผลการประเมินมีความน่าเชื่อถือมากขึ้น โรงเรียนควรเก็บข้อมูลเชิงประจักษ์ที่เป็นหลักฐานเพิ่มเติม โดยอาจจะเป็นหลักฐานที่โรงเรียนมีอยู่แล้ว เนื่องจากตัวบ่งชี้ในงานวิจัยนี้ส่วนใหญ่จะสอดคล้องกับตัวบ่งชี้การประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ. เช่น ตัวบ่งชี้คุณภาพครู คุณภาพผู้เรียน การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้ การกำกับติดตาม เป็นต้น

### ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อไป

1. ควรมีการพัฒนาเครื่องมือประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา เนื่องจากเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ใช้วัดตามการรับรู้ของผู้ประเมิน ผลประเมินจะน่าเชื่อถือหากผู้ตอบแบบประเมินมีความจริงใจในการให้ข้อมูล ซึ่งเครื่องมือยังขาดหลักฐานเชิงประจักษ์ดังนั้น ถ้ามีการพัฒนาเครื่องมือวัดความสำเร็จในแต่ละตัวบ่งชี้ในรูปแบบอื่นๆ ที่สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลได้เชิงประจักษ์ จะทำให้ลดความคลาดเคลื่อนของผลการประเมินจากเครื่องมือวัดได้



2. ควรศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนของทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้น เพื่อเป็นการตรวจสอบยืนยันคุณภาพของทฤษฎีโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นสามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทที่มีความหลากหลาย ทั้งนี้จากผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวบ่งชี้ พบว่า โรงเรียนที่ผ่านการรับรองคุณภาพมีระดับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติสูงกว่าโรงเรียนที่ไม่ผ่านการรับรองคุณภาพ ในการวิจัยครั้งต่อไปจึงอาจศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนของทฤษฎีโปรแกรมตามตัวแปรการรับรองคุณภาพ

3. จากผลการวิจัย พบว่า ระดับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ มีความแตกต่างกันตามระดับคุณภาพของโรงเรียนจากผลการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ. จึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจว่า ตัวแปรสังเกตได้หรือตัวบ่งชี้ที่ใช้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติสามารถทำนายผลการประเมินคุณภาพภายนอก สมศ. ได้หรือไม่

4. จากผลการวิจัย พบว่า ตัวแปรตามทฤษฎีโปรแกรมสามารถอธิบายคุณภาพผู้เรียนได้ร้อยละ 56 แสดงว่าแม้ว่าโรงเรียนจะปรับปรุงกระบวนการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติตามที่ทฤษฎีโปรแกรมแนะนำไว้ แต่อาจมีตัวแทรกแซงอื่นๆ อีกที่จะทำให้คุณภาพผู้เรียนเพิ่มขึ้น เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ขอบเขตการวิจัยเน้นที่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูตามนโยบายจึงไม่ได้ศึกษาตัวแปรอื่นๆ ที่ส่งผลต่อคุณภาพของผู้เรียน ดังนั้น การวิจัยครั้งต่อไปอาจพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมเกี่ยวกับการยกระดับคุณภาพนักเรียนให้เป็นไปตามเป้าหมายการปฏิรูปการศึกษา

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- กนิษฐศรี ศรีเคลือบ และสุวิมล ว่องวาณิช. (2555). การปฏิบัติงานของครูตามนโยบายปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษแรกที่ส่งผลต่อโอกาสในการได้เลื่อนวิทยฐานะ. ใน สุวิมล ว่องวาณิช, สร้อยสน สกลรักษ์และชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ (บรรณาธิการ), *กลยุทธ์การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ* (หน้า 166-179). กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- ปิยพงษ์ คล้ายคลึง และสุวิมล ว่องวาณิช. (2555). การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมสำหรับประเมินความสำเร็จการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษา: การประเมินแบบใช้ทฤษฎีเป็นฐาน. ใน สุวิมล ว่องวาณิช, สร้อยสน สกลรักษ์และชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ (บรรณาธิการ), *กลยุทธ์การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ* (หน้า 284-294). กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- วรเดช จันทรศร. (2543). *การนำนโยบายไปปฏิบัติ*. กรุงเทพมหานคร: ห้างหุ้นส่วนจำกัด สหายบล็อกและการพิมพ์.
- วิษณุ ทรัพย์สมบัติ. (2555). บทเรียนการขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษแรกของหน่วยปฏิบัติระดับเขตพื้นที่. ใน สุวิมล ว่องวาณิช, สร้อยสน สกลรักษ์และชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ (บรรณาธิการ), *กลยุทธ์การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ* (หน้า 31-43). กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- ศศิธร เขียวกอ. (2555). การขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จ: กรณีศึกษาเขตกรุงเทพมหานคร. ใน สุวิมล ว่องวาณิช, สร้อยสน สกลรักษ์และชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ (บรรณาธิการ), *กลยุทธ์การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ* (หน้า 60-70). กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2554). *คู่มือสร้างความรู้ความเข้าใจแก่ผู้บริหาร ครู และนักเรียนเพื่อเตรียมความพร้อมรองรับการประเมินตามโครงการวิจัยนานาชาติ (PISA และ TIMSS)*. กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- สุภาพร โกลงกุล. (2555). ความสำเร็จและปมปัญหาของการขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษแรกโดยหน่วยงานระดับนโยบาย. ใน สุวิมล ว่องวาณิช, สร้อยสน สกลรักษ์และชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ (บรรณาธิการ), *กลยุทธ์การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ* (หน้า 16-30). กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.

- สุวิมล ว่องวาณิช. (2555). กลยุทธ์การขับเคลื่อนนโยบายปฏิรูปการศึกษาสู่การปฏิบัติ. กรุงเทพมหานคร: พริกหวานกราฟฟิค.
- สุวิมล ว่องวาณิช และนางลักษณ์ วิรัชชัย. (2548). การติดตามและประเมินผลการปฏิรูปการศึกษาของรัฐบาลตามแนวนโยบายพื้นฐานแห่งรัฐและพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานที่ปรึกษาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.
- โสเมฉาย บุญญานันท์. (2549). การพัฒนาทฤษฎีโปรแกรมการปลูกฝังจิตสำนึกต่อสิ่งแวดล้อม: การวิจัยพหุเทศกรณีเพื่อการออกแบบและประเมินโครงการ. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### ภาษาอังกฤษ

- Adams, J., & Dickinson, P. (2010). Evaluation training to build capability in the community and public health workforce. *American Journal of Evaluation* 31: 421-433.
- Adedokun, O. A., Childress, A. L., & Burgress, W. D. (2011). Testing conceptual frameworks of nonexperimental program evaluation designs using structural equation modeling. *American Journal of Evaluation* 32: 480-493.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development* 27: 129-137.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology* 10: 20-45.
- Bamberg, S. (2006). Is a residential relocation a good opportunity to change people's travel behavior? results from a theory-driven intervention study. *Environment and Behavior* 38: 820-840.
- Bessell, A. G., Schumm, J. S., & Lee, O. (2003). Beyond standardized-test score: Using case studies to evaluate a reform strategy. In W. Simmons & M. Grady (Eds.), *Research perspectives on school reform: Lessons from the Annenberg Challenge* (pp. 117-132). Providence, RO: Brown University.

- Bessell, A. G., Burke, M. C., Plaza, M. P., Lee, O., & Schumm, J. S. (2008). The educational reform rating rubric: Example of a new tool for evaluating complex school reform initiatives. *Field Methods* 3: 283-295.
- Bickman, L. (Ed.). (1987). Using program theory in evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, No. 33. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bledsoe, K. L., & Graham, J. A. (2005). The use multiple evaluation approaches in program evaluation. *American Journal of Evaluation* 26: 302-319.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future? *Journal of Change Management* 4: 309-325.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human behavior* 26: 741-752.
- Chen, H. T., & Rossi, P. H. (1980). The multi-goal, theory-driven approach to evaluation: A model linking basic and applied social science. *Social Forces* 59: 106-122.
- Chen, H. T., & Rossi, P. H. (1983). Evaluating with sense: the theory-driven approach. *Evaluation Review* 7: 283-302.
- Chen, H. T., & Rossi, P. H. (1987). The theory-driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning* 10: 95-103.
- Chen, H. T., & Rossi, P. H. (1992). Introduction: Integrating theory into evaluation practice. In H. T. Chen & P. H. Rossi (Eds.), *Using theory to improve program and policy evaluation* (pp. 1-11). New York, NY: Greenwood Press.
- Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cho, H., & Witte, K. (2005). Managing fear in public health campaigns: A theory-based formative evaluation process. *Health Promotion Practice* 6: 483-490.
- Coryn, C. L. S., Noakes L. A., Westine, C. D., & Schroter, D. C. (2011). A systematic review of theory-driven evaluation practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation* 32: 199-226.

- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). Using the dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies* 29: 5-23.
- Davidson, D. (2006) Radical interpretation. In D. Davison (Ed.), *The essential Davidson* (pp. 184-195). Oxford, England: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryanm, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11: 227.
- Deci, L. E. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education* 7: 244-252.
- Desimone, L. (2002). What makes comprehensive school reform successful? *Review of Educational Research* 3: 433-479.
- Donaldson, S. I. (2003). Theory-driven evaluation of the work and health initiative: A focus on winning new jobs. *American Journal of Evaluation* 23: 341-346.
- Donaldson, S. I. (2001). Mediator and moderator analysis in program development. In S. Sussman (Ed), *Handbook of program development for health behavior research and practice* (pp. 470-496). Newbury Park, CA: Sage.
- Donaldson, S. I. (2007). *Program theory-driven evaluation science*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Frechtling, J. A. (2007). *Logic modeling methods in program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teacher College.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Willey Imprint.
- Garstka, C. H. (2011). The role of the principal's leadership style in the implementation of ICT policy. *British Journal of Educational Technology* 42: 311-326.

- Giacchino, S. (2002). Bridging the politico-administrative divide, Unpublished paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Business Administration, Cranfield University.
- Gultekin, M.H. (2010). Program reform in primary schools in turkey: What do primary school teachers think? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1556-1560.
- Hansen, M. B., & Vedung, E. (2010). Theory-based stakeholder evaluation. *American Journal of Evaluation* 31: 295-313.
- Harris, M. S. (2007). From policy design to campus: Implementation of a tuition decentralization policy. *Education Policy Analysis Archives* 15: 1-17.
- Haynes, N. M. (1988). Lessons learned. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 1: 87-99.
- Hubbard, W. G. (2010). *Application of theory-based evaluation on a voluntary nonformal adult education program*. Athens: The University of Georgia.
- Iacovo, B. D. (2009). Curriculum reform and quality education in China: An overview. *International Journal of Educational Development* 29: 241-249.
- Mark, M. M. (1990). From program theory to tests of program theory. In L. Bickman (Ed.), *Advances in program theory. New directions for evaluation*. (pp. 38-52). San Francisco: Jessey-Bass.
- Mayer, A. P. (2010). Factor influencing the implementation of an international baccalaureate diploma program in a diverse urban high school. *Journal of Advanced Academics* 22: 78-105.
- Mole, K. F., Hart, M., Roper, S., & Saal, D. S. (2009). Assessing the effectiveness of business support services in England evidence from a theory-based evaluation. *International Small Business Journal*, 27: 557-582.
- Nesman, T. M., Batsche, C., & Hernandez, M. (2007). Theory-based evaluation of a comprehensive Latino education initiative: An interactive evaluation approach. *Evaluation and Program Planning* 30: 267-281.
- O'Day, J., & Quick, H. E. (2009). Assessing instructional reform in San Diego: a theory-based approach. *Journal of Educational for Students Placed at Risk* 14: 1-16.

- Otero, M. S. (2011). Breaking the consensus in educational policy reform? *Critical Studies in Education* 53: 77-91.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, C. S., Van Der Merwe, E. J., Kaufman, W., & Delacour, J. (2008). Development theory-driven evaluation: Strategies for course development and improvement. *SAJHE* 6: 1260-1278.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1973). *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
- Pulzl, H. and Treib, O. (2007). *Implementing public policy*. New York: Taylor & Francis.
- Rogers, P. J. (2000). Causal models in program theory evaluation. *New Directions for Evaluation* 87: 47-55.
- Rogers, P. J. (2007). Theory-based evaluation: Reflections ten year on. *New Directions for Evaluation* 114: 63-67.
- Rogers, P. J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacsí, T. A. (2000). Program theory evaluation: practice, promise, and problems. *New Directions for Evaluation*, No. 87. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation: A systematic approach (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Sabatier, P. A., & Mazmanian, D. A. (1981). The implementation of public policy: A framework of analysis. *Policy Studies Journal Contenes*, Special issue.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The Influence of emotions. *Teaching and Teacher Education* 21: 949-965.
- Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation* 10: 58-76.

- Straw, R. B., & Herrell, J. M. (2002). A framework for understanding and improving multisite evaluations. In J. M. Herrell & R. B. Straw (Eds.), *Conducting multiple site evaluation in real-world settings* (New Directions for Program Evaluation, 94, pp. 5-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Suchman, E. (1967). *Evaluation research*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Siu, W. (2008). Complexity theory and school reform. *NASSP Bulletin* 92: 154-164.
- Tait, A. (2003). Rethinking learner support in the Open University UK. In A. Tait & R. Mills (Eds.), *Rethinking learner support in distance education: Change and continuity in an international context* (pp. 185-197). London: Routledge.
- Teng, C. E. (2009). *A Theory-based evaluation of student learning using a computer-based programming environment for image processing*. United states: University of Washington.
- Turnbull, B. (2002). Program theory building: A strategy for deriving cumulative evaluation knowledge. *American Journal of Evaluation* 23: 275-290.
- Van Meter, D., & Van Horn, C. (1975). The policy implementation process. A conceptual framework. *Administration and Society* 6: 445-448.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory, In J. Connell, A. Kubisch, L. B. Schorr, & C.H. Weiss, New York, NY: Aspen Institute.
- Weiss, C. H. (1997). How can theory-based evaluations make greater headway? *Evaluation Review* 21: 501-524.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. New York, NY: Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (2004). On theory-based evaluation: Winning friends and influencing people. *The Evaluation Exchange* 4: 1-5.
- Wholey, J. S. (1979). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown.
- Williams, A. P., & Morris, J. C. (2009). The development of theory-driven evaluation in the military: Theory on the Front Line. *American Journal of Evaluation* 30: 62-79.



Zendeli, F. (2011). Educational reform and administration of the education in Macedonia.

*Procedia Social and Behavioral Science* 15: 4071-4075.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก  
รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ

รายชื่อผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเกี่ยวกับการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษา  
ไปปฏิบัติในโรงเรียนเพื่อสร้างทฤษฎีโปรแกรม

**ผู้วางนโยบายปฏิรูปการศึกษา**

1. ดร.ไพรวลัย พิทธิศักดิ์ ผู้อำนวยการสำนักทดสอบทางการศึกษา สพฐ.
2. ดร.วิษณุ ทรัพย์สมบัติ รองผู้อำนวยการสำนักทดสอบทางการศึกษา สพฐ.

**ผู้กำกับติดตามการดำเนินงานปฏิรูปการศึกษา**

1. ดร.เกรียงศักดิ์ สุวรรณวัจน์ รองผู้อำนวยการ สพป.พิษณุโลก
2. ดร.อิทธิฤทธิ์ พงษ์ปิยะรัตน์ ศึกษาานิเทศก์ สพป.สิงห์บุรี
3. พิศรชาภรณ์ ชุ่มกมลฉนิตย์ ศึกษาานิเทศก์ สพม.เพชรบุรี
4. อภิวัฒน์ พินทอง ศึกษาานิเทศก์ สพป.ประจวบคีรีขันธ์
5. สมโภชน์ หลักฐาน ศึกษาานิเทศก์ สพป. ศรีสะเกษ

**ผู้ปฏิบัติงานตามนโยบายปฏิรูปการศึกษา**

1. ดร.มยุรี แพร์หลาย ผู้อำนวยการโรงเรียนโยธินบูรณะ
2. ดร.วัชรพงษ์ แพร์หลาย รองผู้อำนวยการโรงเรียนสตรีอ่างทอง

**ผู้เกี่ยวข้องภาคประชาชน ชุมชนหรือผู้ปกครองนักเรียน**

1. อรนิศา เพชรผล ผู้ช่วยหัวหน้ากลุ่มงานประเมินการศึกษาขั้นพื้นฐาน สมศ.
2. ณัฐพล ชินสงวนเกียรติ กลุ่มงานประเมินการศึกษาขั้นพื้นฐาน สมศ.

### รายชื่อผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือวิจัย

#### ผู้เชี่ยวชาญด้านการปฏิบัติการศึกษา

1. ดร.ไพรวลัย พิทักษ์สาธิต      ผู้อำนวยการสำนักทดสอบทางการศึกษา สพฐ.
2. ดร.วิษณุ ทวีชัยสมบัติ      รองผู้อำนวยการสำนักทดสอบทางการศึกษา สพฐ.

#### ผู้เชี่ยวชาญด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติ

1. ดร.วรภรณ์ แยมทิม      ครูโรงเรียนวัดไผ่โรงวัว
2. โกวิทช์ ทองอยู่      ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านหมี่วิทยา

#### ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา

- ดร.หฤทัย อาจปรุ      อาจารย์ประจำวิทยาลัยพยาบาลกองทัพเรือ

ภาคผนวก ข  
เครื่องมือวิจัย

### แบบสอบถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป (โปรดขีด ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความเป็นจริงและเติมข้อความให้สมบูรณ์)

1. เพศ  (1) ชาย  (2) หญิง
2. อายุ (ปี)  (1) น้อยกว่า 31 ปี  (2) 31-40 ปี  (3) 41-50 ปี  (4) 51 ปีขึ้นไป
3. ประสบการณ์ทำงาน  (1) น้อยกว่า 6 ปี  (2) 6-10 ปี  (3) 11-15 ปี  
 (4) 16-20 ปี  (5) 21 ปีขึ้นไป
4. ระดับการศึกษาสูงสุด  (1) ต่ำกว่าปริญญาตรี  (2) ปริญญาตรี  (3) ปริญญาโท  (4) ปริญญาเอก
5. สถานที่ทำงาน โรงเรียน.....จังหวัด.....
6. จำนวนนักเรียนทั้งโรงเรียน  (1) น้อยกว่า 500 คน  (2) 500-999 คน  
 (3) 1,000-1,499 คน  (4) มากกว่า 1,500 คน
7. ระดับชั้นที่สอน  (1) อนุบาล  (2) ประถมศึกษา  (3) มัธยมศึกษา  (4) ประถมและมัธยม

ตอนที่ 2 โปรดขีด ✓ ในช่องที่ตรงกับตัวท่าน

- 1 = น้อยที่สุด หมายถึง มีการปฏิบัติหรือมีพฤติกรรมเกิดขึ้นน้อยกว่า 20%
- 2 = น้อย หมายถึง มีการปฏิบัติหรือมีพฤติกรรมเกิดขึ้น 21%-40%
- 3 = ปานกลาง หมายถึง มีการปฏิบัติหรือมีพฤติกรรมเกิดขึ้น 41%-60%
- 4 = มาก หมายถึง มีการปฏิบัติหรือมีพฤติกรรมเกิดขึ้น 61%-80%
- 5 = มากที่สุด หมายถึง มีการปฏิบัติหรือมีพฤติกรรมเกิดขึ้น 81%-100%

ข้อ	ข้อรายการ	1	2	3	4	5
A	การที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้โรงเรียนจัดการศึกษาตามนโยบายการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ให้ครูทำวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน และให้มีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง ผู้บริหารได้มีการดำเนินงานตามข้อรายการต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด					
1.	ประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้					
2.	แจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ					
3.	แจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง					
4.	ติดประกาศแจ้งข่าวนโยบายจากส่วนกลาง					
5.	แจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์)					
6.	ส่งครูไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย					
7.	เชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย					
8.	มีการนิเทศให้คำปรึกษาการปฏิบัติงานตามนโยบาย					
9.	จัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย					

ข้อ	ข้อรายการ	1	2	3	4	5
10.	จัดให้มีการสอนงานโดยเพื่อนร่วมงานที่มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามนโยบาย					
11.	จัดให้มีกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียน					
12.	สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน					
13.	สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน					
14.	จัดให้มีการศึกษาดูงานจากโรงเรียนที่มีการปฏิบัติดี					
15.	จัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย					
16.	สนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการ					
17.	จัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ					
18.	จัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้					
19.	จัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้					
20.	สร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา					
21.	วางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม					
22.	มีระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน					
23.	มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา					
24.	มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย					
25.	มีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับรู้นโยบาย					
<b>B</b>	<b>ท่านเห็นด้วยอย่างน้อยเพียงใดกับข้อรายการต่อไปนี้</b>					
26.	แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ					
27.	การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง					
28.	การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ					
29.	การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย					
30.	การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ					
31.	การประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือ					
32.	การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น					
33.	การทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก					
34.	การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงาน แต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น					



ข้อ	ข้อรายการ	1	2	3	4	5
35.	การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน					
36.	นโยบายปฏิรูปการศึกษาเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ขนาดของประเทศมีคนดีและเก่ง					
37.	นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน					
38.	นโยบายปฏิรูปการศึกษาตอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ					
39.	นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน					
40.	นโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม					
<b>C</b>	<b>เพื่อให้การปฏิบัติงานของท่านสอดคล้องกับนโยบายการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การทำวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน และการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง ท่านในฐานะครูในโรงเรียนได้ดำเนินงานตามข้อรายการต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด</b>					
41.	อ่านข่าวสารนโยบายจากหนังสือพิมพ์ วารสาร ป้ายโฆษณา					
42.	หาข้อมูลข่าวสารนโยบายจากเว็บไซต์					
43.	รับรู้ข้อมูลข่าวสารนโยบายจากสื่อโทรทัศน์ วิทยุ					
44.	อ่านเอกสารนโยบาย คู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับแจกจากส่วนกลาง					
45.	ค้นหาวิธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบายจากหนังสือวิชาการ ตำรา					
46.	มีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา					
47.	มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ					
48.	มีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย					
49.	มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย					
50.	เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย					
51.	กำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย					
52.	จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า					
53.	เตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน					
54.	เตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน)					
55.	ศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการวิจัยในชั้นเรียน					
56.	ทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย					

ข้อ	ข้อรายการ	1	2	3	4	5
57.	สนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย					
58.	เต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย					
59.	เสาะแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย					
60.	ตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย					
61.	นำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้					
62.	ออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและ พัฒนาการทางสมอง					
63.	จัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้					
64.	นำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน					
65.	นำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน					
66.	ใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้					
67.	ประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย					
68.	ให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง					
69.	ปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน					
70.	พัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน					
71.	ปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย					
72.	ปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย					
73.	ปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย					
74.	จัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น					
75.	ปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทำวิจัยในชั้นเรียน					
76.	มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ					
77.	มีความรู้ความเข้าใจในการวิจัยในชั้นเรียน					
78.	มีความรู้ความเข้าใจในการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง					
79.	มีความรู้ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ					
80.	มีความรู้ความเข้าใจวิธีการทำงานให้สำเร็จตามนโยบาย					
81.	มีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย					
82.	ยอมรับเป้าหมาย วัตถุประสงค์ของนโยบาย					
83.	ยอมรับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ					
84.	ยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง					
85.	ยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน					

ข้อ	ข้อรายการ	1	2	3	4	5
D	ผู้เรียนในห้องเรียนที่ท่านสอนมีพฤติกรรมหรือคุณลักษณะต่อไปนี้ อย่างน้อยเพียงใด					
86.	มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป					
87.	มีทักษะการคิดขั้นสูง					
88.	มีทักษะในการทำงาน					
89.	รู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง					
90.	พัฒนาตนเองอยู่เสมอ					
91.	เป็นคนดี					
92.	มีความรับผิดชอบ					
93.	กล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก					
94.	มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้					
95.	มีความสุขในการเรียน					

ตอนที่ 3 ท่านทำตามข้อความต่อไปนี้หรือไม่ (โปรดขีด ✓ ในช่องที่ตรงกับตัวท่าน)

ข้อ	ข้อรายการ	ใช่	ไม่ใช่	ไม่ แน่ใจ
96.	ท่านสอนผู้เรียนให้ท่องจำสาระสำคัญ			
97.	ท่านให้อิสระแก่ผู้เรียนในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ตามลำพัง โดยไม่ต้องสอน เนื้อหาใดๆ			
98.	ท่านวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกับผู้เรียน			
99.	ท่านจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่ม			
100.	ท่านจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ด้วยวิธีการเรียนรู้เดียวกันเสมอ			
101.	ท่านประเมินการเรียนรู้จากกระบวนการทำงานที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง			
102.	ท่านประเมินพัฒนาการของผู้เรียนโดยดูจากผลการสอบเท่านั้น			
103.	ท่านประเมินผลผู้เรียนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน			
104.	ท่านประเมินผลการเรียนรู้หลังจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สิ้นสุดลงเท่านั้น			
105.	ท่านประเมินผลการเรียนรู้โดยใช้แบบทดสอบที่เน้นการเลือกตอบมากกว่า การเขียนตอบ			
106.	ท่านทำวิจัยกับผู้เรียนจำนวนมาก เพื่อให้งานวิจัยในชั้นเรียนมีคุณภาพ			
107.	ท่านเลือกปัญหาที่สามารถแก้ได้ทันที มาเป็นโจทย์วิจัยในชั้นเรียน			
108.	ท่านให้เพื่อนครูในโรงเรียนเสนอแนะปรับปรุงงานวิจัย			
109.	ท่านใช้สถิติในการทดสอบสมมติฐานเพื่อให้สรุปอ้างอิงไปยังประชากรได้			

ข้อ	ข้อรายการ	ใช่	ไม่ใช่	ไม่ แน่ใจ
110.	ท่านตั้งคำถามการวิจัยจากการศึกษาข้อมูลนักเรียน			
111.	ท่านร่วมกำหนดแผนงานของโรงเรียน โดยดูจากโรงเรียนอื่นที่ประสบความสำเร็จเท่านั้น			
112.	ท่านร่วมกับผู้บริหารจัดทำกลยุทธ์เฉพาะที่หน่วยงานต้นสังกัดมอบหมายมาเท่านั้น			
113.	ท่านกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนจากผลการดำเนินงานที่ผ่านมา			
114.	ท่านออกแบบโครงการกิจกรรมที่ตอบสนองแผนงานของโรงเรียน			
115.	ท่านใช้ข้อมูลจากการประเมินโครงการกิจกรรมมาปรับปรุง ทบทวน แผนงานของโรงเรียน			

ขอขอบพระคุณที่สละเวลาอันมีค่าในการตอบแบบสอบถาม

ภาคผนวก ค

ขั้นตอนการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติ

## ขั้นตอนการประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติมี 4 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนแรกเป็นการประเมินความสำเร็จตามตัวบ่งชี้ ขั้นตอนที่สองเป็นการประเมินระดับความสำเร็จ ขั้นตอนที่สามเป็นการวิเคราะห์จุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนาตามฤษฎีโปรแกรม และขั้นตอนสุดท้ายเป็นการจัดทำรายงานสรุปผลการประเมิน

### ขั้นตอนที่ 1 การประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติตามตัวบ่งชี้

#### แบบตรวจสอบรายการความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติ

**คำชี้แจง** แบบตรวจสอบรายการฉบับนี้สำหรับใช้ประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิรูปการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา ในแต่ละตัวบ่งชี้มีข้อรายการ 5 ข้อ โดยมีเกณฑ์การตัดสิน ดังนี้ ควรปรับปรุง (0-1) พอใช้ (2) ดี (3) ดีมาก (4) ดีเยี่ยม (5)

#### องค์ประกอบที่ 1 การสื่อสารนโยบาย

##### 1. การแจ้งข่าวสาร

- 1 ผู้บริหารประชุมครูในโรงเรียนเพื่อชี้แจงนโยบายให้ทุกฝ่ายรับรู้
  - 2 ผู้บริหารแจกเอกสารนโยบายที่ได้รับจากส่วนกลางให้ครูทราบ
  - 3 ผู้บริหารแจกคู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับจากส่วนกลาง
  - 4 ผู้บริหารติดประกาศแจ้งข่าวนโยบายจากส่วนกลาง
  - 5 ผู้บริหารแจ้งข่าวนโยบายทางสื่ออินเทอร์เน็ต (อีเมลล์ เว็บไซต์)
- 5 ดีเยี่ยม  4 ดีมาก  3 ดี  2 พอใช้  0-1 ควรปรับปรุง

##### 2. การให้ความรู้

- 1 ผู้บริหารส่งท่านไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย
  - 2 ผู้บริหารเชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย
  - 3 ผู้บริหารเทศให้คำปรึกษาการปฏิบัติงานตามนโยบาย
  - 4 ผู้บริหารจัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย
  - 5 ผู้บริหารจัดให้มีการสอนงานโดยเพื่อนร่วมงานที่มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามนโยบาย
- 5 ดีเยี่ยม  4 ดีมาก  3 ดี  2 พอใช้  0-1 ควรปรับปรุง

##### 3. การสร้างสังคมการเรียนรู้

- 1 ผู้บริหารจัดให้มีกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียน
  - 2 ผู้บริหารสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน
  - 3 ผู้บริหารสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน
  - 4 ผู้บริหารจัดให้มีการศึกษาดูงานจากโรงเรียนที่มีการปฏิบัติดี
  - 5 ผู้บริหารจัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย
- 5 ดีเยี่ยม  4 ดีมาก  3 ดี  2 พอใช้  0-1 ควรปรับปรุง

<b>4. การศึกษาด้วยตนเอง</b>
<input type="checkbox"/> 1 ท่านอ่านข่าวสารนโยบายจากหนังสือพิมพ์ วารสาร ป้ายโฆษณา <input type="checkbox"/> 2 ท่านหาข้อมูลข่าวสารนโยบายจากเว็บไซต์ <input type="checkbox"/> 3 ท่านรับรู้ข้อมูลข่าวสารนโยบายจากสื่อโทรทัศน์วิทยุ <input type="checkbox"/> 4 ท่านอ่านเอกสารนโยบาย คู่มือการปฏิบัติงานที่ได้รับแจกจากส่วนกลาง <input type="checkbox"/> 5 ท่านค้นหาวิธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบายจากหนังสือวิชาการ ตำรา
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง
<b>คะแนนเฉลี่ยการสื่อสารนโยบาย = คะแนนที่ได้จากข้อ 1-4 บวกกันหารด้วย 4</b> <b>คะแนนเต็ม 5 คะแนน    คะแนนที่ได้.....คะแนน</b>

<b>องค์ประกอบที่ 2 การกำกับติดตามนโยบาย</b>
<input type="checkbox"/> 1 ผู้บริหารวางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม <input type="checkbox"/> 2 ผู้บริหารสร้างระบบการกระตุ้นกำกับติดตามการทำงาน <input type="checkbox"/> 3 ผู้บริหารมีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา <input type="checkbox"/> 4 ผู้บริหารมีการให้ข้อมูลย้อนเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย <input type="checkbox"/> 5 ผู้บริหารมีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูภายหลังการรับนโยบาย
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>องค์ประกอบที่ 3 การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้</b>
<input type="checkbox"/> 1 ผู้บริหารสนับสนุนการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่ท่านต้องการ <input type="checkbox"/> 2 ผู้บริหารจัดสรรงบประมาณสนับสนุนการปฏิบัติงานตามนโยบายอยู่ในลำดับสำคัญ <input type="checkbox"/> 3 ผู้บริหารจัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้ <input type="checkbox"/> 4 ผู้บริหารจัดหาเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ <input type="checkbox"/> 5 ผู้บริหารสร้างการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>องค์ประกอบที่ 4 ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย</b>
<b>1. ความเข้าใจการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ</b>
<input type="checkbox"/> 1 ท่านสอนผู้เรียนให้ท่องจำสาระสำคัญ <input type="checkbox"/> 2 ท่านให้อิสระแก่ผู้เรียนในการทำกิจกรรมการเรียนรู้ตามลำพัง โดยไม่ต้องสอนเนื้อหาใดๆ <input type="checkbox"/> 3 ท่านวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกับผู้เรียน <input type="checkbox"/> 4 ท่านจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่ม <input type="checkbox"/> 5 ท่านจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ด้วยวิธีการเรียนรู้เดียวกันเสมอ
<b>เลือกตอบข้อ 1, 3 และ 4 ให้ 1 คะแนน เลือกตอบข้อ 2 และ 5 ให้ 0 คะแนน</b> <input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>2. ความเข้าใจการประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียน</b>	
<input type="checkbox"/> 1. ท่านประเมินการเรียนรู้จากกระบวนการทำงานที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง <input type="checkbox"/> 2. ท่านประเมินพัฒนาการของผู้เรียนโดยดูจากผลการสอนเท่านั้น <input type="checkbox"/> 3. ท่านประเมินผลผู้เรียนโดยใช้แฟ้มสะสมงาน <input type="checkbox"/> 4. ท่านประเมินผลการเรียนรู้หลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สิ้นสุดลงเท่านั้น <input type="checkbox"/> 5. ท่านประเมินผลการเรียนรู้โดยใช้แบบทดสอบที่เน้นการเลือกตอบมากกว่าการเขียนตอบ	
<p style="text-align: center;">เลือกตอบข้อ 1, 3 และ 4 ให้ 1 คะแนน เลือกตอบข้อ 2 และ 5 ให้ 0 คะแนน</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง</p>	
<b>3. ความเข้าใจการวิจัยในชั้นเรียน</b>	
<input type="checkbox"/> 1. ท่านทำวิจัยกับผู้เรียนจำนวนมาก เพื่อให้งานวิจัยในชั้นเรียนมีคุณภาพ <input type="checkbox"/> 2. ท่านเลือกปัญหาที่สามารถแก้ได้ทันที มาเป็นโจทย์วิจัยในชั้นเรียน <input type="checkbox"/> 3. ท่านให้เพื่อนครูในโรงเรียนเสนอแนะปรับปรุงงานวิจัย <input type="checkbox"/> 4. ท่านใช้สถิติในการทดสอบสมมติฐานเพื่อให้สรุปอ้างอิงไปยังประชากรได้ <input type="checkbox"/> 5. ท่านตั้งคำถามวิจัยจากการศึกษาข้อมูลนักเรียน	
<p style="text-align: center;">เลือกตอบข้อ 1, 3 และ 4 ให้ 1 คะแนน เลือกตอบข้อ 2 และ 5 ให้ 0 คะแนน</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง</p>	
<b>4. ความเข้าใจวิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ</b>	
<input type="checkbox"/> 1. ท่านร่วมกำหนดแผนงานของโรงเรียน โดยดูจากโรงเรียนอื่นที่ประสบความสำเร็จเท่านั้น <input type="checkbox"/> 2. ท่านร่วมกับผู้บริหารจัดทำกลยุทธ์เฉพาะหน่วยงานต้นสังกัดมอบหมายมาเท่านั้น <input type="checkbox"/> 3. ท่านกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนจากผลการดำเนินงานที่ผ่านมา <input type="checkbox"/> 4. ท่านออกแบบโครงการกิจกรรมที่ตอบสนองแผนงานของโรงเรียน <input type="checkbox"/> 5. ท่านใช้ข้อมูลจากการประเมินโครงการกิจกรรมมาปรับปรุง ทบทวน แผนงานของโรงเรียน	
<p style="text-align: center;">เลือกตอบข้อ 1, 3 และ 4 ให้ 1 คะแนน เลือกตอบข้อ 2 และ 5 ให้ 0 คะแนน</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง</p>	
<p style="text-align: center;"><b>คะแนนเฉลี่ยความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย = คะแนนที่ได้จากข้อ 1-4 บวกกันหารด้วย 4</b></p> <p style="text-align: center;">คะแนนเต็ม 5 คะแนน      คะแนนที่ได้.....คะแนน</p>	

<b>องค์ประกอบที่ 5 การมีส่วนร่วมวางแผนงานตามนโยบาย</b>	
<input type="checkbox"/> 1. ท่านมีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายจัดการศึกษา <input type="checkbox"/> 2. ท่านมีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ <input type="checkbox"/> 3. ท่านมีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย <input type="checkbox"/> 4. ท่านมีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย <input type="checkbox"/> 5. ท่านเป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย	
<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง</p>	



<b>องค์ประกอบที่ 6 เจตคติและการยอมรับนโยบาย</b>
<b>1. เจตคติต่อนโยบาย (ส่วนที่ 1)</b>
<input type="checkbox"/> 1. แนวคิดการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องที่น่าสนใจ
<input type="checkbox"/> 2. การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สามารถพัฒนาผู้เรียนได้จริง
<input type="checkbox"/> 3. การสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเป็นเรื่องท้าทายความสามารถ
<input type="checkbox"/> 4. การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องที่ดี แต่โอกาสที่จะนำมาประเมินในชั่วโมงสอนจริงมีน้อย
<input type="checkbox"/> 5. การประเมินตามสภาพจริงเป็นเรื่องยุ่งยาก แต่ก็ต้องทำ
เลือกตอบข้อ 1, 3 และ 4 ให้ 1 คะแนน เลือกตอบข้อ 2 และ 5 ให้ 0 คะแนน <input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง
<b>2. เจตคติต่อนโยบาย (ส่วนที่ 2)</b>
<input type="checkbox"/> 6. การประเมินด้วยวิธีที่หลากหลาย ทำให้ผลประเมินน่าเชื่อถือ
<input type="checkbox"/> 7. การประเมินตามสภาพจริง ทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น
<input type="checkbox"/> 8. การวิจัยในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ดี แต่ในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิดผลงานวิจัยที่มีคุณภาพได้ยาก
<input type="checkbox"/> 9. การวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เป็นการเพิ่มภาระงาน แต่ทำให้การสอนมีคุณภาพยิ่งขึ้น
<input type="checkbox"/> 10. การวิจัยในชั้นเรียนช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการสอน
เลือกตอบข้อ 1, 3 และ 4 ให้ 1 คะแนน เลือกตอบข้อ 2 และ 5 ให้ 0 คะแนน <input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง
<b>3. คุณค่าของนโยบาย</b>
<input type="checkbox"/> 1. นโยบายปฏิรูปการศึกษาเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้อนาคตของประเทศมีคนดีและเก่ง
<input type="checkbox"/> 2. นโยบายปฏิรูปการศึกษาช่วยยกระดับคุณภาพของประชาชน
<input type="checkbox"/> 3. นโยบายปฏิรูปการศึกษาตอบสนองการแก้ปัญหาของประเทศ
<input type="checkbox"/> 4. นโยบายปฏิรูปการศึกษา ทำให้เกิดการพัฒนายั่งยืน
<input type="checkbox"/> 5. นโยบายปฏิรูปการศึกษามีผลกระทบต่อความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง
<b>4. การยอมรับนโยบาย</b>
<input type="checkbox"/> 1. ท่านมีความต้องการที่จะปฏิบัติงานตามนโยบาย
<input type="checkbox"/> 2. ท่านยอมรับเป้าหมาย วัตถุประสงค์ของนโยบาย
<input type="checkbox"/> 3. ท่านยอมรับแนวความคิดการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
<input type="checkbox"/> 4. ท่านยอมรับวิธีการประเมินผู้เรียนตามสภาพจริง
<input type="checkbox"/> 5. ท่านยอมรับการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง
<b>คะแนนเฉลี่ยเจตคติและการยอมรับนโยบาย = คะแนนที่ได้จากข้อ 1-4 บวกกันหารด้วย 4</b> คะแนนเต็ม 5 คะแนน    คะแนนที่ได้.....คะแนน

<b>องค์ประกอบที่ 7 ความพร้อมทำงานตามนโยบาย</b>
<input type="checkbox"/> 1. ท่านกำหนดค่าเป้าหมายการทำงานของตนเองให้สอดคล้องกับนโยบาย
<input type="checkbox"/> 2. ท่านจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญไว้ล่วงหน้า
<input type="checkbox"/> 3. ท่านเตรียมสื่อ อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีจำนวนเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียน
<input type="checkbox"/> 4. ท่านเตรียมการประเมินผลด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยใช้การทดสอบร่วมกับวิธีอื่นๆ (การสังเกต การทำแบบฝึกหัดหรือชิ้นงาน)
<input type="checkbox"/> 5. ท่านศึกษาข้อมูลก่อนทำการสอนผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อการทบทวนในชั้นเรียน
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>องค์ประกอบที่ 8 ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย</b>
<input type="checkbox"/> 1. ท่านทุ่มเททำงานให้ประสบความสำเร็จตามนโยบาย
<input type="checkbox"/> 2. ท่านสนใจพัฒนาตนเองให้มีความสามารถทำงานตามนโยบาย
<input type="checkbox"/> 3. ท่านเต็มใจปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย
<input type="checkbox"/> 4. ท่านแสวงหาวิธีทำงานให้บรรลุเป้าหมายนโยบาย
<input type="checkbox"/> 5. ท่านตั้งใจปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายตามนโยบาย
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>องค์ประกอบที่ 9 การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอน</b>
<input type="checkbox"/> 1. ท่านปรับเปลี่ยนแนวคิดการสอนให้เป็นไปตามนโยบาย
<input type="checkbox"/> 2. ท่านปรับเปลี่ยนวิธีการหรือเทคนิคการสอนให้หลากหลาย
<input type="checkbox"/> 3. ท่านปรับเปลี่ยนวิธีการประเมินผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบาย
<input type="checkbox"/> 4. ท่านจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เป็นไปตามนโยบายมากขึ้น
<input type="checkbox"/> 5. ท่านปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วยการทบทวนในชั้นเรียน
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>องค์ประกอบที่ 10 คุณภาพครู</b>
<b>1. คุณภาพครู (ส่วนที่ 1)</b>
<input type="checkbox"/> 1. ท่านนำข้อมูลการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนรู้
<input type="checkbox"/> 2. ท่านออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง
<input type="checkbox"/> 3. ท่านจัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้
<input type="checkbox"/> 4. ท่านนำภูมิปัญญาท้องถิ่นมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน
<input type="checkbox"/> 5. ท่านนำเทคโนโลยีมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง

<b>2. คุณภาพผู้เรียน (ส่วนที่ 2)</b>
<input type="checkbox"/> 6. ท่านใช้สื่อเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ <input type="checkbox"/> 7. ท่านประเมินผู้เรียนด้วยวิธีหลากหลาย <input type="checkbox"/> 8. ท่านให้ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าของตนเอง <input type="checkbox"/> 9. ท่านปรับปรุงการสอนด้วยผลประเมิน <input type="checkbox"/> 10. ท่านพัฒนาคุณภาพการสอนด้วยการวิจัยในชั้นเรียน
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง
<b>คะแนนเฉลี่ยคุณภาพครู = คะแนนที่ได้จากข้อ 1-2 บวกกัน หารด้วย 2</b> <b>คะแนนเต็ม 5 คะแนน    คะแนนที่ได้.....คะแนน</b>

องค์ประกอบที่ 11 คุณภาพผู้เรียน	
<b>1. คุณภาพผู้เรียน (ส่วนที่ 1)</b>	
<input type="checkbox"/> 1. ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับดีขึ้นไป <input type="checkbox"/> 2. ผู้เรียนมีทักษะการคิดขั้นสูง <input type="checkbox"/> 3. ผู้เรียนมีทักษะในการทำงาน <input type="checkbox"/> 4. ผู้เรียนรู้วิธีการเรียนรู้ด้วยตนเอง <input type="checkbox"/> 5. ผู้เรียนพัฒนาตนเองอยู่เสมอ	
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง	
<b>2. คุณภาพผู้เรียน (ส่วนที่ 2)</b>	
<input type="checkbox"/> 6. ผู้เรียนเป็นคนดี <input type="checkbox"/> 7. ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ <input type="checkbox"/> 8. ผู้เรียนกล้าคิด กล้าตัดสินใจและกล้าแสดงออก <input type="checkbox"/> 9. ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ <input type="checkbox"/> 10. ผู้เรียนมีความสุขในการเรียน	
<input type="checkbox"/> 5 ดีเยี่ยม <input type="checkbox"/> 4 ดีมาก <input type="checkbox"/> 3 ดี <input type="checkbox"/> 2 พอใช้ <input type="checkbox"/> 0-1 ควรปรับปรุง	
<b>คะแนนเฉลี่ยคุณภาพผู้เรียน = คะแนนที่ได้จากข้อ 1-2 บวกกัน หารด้วย 2</b> <b>คะแนนเต็ม 5 คะแนน    คะแนนที่ได้.....คะแนน</b>	

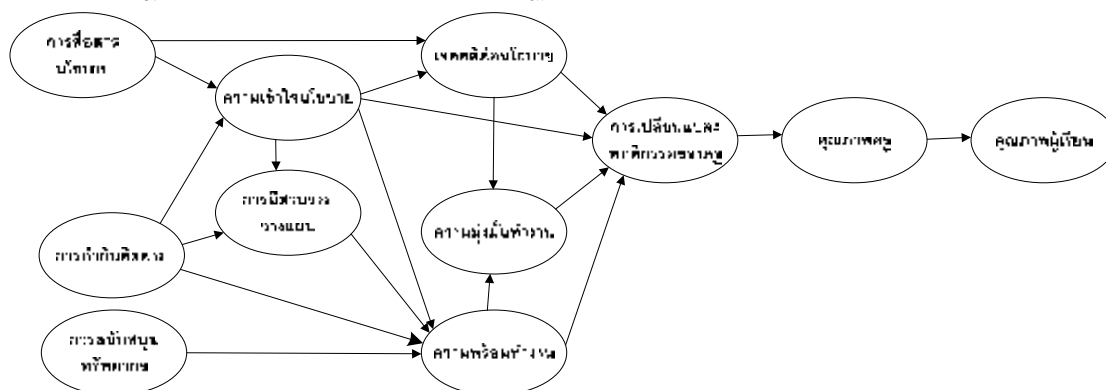
## ขั้นตอนที่ 2 การประเมินระดับความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติ

เกณฑ์การประเมินระดับความสำเร็จ		
คะแนนน้อยกว่า 3.60 หมายถึง ระดับปรับปรุง		
คะแนน 3.60 – 3.90 หมายถึง ระดับพอใช้		
คะแนนมากกว่า 3.90 หมายถึง ระดับดี		
ตัวบ่งชี้	คะแนนที่ได้ จากขั้นตอนที่ 1	ระดับ
1. การสื่อสารนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
2. การกำกับติดตามนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
3. การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
4. ความเข้าใจเกี่ยวกับนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
5. การมีส่วนร่วมวางแผนตามนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
6. เจตคติและการยอมรับนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
7. ความพร้อมทำงานตามนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
8. ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
9. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของคุณครู		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
10. คุณภาพครู		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี
11. คุณภาพผู้เรียน		<input type="checkbox"/> ปรับปรุง <input type="checkbox"/> พอใช้ <input type="checkbox"/> ดี

## ขั้นตอนที่ 3 การวิเคราะห์จุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนา

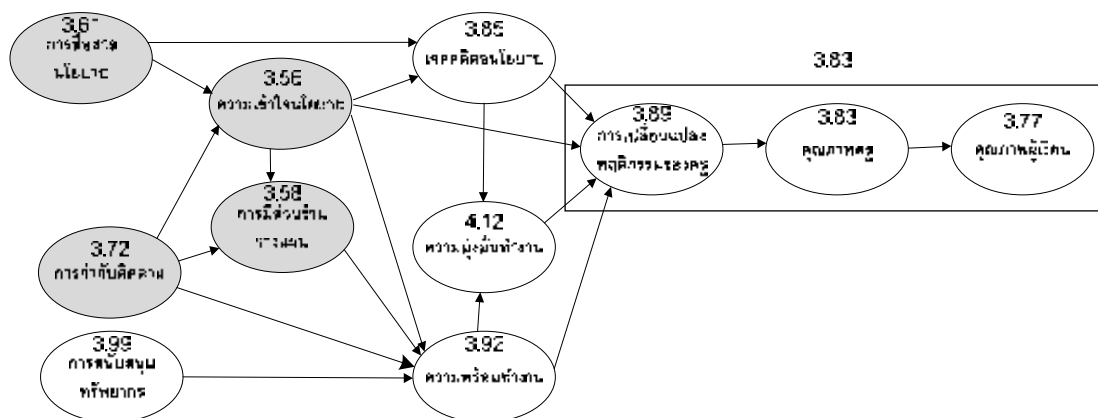
นำผลการประเมินที่ได้จากขั้นตอนที่ 1 และ 2 มาเขียนแผนภาพทฤษฎีโปรแกรมเพื่อทำการวิเคราะห์จุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนา

### กรอบทฤษฎีโปรแกรมการนำนโยบายไปปฏิบัติ



หากได้ผลการประเมินระดับดีให้เป็นวงกลมสีขาว ระดับพอใช้เป็นสีเทา และระดับปรับปรุงเป็นสีแดง ดังตัวอย่างดังนี้

### ผลประเมิน



### ขั้นตอนที่ 4 การจัดทำรายงานสรุปผลการประเมิน

#### ตัวอย่าง

#### บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

#### ความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา

การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติในสถานศึกษา ใช้วิธีการประเมินตนเอง โดยผู้ประเมินเป็นครูผู้สอนในโรงเรียน ก 1 จำนวน 75 คน ผลการประเมินสรุปได้ดังนี้

1. ภาพรวมความสำเร็จของการนำนโยบายปฏิบัติการศึกษาไปปฏิบัติอยู่ในระดับดี (3.83 จาก 5 คะแนน) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ทุกด้านของความสำเร็จอยู่ในระดับดี ดังนี้

อันดับ	ความสำเร็จของการนำนโยบายไปปฏิบัติ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1	การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู	3.89	ดีมาก
2	คุณภาพครู	3.83	ดีมาก
3	คุณภาพผู้เรียน	3.77	ดีมาก
	ภาพรวม	3.83	ดีมาก

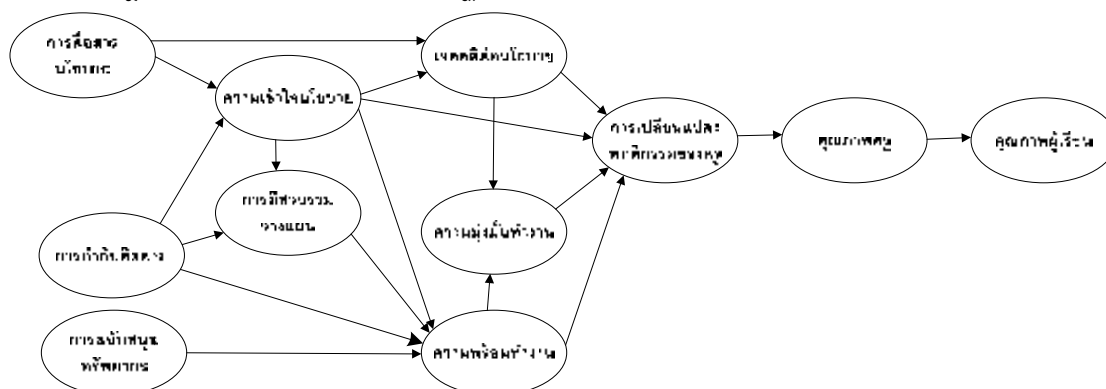
หมายเหตุ ระดับคุณภาพมี 4 ระดับ ได้แก่ ดีมาก ดี พอใช้ และปรับปรุง

2. เมื่อพิจารณากระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ พบว่า ความมุ่งมั่นในการทำงาน ตามนโยบายมีค่าเฉลี่ยสูงสุด (4.12) อยู่ในระดับดีมาก รองลงมา การสนับสนุนทรัพยากร (3.99) และความพร้อมในการทำงานตามนโยบาย (3.92) โดยมีรายละเอียดดังนี้

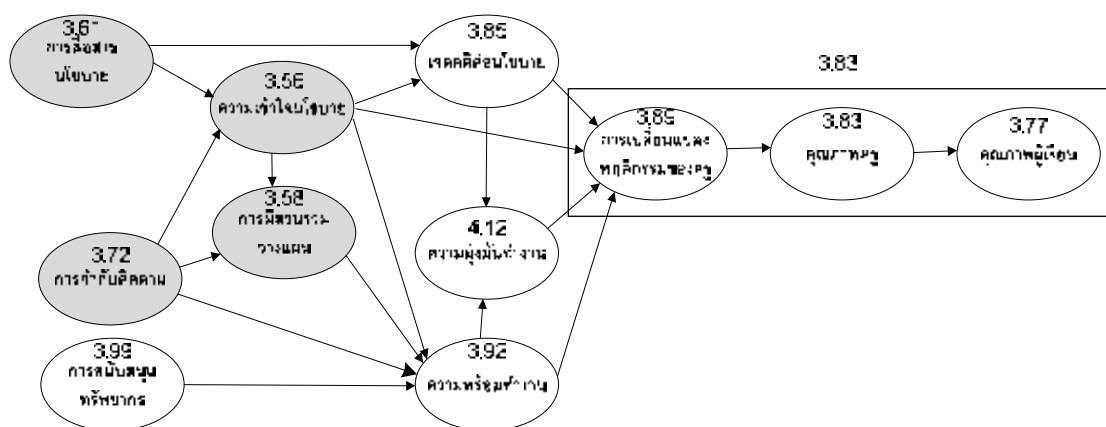
อันดับ	กระบวนการนำนโยบายไปปฏิบัติ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1	ความมุ่งมั่นทำงานตามนโยบาย	4.12	ดีมาก
2	การสนับสนุนทรัพยากรจัดการเรียนรู้	3.99	ดีมาก
3	ความพร้อมของครูในการทำงานตามนโยบาย	3.92	ดีมาก
4	เจตคติและการยอมรับนโยบายของครู	3.85	ดีมาก
5	การกำกับติดตาม	3.72	ดี
6	การสื่อสารนโยบาย	3.61	ดี
7	การมีส่วนร่วมวางแผนนโยบาย	3.58	ดี
8	ความเข้าใจนโยบายของครู	3.56	ดี

### ข้อเสนอแนะ

#### กรอบทฤษฎีโปรแกรมการนำนโยบายไปปฏิบัติ



#### ผลประเมิน



## ประเด็นที่ 1 การสร้างความเข้าใจของครูเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษา

เน้นที่การสื่อสารนโยบายด้วยการให้ความรู้และการสร้างสังคมการเรียนรู้ และเพื่อให้ครูมีความเข้าใจนโยบายที่ถูกต้อง ควรเพิ่มการกำกับติดตาม

### 1.1 ความเข้าใจนโยบายของครู

ประเด็นส่วนใหญ่ครูมีทัศนคติที่ถูกต้อง มีดังนี้

ข้อความ	% ครูที่มีทัศนคติที่ถูกต้อง
1. ท่านจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่ม (ใช่)	94
2. ท่านประเมินพัฒนาการของผู้เรียนโดยดูจากผลทดสอบเท่านั้น (ไม่ใช่)	90
3. ท่านตั้งคำถามการวิจัยจากการศึกษาข้อมูลนักเรียน (ใช่)	87

ประเด็นที่ครูมีทัศนคติที่คลาดเคลื่อนโดยเฉพาะในเรื่องการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการจัดการเรียนรู้แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนี้

ข้อความ	% ครูที่มีทัศนคติที่ถูกต้อง
1. ท่านเลือกปัญหาที่สามารถแก้ได้ทันที มาเป็นโจทย์วิจัยในชั้นเรียน (ไม่ใช่)	28
2. ท่านทำวิจัยกับผู้เรียนจำนวนมาก เพื่อให้งานวิจัยในชั้นเรียนมีคุณภาพ (ไม่ใช่)	34
3. ท่านสอนผู้เรียนให้ท่องจำสาระสำคัญ (ไม่ใช่)	39

### 1.2 การสื่อสารนโยบาย

ผลประเมินตนเองของครูเกี่ยวกับการสื่อสารนโยบาย พบว่า ส่วนใหญ่ได้รับการแจ้งข่าวสารนโยบายสูงสุด รองลงมาเป็นการศึกษานโยบายด้วยตนเอง การสร้างสังคมการเรียนรู้ และการให้ความรู้ โดยขอเสนอประเด็นที่น่าจะทำให้ครูเกิดความเข้าใจนโยบายเพิ่มขึ้นได้ โดยผู้บริหารอาจพิจารณาแนวทาง ดังนี้

#### (1) การให้ความรู้

อันดับ	ข้อความ	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1	ส่งครูไปอบรมความรู้เพื่อให้สามารถปฏิบัติตามนโยบาย	3.81	ดีมาก
2	เชิญวิทยากรมาอบรมให้ความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.70	ดี
3	มีการนิเทศให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.46	ดี
4	จัดให้มีการสอนงานโดยเพื่อนร่วมงานที่มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.32	ดี
5	จัดหาพี่เลี้ยงหรือนักวิชาการให้คำปรึกษาในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.09	ดี

## (2) การสร้างสังคมการเรียนรู้

อันดับ	ข้อคำถาม	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1	จัดให้มีการจัดการความรู้ในการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.72	ดี
2	จัดให้มีการศึกษาดูงานจากโรงเรียนที่มีการปฏิบัติที่ดี	3.57	ดี
3	จัดให้มีกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในโรงเรียน	3.56	ดี
4	สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายในโรงเรียน	3.53	ดี
5	สร้างเครือข่ายการเรียนรู้ภายนอกโรงเรียน	3.17	ดี

## 1.3 การกำกับติดตาม

ผลประเมินตนเองของครูเกี่ยวกับการกำกับติดตาม พบว่า ผลประเมินในระดับดีมาก ได้แก่ การวางระบบการประกันคุณภาพที่เน้นการมีส่วนร่วม การมีระบบกระตุ้นการกำกับติดตามการทำงาน นอกจากนี้เพื่อให้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับนโยบายปฏิรูปการศึกษามีความถูกต้อง ผู้บริหารควรเพิ่มการดำเนินการในประเด็นต่อไปนี้

อันดับ	ข้อคำถาม	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1	มีการตรวจสอบและปรับแผนการดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายตลอดเวลา	3.75	ดี
2	มีการติดตามความเข้าใจนโยบายของครูหลังการรับรู้นโยบาย	3.70	ดี
3	มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้ครูสามารถพัฒนาหรือปรับปรุงการปฏิบัติงานตามนโยบาย	3.56	ดี

**ประเด็นที่ 2 การมีส่วนร่วมวางแผนการนำนโยบายไปปฏิบัติจะส่งผลต่อความพร้อมในการทำงานตามนโยบายของครู**

หากครูมีความพร้อมก็จะทำให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนตามนโยบายปฏิรูปการศึกษาที่เพิ่มขึ้นได้ ทั้งนี้สิ่งที่จะทำให้การมีส่วนร่วมวางแผนเกิดประสิทธิภาพนั้น ต้องเกิดจากความเข้าใจนโยบาย (วิธีการนำนโยบายไปปฏิบัติ) และการกำกับติดตาม จึงจะทำให้การนำนโยบายไปปฏิบัติเป็นไปในทิศทางที่ถูกต้อง

อันดับ	ข้อคำถาม	ค่าเฉลี่ย	ระดับ
1	เป็นผู้รับผิดชอบการจัดโครงการ กิจกรรมตามนโยบาย	3.64	ดี
2	มีส่วนร่วมกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษา	3.58	ดี
3	มีส่วนร่วมกำหนดกลยุทธ์ในการนำนโยบายไปปฏิบัติ	3.56	ดี
4	มีส่วนร่วมกำหนดค่าเป้าหมายของโรงเรียนให้สอดคล้องกับนโยบาย	3.54	ดี
5	มีส่วนร่วมกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จของแผนงานตามนโยบาย	3.51	ดี



ภาคผนวก ง  
ตัวอย่างผลการวิเคราะห์ข้อมูล

## ตัวอย่างผลการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างโดยใช้โปรแกรมลิสเรล

DATE: 4/13/2013

TIME: 3:51

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\pnode\sem\path.PR2:

TI

IDA NI=21 NO=309 MA=CM

SY='C:\pnode\sem\path.ds' NG=1

MO NX=6 NY=15 NK=3 NE=8 BE=FU GA=FI PS=SY TE=SY TD=SY

LE

QSTD QTEH CNGE CMMT REDY ACAT UNDR PLAN

LK

MNTR SPRT COMC

FR LY(1,1) LY(2,2) LY(3,3) LY(4,4) LY(5,5) LY(6,6) LY(7,6) LY(8,6) LY(9,6)

FR LY(10,6) LY(11,7) LY(12,7) LY(13,7) LY(14,7) LY(15,8) LX(1,1) LX(2,2) LX(3,3)

FR LX(4,3) LX(5,3) LX(6,3) BE(1,2) BE(2,3) BE(3,4) BE(3,5) BE(3,6) BE(3,7)

FR BE(4,5) BE(4,6) BE(5,7) BE(5,8) BE(6,7) GA(5,2) GA(6,3) GA(7,1) GA(7,3)

FR GA(8,1)

FI TE(1,1) TE(2,2) TE(3,3) TE(4,4) TE(5,5) TD(1,1) TD(2,2) PS(2,2)

FR TE(3,2) TE(7,1) TE(6,4) TE(9,8) TE(13,12) TE(12,7) TE(3,1) TE(10,7) TE(8,7) TH(6,15) TH(1,15)

FR TE(12,11) TH(2,7) TH(5,4) TH(2,9) TH(6,5) TH(1,10) TD(5,3) TE(9,1) TD(6,4) TE(10,1) TH(3,7)

FR PS(6,4) PS(8,7) PS(5,1) TH(6,4) TD(4,3) TD(6,5) PS(6,5) TE(2,1) TH(2,5) TD(6,1) PS(7,2) TE(10,9)

FR TE(13,11) TD(6,3) PS(7,1) PS(7,3) TH(1,7) TE(12,10) TE(9,7) TE(14,8) TE(14,9) TE(11,10) TD(6,2)

FR TH(1,3) TE(10,8) TE(7,4) TE(14,2) TE(12,3) TE(13,4) TE(14,13) TE(11,2) TD(4,1) TE(14,3)

FR TH(5,6) TH(6,14) TH(3,9) TH(1,13) TH(2,14)

PD

OU PC RS EF FS SS SC XM AD=OFF MI

TI

Number of Input Variables 21

Number of Y - Variables 15

Number of X - Variables 6

Number of ETA - Variables 8

Number of KSI - Variables 3

Number of Observations 309

TI

Covariance Matrix

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	0.14					
QTEH_I	0.09	0.13				
CNGE_I	0.09	0.12	0.14			
CMMT_I	0.09	0.12	0.12	0.17		
REDY_I	0.09	0.12	0.12	0.13	0.15	
ACPT_I	0.09	0.11	0.12	0.13	0.11	0.15
ACEN_I	0.09	0.10	0.10	0.11	0.10	0.11
AEVA_I	0.06	0.07	0.07	0.08	0.07	0.08
ARES_I	0.06	0.09	0.09	0.09	0.08	0.10
AVUE_I	0.08	0.09	0.09	0.08	0.09	0.10
UCEN_I	0.05	0.07	0.07	0.07	0.06	0.07
UEVA_I	0.05	0.07	0.07	0.08	0.06	0.07
URES_I	0.03	0.04	0.05	0.05	0.04	0.05
UIMT_I	0.07	0.09	0.10	0.10	0.09	0.10
PLAN_I	0.09	0.11	0.11	0.11	0.12	0.10
MNTR_I	0.11	0.12	0.12	0.12	0.13	0.11
SPRT_I	0.10	0.11	0.11	0.12	0.12	0.11
NEWS_I	0.09	0.10	0.11	0.11	0.12	0.11
KNWS_I	0.09	0.11	0.11	0.12	0.12	0.11
SOCL_I	0.10	0.12	0.12	0.11	0.12	0.11
SELF_I	0.08	0.10	0.10	0.11	0.10	0.10

Covariance Matrix

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	0.18					
AEVA_I	0.09	0.12				
ARES_I	0.10	0.10	0.17			
AVUE_I	0.11	0.07	0.10	0.17		
UCEN_I	0.06	0.05	0.06	0.04	0.13	
UEVA_I	0.08	0.04	0.06	0.04	0.08	0.15
URES_I	0.05	0.03	0.05	0.04	0.05	0.07
UIMT_I	0.09	0.05	0.08	0.07	0.08	0.09
PLAN_I	0.09	0.07	0.08	0.08	0.06	0.07
MNTR_I	0.11	0.08	0.09	0.08	0.07	0.06
SPRT_I	0.12	0.07	0.08	0.08	0.06	0.06
NEWS_I	0.10	0.07	0.08	0.08	0.06	0.05
KNWS_I	0.09	0.08	0.09	0.09	0.06	0.05
SOCL_I	0.10	0.08	0.10	0.10	0.06	0.05
SELF_I	0.09	0.07	0.08	0.08	0.05	0.06

Covariance Matrix

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I
URES_I	0.12					
UIMT_I	0.07	0.14				
PLAN_I	0.04	0.10	0.19			
MNTR_I	0.03	0.09	0.13	0.21		
SPRT_I	0.03	0.09	0.12	0.16	0.19	
NEWS_I	0.03	0.08	0.10	0.15	0.14	0.18
KNWS_I	0.03	0.08	0.11	0.17	0.14	0.15
SOCL_I	0.03	0.09	0.12	0.18	0.15	0.15
SELF_I	0.04	0.09	0.11	0.10	0.10	0.10

Covariance Matrix

	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
KNWS_I	0.21		
SOCL_I	0.19	0.23	
SELF_I	0.10	0.10	0.14

TI

## Parameter Specifications

## LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	0	0	0	0	0	0
QTEH_I	0	0	0	0	0	0
CNGE_I	0	0	0	0	0	0
CMMT_I	0	0	0	0	0	0
REDY_I	0	0	0	0	0	0
ACPT_I	0	0	0	0	0	0
ACEN_I	0	0	0	0	0	1
AEVA_I	0	0	0	0	0	2
ARES_I	0	0	0	0	0	3
AVUE_I	0	0	0	0	0	4
UCEN_I	0	0	0	0	0	0
UEVA_I	0	0	0	0	0	0
URES_I	0	0	0	0	0	0
UIMT_I	0	0	0	0	0	0
PLAN_I	0	0	0	0	0	0

## LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	0	0
QTEH_I	0	0
CNGE_I	0	0
CMMT_I	0	0
REDY_I	0	0
ACPT_I	0	0
ACEN_I	0	0
AEVA_I	0	0
ARES_I	0	0
AVUE_I	0	0
UCEN_I	0	0
UEVA_I	5	0
URES_I	6	0
UIMT_I	7	0
PLAN_I	0	0

## LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	8	0	0
SPRT_I	0	9	0
NEWS_I	0	0	10

KNWS_I	0	0	11
SOCL_I	0	0	12
SELF_I	0	0	13

## BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	0	14	0	0	0	0
QTEH	0	0	15	0	0	0
CNGE	0	0	0	16	17	18
CMMT	0	0	0	0	20	21
REDY	0	0	0	0	0	0
ACAT	0	0	0	0	0	0
UNDR	0	0	0	0	0	0
PLAN	0	0	0	0	0	0

## BETA

	UNDR	PLAN
QSTD	0	0
QTEH	0	0
CNGE	19	0
CMMT	0	0
REDY	22	23
ACAT	24	0
UNDR	0	0
PLAN	0	0

## GAMMA

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0	0	0
QTEH	0	0	0
CNGE	0	0	0
CMMT	0	0	0
REDY	0	25	0
ACAT	0	0	26
UNDR	27	0	28
PLAN	29	0	0

## PHI

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR	0		
SPRT	30	0	
COMC	31	32	0

## PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	33					
QTEH	0	0				
CNGE	0	0	34			
CMMT	0	0	0	35		

REDY	36	0	0	0	37	
ACAT	0	0	0	38	39	40
UNDR	41	42	43	0	0	0
PLAN	0	0	0	0	0	0

PSI

	UNDR	PLAN
UNDR	44	
PLAN	45	46

THETA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	0					
QTEH_I	47	0				
CNGE_I	48	49	0			
CMMT_I	0	0	0	0		
REDY_I	0	0	0	0	0	
ACPT_I	0	0	0	50	0	51
ACEN_I	52	0	0	53	0	0
AEVA_I	0	0	0	0	0	0
ARES_I	57	0	0	0	0	0
AVUE_I	61	0	0	0	0	0
UCEN_I	0	66	0	0	0	0
UEVA_I	0	0	69	0	0	0
URES_I	0	0	0	74	0	0
UIMT_I	0	78	79	0	0	0
PLAN_I	0	0	0	0	0	0

THETA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	54					
AEVA_I	55	56				
ARES_I	58	59	60			
AVUE_I	62	63	64	65		
UCEN_I	0	0	0	67	68	
UEVA_I	70	0	0	71	72	73
URES_I	0	0	0	0	75	76
UIMT_I	0	80	81	0	0	0
PLAN_I	0	0	0	0	0	0

THETA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
URES_I	77		
UIMT_I	82	83	
PLAN_I	0	0	84

THETA-DELTA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
MNTR_I	0	0	85	0	0	0

SPRT_I	0	0	0	0	90	0
NEWS_I	0	0	0	0	0	0
KNWS_I	0	0	0	0	0	0
SOCL_I	0	0	0	100	0	101
SELF_I	0	0	0	104	105	0

## THETA-DELTA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
MNTR_I	86	0	0	87	0	0
SPRT_I	91	0	92	0	0	0
NEWS_I	94	0	95	0	0	0
KNWS_I	0	0	0	0	0	0
SOCL_I	0	0	0	0	0	0
SELF_I	0	0	0	0	0	0

## THETA-DELTA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
MNTR_I	88	0	89
SPRT_I	0	93	0
NEWS_I	0	0	0
KNWS_I	0	0	0
SOCL_I	0	0	0
SELF_I	0	106	107

## THETA-DELTA

	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
MNTR_I	0					
SPRT_I	0	0				
NEWS_I	0	0	96			
KNWS_I	97	0	98	99		
SOCL_I	0	0	102	0	103	
SELF_I	108	109	110	111	112	113

TI

Number of Iterations = 53

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

## LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	0.37	--	--	--	--	--
QTEH_I	--	0.36	--	--	--	--
CNGE_I	--	--	0.37	--	--	--
CMMT_I	--	--	--	0.40	--	--

REDY_I	--	--	--	--	0.39	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	0.35
ACEN_I	--	--	--	--	--	0.30
					(0.02)	
						16.13
AEVA_I	--	--	--	--	--	0.23
					(0.02)	
						13.54
ARES_I	--	--	--	--	--	0.29
					(0.02)	
						14.61
AVUE_I	--	--	--	--	--	0.27
					(0.02)	
						13.47
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

## LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
	-----	-----
QSTD_I	--	--
QTEH_I	--	--
CNGE_I	--	--
CMMT_I	--	--
REDY_I	--	--
ACPT_I	--	--
ACEN_I	--	--
AEVA_I	--	--
ARES_I	--	--
AVUE_I	--	--
UCEN_I	0.23	--
UEVA_I	0.26	--
	(0.02)	



11.78

URES\_I 0.17 --  
 (0.02)  
 7.98

UIMT\_I 0.34 --  
 (0.03)  
 12.10

PLAN\_I -- 0.38

LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
	-----	-----	-----
MNTR_I	0.45	--	--
	(0.02)		
	24.95		

SPRT_I	--	0.44	--
	(0.02)		
	25.08		

NEWS_I	--	--	0.39
		(0.02)	
		19.32	

KNWS_I	--	--	0.42
		(0.02)	
		20.43	

SOCL_I	--	--	0.46
		(0.02)	
		22.11	

SELF_I	--	--	0.37
		(0.02)	
		17.01	

BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
QSTD	--	0.83	--	--	--	--
	(0.05)					
	16.42					

QTEH	--	--	1.05	--	--	--
		(0.03)				
		33.25				

CNGE	--	--	--	0.12	0.25	0.38
			(0.04)	(0.05)	(0.07)	
			2.93	5.11	5.35	

CMMT -- -- -- -- 0.22 0.71  
 (0.06) (0.07)  
 3.52 10.19

REDY -- -- -- -- -- --

ACAT -- -- -- -- -- --

UNDR -- -- -- -- -- --

PLAN -- -- -- -- -- --

BETA

UNDR PLAN

-----

QSTD -- --

QTEH -- --

CNGE 0.26 --  
 (0.08)  
 3.17

CMMT -- --

REDY 0.18 0.30  
 (0.08) (0.14)  
 2.20 2.12

ACAT 0.61 --  
 (0.06)  
 9.48

UNDR -- --

PLAN -- --

GAMMA

MNTR SPRT COMC

-----

QSTD -- -- --

QTEH -- -- --

CNGE -- -- --

CMMT -- -- --

REDY -- 0.47 --  
 (0.10)  
 4.94

ACAT -- -- 0.38  
 (0.05)  
 8.11

UNDR 0.45 -- 0.21  
 (0.09) (0.08)  
 5.01 2.56

PLAN 0.82 -- --  
 (0.06)  
 13.18

Covariance Matrix of ETA and KSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	1.00					
QTEH	0.75	1.00				
CNGE	0.76	1.00	1.00			
CMMT	0.59	0.78	0.78	1.00		
REDY	0.60	0.84	0.81	0.78	1.00	
ACAT	0.66	0.86	0.87	0.76	0.80	1.00
UNDR	0.54	0.77	0.81	0.74	0.67	0.84
PLAN	0.65	0.78	0.74	0.68	0.76	0.73
MNTR	0.61	0.73	0.70	0.66	0.75	0.71
SPRT	0.56	0.68	0.65	0.62	0.78	0.63
COMC	0.60	0.72	0.69	0.68	0.69	0.74

Covariance Matrix of ETA and KSI

	UNDR	PLAN	MNTR	SPRT	COMC
UNDR	1.00				
PLAN	0.76	1.00			
MNTR	0.63	0.82	1.00		
SPRT	0.54	0.68	0.83	1.00	
COMC	0.59	0.70	0.85	0.80	1.00

PHI

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR	1.00		
SPRT	0.83	1.00	
	(0.02)		
	46.86		
COMC	0.85	0.80	1.00
	(0.02)	(0.02)	
	48.61	37.27	

PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	0.44					
	(0.05)					
	8.84					

QTEH	--	--				
CNGE	--	--	0.18			
			(0.02)			
			9.99			
CMMT	--	--	--	0.38		
				(0.05)		
				8.27		
REDY	-0.08	--	--	--	0.28	
	(0.02)				(0.03)	
	-3.49				8.48	
ACAT	--	--	--	-0.12	0.13	0.20
				(0.03)	(0.02)	(0.04)
				-3.65	5.86	5.54
UNDR	-0.09	-0.08	-0.02	--	--	--
	(0.04)	(0.03)	(0.03)			
	-2.68	-2.98	-0.68			
PLAN	--	--	--	--	--	--

PSI

	UNDR	PLAN
	-----	-----
UNDR	0.59	
	(0.10)	
	6.02	
PLAN	0.25	0.32
	(0.05)	(0.14)
	5.39	2.27

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
-----	-----	-----	-----	-----	-----
0.56	1.00	0.82	0.62	0.72	0.80

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

UNDR	PLAN
-----	-----
0.41	0.68

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
-----	-----	-----	-----	-----	-----
0.40	0.58	0.52	0.49	0.64	0.58

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

UNDR	PLAN
------	------

-----  
 0.41 0.68

## Reduced Form

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0.29	0.11	0.26
	(0.05)	(0.03)	(0.05)
	5.43	3.77	5.51
QTEH	0.35	0.14	0.32
	(0.06)	(0.04)	(0.06)
	5.63	3.83	5.65
CNGE	0.33	0.13	0.30
	(0.06)	(0.03)	(0.05)
	5.54	3.85	5.65
CMMT	0.27	0.10	0.37
	(0.05)	(0.03)	(0.06)
	5.26	3.07	6.40
REDY	0.33	0.47	0.04
	(0.09)	(0.10)	(0.02)
	3.55	4.94	1.64
ACAT	0.28	--	0.51
	(0.06)	(0.06)	
	4.87	7.90	
UNDR	0.45	--	0.21
	(0.09)	(0.08)	
	5.01	2.56	
PLAN	0.82	--	--
	(0.06)		
	13.18		

THETA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	--					
QTEH_I	-0.01	--				
	(0.00)					
	-3.16					
CNGE_I	-0.02	-0.01	--			
	(0.00)	(0.00)				
	-5.07	-12.40				
CMMT_I	--	--	--	--		
REDY_I	--	--	--	--	--	
ACPT_I	--	--	--	0.02	--	0.02

			(0.00)		(0.00)
			4.43		6.62
ACEN_I	0.01	--	--	0.01	--
	(0.00)			(0.00)	
	3.70			2.66	
AEVA_I	--	--	--	--	--
ARES_I	-0.01	--	--	--	--
	(0.00)				
	-3.08				
AVUE_I	0.01	--	--	--	--
	(0.00)				
	1.97				
UCEN_I	--	0.00	--	--	--
	(0.00)				
	1.43				
UEVA_I	--	--	-0.01	--	--
			(0.00)		
			-2.48		
URES_I	--	--	--	0.00	--
				(0.00)	
				-1.49	
UIMT_I	--	0.00	0.00	--	--
	(0.00)	(0.00)			
	-1.55	-1.25			
PLAN_I	--	--	--	--	--

THETA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	0.08					
	(0.01)					
	11.69					
AEVA_I	0.02	0.07				
	(0.00)	(0.01)				
	4.33	11.71				
ARES_I	0.01	0.04	0.09			
	(0.01)	(0.01)	(0.01)			
	2.53	6.94	11.65			
AVUE_I	0.02	0.01	0.02	0.10		
	(0.01)	(0.00)	(0.01)	(0.01)		
	4.41	1.84	3.72	11.81		
UCEN_I	--	--	--	-0.01	0.08	
				(0.00)	(0.01)	
				-2.22	11.45	

UEVA\_I 0.02 -- -- -0.01 0.02 0.09  
 (0.00) (0.00) (0.01) (0.01)  
 3.91 -2.79 4.05 11.43

URES\_I -- -- -- -- 0.01 0.03  
 (0.01) (0.01)  
 2.81 4.62

UIMT\_I -- -0.01 -0.01 -- -- --  
 (0.00) (0.00)  
 -3.48 -1.98

PLAN\_I -- -- -- -- -- --

THETA-EPS

URES\_I UIMT\_I PLAN\_I  
 -----  
 URES\_I 0.09  
 (0.01)  
 11.32

UIMT\_I 0.01 0.02  
 (0.00) (0.01)  
 1.51 4.76

PLAN\_I -- -- 0.05  
 (0.02)  
 2.48

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

QSTD\_I QTEH\_I CNGE\_I CMMT\_I REDY\_I ACPT\_I  
 -----  
 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 0.84

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

ACEN\_I AEVA\_I ARES\_I AVUE\_I UCEN\_I UEVA\_I  
 -----  
 0.53 0.43 0.47 0.42 0.41 0.44

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

URES\_I UIMT\_I PLAN\_I  
 -----  
 0.25 0.82 0.74

THETA-DELTA-EPS

QSTD\_I QTEH\_I CNGE\_I CMMT\_I REDY\_I ACPT\_I  
 -----  
 MNTR\_I -- -- 0.00 -- -- --  
 (0.00)  
 2.64

```

SPRT_I  --  --  --  --  -0.02  --
          (0.00)
          -3.68

NEWS_I  --  --  --  --  --  --

KNWS_I  --  --  --  --  --  --

SOCL_I  --  --  --  -0.01  --  -0.01
          (0.00)  (0.00)
          -4.64  -2.52

SELF_I  --  --  --  0.01  0.00  --
          (0.00)  (0.00)
          1.89  0.19
    
```

THETA-DELTA-EPS

```

          ACEN_I  AEVA_I  ARES_I  AVUE_I  UCEN_I  UEVA_I
          -----
MNTR_I  0.01  --  --  -0.01  --  --
          (0.00)  (0.00)
          3.76  -1.70

SPRT_I  0.02  --  -0.01  --  --  --
          (0.00)  (0.00)
          5.85  -2.50

NEWS_I  0.01  --  -0.01  --  --  --
          (0.00)  (0.00)
          3.13  -1.97

KNWS_I  --  --  --  --  --  --

SOCL_I  --  --  --  --  --  --

SELF_I  --  --  --  --  --  --
    
```

THETA-DELTA-EPS

```

          URES_I  UIMT_I  PLAN_I
          -----
MNTR_I  -0.01  --  -0.02
          (0.00)  (0.00)
          -1.70  -3.37

SPRT_I  --  0.01  --
          (0.00)
          1.79

NEWS_I  --  --  --

KNWS_I  --  --  --

SOCL_I  --  --  --

SELF_I  --  0.01  0.01
    
```



(0.00) (0.01)  
2.70 1.59

THETA-DELTA

	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
MNTR_I	--					
SPRT_I	--	--				
NEWS_I	--	--	0.03			
			(0.01)			
			4.64			
KNWS_I	0.00	--	-0.01	0.04		
	(0.00)		(0.00)	(0.00)		
	1.44		-2.78	8.01		
SOCL_I	--	--	-0.03	--	0.02	
			(0.00)		(0.00)	
			-5.12		4.49	
SELF_I	-0.04	-0.03	-0.05	-0.06	-0.06	0.00
	(0.01)	(0.01)	(0.01)	(0.01)	(0.01)	(0.01)
	-6.26	-5.63	-5.91	-7.47	-7.46	0.34

Squared Multiple Correlations for X - Variables

	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
	1.00	1.00	0.83	0.83	0.91	0.98

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 118  
 Minimum Fit Function Chi-Square = 148.21 (P = 0.031)  
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 142.47 (P = 0.062)  
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 24.47  
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 58.68)

Minimum Fit Function Value = 0.48  
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.079  
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.19)  
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.026  
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.040)  
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 1.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.20  
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.12 ; 1.31)  
 ECVI for Saturated Model = 1.50  
 ECVI for Independence Model = 67.54

Chi-Square for Independence Model with 210 Degrees of Freedom = 20760.15  
 Independence AIC = 20802.15  
 Model AIC = 368.47

Saturated AIC = 462.00  
 Independence CAIC = 20901.55  
 Model CAIC = 903.34  
 Saturated CAIC = 1555.40

Normed Fit Index (NFI) = 0.99  
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00  
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.56  
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00  
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00  
 Relative Fit Index (RFI) = 0.99

Critical N (CN) = 326.54

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0049  
 Standardized RMR = 0.031  
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.96  
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.92  
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.49

TI

Fitted Covariance Matrix

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	0.14					
QTEH_I	0.09	0.13				
CNGE_I	0.09	0.12	0.14			
CMMT_I	0.09	0.11	0.12	0.16		
REDY_I	0.09	0.12	0.12	0.12	0.15	
ACPT_I	0.09	0.11	0.11	0.12	0.11	0.15
ACEN_I	0.09	0.09	0.10	0.10	0.09	0.11
AEVA_I	0.06	0.07	0.07	0.07	0.07	0.08
ARES_I	0.06	0.09	0.09	0.09	0.09	0.10
AVUE_I	0.08	0.08	0.09	0.08	0.08	0.09
UCEN_I	0.05	0.07	0.07	0.07	0.06	0.07
UEVA_I	0.05	0.07	0.07	0.08	0.07	0.08
URES_I	0.03	0.05	0.05	0.05	0.04	0.05
UIMT_I	0.07	0.09	0.10	0.10	0.09	0.10
PLAN_I	0.09	0.11	0.10	0.10	0.11	0.10
MNTR_I	0.10	0.12	0.12	0.12	0.13	0.11
SPRT_I	0.09	0.11	0.11	0.11	0.11	0.10
NEWS_I	0.09	0.10	0.10	0.11	0.10	0.10
KNWS_I	0.09	0.11	0.11	0.11	0.11	0.11
SOCL_I	0.10	0.12	0.12	0.11	0.12	0.11
SELF_I	0.08	0.10	0.09	0.11	0.10	0.10

Fitted Covariance Matrix

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	0.17					
AEVA_I	0.09	0.12				
ARES_I	0.10	0.10	0.17			
AVUE_I	0.10	0.07	0.10	0.17		
UCEN_I	0.06	0.04	0.06	0.04	0.13	
UEVA_I	0.08	0.05	0.06	0.04	0.08	0.15

URES_I	0.04	0.03	0.04	0.04	0.05	0.07
UIMT_I	0.09	0.05	0.07	0.08	0.08	0.09
PLAN_I	0.08	0.06	0.08	0.07	0.07	0.07
MNTR_I	0.11	0.07	0.09	0.08	0.07	0.07
SPRT_I	0.11	0.06	0.07	0.07	0.05	0.06
NEWS_I	0.10	0.07	0.08	0.08	0.05	0.06
KNWS_I	0.09	0.07	0.09	0.08	0.06	0.06
SOCL_I	0.10	0.08	0.10	0.09	0.06	0.07
SELF_I	0.08	0.06	0.08	0.07	0.05	0.06

## Fitted Covariance Matrix

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I
URES_I	0.12					
UIMT_I	0.06	0.14				
PLAN_I	0.05	0.10	0.19			
MNTR_I	0.04	0.10	0.12	0.20		
SPRT_I	0.04	0.09	0.11	0.16	0.19	
NEWS_I	0.04	0.08	0.10	0.15	0.13	0.18
KNWS_I	0.04	0.08	0.11	0.16	0.14	0.15
SOCL_I	0.05	0.09	0.12	0.18	0.16	0.15
SELF_I	0.04	0.08	0.10	0.10	0.09	0.10

## Fitted Covariance Matrix

	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
KNWS_I	0.21		
SOCL_I	0.19	0.23	
SELF_I	0.09	0.10	0.14

## Fitted Residuals

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	0.00					
QTEH_I	0.00	0.00				
CNGE_I	0.00	0.00	0.00			
CMMT_I	0.00	0.01	0.00	0.01		
REDY_I	0.01	0.00	0.00	0.01	0.00	
ACPT_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
ACEN_I	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.00
AEVA_I	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00
ARES_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
AVUE_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
UCEN_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
UEVA_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
URES_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
UIMT_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
PLAN_I	0.00	0.01	0.00	0.01	0.00	0.01
MNTR_I	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
SPRT_I	0.01	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01
NEWS_I	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01	0.00
KNWS_I	0.00	0.00	0.01	0.00	0.01	0.00
SOCL_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
SELF_I	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00

## Fitted Residuals

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	0.00					
AEVA_I	0.00	0.00				
ARES_I	0.00	0.00	0.00			
AVUE_I	0.00	0.00	0.00	0.00		
UCEN_I	0.01	0.00	0.01	0.00	0.00	
UEVA_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
URES_I	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00
UIMT_I	0.00	0.00	0.00	-0.01	0.00	0.01
PLAN_I	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MNTR_I	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	-0.01
SPRT_I	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.00
NEWS_I	0.00	0.01	0.00	0.00	0.01	-0.01
KNWS_I	0.00	0.01	0.00	0.00	0.01	-0.01
SOCL_I	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.02
SELF_I	0.01	0.01	0.00	0.01	0.00	0.00

## Fitted Residuals

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I
URES_I	0.00					
UIMT_I	0.00	0.00				
PLAN_I	-0.01	0.00	0.00			
MNTR_I	-0.01	0.00	0.00	0.00		
SPRT_I	-0.01	0.00	0.01	0.00	0.00	
NEWS_I	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
KNWS_I	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
SOCL_I	-0.02	0.00	0.00	0.00	-0.01	0.00
SELF_I	0.00	0.00	0.01	0.00	0.01	0.01

## Fitted Residuals

	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
KNWS_I	0.00		
SOCL_I	0.00	0.00	
SELF_I	0.00	0.00	0.00

## Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.02

Median Fitted Residual = 0.00

Largest Fitted Residual = 0.01

## Stemleaf Plot

```

-20|6
-18|
-16|
-14|6
-12|211
-10|89
-8|70
-6|19
-4|309886632110
-2|87541988743210

```

-0|955544229999766655444433200  
 0|112333445556667777888899991222233334444555566667777999999  
 2|000112222333444445566689990000124566778889999  
 4|0001123334555566678990013444456788  
 6|011234667224456789  
 8|1255798  
 10|82349  
 12|4

Standardized Residuals

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	2.71					
QTEH_I	2.59	2.77				
CNGE_I	1.13	2.20	1.47			
CMMT_I	-0.40	3.61	1.13	3.57		
REDY_I	3.79	2.54	1.04	3.40	2.19	
ACPT_I	1.22	1.98	2.15	2.95	2.59	2.32
ACEN_I	1.93	1.63	0.01	2.53	2.27	1.93
AEVA_I	0.75	0.98	0.60	2.91	0.94	1.42
ARES_I	0.09	0.14	0.47	-0.61	-1.30	-0.48
AVUE_I	1.31	1.35	-0.06	-0.43	1.12	1.04
UCEN_I	0.42	-0.38	-0.71	1.11	-0.85	0.39
UEVA_I	-0.87	-1.14	-1.20	1.29	-0.96	-0.16
URES_I	-0.78	-1.51	-0.40	0.64	-1.14	1.53
UIMT_I	0.09	1.19	-0.23	0.73	0.76	0.82
PLAN_I	0.68	2.41	0.79	2.40	2.80	1.79
MNTR_I	1.79	-0.63	0.22	-0.11	0.42	-0.62
SPRT_I	2.69	0.86	0.84	1.84	2.69	2.09
NEWS_I	-0.16	0.84	1.78	2.18	3.44	1.51
KNWS_I	0.16	-0.22	1.87	0.94	2.14	-0.66
SOCL_I	0.47	-0.61	1.15	-0.20	-0.11	-0.93
SELF_I	0.70	2.62	0.40	2.65	2.88	2.03

Standardized Residuals

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	1.88					
AEVA_I	1.71	1.80				
ARES_I	0.65	0.29	-0.41			
AVUE_I	0.59	1.61	0.48	1.60		
UCEN_I	1.30	0.87	1.34	-0.10	1.37	
UEVA_I	0.56	-0.90	0.24	-1.38	1.33	1.40
URES_I	0.62	0.17	1.47	-0.50	0.37	0.90
UIMT_I	0.47	0.83	0.34	-1.32	1.11	2.71
PLAN_I	2.01	0.69	-0.04	0.23	-0.81	-1.00
MNTR_I	0.17	1.43	0.00	0.18	0.73	-1.69
SPRT_I	1.98	2.38	1.20	0.96	0.91	0.33
NEWS_I	0.64	1.78	1.07	0.85	2.13	-1.64
KNWS_I	-0.29	1.61	0.79	0.40	1.06	-1.90
SOCL_I	-1.33	0.79	0.78	0.72	0.32	-3.22
SELF_I	2.82	2.09	-0.67	1.72	1.04	0.86

Standardized Residuals

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I
URES_I						
UIMT_I						
PLAN_I						
MNTR_I						
SPRT_I						
NEWS_I						

URES_I	1.04					
UIMT_I	1.39	0.67				
PLAN_I	-2.81	0.39	2.64			
MNTR_I	-2.45	-0.87	1.08	1.17		
SPRT_I	-1.15	1.09	2.66	0.29	0.05	
NEWS_I	-2.31	0.66	0.84	0.61	0.56	0.61
KNWS_I	-1.92	-0.09	-0.58	1.67	-1.17	-0.89
SOCL_I	-2.52	-1.07	-1.23	0.72	-1.94	-1.06
SELF_I	-0.31	1.40	2.71	0.33	3.07	2.67

Standardized Residuals

	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
KNWS_I	0.70		
SOCL_I	0.90	0.20	
SELF_I	0.72	-0.27	3.15

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -3.22  
 Median Standardized Residual = 0.76  
 Largest Standardized Residual = 3.79

Stemleaf Plot

```

-3|2
-2|855
-2|3
-1|999765
-1|43332221111100
-0|9999998877666655
-0|4444433322221111000
0|1111222222233333444444
0|5555666666677777777777888888899999999
1|0000011111111222233334444444
1|55556666777888889999
2|0001111122233444
2|55666677777888999
3|1144
3|668
    
```

Largest Negative Standardized Residuals

Residual for PLAN\_I and URES\_I -2.81  
 Residual for SOCL\_I and UEVA\_I -3.22

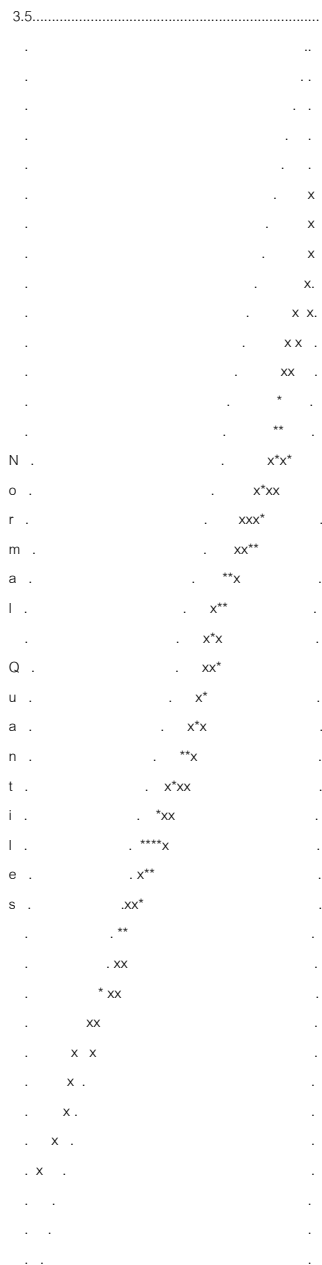
Largest Positive Standardized Residuals

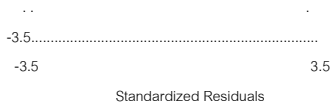
Residual for QSTD\_I and QSTD\_I 2.71  
 Residual for QTEH\_I and QSTD\_I 2.59  
 Residual for QTEH\_I and QTEH\_I 2.77  
 Residual for CMMT\_I and QTEH\_I 3.61  
 Residual for CMMT\_I and CMMT\_I 3.57  
 Residual for REDY\_I and QSTD\_I 3.79  
 Residual for REDY\_I and CMMT\_I 3.40  
 Residual for ACPT\_I and CMMT\_I 2.95  
 Residual for ACPT\_I and REDY\_I 2.59  
 Residual for AEVA\_I and CMMT\_I 2.91  
 Residual for UIMT\_I and UEVA\_I 2.71  
 Residual for PLAN\_I and REDY\_I 2.80  
 Residual for PLAN\_I and PLAN\_I 2.64  
 Residual for SPRT\_I and QSTD\_I 2.69

Residual for SPRT\_I and REDY\_I 2.69  
 Residual for SPRT\_I and PLAN\_I 2.66  
 Residual for NEWS\_I and REDY\_I 3.44  
 Residual for SELF\_I and QTEH\_I 2.62  
 Residual for SELF\_I and CMMT\_I 2.65  
 Residual for SELF\_I and REDY\_I 2.88  
 Residual for SELF\_I and ACEN\_I 2.82  
 Residual for SELF\_I and PLAN\_I 2.71  
 Residual for SELF\_I and SPRT\_I 3.07  
 Residual for SELF\_I and NEWS\_I 2.67  
 Residual for SELF\_I and SELF\_I 3.15

TI

Qplot of Standardized Residuals





TI

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	--	--	5.41	3.96	0.71
QTEH_I	1.12	--	--	4.23	0.50	0.62
CNGE_I	0.17	--	--	1.21	1.34	0.31
CMMT_I	3.88	1.42	0.91	--	--	--
REDY_I	4.14	1.42	1.57	0.11	--	4.54
ACPT_I	2.79	2.85	2.73	1.54	1.49	--
ACEN_I	0.01	0.06	0.00	1.08	2.23	--
AEVA_I	0.00	0.03	0.18	3.99	1.23	--
ARES_I	0.04	0.00	0.10	1.95	3.84	--
AVUE_I	0.00	0.12	0.33	0.83	0.00	--
UCEN_I	0.29	0.13	0.21	0.29	0.59	0.55
UEVA_I	0.63	1.22	0.89	0.08	0.08	2.06
URES_I	0.17	0.69	0.15	1.71	0.76	0.11
UIMT_I	0.04	0.18	0.10	0.07	0.57	0.18
PLAN_I	0.08	1.68	1.66	1.20	5.20	0.27

Modification Indices for LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	0.04	0.12
QTEH_I	0.42	0.83
CNGE_I	0.37	0.82
CMMT_I	0.21	0.34
REDY_I	0.21	0.29
ACPT_I	0.07	0.02
ACEN_I	0.00	2.16
AEVA_I	0.10	0.71
ARES_I	2.28	0.47
AVUE_I	4.48	0.43
UCEN_I	--	0.10
UEVA_I	--	1.00
URES_I	--	7.23
UIMT_I	--	0.45
PLAN_I	0.21	--

Expected Change for LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	--	--	-0.06	0.14	0.05
QTEH_I	-0.07	--	--	0.03	0.01	-0.02
CNGE_I	0.03	--	--	-0.01	-0.02	0.01
CMMT_I	-0.04	0.12	0.11	--	--	--
REDY_I	0.08	0.05	0.06	-0.01	--	0.14
ACPT_I	0.03	0.07	0.06	0.13	0.03	--



ACEN_I	0.00	0.01	0.00	0.06	0.04	--
AEVA_I	0.00	0.00	-0.01	0.04	0.02	--
ARES_I	-0.01	0.00	0.01	-0.03	-0.05	--
AVUE_I	0.00	-0.01	-0.02	-0.02	0.00	--
UCEN_I	0.01	-0.01	-0.01	0.01	-0.02	0.03
UEVA_I	-0.02	-0.03	-0.03	-0.01	-0.01	-0.05
URES_I	-0.01	-0.03	-0.01	-0.06	-0.02	0.02
UIMT_I	0.00	0.02	0.02	-0.01	0.02	-0.02
PLAN_I	-0.01	0.06	0.07	0.03	0.14	0.02

## Expected Change for LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	-0.01	0.01
QTEH_I	0.02	0.02
CNGE_I	-0.02	-0.02
CMMT_I	0.02	0.01
REDY_I	-0.08	-0.05
ACPT_I	0.01	0.00
ACEN_I	0.00	0.04
AEVA_I	-0.01	0.02
ARES_I	0.06	-0.02
AVUE_I	-0.08	-0.02
UCEN_I	--	0.01
UEVA_I	--	-0.03
URES_I	--	-0.09
UIMT_I	--	0.02
PLAN_I	-0.03	--

## Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	--	--	-0.06	0.14	0.05
QTEH_I	-0.07	--	--	0.03	0.01	-0.02
CNGE_I	0.03	--	--	-0.01	-0.02	0.01
CMMT_I	-0.04	0.12	0.11	--	--	--
REDY_I	0.08	0.05	0.06	-0.01	--	0.14
ACPT_I	0.03	0.07	0.06	0.13	0.03	--
ACEN_I	0.00	0.01	0.00	0.06	0.04	--
AEVA_I	0.00	0.00	-0.01	0.04	0.02	--
ARES_I	-0.01	0.00	0.01	-0.03	-0.05	--
AVUE_I	0.00	-0.01	-0.02	-0.02	0.00	--
UCEN_I	0.01	-0.01	-0.01	0.01	-0.02	0.03
UEVA_I	-0.02	-0.03	-0.03	-0.01	-0.01	-0.05
URES_I	-0.01	-0.03	-0.01	-0.06	-0.02	0.02
UIMT_I	0.00	0.02	0.02	-0.01	0.02	-0.02
PLAN_I	-0.01	0.06	0.07	0.03	0.14	0.02

## Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	-0.01	0.01
QTEH_I	0.02	0.02
CNGE_I	-0.02	-0.02
CMMT_I	0.02	0.01
REDY_I	-0.08	-0.05

ACPT_I	0.01	0.00
ACEN_I	0.00	0.04
AEVA_I	-0.01	0.02
ARES_I	0.06	-0.02
AVUE_I	-0.08	-0.02
UCEN_I	--	0.01
UEVA_I	--	-0.03
URES_I	--	-0.09
UIMT_I	--	0.02
PLAN_I	-0.03	--

## Completely Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	--	--	-0.16	0.38	0.14
QTEH_I	-0.20	--	--	0.07	0.04	-0.05
CNGE_I	0.07	--	--	-0.04	-0.06	0.03
CMMT_I	-0.09	0.29	0.27	--	--	--
REDY_I	0.21	0.13	0.15	-0.03	--	0.36
ACPT_I	0.07	0.17	0.17	0.33	0.08	--
ACEN_I	0.01	0.02	0.01	0.15	0.10	--
AEVA_I	0.00	-0.01	-0.03	0.11	0.07	--
ARES_I	-0.02	0.00	0.02	-0.07	-0.13	--
AVUE_I	0.01	-0.03	-0.05	-0.06	0.00	--
UCEN_I	0.03	-0.03	-0.04	0.03	-0.05	0.07
UEVA_I	-0.04	-0.08	-0.08	-0.02	-0.02	-0.14
URES_I	-0.02	-0.09	-0.04	-0.17	-0.06	0.05
UIMT_I	0.01	0.05	0.04	-0.02	0.06	-0.05
PLAN_I	-0.02	0.14	0.15	0.07	0.31	0.05

## Completely Standardized Expected Change for LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	-0.04	0.04
QTEH_I	0.04	0.06
CNGE_I	-0.04	-0.05
CMMT_I	0.05	0.03
REDY_I	-0.21	-0.13
ACPT_I	0.02	0.01
ACEN_I	0.00	0.10
AEVA_I	-0.03	0.06
ARES_I	0.14	-0.04
AVUE_I	-0.20	-0.05
UCEN_I	--	0.02
UEVA_I	--	-0.08
URES_I	--	-0.28
UIMT_I	--	0.06
PLAN_I	-0.07	--

## Modification Indices for LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	--	5.12	0.03
SPRT_I	0.09	--	3.56
NEWS_I	0.22	1.49	--
KNWS_I	0.14	0.09	--

SOCL_I	0.03	4.62	--
SELF_I	0.07	1.18	--

## Expected Change for LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	--	-0.15	-0.01
SPRT_I	0.09	--	-0.15
NEWS_I	-0.02	0.04	--
KNWS_I	0.02	0.01	--
SOCL_I	-0.01	-0.06	--
SELF_I	-0.04	-0.15	--

## Standardized Expected Change for LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	--	-0.15	-0.01
SPRT_I	0.09	--	-0.15
NEWS_I	-0.02	0.04	--
KNWS_I	0.02	0.01	--
SOCL_I	-0.01	-0.06	--
SELF_I	-0.04	-0.15	--

## Completely Standardized Expected Change for LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	--	-0.33	-0.03
SPRT_I	0.20	--	-0.34
NEWS_I	-0.06	0.09	--
KNWS_I	0.05	0.02	--
SOCL_I	-0.02	-0.13	--
SELF_I	-0.12	-0.42	--

## Modification Indices for BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	--	--	5.41	3.96	0.71
QTEH	1.12	--	--	1.21	1.34	0.31
CNGE	1.14	--	--	--	--	--
CMMT	3.96	1.42	0.91	--	--	--
REDY	1.63	1.82	1.91	0.11	--	4.54
ACAT	0.03	3.12	2.08	6.33	6.33	--
UNDR	0.16	0.08	0.08	0.15	0.67	0.81
PLAN	0.00	2.80	2.80	1.12	5.20	0.96

## Modification Indices for BETA

	UNDR	PLAN
QSTD	0.04	0.12
QTEH	0.37	1.38
CNGE	--	0.00
CMMT	0.21	0.34
REDY	--	--
ACAT	--	2.59

UNDR -- --  
 PLAN 0.21 --

Expected Change for BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	--	--	-0.16	0.38	0.14
QTEH	-0.20	--	--	0.04	0.06	-0.03
CNGE	-0.33	--	--	--	--	--
CMMT	-0.09	0.29	0.27	--	--	--
REDY	0.17	0.15	0.17	-0.03	--	0.36
ACAT	0.01	0.19	0.16	1.26	0.27	--
UNDR	-0.16	-0.08	-0.08	-0.04	0.12	-0.17
PLAN	0.00	0.21	0.21	0.08	0.36	0.12

Expected Change for BETA

	UNDR	PLAN
QSTD	-0.04	0.04
QTEH	0.04	0.08
CNGE	--	0.01
CMMT	0.05	0.04
REDY	--	--
ACAT	--	0.13
UNDR	--	--
PLAN	-0.08	--

Standardized Expected Change for BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	--	--	-0.16	0.38	0.14
QTEH	-0.20	--	--	0.04	0.06	-0.03
CNGE	-0.33	--	--	--	--	--
CMMT	-0.09	0.29	0.27	--	--	--
REDY	0.17	0.15	0.17	-0.03	--	0.36
ACAT	0.01	0.19	0.16	1.26	0.27	--
UNDR	-0.16	-0.08	-0.08	-0.04	0.12	-0.17
PLAN	0.00	0.21	0.21	0.08	0.36	0.12

Standardized Expected Change for BETA

	UNDR	PLAN
QSTD	-0.04	0.04
QTEH	0.04	0.08
CNGE	--	0.01
CMMT	0.05	0.04
REDY	--	--
ACAT	--	0.13
UNDR	--	--
PLAN	-0.08	--

Modification Indices for GAMMA

	MNTR	SPRT	COMC

QSTD	2.13	3.96	0.10
QTEH	0.05	0.16	2.58
CNGE	0.36	2.66	2.05
CMMT	0.02	0.16	0.06
REDY	0.09	--	3.56
ACAT	0.36	4.06	--
UNDR	--	3.33	--
PLAN	--	0.99	0.03

## Expected Change for GAMMA

	MNTR	SPRT	COMC
	-----	-----	-----
QSTD	0.14	0.14	-0.02
QTEH	-0.01	-0.02	-0.06
CNGE	-0.03	-0.08	-0.07
CMMT	0.01	-0.02	0.01
REDY	-0.09	--	0.16
ACAT	0.04	0.13	--
UNDR	--	0.17	--
PLAN	--	0.13	0.03

## Standardized Expected Change for GAMMA

	MNTR	SPRT	COMC
	-----	-----	-----
QSTD	0.14	0.14	-0.02
QTEH	-0.01	-0.02	-0.06
CNGE	-0.03	-0.08	-0.07
CMMT	0.01	-0.02	0.01
REDY	-0.09	--	0.16
ACAT	0.04	0.13	--
UNDR	--	0.17	--
PLAN	--	0.13	0.03

## No Non-Zero Modification Indices for PHI

## Modification Indices for PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
QSTD	--					
QTEH	--	0.34				
CNGE	--	0.34	--			
CMMT	5.19	1.33	0.43	--		
REDY	--	1.12	1.14	0.76	--	
ACAT	0.60	0.10	0.43	--	--	--
UNDR	--	--	--	0.23	0.09	2.53
PLAN	0.83	1.45	0.50	0.72	--	3.90

## Modification Indices for PSI

	UNDR	PLAN
	-----	-----
UNDR	--	
PLAN	--	--

## Expected Change for PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--					
QTEH	--	-0.02				
CNGE	--	-0.01	--			
CMMT	-0.05	0.02	0.04	--		
REDY	--	0.02	0.03	-0.02	--	
ACAT	-0.02	0.01	0.01	--	--	--
UNDR	--	--	--	-0.01	0.03	-0.07
PLAN	-0.03	0.02	0.02	0.02	--	0.06

Expected Change for PSI

	UNDR	PLAN
UNDR	--	
PLAN	--	--

Standardized Expected Change for PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--					
QTEH	--	-0.02				
CNGE	--	-0.01	--			
CMMT	-0.05	0.02	0.04	--		
REDY	--	0.02	0.03	-0.02	--	
ACAT	-0.02	0.01	0.01	--	--	--
UNDR	--	--	--	-0.01	0.03	-0.07
PLAN	-0.03	0.02	0.02	0.02	--	0.06

Standardized Expected Change for PSI

	UNDR	PLAN
UNDR	--	
PLAN	--	--

Modification Indices for THETA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	--					
QTEH_I	--	0.34				
CNGE_I	--	--	0.34			
CMMT_I	5.19	5.23	1.17	0.43		
REDY_I	5.19	0.27	0.08	1.07	0.02	
ACPT_I	1.60	2.14	2.77	--	0.06	--
ACEN_I	--	0.31	1.24	--	1.18	0.17
AEVA_I	0.11	0.05	0.71	3.56	0.16	0.60
ARES_I	--	0.00	1.11	1.30	1.06	0.17
AVUE_I	--	0.61	0.74	0.87	0.02	0.24
UCEN_I	0.25	--	1.32	0.15	1.31	0.76
UEVA_I	0.03	0.08	--	0.19	0.11	0.00
URES_I	0.07	0.44	0.56	--	0.01	2.18
UIMT_I	0.06	--	--	0.66	1.69	0.31
PLAN_I	0.83	1.47	0.26	0.97	1.09	0.46

Modification Indices for THETA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	--					
AEVA_I	--	--				
ARES_I	--	--	--			
AVUE_I	--	--	--	--		
UCEN_I	0.10	0.22	0.51	--	--	
UEVA_I	--	1.30	0.58	--	--	--
URES_I	0.24	0.04	1.07	0.42	--	--
UIMT_I	0.31	--	--	0.56	0.09	1.83
PLAN_I	0.98	0.26	0.00	0.64	0.74	0.29

Modification Indices for THETA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
URES_I	--		
UIMT_I	--	--	
PLAN_I	1.82	0.00	--

Expected Change for THETA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	--					
QTEH_I	--	0.00				
CNGE_I	--	--	0.00			
CMMT_I	-0.01	0.00	0.00	-0.05		
REDY_I	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	
ACPT_I	0.00	0.00	0.00	--	0.00	--
ACEN_I	--	0.00	0.00	--	0.00	0.00
AEVA_I	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00
ARES_I	--	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
AVUE_I	--	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
UCEN_I	0.00	--	0.00	0.00	0.00	0.00
UEVA_I	0.00	0.00	--	0.00	0.00	0.00
URES_I	0.00	0.00	0.00	--	0.00	0.00
UIMT_I	0.00	--	--	0.00	0.00	0.00
PLAN_I	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.01	0.00

Expected Change for THETA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	--					
AEVA_I	--	--				
ARES_I	--	--	--			
AVUE_I	--	--	--	--		
UCEN_I	0.00	0.00	0.00	--	--	
UEVA_I	--	0.00	0.00	--	--	--
URES_I	0.00	0.00	0.00	0.00	--	--
UIMT_I	0.00	--	--	0.00	0.00	0.01
PLAN_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Expected Change for THETA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
URES_I	--		
UIMT_I	--	--	
PLAN_I	1.82	0.00	--

```

URES_I  --
UIMT_I  --  --
PLAN_I  -0.01  0.00  --

```

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

```

      QSTD_I  QTEH_I  CNGE_I  CMMT_I  REDY_I  ACPT_I
      -----  -----  -----  -----  -----
QSTD_I  --
QTEH_I  -- -0.02
CNGE_I  -- -- 0.02
CMMT_I  -0.05  0.03 -0.01 -0.34
REDY_I  0.21  0.01  0.00 -0.03 -0.01
ACPT_I  0.03 -0.02  0.02  --  0.00  --
ACEN_I  --  0.01 -0.02  --  0.02 -0.01
AEVA_I  -0.01  0.00 -0.01  0.04 -0.01 -0.02
ARES_I  --  0.00  0.02 -0.02 -0.02  0.01
AVUE_I  --  0.01 -0.01 -0.02  0.00  0.01
UCEN_I  0.01  -- -0.03  0.01 -0.02 -0.02
UEVA_I  -0.01 -0.01  --  0.01 -0.01  0.00
URES_I  0.01 -0.01  0.02  --  0.00  0.04
UIMT_I  0.01  --  -- -0.02  0.03 -0.01
PLAN_I  -0.03  0.02 -0.01  0.02 -0.07  0.01

```

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

```

      ACEN_I  AEVA_I  ARES_I  AVUE_I  UCEN_I  UEVA_I
      -----  -----  -----  -----  -----
ACEN_I  --
AEVA_I  -- --
ARES_I  -- -- --
AVUE_I  -- -- -- --
UCEN_I  0.01  0.01  0.02  --  --
UEVA_I  -- -0.03  0.02  --  -- --
URES_I  0.01 -0.01  0.03 -0.02  --  --
UIMT_I  -0.01  --  -- -0.02  0.01  0.05
PLAN_I  0.02 -0.01  0.00 -0.02 -0.02 -0.01

```

Completely Standardized Expected Change for THETA-EPS

```

      URES_I  UIMT_I  PLAN_I
      -----  -----  -----
URES_I  --
UIMT_I  --  --
PLAN_I  -0.04  0.00  --

```

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

```

      QSTD_I  QTEH_I  CNGE_I  CMMT_I  REDY_I  ACPT_I
      -----  -----  -----  -----  -----
MNTR_I  0.75  0.02  --  0.02  2.97  1.55
SPRT_I  2.78  0.89  0.87  0.02  --  3.73
NEWS_I  1.89  0.92  0.07  0.00  4.56  0.57
KNWS_I  0.00  2.25  0.96  0.35  4.28  3.79
SOCL_I  0.01  1.09  0.60  --  5.63  --
SELF_I  0.16  0.10  1.50  --  --  0.08

```

Modification Indices for THETA-DELTA-EPS



	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
MNTR_I	--	0.46	0.09	--	0.38	0.03
SPRT_I	--	0.80	--	0.00	0.83	4.23
NEWS_I	--	0.06	--	0.01	5.18	1.69
KNWS_I	0.26	0.35	0.03	0.10	0.04	0.08
SOCL_I	2.33	0.40	0.96	0.46	0.02	2.52
SELF_I	0.66	1.39	2.76	2.18	0.08	1.18

## Modification Indices for THETA-DELTA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
MNTR_I	--	0.16	--
SPRT_I	0.00	--	0.92
NEWS_I	2.67	0.16	0.05
KNWS_I	0.02	0.30	0.68
SOCL_I	0.03	0.06	0.07
SELF_I	0.00	--	--

## Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
MNTR_I	0.00	0.00	--	0.00	-0.01	0.00
SPRT_I	0.01	0.00	0.00	0.00	--	0.00
NEWS_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00
KNWS_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.01
SOCL_I	0.00	0.00	0.00	--	-0.01	--
SELF_I	0.00	0.00	0.00	--	--	0.00

## Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
MNTR_I	--	0.00	0.00	--	0.00	0.00
SPRT_I	--	0.00	--	0.00	0.00	0.01
NEWS_I	--	0.00	--	0.00	0.01	0.00
KNWS_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
SOCL_I	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.01
SELF_I	0.00	0.00	-0.01	0.01	0.00	0.00

## Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
MNTR_I	--	0.00	--
SPRT_I	0.00	--	0.00
NEWS_I	-0.01	0.00	0.00
KNWS_I	0.00	0.00	0.00
SOCL_I	0.00	0.00	0.00
SELF_I	0.00	--	--

## Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
MNTR_I	0.02	0.00	--	0.00	-0.04	-0.02
SPRT_I	0.04	-0.01	-0.01	0.00	--	0.03

NEWS_I	-0.03	-0.01	0.00	0.00	0.03	0.01
KNWS_I	0.00	-0.01	0.01	0.01	0.03	-0.03
SOCL_I	0.00	0.01	0.01	--	-0.03	--
SELF_I	-0.01	0.01	-0.02	--	--	-0.01

## Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
MNTR_I	--	0.01	-0.01	--	0.01	0.00
SPRT_I	--	0.02	--	0.00	-0.02	0.04
NEWS_I	--	-0.01	--	0.00	0.05	-0.03
KNWS_I	0.01	0.01	0.00	-0.01	0.00	0.01
SOCL_I	-0.02	-0.01	0.02	0.01	0.00	-0.03
SELF_I	0.02	0.03	-0.04	0.04	0.01	0.03

## Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA-EPS

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I
MNTR_I	--	-0.01	--
SPRT_I	0.00	--	0.02
NEWS_I	-0.04	0.01	0.00
KNWS_I	0.00	0.01	-0.01
SOCL_I	0.00	0.00	0.00
SELF_I	0.00	--	--

## Modification Indices for THETA-DELTA

	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
MNTR_I	7.94					
SPRT_I	0.66	2.38				
NEWS_I	1.30	0.16	--			
KNWS_I	--	1.26	--	--		
SOCL_I	3.84	0.96	--	2.11	--	
SELF_I	--	--	--	--	--	--

## Expected Change for THETA-DELTA

	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
MNTR_I	0.05					
SPRT_I	-0.01	0.04				
NEWS_I	0.00	0.00	--			
KNWS_I	--	0.00	--	--		
SOCL_I	0.01	0.00	--	0.02	--	
SELF_I	--	--	--	--	--	--

## Completely Standardized Expected Change for THETA-DELTA

	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
MNTR_I	0.25					
SPRT_I	-0.03	0.21				
NEWS_I	-0.02	0.01	--			
KNWS_I	--	-0.02	--	--		
SOCL_I	0.04	-0.02	--	0.08	--	
SELF_I	--	--	--	--	--	--

TI

## Factor Scores Regressions

ETA

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD	2.79	0.25	1.39	-0.18	-0.49	-0.23
QTEH	0.43	1.67	1.79	-0.18	-0.11	-0.26
CNGE	0.55	1.87	1.71	-0.13	-0.23	-0.26
CMMT	0.11	0.09	0.13	3.14	-0.02	-1.23
REDY	0.04	-0.14	0.06	-0.07	2.58	0.10
ACAT	0.08	0.27	0.44	-0.55	0.38	1.19
UNDR	-0.06	0.29	0.52	0.32	-0.33	0.10
PLAN	0.20	0.44	-0.24	-0.02	0.06	-0.07

ETA

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
QSTD	-0.61	-0.19	0.57	-0.29	-0.17	0.14
QTEH	-0.13	-0.05	0.07	-0.11	-0.20	0.10
CNGE	-0.14	-0.01	0.10	-0.12	-0.18	0.13
CMMT	-0.21	0.18	0.11	0.13	-0.03	0.02
REDY	-0.21	0.00	0.13	0.03	0.02	0.08
ACAT	0.20	0.11	0.11	0.05	0.05	0.06
UNDR	-0.09	0.32	0.02	0.12	0.16	0.27
PLAN	-0.24	0.11	-0.02	0.12	0.02	0.08

ETA

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I
QSTD	-0.09	-0.10	-0.11	-0.22	0.24	0.15
QTEH	-0.10	0.08	-0.07	-0.26	0.06	0.07
CNGE	-0.11	0.34	-0.18	-0.34	0.04	0.07
CMMT	0.13	0.18	-0.01	-0.16	-0.13	0.11
REDY	-0.04	-0.03	-0.05	-0.41	0.94	-0.09
ACAT	-0.06	0.43	-0.12	-0.19	-0.13	0.12
UNDR	-0.05	1.52	0.27	0.17	-0.20	0.03
PLAN	0.06	0.34	1.08	1.27	-0.20	-0.13

ETA

	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
QSTD	-0.01	-0.16	-0.07
QTEH	0.07	-0.06	-0.05
CNGE	0.05	-0.09	-0.23
CMMT	-0.44	0.78	-0.32
REDY	-0.02	-0.18	-0.03
ACAT	0.09	0.20	0.24
UNDR	-0.12	0.06	-0.42
PLAN	-0.17	-0.16	0.09

KSI

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
MNTR	-0.19	-0.08	-0.36	-0.23	-0.27	0.06
SPRT	0.11	-0.81	0.01	-0.62	1.05	0.04
COMC	-0.26	-0.42	0.10	-0.30	-0.37	-0.02

KSI

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
MNTR	-0.46	0.08	-0.12	0.31	0.06	0.13
SPRT	-0.87	-0.04	0.27	0.15	0.14	0.35
COMC	-0.19	-0.08	-0.06	0.05	0.12	0.15

KSI

	URES_I	UIMT_I	PLAN_I	MNTR_I	SPRT_I	NEWS_I
MNTR	0.16	-0.30	0.07	2.48	0.08	-0.21
SPRT	-0.03	-0.31	-0.44	-0.14	2.58	-0.09
COMC	0.05	-0.37	-0.46	0.20	0.07	0.59

KSI

	KNWS_I	SOCL_I	SELF_I
MNTR	-0.15	-0.06	1.55
SPRT	0.11	-0.28	1.50
COMC	0.44	0.93	2.53

TI

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	0.37	--	--	--	--	--
QTEH_I	--	0.36	--	--	--	--
CNGE_I	--	--	0.37	--	--	--
CMMT_I	--	--	--	0.40	--	--
REDY_I	--	--	--	--	0.39	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	0.35
ACEN_I	--	--	--	--	--	0.30
AEVA_I	--	--	--	--	--	0.23
ARES_I	--	--	--	--	--	0.29
AVUE_I	--	--	--	--	--	0.27
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

LAMBDA-Y

UNDR	PLAN
--	--

QSTD_I	--	--
QTEH_I	--	--
CNGE_I	--	--
CMMT_I	--	--
REDY_I	--	--
ACPT_I	--	--
ACEN_I	--	--
AEVA_I	--	--
ARES_I	--	--
AVUE_I	--	--
UCEN_I	0.23	--
UEVA_I	0.26	--
URES_I	0.17	--
UIMT_I	0.34	--
PLAN_I	--	0.38

## LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	0.45	--	--
SPRT_I	--	0.44	--
NEWS_I	--	--	0.39
KNWS_I	--	--	0.42
SOCL_I	--	--	0.46
SELF_I	--	--	0.37

## BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	0.83	--	--	--	--
QTEH	--	--	1.05	--	--	--
CNGE	--	--	--	0.12	0.25	0.38
CMMT	--	--	--	--	0.22	0.71
REDY	--	--	--	--	--	--
ACAT	--	--	--	--	--	--
UNDR	--	--	--	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

## BETA

	UNDR	PLAN
QSTD	--	--
QTEH	--	--
CNGE	0.26	--
CMMT	--	--
REDY	0.18	0.30
ACAT	0.61	--
UNDR	--	--
PLAN	--	--

## GAMMA

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	--	--	--
QTEH	--	--	--

CNGE	--	--	--
CMMT	--	--	--
REDY	--	0.47	--
ACAT	--	--	0.38
UNDR	0.45	--	0.21
PLAN	0.82	--	--

## Correlation Matrix of ETA and KSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	1.00					
QTEH	0.75	1.00				
CNGE	0.76	1.00	1.00			
CMMT	0.59	0.78	0.78	1.00		
REDY	0.60	0.84	0.81	0.78	1.00	
ACAT	0.66	0.86	0.87	0.76	0.80	1.00
UNDR	0.54	0.77	0.81	0.74	0.67	0.84
PLAN	0.65	0.78	0.74	0.68	0.76	0.73
MNTR	0.61	0.73	0.70	0.66	0.75	0.71
SPRT	0.56	0.68	0.65	0.62	0.78	0.63
COMC	0.60	0.72	0.69	0.68	0.69	0.74

## Correlation Matrix of ETA and KSI

	UNDR	PLAN	MNTR	SPRT	COMC
UNDR	1.00				
PLAN	0.76	1.00			
MNTR	0.63	0.82	1.00		
SPRT	0.54	0.68	0.83	1.00	
COMC	0.59	0.70	0.85	0.80	1.00

## PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	0.44					
QTEH	--	--				
CNGE	--	--	0.18			
CMMT	--	--	--	0.38		
REDY	-0.08	--	--	--	0.28	
ACAT	--	--	--	-0.12	0.13	0.20
UNDR	-0.09	-0.08	-0.02	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

## PSI

	UNDR	PLAN
UNDR	0.59	
PLAN	0.25	0.32

## Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0.29	0.11	0.26
QTEH	0.35	0.14	0.32

CNGE	0.33	0.13	0.30
CMMT	0.27	0.10	0.37
REDY	0.33	0.47	0.04
ACAT	0.28	--	0.51
UNDR	0.45	--	0.21
PLAN	0.82	--	--

TI

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	1.00	--	--	--	--	--
QTEH_I	--	1.00	--	--	--	--
CNGE_I	--	--	1.00	--	--	--
CMMT_I	--	--	--	1.00	--	--
REDY_I	--	--	--	--	1.00	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	0.92
ACEN_I	--	--	--	--	--	0.73
AEVA_I	--	--	--	--	--	0.66
ARES_I	--	--	--	--	--	0.69
AVUE_I	--	--	--	--	--	0.65
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

LAMBDA-Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	--	--
QTEH_I	--	--
CNGE_I	--	--
CMMT_I	--	--
REDY_I	--	--
ACPT_I	--	--
ACEN_I	--	--
AEVA_I	--	--
ARES_I	--	--
AVUE_I	--	--
UCEN_I	0.64	--
UEVA_I	0.66	--
URES_I	0.50	--
UIMT_I	0.91	--
PLAN_I	--	0.86

LAMBDA-X

	MNTR	SPRT	COMC
MNTR_I	1.00	--	--
SPRT_I	--	1.00	--
NEWS_I	--	--	0.91
KNWS_I	--	--	0.91

SOCL\_I -- -- 0.95  
 SELF\_I -- -- 0.99

## BETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	0.83	--	--	--	--
QTEH	--	--	1.05	--	--	--
CNGE	--	--	--	0.12	0.25	0.38
CMMT	--	--	--	--	0.22	0.71
REDY	--	--	--	--	--	--
ACAT	--	--	--	--	--	--
UNDR	--	--	--	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

## BETA

	UNDR	PLAN
QSTD	--	--
QTEH	--	--
CNGE	0.26	--
CMMT	--	--
REDY	0.18	0.30
ACAT	0.61	--
UNDR	--	--
PLAN	--	--

## GAMMA

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	--	--	--
QTEH	--	--	--
CNGE	--	--	--
CMMT	--	--	--
REDY	--	0.47	--
ACAT	--	--	0.38
UNDR	0.45	--	0.21
PLAN	0.82	--	--

## Correlation Matrix of ETA and KSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	1.00					
QTEH	0.75	1.00				
CNGE	0.76	1.00	1.00			
CMMT	0.59	0.78	0.78	1.00		
REDY	0.60	0.84	0.81	0.78	1.00	
ACAT	0.66	0.86	0.87	0.76	0.80	1.00
UNDR	0.54	0.77	0.81	0.74	0.67	0.84
PLAN	0.65	0.78	0.74	0.68	0.76	0.73
MNTR	0.61	0.73	0.70	0.66	0.75	0.71
SPRT	0.56	0.68	0.65	0.62	0.78	0.63
COMC	0.60	0.72	0.69	0.68	0.69	0.74

## Correlation Matrix of ETA and KSI



	UNDR	PLAN	MNTR	SPRT	COMC
UNDR	1.00				
PLAN	0.76	1.00			
MNTR	0.63	0.82	1.00		
SPRT	0.54	0.68	0.83	1.00	
COMC	0.59	0.70	0.85	0.80	1.00

PSI

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	0.44					
QTEH	--	--				
CNGE	--	--	0.18			
CMMT	--	--	--	0.38		
REDY	-0.08	--	--	--	0.28	
ACAT	--	--	--	-0.12	0.13	0.20
UNDR	-0.09	-0.08	-0.02	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

PSI

	UNDR	PLAN
UNDR	0.59	
PLAN	0.25	0.32

THETA-EPS

	QSTD_I	QTEH_I	CNGE_I	CMMT_I	REDY_I	ACPT_I
QSTD_I	--					
QTEH_I	-0.07	--				
CNGE_I	-0.12	-0.11	--			
CMMT_I	--	--	--	--		
REDY_I	--	--	--	--	--	
ACPT_I	--	--	--	0.10	--	0.16
ACEN_I	0.10	--	--	0.05	--	--
AEVA_I	--	--	--	--	--	--
ARES_I	-0.08	--	--	--	--	--
AVUE_I	0.06	--	--	--	--	--
UCEN_I	--	0.02	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	-0.04	--	--	--
URES_I	--	--	--	-0.03	--	--
UIMT_I	--	-0.03	-0.03	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

THETA-EPS

	ACEN_I	AEVA_I	ARES_I	AVUE_I	UCEN_I	UEVA_I
ACEN_I	0.47					
AEVA_I	0.13	0.57				
ARES_I	0.08	0.26	0.53			
AVUE_I	0.14	0.06	0.13	0.58		
UCEN_I	--	--	--	-0.07	0.59	
UEVA_I	0.10	--	--	-0.09	0.15	0.56

```

URES_I  -- -- -- -- 0.12 0.19
UIMT_I  -- -0.09 -0.05 -- -- --
PLAN_I  -- -- -- -- -- --

```

## THETA-EPS

```

      URES_I  UIMT_I  PLAN_I
-----  -----  -----
URES_I  0.75
UIMT_I  0.05  0.18
PLAN_I  -- -- 0.26

```

## THETA-DELTA-EPS

```

      QSTD_I  QTEH_I  CNGE_I  CMMT_I  REDY_I  ACPT_I
-----  -----  -----  -----  -----  -----
MNTR_I  -- -- 0.03 -- -- --
SPRT_I  -- -- -- -- -0.10 --
NEWS_I  -- -- -- -- -- --
KNWS_I  -- -- -- -- -- --
SOCL_I  -- -- -- -0.07 -- -0.03
SELF_I  -- -- -- 0.04 0.00 --

```

## THETA-DELTA-EPS

```

      ACEN_I  AEVA_I  ARES_I  AVUE_I  UCEN_I  UEVA_I
-----  -----  -----  -----  -----  -----
MNTR_I  0.07 -- -- -0.03 -- --
SPRT_I  0.12 -- -0.05 -- -- --
NEWS_I  0.06 -- -0.04 -- -- --
KNWS_I  -- -- -- -- -- --
SOCL_I  -- -- -- -- -- --
SELF_I  -- -- -- -- -- --

```

## THETA-DELTA-EPS

```

      URES_I  UIMT_I  PLAN_I
-----  -----  -----
MNTR_I  -0.03 -- -0.08
SPRT_I  -- 0.03 --
NEWS_I  -- -- --
KNWS_I  -- -- --
SOCL_I  -- -- --
SELF_I  -- 0.06 0.05

```

## THETA-DELTA

```

      MNTR_I  SPRT_I  NEWS_I  KNWS_I  SOCL_I  SELF_I
-----  -----  -----  -----  -----  -----
MNTR_I  --
SPRT_I  -- --
NEWS_I  -- -- 0.17
KNWS_I  0.02 -- -0.07 0.17
SOCL_I  -- -- -0.12 -- 0.09
SELF_I  -0.23 -0.21 -0.29 -0.34 -0.35 0.02

```

## Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

```

      MNTR  SPRT  COMC

```

	-----	-----	-----
QSTD	0.29	0.11	0.26
QTEH	0.35	0.14	0.32
CNGE	0.33	0.13	0.30
CMMT	0.27	0.10	0.37
REDY	0.33	0.47	0.04
ACAT	0.28	--	0.51
UNDR	0.45	--	0.21
PLAN	0.82	--	--

TI

Total and Indirect Effects

Total Effects of KSI on ETA

	-----	-----	-----
	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0.29	0.11	0.26
	(0.05)	(0.03)	(0.05)
	5.43	3.77	5.51
QTEH	0.35	0.14	0.32
	(0.06)	(0.04)	(0.06)
	5.63	3.83	5.65
CNGE	0.33	0.13	0.30
	(0.06)	(0.03)	(0.05)
	5.54	3.85	5.65
CMMT	0.27	0.10	0.37
	(0.05)	(0.03)	(0.06)
	5.26	3.07	6.40
REDY	0.33	0.47	0.04
	(0.09)	(0.10)	(0.02)
	3.55	4.94	1.64
ACAT	0.28	--	0.51
	(0.06)	(0.06)	
	4.87	7.90	
UNDR	0.45	--	0.21
	(0.09)	(0.08)	
	5.01	2.56	
PLAN	0.82	--	--
	(0.06)		
	13.18		

Indirect Effects of KSI on ETA

	-----	-----	-----
	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0.29	0.11	0.26
	(0.05)	(0.03)	(0.05)
	5.43	3.77	5.51

QTEH 0.35 0.14 0.32  
 (0.06) (0.04) (0.06)  
 5.63 3.83 5.65

CNGE 0.33 0.13 0.30  
 (0.06) (0.03) (0.05)  
 5.54 3.85 5.65

CMMT 0.27 0.10 0.37  
 (0.05) (0.03) (0.06)  
 5.26 3.07 6.40

REDY 0.33 -- 0.04  
 (0.09) (0.02)  
 3.55 1.64

ACAT 0.28 -- 0.13  
 (0.06) (0.05)  
 4.87 2.54

UNDR -- -- --

PLAN -- -- --

Total Effects of ETA on ETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
QSTD	--	0.83	0.87	0.11	0.24	0.41
		(0.05)	(0.06)	(0.04)	(0.04)	(0.08)
		16.42	15.52	2.91	5.63	5.39
QTEH	--	--	1.05	0.13	0.29	0.49
			(0.03)	(0.04)	(0.05)	(0.09)
			33.25	2.93	6.01	5.56
CNGE	--	--	--	0.12	0.27	0.47
				(0.04)	(0.05)	(0.08)
				2.93	5.98	5.53
CMMT	--	--	--	--	0.22	0.71
					(0.06)	(0.07)
					3.52	10.19
REDY	--	--	--	--	--	--
ACAT	--	--	--	--	--	--
UNDR	--	--	--	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

Total Effects of ETA on ETA

	UNDR	PLAN
	-----	-----
QSTD	0.52	0.07

	(0.07)	(0.04)
	7.66	2.00
QTEH	0.62	0.09
	(0.07)	(0.04)
	8.42	2.02
CNGE	0.59	0.08
	(0.07)	(0.04)
	8.57	2.00
CMMT	0.47	0.07
	(0.06)	(0.04)
	8.07	1.72
REDY	0.18	0.30
	(0.08)	(0.14)
	2.20	2.12
ACAT	0.61	--
	(0.06)	
	9.48	
UNDR	--	--
PLAN	--	--

Largest Eigenvalue of B\*B' (Stability Index) is 1.098

Indirect Effects of ETA on ETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	--	0.87	0.11	0.24	0.41
			(0.06)	(0.04)	(0.04)	(0.08)
			15.52	2.91	5.63	5.39
QTEH	--	--	--	0.13	0.29	0.49
				(0.04)	(0.05)	(0.09)
				2.93	6.01	5.56
CNGE	--	--	--	--	0.03	0.09
					(0.01)	(0.03)
					2.18	2.87
CMMT	--	--	--	--	--	--
REDY	--	--	--	--	--	--
ACAT	--	--	--	--	--	--
UNDR	--	--	--	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

Indirect Effects of ETA on ETA

	UNDR	PLAN
QSTD	0.52	0.07
	(0.07)	(0.04)
	7.66	2.00
QTEH	0.62	0.09
	(0.07)	(0.04)
	8.42	2.02
CNGE	0.34	0.08
	(0.06)	(0.04)
	5.38	2.00
CMMT	0.47	0.07
	(0.06)	(0.04)
	8.07	1.72
REDY	--	--
ACAT	--	--
UNDR	--	--
PLAN	--	--

Total Effects of ETA on Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	0.37	0.31	0.33	0.04	0.09	0.15
	(0.02)	(0.02)	(0.01)	(0.02)	(0.03)	
	16.42	15.52	2.91	5.63	5.39	
QTEH_I	--	0.36	0.38	0.05	0.10	0.18
		(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.03)	
		33.25	2.93	6.01	5.56	
CNGE_I	--	--	0.37	0.05	0.10	0.17
			(0.02)	(0.02)	(0.03)	
			2.93	5.98	5.53	
CMMT_I	--	--	--	0.40	0.09	0.28
				(0.02)	(0.03)	
				3.52	10.19	
REDY_I	--	--	--	--	0.39	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	0.35
ACEN_I	--	--	--	--	--	0.30
					(0.02)	
					16.13	
AEVA_I	--	--	--	--	--	0.23
					(0.02)	
					13.54	

ARES_I	--	--	--	--	--	0.29
						(0.02)
						14.61
AVUE_I	--	--	--	--	--	0.27
						(0.02)
						13.47
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

## Total Effects of ETA on Y

	UNDR	PLAN
	-----	-----
QSTD_I	0.19	0.03
	(0.03)	(0.01)
	7.66	2.00
QTEH_I	0.22	0.03
	(0.03)	(0.02)
	8.42	2.02
CNGE_I	0.22	0.03
	(0.03)	(0.02)
	8.57	2.00
CMMT_I	0.19	0.03
	(0.02)	(0.02)
	8.07	1.72
REDY_I	0.07	0.12
	(0.03)	(0.06)
	2.20	2.12
ACPT_I	0.21	--
	(0.02)	
	9.48	
ACEN_I	0.18	--
	(0.02)	
	8.58	
AEVA_I	0.14	--
	(0.02)	
	8.20	
ARES_I	0.18	--
	(0.02)	
	8.31	

AVUE\_I 0.16 --  
 (0.02)  
 7.88

UCEN\_I 0.23 --

UEVA\_I 0.26 --  
 (0.02)  
 11.78

URES\_I 0.17 --  
 (0.02)  
 7.98

UIMT\_I 0.34 --  
 (0.03)  
 12.10

PLAN\_I -- 0.38

Indirect Effects of ETA on Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	0.31	0.33	0.04	0.09	0.15
	(0.02)	(0.02)	(0.01)	(0.02)	(0.03)	
	16.42	15.52	2.91	5.63	5.39	
QTEH_I	--	--	0.38	0.05	0.10	0.18
	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.03)	
	33.25	2.93	6.01	5.56		
CNGE_I	--	--	--	0.05	0.10	0.17
	(0.02)	(0.02)	(0.03)			
	2.93	5.98	5.53			
CMMT_I	--	--	--	--	0.09	0.28
	(0.02)	(0.03)				
	3.52	10.19				
REDY_I	--	--	--	--	--	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	--
ACEN_I	--	--	--	--	--	--
AEVA_I	--	--	--	--	--	--
ARES_I	--	--	--	--	--	--
AVUE_I	--	--	--	--	--	--
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--



UIMT\_I -- -- -- -- --

PLAN\_I -- -- -- -- --

Indirect Effects of ETA on Y

	UNDR	PLAN
	-----	-----
QSTD_I	0.19	0.03
	(0.03)	(0.01)
	7.66	2.00
QTEH_I	0.22	0.03
	(0.03)	(0.02)
	8.42	2.02
CNGE_I	0.22	0.03
	(0.03)	(0.02)
	8.57	2.00
CMMT_I	0.19	0.03
	(0.02)	(0.02)
	8.07	1.72
REDY_I	0.07	0.12
	(0.03)	(0.06)
	2.20	2.12
ACPT_I	0.21	--
	(0.02)	
	9.48	
ACEN_I	0.18	--
	(0.02)	
	8.58	
AEVA_I	0.14	--
	(0.02)	
	8.20	
ARES_I	0.18	--
	(0.02)	
	8.31	
AVUE_I	0.16	--
	(0.02)	
	7.88	
UCEN_I	--	--
UEVA_I	--	--
URES_I	--	--
UIMT_I	--	--
PLAN_I	--	--

Total Effects of KSI on Y

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD_I	0.11	0.04	0.10
	(0.02)	(0.01)	(0.02)
	5.43	3.77	5.51
QTEH_I	0.13	0.05	0.11
	(0.02)	(0.01)	(0.02)
	5.63	3.83	5.65
CNGE_I	0.12	0.05	0.11
	(0.02)	(0.01)	(0.02)
	5.54	3.85	5.65
CMMT_I	0.11	0.04	0.15
	(0.02)	(0.01)	(0.02)
	5.26	3.07	6.40
REDY_I	0.13	0.18	0.01
	(0.04)	(0.04)	(0.01)
	3.55	4.94	1.64
ACPT_I	0.10	--	0.18
	(0.02)		(0.02)
	4.87		7.90
ACEN_I	0.08	--	0.15
	(0.02)		(0.02)
	4.67		7.43
AEVA_I	0.06	--	0.11
	(0.01)		(0.02)
	4.66		7.05
ARES_I	0.08	--	0.15
	(0.02)		(0.02)
	4.67		7.25
AVUE_I	0.07	--	0.14
	(0.02)		(0.02)
	4.72		6.94
UCEN_I	0.10	--	0.05
	(0.02)		(0.02)
	5.01		2.56
UEVA_I	0.12	--	0.05
	(0.02)		(0.02)
	5.06		2.56
URES_I	0.08	--	0.04
	(0.02)		(0.01)
	4.66		2.47
UIMT_I	0.15	--	0.07
	(0.03)		(0.03)

5.35      2.60

PLAN\_I    0.31    --    --  
 (0.02)  
 13.18

TI

Standardized Total and Indirect Effects

Standardized Total Effects of KSI on ETA

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0.29	0.11	0.26
QTEH	0.35	0.14	0.32
CNGE	0.33	0.13	0.30
CMMT	0.27	0.10	0.37
REDY	0.33	0.47	0.04
ACAT	0.28	--	0.51
UNDR	0.45	--	0.21
PLAN	0.82	--	--

Standardized Indirect Effects of KSI on ETA

	MNTR	SPRT	COMC
QSTD	0.29	0.11	0.26
QTEH	0.35	0.14	0.32
CNGE	0.33	0.13	0.30
CMMT	0.27	0.10	0.37
REDY	0.33	--	0.04
ACAT	0.28	--	0.13
UNDR	--	--	--
PLAN	--	--	--

Standardized Total Effects of ETA on ETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	0.83	0.87	0.11	0.24	0.41
QTEH	--	--	1.05	0.13	0.29	0.49
CNGE	--	--	--	0.12	0.27	0.47
CMMT	--	--	--	--	0.22	0.71
REDY	--	--	--	--	--	--
ACAT	--	--	--	--	--	--
UNDR	--	--	--	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

Standardized Total Effects of ETA on ETA

	UNDR	PLAN
QSTD	0.52	0.07
QTEH	0.62	0.09
CNGE	0.59	0.08
CMMT	0.47	0.07
REDY	0.18	0.30

ACAT 0.61 --  
 UNDR -- --  
 PLAN -- --

## Standardized Indirect Effects of ETA on ETA

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD	--	--	0.87	0.11	0.24	0.41
QTEH	--	--	--	0.13	0.29	0.49
CNGE	--	--	--	--	0.03	0.09
CMMT	--	--	--	--	--	--
REDY	--	--	--	--	--	--
ACAT	--	--	--	--	--	--
UNDR	--	--	--	--	--	--
PLAN	--	--	--	--	--	--

## Standardized Indirect Effects of ETA on ETA

	UNDR	PLAN
QSTD	0.52	0.07
QTEH	0.62	0.09
CNGE	0.34	0.08
CMMT	0.47	0.07
REDY	--	--
ACAT	--	--
UNDR	--	--
PLAN	--	--

## Standardized Total Effects of ETA on Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	0.37	0.31	0.33	0.04	0.09	0.15
QTEH_I	--	0.36	0.38	0.05	0.10	0.18
CNGE_I	--	--	0.37	0.05	0.10	0.17
CMMT_I	--	--	--	0.40	0.09	0.28
REDY_I	--	--	--	--	0.39	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	0.35
ACEN_I	--	--	--	--	--	0.30
AEVA_I	--	--	--	--	--	0.23
ARES_I	--	--	--	--	--	0.29
AVUE_I	--	--	--	--	--	0.27
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

## Standardized Total Effects of ETA on Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	0.19	0.03
QTEH_I	0.22	0.03
CNGE_I	0.22	0.03
CMMT_I	0.19	0.03
REDY_I	0.07	0.12

ACPT_I	0.21	--
ACEN_I	0.18	--
AEVA_I	0.14	--
ARES_I	0.18	--
AVUE_I	0.16	--
UCEN_I	0.23	--
UEVA_I	0.26	--
URES_I	0.17	--
UIMT_I	0.34	--
PLAN_I	--	0.38

## Completely Standardized Total Effects of ETA on Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	1.00	0.83	0.87	0.11	0.24	0.41
QTEH_I	--	1.00	1.05	0.13	0.29	0.49
CNGE_I	--	--	1.00	0.12	0.27	0.47
CMMT_I	--	--	--	1.00	0.22	0.71
REDY_I	--	--	--	--	1.00	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	0.92
ACEN_I	--	--	--	--	--	0.73
AEVA_I	--	--	--	--	--	0.66
ARES_I	--	--	--	--	--	0.69
AVUE_I	--	--	--	--	--	0.65
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

## Completely Standardized Total Effects of ETA on Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	0.52	0.07
QTEH_I	0.62	0.09
CNGE_I	0.59	0.08
CMMT_I	0.47	0.07
REDY_I	0.18	0.30
ACPT_I	0.56	--
ACEN_I	0.45	--
AEVA_I	0.40	--
ARES_I	0.42	--
AVUE_I	0.40	--
UCEN_I	0.64	--
UEVA_I	0.66	--
URES_I	0.50	--
UIMT_I	0.91	--
PLAN_I	--	0.86

## Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	0.31	0.33	0.04	0.09	0.15
QTEH_I	--	--	0.38	0.05	0.10	0.18
CNGE_I	--	--	--	0.05	0.10	0.17
CMMT_I	--	--	--	--	0.09	0.28

REDY_I	--	--	--	--	--	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	--
ACEN_I	--	--	--	--	--	--
AEVA_I	--	--	--	--	--	--
ARES_I	--	--	--	--	--	--
AVUE_I	--	--	--	--	--	--
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	0.19	0.03
QTEH_I	0.22	0.03
CNGE_I	0.22	0.03
CMMT_I	0.19	0.03
REDY_I	0.07	0.12
ACPT_I	0.21	--
ACEN_I	0.18	--
AEVA_I	0.14	--
ARES_I	0.18	--
AVUE_I	0.16	--
UCEN_I	--	--
UEVA_I	--	--
URES_I	--	--
UIMT_I	--	--
PLAN_I	--	--

Completely Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	QSTD	QTEH	CNGE	CMMT	REDY	ACAT
QSTD_I	--	0.83	0.87	0.11	0.24	0.41
QTEH_I	--	--	1.05	0.13	0.29	0.49
CNGE_I	--	--	--	0.12	0.27	0.47
CMMT_I	--	--	--	--	0.22	0.71
REDY_I	--	--	--	--	--	--
ACPT_I	--	--	--	--	--	--
ACEN_I	--	--	--	--	--	--
AEVA_I	--	--	--	--	--	--
ARES_I	--	--	--	--	--	--
AVUE_I	--	--	--	--	--	--
UCEN_I	--	--	--	--	--	--
UEVA_I	--	--	--	--	--	--
URES_I	--	--	--	--	--	--
UIMT_I	--	--	--	--	--	--
PLAN_I	--	--	--	--	--	--

Completely Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	UNDR	PLAN
QSTD_I	0.52	0.07
QTEH_I	0.62	0.09
CNGE_I	0.59	0.08

CMMT_I	0.47	0.07
REDY_I	0.18	0.30
ACPT_I	0.56	--
ACEN_I	0.45	--
AEVA_I	0.40	--
ARES_I	0.42	--
AVUE_I	0.40	--
UCEN_I	--	--
UEVA_I	--	--
URES_I	--	--
UIMT_I	--	--
PLAN_I	--	--

## Standardized Total Effects of KSI on Y

	MNTR	SPRT	COMC
	-----	-----	-----
QSTD_I	0.11	0.04	0.10
QTEH_I	0.13	0.05	0.11
CNGE_I	0.12	0.05	0.11
CMMT_I	0.11	0.04	0.15
REDY_I	0.13	0.18	0.01
ACPT_I	0.10	--	0.18
ACEN_I	0.08	--	0.15
AEVA_I	0.06	--	0.11
ARES_I	0.08	--	0.15
AVUE_I	0.07	--	0.14
UCEN_I	0.10	--	0.05
UEVA_I	0.12	--	0.05
URES_I	0.08	--	0.04
UIMT_I	0.15	--	0.07
PLAN_I	0.31	--	--

## Completely Standardized Total Effects of KSI on Y

	MNTR	SPRT	COMC
	-----	-----	-----
QSTD_I	0.29	0.11	0.26
QTEH_I	0.35	0.14	0.32
CNGE_I	0.33	0.13	0.30
CMMT_I	0.27	0.10	0.37
REDY_I	0.33	0.47	0.04
ACPT_I	0.25	--	0.47
ACEN_I	0.20	--	0.37
AEVA_I	0.18	--	0.33
ARES_I	0.19	--	0.35
AVUE_I	0.18	--	0.33
UCEN_I	0.29	--	0.13
UEVA_I	0.30	--	0.14
URES_I	0.22	--	0.10
UIMT_I	0.41	--	0.19
PLAN_I	0.71	--	--

Time used: 0.266 Seconds

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายปิยพงษ์ คล้ายคลึง เกิดเมื่อวันที่ 21 พฤศจิกายน พ.ศ.2527 จังหวัดนครนายก สำเร็จการศึกษา ศึกษาศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยม) วิชาเอกประถมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ในปีการศึกษา 2549 และสำเร็จการศึกษาในหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2551 ต่อมาได้เข้าศึกษาต่อในหลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2553