

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย

ปีที่ ๑๙ ฉบับที่ ๒ พฤษภาคม-สิงหาคม ๒๕๔๙

JOURNAL OF
RESEARCH
METHODOLOGY

Volume 19, Number 2 (May-August 2006)

A TRIANNUAL PUBLICATION OF
THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PSYCHOLOGY,
FACULTY OF EDUCATION, CHULALONGKORN UNIVERSITY
THE OFFICE FOR NATIONAL EDUCATION STANDARDS AND QUALITY ASSESSMENT
THE SOCIAL SCIENCE RESEARCH ASSOCIATION OF THAILAND

ISSN 0857-2933

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY (ISSN 0857 - 2933) is published triannually (January-April, May-August, September-December) by Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Phayathai Road, Bangkok 10330 Thailand, the Office for National Education Standards and Quality Assessment, and the Social Science Research Association of Thailand, to carry original reports of studies and analysis in education, educational research methodology, educational statistics, educational measurement and evaluation.

Ordering Information

Member 1 year subscriber rate is 220 Baht. Single copies of back issues are 80 Baht. Discounts are available for quantity purchases. Send orders to JRM subscriptions, Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University BKK 10330, Thailand, fax 218-2578 (local) 662-215-3568 (international).

Change of Address

Claims for missing or undelivered issues will be considered only if received at the JRM Office within 6 months of the month of issue. Requests for change of address must be received by managing editor at least 1 month before the publication date of the first issue to be affected by the request.

Instructions to Contributors

Three fully blinded copies of the manuscript should be submitted for blind reviewing. The manuscript should be typed double-spaced (including quotations, footnotes, and references) on 8 1/2 X 11 in. paper, with ample margins, and should run between 10 and 15 pages in typed length. The author's name and affiliation should appear on a separate cover page, and only on this page, to ensure anonymity in the reviewing process. An English and Thai abstracts of 100-150 words must be included on a separate page. Manuscripts are accepted for consideration with the understanding that they are original material and are not under consideration for publication elsewhere.

Editorial review usually takes 1-2 months. All figures must be camera-ready. Manuscripts not conforming to these specifications will be returned to the author for proper style change.

Editorial Correspondence

All editorial correspondence and manuscripts relating to the journal should be sent to Assoc. Prof. Dr. Suwimon Wongwanich, Faculty of Education, Chulalongkorn University, BKK 10330.

Copyright and Permissions

© 2005 by the Department of Educational Research and Psychology. No written or oral permission is necessary to reproduce a table, a figure, or an excerpt of fewer than 500 words from this journal, or to make photocopies for classroom use. Authors are granted permission, without fee, to photocopy their own material. Copies must include a full and accurate bibliographic citation and the following credit line; "Copyright [year] by the Department of Educational Research and Psychology reproduced with permission from the publisher." Written permission must be obtained to reproduce or reprint material in circumstances other than those just described. Please direct requests for permission or for further information on policies and fees to the Department of Educational Research and Psychology Office.

Advertising

JRM Office, Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, BKK 10330.

Telephone: 662-218-2577, fax 662-218-2578 (rates and dates available on request).

E-mail address: wswuimon@chula.ac.th

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY

**ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา
สมาคมวิจัยสังคมศาสตร์แห่งประเทศไทย**

**The Department of Educational Research and Psychology,
Faculty of Education, Chulalongkorn University
The Office for National Education Standards and Quality Assessment
The Social Science Research Association of Thailand
ISSN 0857-2933**

Journal of Research Methodology

Somwung Pitiyanuwat, Ph.D.

Teara Archwamety, Ph.D.

Nonglak Wiratchai, Ph.D.

Jennifer Greene, Ph.D.

Senior Editors

The Office for National Education Standards
and Quality Assessment, Thailand

University of Nebraska at Kearney, U.S.A.

Chulalongkorn University, Thailand

University of Illinois, Urbana-Champaign, U.S.A.

Suwimon Wongwanich, Ph.D.

Kamonwan Tangdhanakanond, Ph.D.

Editors-in-Chief

Chulalongkorn University, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

Somkid Promjuj

Siridej Sujiva, Ph.D.

Thaweerak Klinsukont

Associate Editors

Sukhothai Thammathirat Open University, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

The Office for National Education Standards
and Quality Assessment, Thailand

Arong Suthasasna, Ph.D.

Arunsi Anantrasirichai, Ph.D.

Chitr Sitthi-Amorn, M.D.

Frances Lawrenz, Ph.D.

Ho Wah Kam, Ph.D.

Jay Samuels, Ph.D.

Pirom Kamolratanakul, M.D.

Petchara Pipatsuntikul, Ph.D.

Editorial Board

Chulalongkorn University, Thailand

Ministry of Education, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

University of Minnesota, U.S.A.

SEAMEO Regional Language Institute, Singapore

University of Minnesota, U.S.A.

Chulalongkorn University, Thailand

The Office for National Education Standards
and Quality Assessment, Thailand

University of Liverpool, United Kingdom

Khonkhan University, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

Office of the National Education Commission, Thailand

Kasetsart University, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

National-Louis University, U.S.A.

Duquesne University, U.S.A.

Chulalongkorn University, Thailand

Chulalongkorn University, Thailand

National Institute for Public Education, Hungary

Ray Derricott, Ph.D.

Samphan Punprug, Ph.D.

Sirichai Kanjanawasee, Ph.D.

Siriporn Boonyananta, Ph.D.

Somporn Isvilanonada, M.D.

Suchada Bowarnkitiwong, Ph.D.

Sudaporn Luksaneeyanawin, Ph.D.

Suesan Junck, Ph.D.

Susan M. Brookhart, Ph.D.

Theeraporn Uwano, Ph.D.

Vimolsiddhi Horayangkura, Ph.D.

Zsuzsa Matrai, Ph.D.

Auyporn Ruengtragul, Ph.D.

Managing Editor

Chulalongkorn University, Thailand

Assistant Managing Editors

Aimorn Jangsiripornpakorn, Ph.D. Chulalongkorn University, Thailand

Wanee Kaemkate, Ph.D. Chulalongkorn University, Thailand

Duangkamol Traiwichitkhun, Ph.D. Chulalongkorn University, Thailand

Nuttaporn Lawthong, Ph.D. Chulalongkorn University, Thailand

Thavil Puapoomcharoen Social Science Research Association of Thailand

Varunee Thaleongchok Social Science Research Association of Thailand

Mesa Nuansri Coordinator of the Office of Journal of Research Methodology

Tussavun Komtongsuk Coordinator of the Office of Journal of Research Methodology

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย
ปีที่ 19 ฉบับที่ 2 (พฤษภาคม-สิงหาคม 2549)

สารบัญ

141

การพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ
เพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน
สมพงษ์ ปันหุ่น

165

การพัฒนารูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา
และสถานศึกษาพื้นที่ภาคกลาง: กรุงเทพมหานคร
ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ

181

An Educative, Values-Engaged Approach to Evaluation
Jennifer Greene, Lizanne DeStefano, Jori Hall, Holli Burgon and Jeremiah Johnson

199

การประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้
ของชุมชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน
ศิริยุภา พูลสุวรรณ, บุปผา เมฆศรีทองคำ, สาลิกา เมธนาวิณ และภัทรพร ภัทรโยธิน

215

Factors Affecting Decision Making on University Choice of Graduate
Students in Education: A Multiple Discriminant Analysis
Sittipan Yotyodying

249

ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็ก
และเยาวชนไทย: การวิเคราะห์พหุระดับและพัฒนาการ
อวยพร เรืองตระกูล

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY

Volume 19, Number 2 (May-August 2006)

CONTENT

141

Development of Empowerment Evaluation Checklist for Developing Teachers' and Students' Evaluation Skills

Sompong Panhoon

165

Development of the Operating Model of Integrated Educational Management System (iEMS) for Educational Service Areas and Schools in Central Region: Bangkok

Duangkamol Traiwichitkhun

181

An Educative, Values-Engaged Approach to Evaluation

Jennifer Greene, Lizanne DeStefano, Jori Hall, Holli Burgon and Jeremiah Johnson

199

Evaluation of a Community Participation in Learning Management Process for Basic Education

*Siriyupa Poonsuwan, Bubpha Makesrithongkum,
Salika Medhanavyn and Pataraporn Patarayotin*

215

Factors Affecting Decision Making on University Choice of Graduate Students in Education: A Multiple Discriminant Analysis

Sittipan Yotyodying

249

Learning Result of Stakeholders in an Accelerated Project for Building Good Character of Thai Children and Youth: Multilevel and Growth Analyses

Auyorn Ruengtragul

Development of Empowerment Evaluation Checklist for Developing Teachers' and Students' Evaluation Skills*

Sompong Panhoon

ABSTRACT

The purposes of this research were three folds: (i) to develop empowerment evaluation checklist (EEC) which its components and checkpoints were reflected from multi-case studies (ii) to test the quality of EEC and teachers' developed checklists; and (iii) to study the effects of the application of EEC on both teachers' evaluation concepts and evaluation skills, and students' evaluation skills. The sample consisted of two groups, the first group was the six teachers from two lower secondary schools- three for each. The second group was the 130 lower secondary school students which these teachers selected to develop their evaluation skills through checklists. The research instruments consisted of six checklists. Three for the teachers, and the rest for the students, respectively. All instruments were validated for inter-rater reliability, and content validity. The data collection methods were observation, self-evaluation, and work sample assessment. The Kendall's coefficient of concordance and Spearman rank correlation coefficient methods were used on the data verification process. Data analysis was divided into two parts, firstly the instrumental analysis, and the second part was analyzed the effects of the application of EEC on teachers' and students' variables. All data were analyzed by frequency, percentage, and analytical description method.

The research results indicated the EEC consisted 2 aspects: (i) the concept of empowerment evaluation and (ii) the practice of empowerment evaluation approach. The content of EEC were 38 checkpoints and 190 items. The test on content validity of the checklist was high, respectively (IOC index ≥ 0.80). Moreover, the test on inter-rater reliability between 5 evaluators through computation of index under Kendall's method has indicated that the coefficient of concordance was high ($W = 0.67$, $\chi^2 = 29.95$, $df = 9$, $\alpha = .05$, respectively). The application of EEC was helped all teachers gained their evaluation concepts and evaluation skills reached the research requirement (scores $\geq 80\%$). Moreover their students were improved their evaluation skills reached the research requirement respectively, too. (the numbers of skilled students $\geq 80\%$).

Key words: Key evaluation checklist; Empowerment evaluation; Evaluation skills

* Doctoral dissertation of Department of Educational Research and Psychology, Chulalongkorn University under the advice of Assoc. Prof. Suwimon Wongwanich, Ph.D. and Assoc. Prof. Siridej Sujiva, Ph.D.

การพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน*

สมพงษ์ ปันหุ่น

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้าง ตรวจสอบคุณภาพและผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่สอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จากโรงเรียนจำนวน 2 โรงเรียน โรงเรียนละ 3 คน ระดับชั้นละ 1 คน รวม 6 คน และกลุ่มนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 130 คน การดำเนินการวิจัยเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างครูกับนักวิจัยเพื่อพัฒนาแบบตรวจสอบรายการ การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสังเกตพฤติกรรม การประเมินตนเอง และการประเมินผลงาน มีการตรวจสอบความสอดคล้องของข้อมูลที่ได้จากการประเมินหลายวิธีด้วยการคำนวณสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของเคนดอลล์ (Kendall's coefficient of concordance: W) และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบอันดับที่ของสเปียร์แมน (Spearman rank-order correlation coefficient: ρ) การวิเคราะห์ข้อมูลใช้ความถี่และร้อยละ และนำเสนอด้วยการบรรยายประกอบโปรแกรมไฟล์พัฒนาการของครูและนักเรียน

ผลการวิจัยพบว่าแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มี 2 องค์ประกอบ คือ มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และการปฏิบัติงานด้านการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ โดยมีจุดตรวจสอบรวมทั้งหมด 38 จุด แต่ละจุดตรวจสอบมี 5 ข้อรายการ รวมทั้งหมด 190 ข้อรายการ แบบตรวจสอบรายการมีความตรงเชิงเนื้อหา ($IOC \geq 0.80-1.00$) จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิ และความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินอยู่ในระดับที่น่าเชื่อถือ ($W=0.67$ มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05) ผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจพบว่าครูมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินเพิ่มขึ้น และนักเรียนมีทักษะการประเมินเพิ่มขึ้นเช่นเดียวกัน

* อาจารย์ที่ปรึกษา รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ วิทยานิพนธ์ ครุศาสตร์ดุจบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา ปีการศึกษา 2548

ความสำคัญและที่มาของการวิจัย

ครูเป็นหัวใจสำคัญในการผลักดันให้การปฏิรูปการศึกษาประสบความสำเร็จ (Goh, & Fraser, 2000) ครูมีบทบาทในการพัฒนาตนเอง และการพัฒนานักเรียนอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง ในขณะที่เดียวกันยังส่งเสริมสนับสนุนให้นักเรียนมีการพัฒนาตนเองด้วย การพัฒนาครูให้มีทักษะการประเมิน ช่วยให้ครูมีความพร้อมในการเผชิญกับภารกิจดังกล่าว และส่งเสริมการพัฒนาตนเองให้มีคุณภาพตามมาตรฐานของวิชาชีพครู และพัฒนานักเรียนให้มีคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาชาติ แต่ผลการวิจัยของ สุวิมล ว่องวาณิช (2543) และ Cousins, Donohue and Bloom (1996) พบว่า ครูมีความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาทักษะทางการประเมิน เพื่อให้สามารถประเมินงานได้ด้วยตนเองอย่างมั่นใจ

การพัฒนาทักษะการประเมินของบุคคลมีหลายแนวคิด แนวคิดแรก คือการสร้างหรือพัฒนาความสามารถทางประเมิน (evaluation capacity building) โดยเสนอการพัฒนาความสามารถทางการประเมินใน 3 ลักษณะ ลักษณะแรก การพัฒนาความสามารถทางการประเมินผ่านกิจกรรมการเรียนรู้การสอน (Woodland & Hina, 2002) ลักษณะที่สอง การพัฒนาความสามารถทางการประเมินผ่านกระบวนการฝึกอบรม (Woodland & Hina, 2002; Gilliam, et al., 2003; Stevenson, et al., 2002; Connally & York, 2002; Duignan, 2003; Scriven, 1999, 1991) ลักษณะสุดท้าย การพัฒนาความสามารถทางการประเมินผ่านกระบวนการให้คำปรึกษาและการให้ความช่วยเหลือเฉพาะเรื่องด้านเทคนิควิธีการประเมิน (Stevenson et al., 2002; Gibbs et al, 2002; Gilliam et al., 2003; USAID Center for Development Information and Evaluation, 2000) แนวคิดที่สอง การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ เป็นการประเมินที่เน้นการพัฒนาความสามารถทางการประเมินด้วยตนเองและเน้นความยั่งยืนของผลที่เกิดขึ้น แนวคิดนี้ครอบคลุมการสร้างความสามารถทางการประเมินทั้งด้านกระบวนการ การปฏิบัติ สถานภาพทางอาชีพ และการทำให้การประเมินเป็นกระแสหลักในองค์กร (mainstreaming evaluation) (Fetterman & Eiler, 2001) ตลอดจนมีวิธีการพัฒนาที่หลากหลาย

การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ (Fetterman & Eiler, 2001) มีแนวคิดสำคัญ คือ บุคคลจะเสริมพลังอำนาจตนเอง บุคคลอื่นมีหน้าที่อำนวยความสะดวกและให้คำแนะนำเท่าที่จำเป็นตามระดับความสามารถของบุคคลที่ต้องการเสริมพลังอำนาจ ผลผลิตของการประเมินเป็นเรื่องของการสร้างให้เกิดการเรียนรู้ขององค์กร เป็นกระบวนการพัฒนาเป็นงานหรือหน้าที่ของทุกคนเป็นกระบวนการที่ต้องทำต่อเนื่องตลอดไป และเป็นความสัมพันธ์แบบร่วมมือรวมพลังของผู้มีอำนาจในการตัดสินใจในองค์กรกับผู้รับผิดชอบการประเมิน (Millett, 1996) หลังจากที่นักประเมินถอนตัวออกไปแล้วกลุ่มบุคคลหรือสมาชิกในองค์กรหรือชุมชนนั้นสามารถทำการประเมินได้ด้วยตนเอง (Fetterman & Bowman, 2002; Fetterman, 1996, 2001; Fetterman & Eiler, 2001)

การเสริมพลังอำนาจตามแนวคิดของการประเมินนี้มีหลายวิธี เช่น การฝึกอบรมโดยการจัดประชุมเชิงปฏิบัติ (workshop) (Linney & Wandersman, 1996; Butterfoss et al., 1996) การให้ฝึกอบรมและการให้ความช่วยเหลือเชิงเทคนิค (Dugan, 1996) การนำผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับโครงการประเมินโครงการของตนเองร่วมกับนักประเมินภายนอก (Schnoes, 2000; Millett, 1996) การประเมินงานตามคู่มือการทำงาน (logbooks) (Mayer, 1996) การสร้างและใช้เครื่องมือประเมินเพื่อประเมินการทำงาน (Smith, 1998) เป็นต้น ในงานวิจัยนี้ ใช้วิธีการพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมิน (evaluation checklist) ซึ่งเป็นวิธีวิทยาและเครื่องมือประเมินสำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของการทำงานในด้านต่างๆ และการประเมิน แนวคิดนี้ครอบคลุมกระบวนการประเมินที่จะบ่งชี้ให้ผู้ประเมินและผู้ที่เกี่ยวข้องทราบถึงแนวปฏิบัติตลอดการประเมิน (Scriven, 1991)

แบบตรวจสอบรายการประเมิน (evaluation checklist) เป็นรายการขององค์ประกอบคุณสมบัติ ลักษณะ เกณฑ์ งานหรือมิติที่แยกพิจารณาเป็นจุดๆ เพื่อให้การทำงานสามารถดำเนินการได้อย่างแน่นอนและมั่นใจ (Scriven, 2000, 2005) นับว่าเป็นวิธีวิทยาและเครื่องมือประเมินสำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของการทำงานในด้านต่างๆ รวมทั้งการเสริมพลังอำนาจบุคคลด้านการประเมิน Scriven (2005) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับแบบตรวจสอบรายการประเมินหลัก (key evaluation checklist: KEC) ซึ่งแบ่งจุดตรวจสอบออกเป็น 3 ส่วนหลัก ได้แก่ การตรวจสอบเบื้องต้น (foundation) การประเมินส่วนย่อย (subevaluation) และการสรุปผล (conclusion) ซึ่งประกอบด้วยรายการสำหรับการตรวจสอบ 15 รายการ รายการเหล่านี้ครอบคลุมกระบวนการประเมินที่จะบ่งชี้ให้ผู้ประเมินและผู้ที่เกี่ยวข้องทราบถึงแนวปฏิบัติตลอดการประเมิน

การนำการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้ควรมีการพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินสำหรับนักประเมินหรือบุคคลที่ต้องการใช้ ได้ใช้เป็นแนวปฏิบัติในการตรวจสอบวิธีการนำการประเมินนี้ไปใช้ในด้านความถูกต้องเหมาะสม และมีประเด็นใดบ้างที่จะต้องปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติให้เหมาะสมกับบริบทการนำไปใช้เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุด แบบตรวจสอบรายการประเมินที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยนี้ ครูได้นำไปใช้ในการประเมินตนเองเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน และถ่ายทอดความรู้ความสามารถด้านการประเมินไปยังกลุ่มเพื่อนครูหรือนักเรียน จึงทำให้มีการสร้างแบบตรวจสอบรายการประเมินสำหรับนำไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาตนเองทั้งของครูและนักเรียนที่หลากหลาย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการพัฒนาแบบตรวจสอบรายการสำหรับการเสริมพลังอำนาจครูด้านการประเมิน (empowerment evaluation checklist: EEC) และนำไปใช้เป็นแนวทางในการเสริม

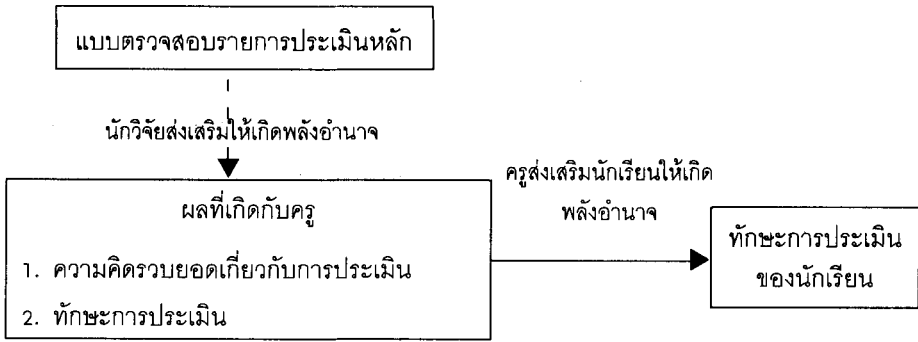
พลังอำนาจครูด้านความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมิน โดยมีประโยชน์ใน 3 ระดับ คือ ระดับที่ 1 ได้เครื่องมือประเมินสำหรับนำไปใช้ในการพัฒนาครูและนักเรียน ระดับที่ 2 ครูเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมิน และเกิดทักษะการประเมิน และระดับที่ 3 นักเรียนเกิดทักษะการประเมิน ส่งผลทำให้ครูและนักเรียนมีการนำทักษะการประเมินไปใช้ส่งเสริมสนับสนุนการพัฒนาตนเอง อันจะนำไปสู่การกำหนดตนเองได้อย่างอิสระต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างแบบตรวจสอบรายการสำหรับเสริมพลังอำนาจครูด้านการประเมิน โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบและกำหนดข้อรายการที่สะท้อนการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจากทฤษฎีการศึกษา 2) เพื่อตรวจสอบคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการประเมินที่นักวิจัยและครูพัฒนาขึ้น และ 3) เพื่อตรวจสอบผลการใช้ที่เกิดกับครูและนักเรียน ได้แก่ ทักษะการประเมินและความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินของครู

กรอบแนวคิดการวิจัย

การพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูและนักเรียนในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมิน การสร้างแบบตรวจสอบรายการประเมิน และการนำแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้ในบริบทต่าง ๆ ตัวแปรที่นำมาศึกษาในงานวิจัยดังกล่าวนี้ ประกอบด้วยทักษะการประเมิน (evaluation skills) และความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมิน (evaluation concepts) ผู้วิจัยจึงสร้างกรอบแนวคิดการวิจัย ดังปรากฏในแผนภาพที่ 1 ซึ่งแสดงถึงแนวคิดของแบบตรวจสอบรายการประเมินหลัก (key evaluation checklist: KEC) ที่ใช้เป็นเครื่องมือสำคัญในกระบวนการเสริมพลังอำนาจครูด้านการประเมินด้วยการพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมิน ผลจากการเสริมพลังอำนาจครู คือ ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมิน (evaluation concepts) และทักษะการประเมิน (evaluation skills) จะส่งผลต่อทักษะการประเมินของนักเรียน



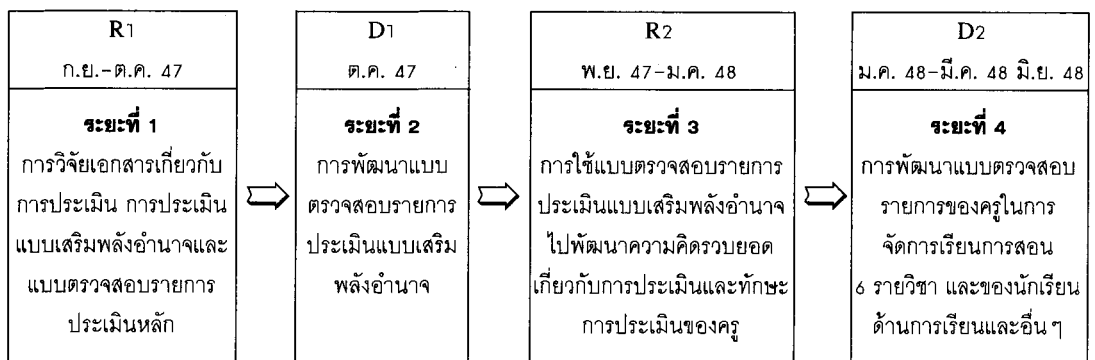
แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีวิจัยแบบการวิจัยและพัฒนา ออกแบบการศึกษาแบบพหุกรณี (multi-site case study) มีการเก็บรวบรวมข้อมูลเส้นฐาน (base-line data) ของครูและนักเรียนก่อนและหลังการใช้แบบตรวจสอบรายการด้วยวิธีการสังเกตพฤติกรรม การประเมินตนเอง และการประเมินผลงาน ตรวจสอบความสอดคล้องของข้อมูลโดยการหาสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของเคนดอลล์ (Kendall's coefficient of concordance: W) ค่าอันดับสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อันดับที่ของสเปียร์แมน (Spearman rank-order correlation coefficient: ρ) และวิธีการเปรียบเทียบข้ามกลุ่ม (cross-case comparison) (Audet & d'Amboise, 2001)

แบบแผนการวิจัย

การพัฒนาแบบแบบตรวจสอบรายการประเมินเพื่อพัฒนาทักษะการประเมินของครูใช้วิธีวิจัยแบบการวิจัยและพัฒนา (research and development) ซึ่งมีกระบวนการวิจัยและพัฒนาปรากฏตามแผนภาพที่ 2



แผนภาพที่ 2 กระบวนการวิจัยและพัฒนา

ในระยะแรก ผู้วิจัยได้ทำการวิจัยเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการประเมิน การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และแบบตรวจสอบรายการหลัก ดังที่ปรากฏตามแผนภาพที่ 2 เพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจสำหรับนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการเสริมพลังอำนาจครูด้านการประเมินในระยะที่สอง โดยในระยะที่สองนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจจากกรอบแนวคิดและทฤษฎี หลังจากนั้นมีการตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาและความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินและนำไปทดลองใช้จริงกับครู ในระยะที่สาม ผู้วิจัยได้นำแบบตรวจสอบรายการไปเสริมพลังอำนาจครูด้วยการสร้างและใช้แบบตรวจสอบรายการ และในระยะสุดท้าย ครูใช้แบบตรวจสอบรายการของตนเองในการประเมินจุดอ่อนของตนเองในการจัดการเรียนการสอนและนำแบบตรวจสอบรายการที่นักวิจัยพัฒนาขึ้นไปเสริมพลังอำนาจนักเรียนด้านทักษะการประเมิน การวิจัยและพัฒนาในแต่ละช่วงมีระยะเวลาห่างกันประมาณ 2 เดือน

ในส่วนของ การวิจัยและพัฒนาในระยะที่ 3 (R3) ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยกึ่งทดลอง (quasi-experimental design) ใช้รูปแบบการทดสอบก่อนหลังไม่มีกลุ่มควบคุม (pre-post experimental design) ดังนี้

โรงเรียนที่หนึ่ง	O_1	X_1	O_2	X_2	O_3
โรงเรียนที่สอง	O_1	X_1	O_2	X_2	O_3

แผนภาพที่ 3 แบบแผนการทดลอง

แบบแผนการวิจัยในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาทั้งสองโรงที่ปรากฏตามแผนภาพที่ 3 ใช้แบบแผนการวิจัยเดียวกัน โดยการมีการประเมินความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินของครูและนักเรียนก่อนการให้สิ่งทดลอง (O_1) ด้วยการสังเกตพฤติกรรม การประเมินตนเองและการประเมินผลงาน จากนั้นทำการประเมินครั้งที่สองและสาม (O_2, O_3) ด้วยวิธีการและเครื่องมือเดียวกันหลังจากการให้สิ่งทดลองครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 (X_1 และ X_2) โดยสิ่งทดลองที่ครูและนักเรียนในแต่ละโรงเรียนได้รับจะเป็นสิ่งทดลองเดียวกันทั้งสองช่วง ได้แก่ กระบวนการเสริมพลังอำนาจด้านการประเมินที่ใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจเป็นเครื่องมือ

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มแรก เป็นครูผู้สอนในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา และโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา (เดิม) ที่มีความแตกต่างกันด้าน

- 1) ระดับความสัมพันธ์ระหว่างผู้วิจัยกับครูในโรงเรียน
- 2) ภูมิภาคของโรงเรียน ได้แก่ สังกัด ขนาด

และประสบการณ์ของครูในโรงเรียน จำนวนโรงเรียนละ 3 คน รวมครู 6 คน โดยครูที่เลือกมาสอนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น มีความแตกต่างกันด้านตามระดับชั้นที่สอน ประสบการณ์และพื้นฐานความรู้ทางการวัดและประเมินผล และรายวิชาที่เลือกมาใช้ในการพัฒนาแบบตรวจสอบรายการกลุ่มที่สองเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 130 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มีทั้งหมด จำนวน 6 ฉบับ โดยแบ่งเป็นเครื่องมือวัดผลที่เกิดขึ้นกับครู และนักเรียนกลุ่มละ 3 ฉบับ เครื่องมือวิจัยเป็นแบบสังเกตพฤติกรรม แบบประเมินตนเอง และแบบประเมินผลงาน เครื่องมือทุกฉบับเป็นแบบตรวจสอบรายการที่ให้คะแนนแบบรูบิกส์ มีคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา ($IOC \geq 0.80$) และความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินสูงทุกฉบับ (0.80–0.92)

การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล 3 ช่วง คือ เก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐาน (base-line data) เกี่ยวกับพฤติกรรมด้านทักษะการประเมินของครูและนักเรียน ความคิดรวบยอด เกี่ยวกับการประเมินของครูก่อนการวิจัย ข้อมูลความก้าวหน้าระหว่างดำเนินการวิจัย และข้อมูลผลสรุปที่เกิดขึ้นหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการวิจัย โดยใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรม การประเมินตนเอง และการประเมินผลงาน ผู้ประเมินประกอบด้วย ครู นักเรียน และนักวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยด้านความตรงเชิงเนื้อหาและความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินด้วยการคำนวณค่าดัชนี IOC และดัชนีความสอดคล้องตามวิธีการของ Scott และ Kendall ตามลำดับ ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ผลที่เกิดจากการนำแบบตรวจสอบรายการสำหรับเสริมพลังอำนาจครูด้านการประเมินไปใช้กับครู มีการตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลที่เก็บรวบรวมด้วยวิธีที่หลากหลายด้วยการคำนวณสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของเคนดอลล์ (W) และสัมประสิทธิ์ความสัมพันธ์แบบอันดับที่ของสเปียร์แมน (p) จากนั้นจึงวิเคราะห์ผลที่เกิดกับครูและผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลทั้งสองส่วนใช้การบรรยาย ค่าร้อยละและคำนวณพัฒนาการด้านความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินของครูด้วยวิธีการสัมพัทธ์ของ Kanjanawasee (1989)

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการสร้างแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การสร้างแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ผู้วิจัย กำหนดองค์ประกอบและข้อรายการจากการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มีการตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาและความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินโดยใช้ผู้ทรงคุณวุฒิ จากนั้นจึงตรวจสอบ

ความเหมาะสมกับบริบทและกลุ่มเป้าหมายของการใช้ โดยการนำแบบตรวจสอบรายการไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการกลุ่มครู แบบตรวจสอบรายการที่สร้างขึ้นมีลักษณะและคุณภาพดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ลักษณะของแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

มิติ	แบบตรวจสอบรายการ	
	1. มโนทัศน์เกี่ยวกับ EE	2. การปฏิบัติด้าน EE
รูปแบบ	รูปแบบตรวจสอบจุดย่อยให้คะแนนแบบรูบริกส์	
จำนวนจุดตรวจสอบ	6 จุดตรวจสอบหลัก (รวมทั้งจุดตรวจสอบย่อยทั้งหมด 12 จุด)	4 จุดตรวจสอบหลัก (รวมทั้งจุดตรวจสอบย่อยทั้งหมด 26 จุด)
จุดตรวจสอบ	ความหมาย แนวคิดและหลักการ บทบาท ผู้เกี่ยวข้อง กระบวนการประเมิน ผลลัพธ์ และปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับ	การเตรียมความพร้อมครู การให้ความรู้และการฝึกทักษะครู การอำนวยความสะดวก และการตรวจสอบผลที่เกิดกับครู
จำนวนข้อ	จุดตรวจสอบละ 5 ข้อ รวมทั้งหมด 60 ข้อ	จุดตรวจสอบละ 5 ข้อ รวมทั้งหมด 130 ข้อ
เกณฑ์การให้คะแนน	กำหนด เกณฑ์การให้คะแนน 3 ระดับ ได้แก่ ดี (2) พอใช้ (1) และควรปรับปรุง (0)	
เกณฑ์การตัดสิน	ได้คะแนนรวมตั้งแต่ 80% ขึ้นไป (16 คะแนนขึ้นไป)	

จากตารางที่ 1 แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มี 2 องค์ประกอบ องค์ประกอบแรก มโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดตรวจสอบ 6 จุด ได้แก่ 1) ความหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 2) แนวคิดและหลักการของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 3) บทบาทหน้าที่ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง 4) กระบวนการประเมินของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ 5) ผลลัพธ์ของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ และ 6) ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

องค์ประกอบที่สอง การปฏิบัติด้านการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีจุดตรวจสอบหลัก 4 จุด ได้แก่ 1) การเตรียมความพร้อมครูผู้รับการเสริมพลังอำนาจ 2) การให้ความรู้และฝึกทักษะการประเมิน 3) การอำนวยความสะดวกและการส่งเสริมสนับสนุนครู 4) การตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นกับครูผู้รับการเสริมพลังอำนาจ

แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ แต่ละจุดตรวจสอบมีข้อรายการจำนวน 5 ข้อ รวมทั้งสิ้น 190 ข้อ รูปแบบของแบบตรวจสอบรายการใช้รูปแบบการตรวจสอบจุดย่อยที่ให้คะแนน

แบบรูบริกส์ (scoring rubrics) กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนในแต่ละจุดตรวจสอบเป็น 3 ระดับ คือ ดี พอใช้ และควรปรับปรุง เกณฑ์การให้คะแนนโดยรวมทั้งฉบับ คือ ได้ระดับดีในจุดตรวจสอบหลัก ตั้งแต่ร้อยละ 80 ขึ้นไป

2. ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการประเมินที่นักวิจัยและครูพัฒนาขึ้น

ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจตามที่ปรากฏในตารางที่ 2 พบว่า แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีความครอบคลุมโครงสร้างของเนื้อหาในทุกจุดตรวจสอบ มีความเหมาะสมด้านปริมาณข้อรายการ ภาษาที่ใช้ เกณฑ์การให้คะแนน การแปลความหมายคุณภาพ รูปแบบของแบบตรวจสอบรายการประเมิน และมีความตรงเชิงเนื้อหา (ข้อรายการมีค่าดัชนี IOC ระหว่าง 0.80 – 1.00) มีความเที่ยงระหว่างผู้ประเมิน (inter-rater reliability) ในระดับปานกลางค่อนข้างสูงอย่างน่าเชื่อถือ (สัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของเคนดอลล์ (Kendall's coefficient of concordance: W) มีค่าเท่ากับ 0.67 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05)

ตารางที่ 2 คุณภาพของแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

มิติที่ตรวจสอบ	ผลการตรวจสอบ
ลักษณะของ EEC	ครอบคลุมโครงสร้างเนื้อหา ภาษาที่ใช้มีความชัดเจน ปริมาณข้อรายการ เกณฑ์ และรูปแบบมีความเหมาะสม
ความตรงเชิงเนื้อหา	ข้อรายการมีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.80-1.00
ผลการนำไปใช้กับครู (เฉพาะตอนที่ 2)	1. จำนวนครูมีทักษะการประเมินในแต่ละข้อรายการ อยู่ระหว่าง 50-100% 2. ครูแต่ละคนมีพฤติกรรมด้านทักษะการประเมินอยู่ระหว่าง 87.27-100%
ความเที่ยงระหว่างผู้ประเมิน	ระดับปานกลางค่อนข้างสูง ($W=0.67 \alpha .05$)

3. ผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เกิดกับครูและนักเรียน

3.1 ผลที่เกิดกับครู

ผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่เกิดกับครูในส่วนของความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินมีรายละเอียดปรากฏในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลที่เกิดกับครู พัฒนาการของครูตามตัวแปรที่ศึกษา และผลการพัฒนาทักษะการประเมินของนักเรียนอันเนื่องมาจากครู

	ประสพ- การณครู	รายวิชา ที่สอน	ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมิน			ทักษะการประเมิน			ร้อยละของจำนวน น.ร. ที่เกิดทักษะการประเมิน
			คะแนน	พัฒนาการ 1	พัฒนาการ 2	คะแนน	พัฒนาการ 1	พัฒนาการ 2	
จ.จ. 1									
ครู A	ต่ำ	ภาษาไทย	86.49	47.62	54.56	88.60	46.76	60.62	85.32
ครู B	ต่ำ	คณิตศาสตร์	89.19	52.17	63.64	87.72	46.06	65.85	87.76
ครู C	สูง	ภาษาอังกฤษ	94.60	54.99	77.81	94.73	47.38	79.97	80.95
จ.จ. 2									
ครู ก	ต่ำ	สุขศึกษา	83.79	34.99	53.87	83.33	35.95	53.64	82.66
ครู ข	ต่ำ	ดนตรีพื้นเมือง	89.19	56.52	60.01	91.23	45.32	71.43	87.50
ครู ค	สูง	วิทยาศาสตร์	97.29	53.84	83.29	95.61	56.88	77.24	88.61

จากตารางที่ 3 ครูจากโรงเรียนที่มีบริบทแตกต่างกัน มีระดับความสัมพันธ์กับผู้วิจัยแตกต่างกัน สอนในรายวิชาและระดับชั้นที่แตกต่างกันสามารถพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมิน และทักษะการประเมินได้ประสบความสำเร็จเหมือนกัน เมื่อพิจารณาตัวแปรภูมิหลังของโรงเรียนพบว่า ครูที่มีพื้นฐานความรู้และประสบการณ์ทางการประเมินสูง (ครู ค และ ครู C) มีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมิน ทักษะการประเมิน และพัฒนาการของตัวแปรทั้งสองสูงกว่าครูที่มีพื้นฐานและประสบการณ์ทางการประเมินต่ำ

ครูที่สอนในรายวิชาที่แตกต่างกันมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมิน และพัฒนาการของตัวแปรทั้งสองมีความแตกต่างกันด้วย โดยครูที่สอนในรายวิชา วิทยาศาสตร์ ภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ และดนตรีพื้นเมืองมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมิน รวมทั้งพัฒนาการของทั้งสองตัวแปรนี้สูงกว่าครูที่สอนรายวิชา ภาษาไทยและสุขศึกษา ยกเว้นครูที่สอนวิชาภาษาไทยที่มีทักษะการประเมินสูงกว่าครูที่สอนวิชา คณิตศาสตร์ในโรงเรียนที่หนึ่ง ในส่วนผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนครูที่สอนในรายวิชาวิทยาศาสตร์ ดนตรีพื้นเมือง คณิตศาสตร์ และภาษาไทยพัฒนานักเรียนให้เกิดทักษะการประเมินได้สูงกว่าในรายวิชา ภาษาอังกฤษและสุขศึกษา

สำหรับครูที่มีพัฒนาการความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินสูง ทั้งสองช่วงในโรงเรียนที่สอง (ครู ค และครู ข) สามารถช่วยให้นักเรียนพัฒนาทักษะการประเมินได้ ตามเกณฑ์มีจำนวนมากกว่าครูที่มีพัฒนาการของตัวแปรทั้งสองตัวต่ำ (ครู ก) อย่างไรก็ตามในส่วน ของโรงเรียนที่หนึ่งพบว่า ครูที่มีพัฒนาการของตัวแปรทั้งสองสูงกว่าครูคนอื่น ๆ (ครู C) สามารถ พัฒนานักเรียนให้เกิดทักษะการประเมินตามเกณฑ์ได้จำนวนน้อยกว่าครูที่มีพัฒนาการของทั้งสอง ตัวแปรต่ำกว่า (ครู B และ ครู A)

ด้านผลงานของครู ได้แก่ แบบตรวจสอบรายการในรายวิชาต่างๆ ที่ครูพัฒนาขึ้นมีลักษณะ และคุณภาพปรากฏในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ลักษณะและคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการของครู

มิติ	จ.ร. 1	จ.ร. 2
เนื้อหา	รายวิชาภาษาไทย คณิตศาสตร์ ภาษาอังกฤษ	รายวิชาสุศึกษา ดนตรีพื้นเมือง วิทยาศาสตร์
รูปแบบ	รูบริกส์	รูบริกส์, มาตราประมาณค่า
จำนวนจุดตรวจสอบ	4-7	4-7
จำนวนรายการตรวจสอบ	20-35	20-35
จุดมุ่งหมายการนำไปใช้	ตรวจสอบความเหมาะสมการจัดการเรียนการสอน	
กลุ่มเป้าหมายการใช้	ครูผู้สอน	
เกณฑ์การให้คะแนน	3 ระดับ ดี (2) พอใช้ (1) ควรปรับปรุง (0)	
ขั้นตอนการสร้าง	12 ขั้นตอนตามแนวคิด Stufflebeam (2000)	
เวลาที่ใช้ในการสร้าง	41-43 วัน	40-45 วัน
วิธีตรวจสอบคุณภาพ	ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบตามกรอบของ Bichelmeyer (2003) และ Scriven (2000)	
คุณภาพ	ผ่านเกณฑ์ด้านความครอบคลุมเนื้อหา ความเหมาะสมของข้อรายการ เกณฑ์และรูปแบบทั้ง 6 ฉบับ	

จากตารางที่ 4 มิติต่างๆ ของแบบตรวจสอบรายการของครูในรายวิชาต่างๆ มีความหลากหลาย ทั้งในด้านรูปแบบ จุดตรวจสอบ จำนวนข้อรายการ กลุ่มเป้าหมายการใช้ ระยะเวลาที่ใช้ในการสร้าง และปัญหาที่เกิดขึ้น แบบตรวจสอบรายการของครูทุกฉบับมีการตรวจสอบคุณภาพทั้งในระหว่างการสร้างและหลังจากสร้างเสร็จ โดยดำเนินการทั้งรูปแบบที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ ผลการวิเคราะห์คุณภาพทั้งสองส่วนพบว่า แบบตรวจสอบรายการที่ครูพัฒนาขึ้นทุกฉบับมีคุณภาพดีและสามารถนำไปใช้ในการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเองได้จริง

ในส่วนของผลการประเมินการตนเองเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาที่รับผิดชอบของครูได้ผลตรงตามสภาพจริงทำให้ครูรู้จุดอ่อนของตัวเองและแนวทางการพัฒนาจุดอ่อนของตัวเอง ด้านการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาที่รับผิดชอบ และนำข้อมูลจากการประเมินตนเองไปกำหนดทิศทางและเป้าหมายในการพัฒนาตนเองได้อย่างชัดเจน

3.2 ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน

นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างก่อนการเข้าร่วมการวิจัยมีทักษะการประเมินในแต่ละห้องเรียน มีจำนวนน้อยและใกล้เคียงกัน หลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบ

เสริมพลังอำนาจ นักเรียนจำนวนมากกว่าร้อยละ 80 มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์ ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนนี้แสดงในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ทักษะการประเมินของนักเรียน

		จ.น.ร.ที่มีทักษะการประเมิน			จำนวนนักเรียนที่เพิ่มจากฐาน	
		ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ครั้งที่ 3	(2)-(1)	(3)-(2)
ร.ร. 1	ม.1	26.83	46.67	85.32	19.84	38.65
	ม.2	34.45	64.42	87.76	29.97	23.35
	ม.3	28.68	56.07	80.95	27.38	24.89
ร.ร. 2	ม.1	21.39	44.01	82.66	22.62	38.65
	ม.2	28.87	59.75	87.50	30.88	27.75
	ม.3	17.34	50.67	88.61	33.33	37.94
เฉลี่ย		26.26	53.60	85.47	27.34	31.87

จากตารางที่ 5 ผลการประเมินครั้งแรกพบว่าจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์ อยู่ระหว่างร้อยละ 17.34-34.45 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนที่หนึ่ง มีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์สูงสุด และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนที่หนึ่ง มีจำนวนน้อยที่สุด

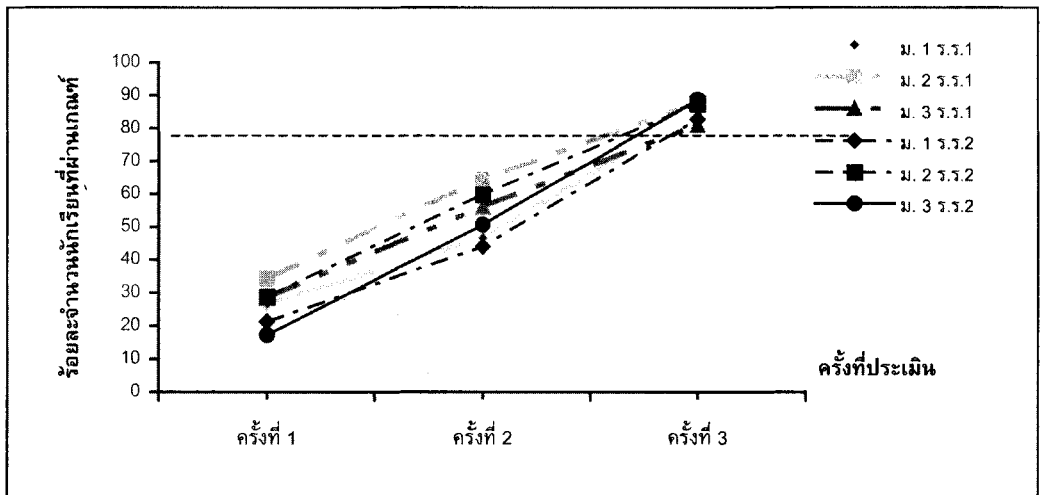
ผลการประเมินครั้งที่สอง นักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์ในแต่ละห้องเรียนมีจำนวนเพิ่มขึ้น โดยมีจำนวนอยู่ระหว่างร้อยละ 46.67-64.42 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนที่หนึ่งยังคงมีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินมากที่สุดโดยที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนที่สองมีจำนวนน้อยที่สุด

สำหรับผลการประเมินครั้งสุดท้าย จำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์มีจำนวนเพิ่มขึ้นเช่นเดียวกัน โดยมีจำนวนอยู่ระหว่างร้อยละ 80.95-88.61 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนที่สอง มีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์มากที่สุด นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนที่หนึ่ง มีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์น้อยที่สุด

เมื่อพิจารณาจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์ในแต่ละช่วงของการวิจัย พบว่า ในช่วงแรก มีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์เพิ่มขึ้นอยู่ระหว่างร้อยละ 19.84-33.33 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนที่สองมีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์เพิ่มขึ้นมากที่สุด และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนที่หนึ่งมีจำนวนน้อยที่สุด

ในช่วงที่สอง จำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์โดยภาพรวมมีจำนวนเพิ่มขึ้นมากกว่าในช่วงแรก โดยมีปริมาณการเพิ่มอยู่ระหว่างร้อยละ 23.35–38.65 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของทั้งสองโรงเรียน มีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินตามเกณฑ์เพิ่มมากที่สุด ในปริมาณที่เท่ากัน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนที่หนึ่งมีจำนวนนักเรียนเพิ่มขึ้นน้อยที่สุด

จากแผนภาพที่ 4 ก่อนการเข้าร่วมการวิจัย นักเรียนทุกห้องเรียนมีจำนวนนักเรียนที่มีทักษะการประเมินอยู่ในระดับต่ำ ในระหว่างการเข้าร่วมการวิจัยนักเรียนแต่ละห้องเรียนได้พัฒนาตนเองจนเกิดทักษะการประเมินมีจำนวนเพิ่มขึ้นประมาณครึ่งหนึ่งของนักเรียนทั้งหมดที่เข้าร่วมการวิจัย เมื่อการพัฒนาแบบตรวจสอบรายการของนักเรียนเสร็จเรียบร้อยแล้วผลการประเมินสรุปได้ว่า นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในแต่ละห้องเรียน มีการพัฒนาทักษะการประเมินของตนเองในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน และสามารถพัฒนาทักษะการประเมินของตนเองได้ประสบความสำเร็จเช่นเดียวกับครู



แผนภาพที่ 4 ทักษะการประเมินของนักเรียนในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา

ผลการสร้างและตรวจสอบคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการของนักเรียนที่สะท้อนจากลักษณะและคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการประเมินตามที่ปรากฏในตารางที่ 6 พบว่า หลังจากการวิเคราะห์ข้อรายการร่วมกัน ในระหว่างการสร้างโดยครูและนักเรียน นักเรียนได้ค้นพบจุดอ่อนของตนเองเกี่ยวกับทักษะการประเมิน และได้ปรับปรุงพัฒนาจุดอ่อนดังกล่าว นักเรียนส่วนใหญ่สามารถปรับปรุงแบบตรวจสอบรายการประเมินของตนเองได้มีคุณภาพดีและนำไปปฏิบัติได้จริง

ตารางที่ 6 ลักษณะและคุณภาพของแบบตรวจสอบรายการของนักเรียน

มิติ	จ.ร.1	จ.ร. 2
เนื้อหา	การเรียนรู้และด้านอื่น ๆ	การเรียนรู้และด้านอื่น ๆ
รูปแบบ	รูปริกส์, มาตรฐานประมาณค่า	รูปริกส์, มาตรฐานประมาณค่า
จุดมุ่งหมายการใช้	ตรวจสอบตนเองด้านการเรียนรู้และด้านอื่น ๆ	
กลุ่มเป้าหมายการใช้	นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและบุคคลทั่วไป	
จำนวนจุดตรวจสอบ	ข้อรายการย่อย ๆ - 7 จุด	ข้อรายการย่อย ๆ - 5 จุด
จำนวนข้อรายการ	10-30 ข้อ	10-35 ข้อ
เกณฑ์การให้คะแนน	3 ระดับ ดี (2) พอใช้ (1) ควรปรับปรุง (0) และ $\geq 80\%$	
กระบวนการสร้าง	สร้างร่วมกันกับกลุ่มเพื่อนโดยครูให้ความช่วยเหลือ	
เวลาที่ใช้ในการสร้าง	5-8 วัน	5-10 วัน
วิธีตรวจสอบคุณภาพ	วิเคราะห์คุณภาพร่วมกันระหว่างครูกับนักเรียน	
คุณภาพ	ข้อรายการผ่านเกณฑ์ด้านความครอบคลุมสิ่งที่มุ่งตรวจสอบ ชัดเจนและมุ่งตรวจสอบตามจุดมุ่งหมาย	

สรุปและอภิปรายผล

1. ความสำเร็จของการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สร้างขึ้นมานางานวิจัยนี้มี 2 ส่วน คือ ส่วนแรก เป็นการตรวจสอบความรู้เกี่ยวกับการประเมิน และส่วนที่สอง เป็นการตรวจสอบการปฏิบัติทางการประเมิน ผลการใช้พบว่าครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจากทั้งสองโรงเรียนประสบความสำเร็จในการพัฒนาตัวแปรทั้งสอง โดยสามารถพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการประเมินและความสามารถในการปฏิบัติด้านการประเมินได้สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด แสดงว่าแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่พัฒนาขึ้นช่วยพัฒนาครูด้านความรู้เกี่ยวกับการประเมินและความสามารถในการปฏิบัติด้านการประเมินได้ประสบความสำเร็จไม่แตกต่างกัน

อย่างไรก็ตาม ความสำเร็จของผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินของครูในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ อาจมีผลบางส่วนที่เกิดจากเหตุการณ์ห้อง (history) ในระหว่างการดำเนินการวิจัย ได้แก่ การเตรียมความพร้อมเพื่อรองรับการประเมินโรงเรียนในฝัน นอกจากนี้ ผลการประเมินผลที่เกิดกับครูด้วยเครื่องมือที่เตรียมไว้ในครั้งที่ 1 เป็นหลักฐานที่แสดงว่าความสำเร็จของครูในการวิจัยนี้บางส่วนมีผลมาจากความรู้ความสามารถของครูที่ได้รับมาจาก

การทำงานอื่น ๆ ด้านการประเมินมาก่อนนอกเหนือจากการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

ถึงแม้ว่าเหตุการณ์พ้องที่เกิดขึ้นในระหว่างการวิจัยจะส่งผลกระทบต่อผลที่เกิดขึ้นกับครู แต่การพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินของครูในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เริ่มนับความสามารถด้านการประเมินของครูแต่ละคนจากสภาพที่เป็นอยู่ และการประเมินผลที่เกิดขึ้นทั้ง 3 ครั้ง ยึดกรอบและเกณฑ์เดียวกันตลอดการวิจัย ตลอดจนมีการเก็บรวบรวมข้อมูลผลที่เกิดขึ้นทั้งเชิงปริมาณด้วยวิธีการที่หลากหลายตามสภาพจริงและเชิงคุณภาพตามสภาพที่เกิดขึ้นจริง ดังนั้นจึงทำให้เชื่อได้ว่าความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินของครูที่เกิดขึ้นในการพัฒนาครั้งนี้ส่วนใหญ่เป็นผลมาจากการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

2. ปัจจัยที่ช่วยให้การใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจประสบความสำเร็จ

ความสำเร็จของการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินของครูในครั้งนี้ มีปัจจัย 3 ประการ ประการแรก การสร้างความตระหนักให้ครูเห็นความสำคัญของการประเมินและการพัฒนาตนเอง ผลการสร้างให้ครูเกิดความตระหนักในความสำคัญของการประเมินช่วยทำให้ครูมีความมุ่งมั่นและตั้งใจที่จะพัฒนาตนเอง รวมทั้งให้ความร่วมมือในการทำงานร่วมกันเป็นอย่างดี นอกจากนี้ การสร้างความตระหนักของครูในโรงเรียนที่ครูมีระดับความสัมพันธ์กับนักวิจัยในระดับสูงทำได้ง่ายและเกิดผลเร็วกว่าโรงเรียนที่มีระดับความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักวิจัยในระดับต่ำ ซึ่งการดำเนินงานในโรงเรียนที่สองนี้ การให้ความร่วมมือช่วยเหลือจากผู้บริหารอย่างจริงจังและต่อเนื่องจะช่วยให้การสร้าง ความตระหนักของครูประสบความสำเร็จ

ประการที่สอง การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับกลุ่มตัวอย่างนับเป็นองค์ประกอบสำคัญประการหนึ่งที่ช่วยให้การใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินประสบความสำเร็จ การดำเนินงานของโรงเรียนที่ครูกับนักวิจัยมีความสัมพันธ์กันดีสามารถทำได้สะดวกและสังเกตเห็นผลได้เร็ว การดำเนินงานมีความต่อเนื่องมากกว่าโรงเรียนที่มีระดับความสัมพันธ์ของครูกับนักวิจัยต่ำ

ประการสุดท้าย ระดับความรู้พื้นฐานและประสบการณ์ทางด้านประเมินของครู ครูที่มีพื้นฐานความรู้และประสบการณ์ด้านการประเมินสูง จะมีระดับของความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินสูงกว่าครูคนอื่น ๆ ทั้งสองระยะของการวิจัย และสามารถพัฒนาความสามารถของครูด้านการประเมินได้เร็วกว่าครูคนอื่น ๆ นอกจากนี้ในส่วนของการพัฒนาทักษะ

การประเมินของนักเรียนของครู ผู้วิจัยได้ให้ความช่วยเหลือครูกลุ่มนี้ค่อนข้างน้อยมากเมื่อเทียบกับครูคนอื่น ๆ การให้ความช่วยเหลือส่วนใหญ่เป็นการยืนยันความมั่นใจของครูมากที่สุด รองลงไปได้แก่การให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการปรับปรุงแก้ไข นั้นแสดงว่าการนำแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้ในการพัฒนาครูที่มีประสบการณ์ทางด้านการประเมินสูงช่วยทำให้การเสริมพลังอำนาจด้านการประเมินโดยใช้แบบตรวจสอบรายการประกอบการทำงานสามารถทำได้ง่ายกว่าและประสบความสำเร็จในระดับสูง

3. การกำหนดจุดตรวจสอบและข้อรายการของแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ

การกำหนดองค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครูด้านการประเมิน ผู้วิจัยกำหนดจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและนำไปใช้เป็นกรอบในการสร้างแบบตรวจสอบรายการประเมินในขั้นตอนต่อไป ผลการวิเคราะห์ครั้งนี้ ได้องค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจ ครูด้านการประเมิน จำนวน 2 องค์ประกอบ ได้แก่ มิโนทัศน์เกี่ยวกับการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ องค์ประกอบนี้ สามารถจัดแบ่งได้เป็นสองมิติตามธรรมชาติและลักษณะของสิ่งจัดเป็นศาสตร์ชั้นสูง (discipline) คือ มิติแรก เป็นมิติด้านความรู้และมิโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง (conceptual/theoretical dimension) และมิติที่สอง เป็นมิติด้านการปฏิบัติ (practical dimension) ตามแนวคิดของ Scriven (1995) ดังนั้นแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ ที่พัฒนาขึ้นมาในครั้งนี้ มีความสำคัญช่วยขยายขอบข่ายแดนของความรู้ในศาสตร์การประเมิน และช่วยพัฒนาศาสตร์ด้านนี้ให้เกิดความแข็งแกร่งมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ การวัดหรือการประเมินคุณลักษณะต่าง ๆ ของบุคคล จุดตรวจสอบและข้อรายการในการประเมินควรกำหนดมาจากกลุ่มเป้าหมายของการวัดหรือการประเมิน หรือนำกลุ่มเป้าหมายเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาด้วยจะช่วยให้การประเมินคุณลักษณะต่าง ๆ ได้ข้อมูลที่แท้จริง สารสนเทศที่ได้จากการประเมินจึงมีโอกาสนำไปใช้ประโยชน์จริงในระดับสูง ตลอดจนเกิดประโยชน์สูงสุดต่อการตัดสินใจดำเนินการเกี่ยวกับคุณลักษณะต่าง ๆ ที่พึงประสงค์ต่อไป

4. ความยั่งยืนของผลการใช้แบบตรวจสอบรายการ

การใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในการพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการประเมินและทักษะการประเมินในครั้งนี้ ช่วยให้ผู้รู้จุดอ่อนของตนเองได้อย่างแท้จริง คือครูสามารถประเมินตนเองด้วยการนำแบบตรวจสอบรายการที่ตัวเองพัฒนาขึ้นไปตรวจสอบการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาที่รับผิดชอบจนสามารถกำหนดเป้าหมายในการพัฒนางานของตนเองได้

กระบวนการพัฒนาความสามารถด้านการประเมินของครูในการวิจัยนี้ จัดเป็นการพัฒนาความรู้ความสามารถของครูให้ครูรู้จักตนเอง ช่วยครูให้สามารถมองเห็นจุดอ่อนของตนเองในด้านต่าง ๆ โดยเฉพาะด้านการจัดการเรียนการสอนซึ่งถือว่าเป็นหน้าที่รับผิดชอบหลักที่ครูต้องมีการพัฒนาให้มีคุณภาพอยู่ตลอดเวลา รูปแบบที่ใช้เป็นลักษณะของการฝึกอบรมครู (professional training) แบบพาครูทำหรือลงมือปฏิบัติและมีการให้ความช่วยเหลือ (coaching) อย่างต่อเนื่อง ขั้นตอนของการพัฒนามีลำดับขั้นตอนชัดเจนและเป็นรูปธรรม การนำแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมาใช้พัฒนาความสามารถด้านการประเมินของครูที่ผู้กระบวนการพัฒนาเข้ากับกระบวนการพัฒนาการเรียนรู้ของครูซึ่งเป็นวิถีชีวิตของครูโดยตรง (Otis-Wilborn et al., 2000) จึงเป็นการช่วยทำให้ครูสามารถทำการประเมินการจัดการเรียนการสอนของตนเองเป็น มีการพัฒนางานที่รับผิดชอบอย่างต่อเนื่อง ผลการพัฒนาครูด้วยแนวคิดและขั้นตอนดังกล่าวในการวิจัยนี้พบในลักษณะเดียวกับผลการวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนาครูมืออาชีพและความเข้มแข็งสิ่งแวดล้อมศึกษาของสุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม และคณะ (2548) ที่มีแนวคิดและขั้นตอนการดำเนินงานในลักษณะเดียวกัน และมีจุดมุ่งหมายเพื่อความยั่งยืนของผลที่เกิดขึ้นกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเช่นเดียวกัน

ผลที่เกิดกับนักเรียนเป็นหลักฐานอีกประการหนึ่งที่สะท้อนความยั่งยืนของผลการใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ นักเรียนได้รับความรู้เกี่ยวกับการประเมินและการประเมินตนเองจากครู และซึมซับวิธีการการสะท้อนตนเองและการประเมินตนเองผ่านกระบวนการทำงานร่วมกับครู รวมทั้งได้ฝึกปฏิบัติการประเมินตนเองเพื่อค้นหาจุดอ่อนของตนเองในด้านต่าง ๆ นอกจากนี้มีนักเรียนบางกลุ่มที่นำแบบตรวจสอบรายการที่ตนเองพัฒนาขึ้นไปใช้ในชีวิตการเรียนของตนเองทั้งการสอบและการสมัครเรียนต่อและสามารถดำเนินการได้ประสบความสำเร็จ

5. ลักษณะของแบบตรวจสอบรายการที่ช่วยให้ครูรู้จักจุดอ่อนของตนเอง

ผลการนำแบบตรวจสอบรายการของครูไปใช้ประเมินตนเองด้านการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาต่าง ๆ ทำให้ครูรู้จักจุดอ่อนที่เป็นรายละเอียดปลีกย่อยของตนเองในครั้งนี้อย่างชัดเจน แบบตรวจสอบรายการประเมินที่ใช้ในการประเมินตนเองนี้ควรมีเนื้อหาสาระเกี่ยวข้องกับงานหรือภาระความรับผิดชอบของครูโดยตรง การทำงานในหน้าที่รับผิดชอบของครูในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเป็นเวลานานทำให้ครูมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องนั้นอย่างลึกซึ้ง ตลอดจนสามารถระบุสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับงานหรือภาระที่ตนเองรับผิดชอบได้เป็นอย่างดี แต่ในขณะเดียวกัน การทำงานในภาระหน้าที่เดิมเป็นเวลานาน บางครั้งอาจทำให้ครูมองข้ามจุดอ่อนบางเรื่องบางประเด็นของตนเองไป ดังนั้นแบบตรวจสอบรายการประเมินที่จะช่วยให้ครูรู้จักจุดอ่อนของตนเองได้ครบถ้วนทุกแง่มุมควรเป็นแบบตรวจสอบรายการที่มีการแบ่งจุดตรวจสอบออกเป็นจุดตรวจสอบย่อย ๆ และในแต่ละจุดตรวจสอบเหล่านั้นควรมีรายการตรวจสอบย่อย ที่มีสาระการตรวจสอบสอดคล้องกับจุดตรวจสอบ นอกจากนี้แบบ

ตรวจสอบข้อรายการย่อย ๆ ที่ให้คะแนนแบบรูปริกส์ให้สารสนเทศเกี่ยวกับจุดอ่อนของครูได้ตรงกับความต้องการจำเป็นของครูมากกว่าแบบตรวจสอบรายการที่ใช้รูปแบบการประมาณค่าความสำคัญ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

1. ควรมีการขยายแนวความคิดการพัฒนาทักษะการประเมินของครูด้วยการสร้างและใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินไปยังกลุ่มเป้าหมายในระดับชั้นอื่น ๆ และในรายวิชาอื่น ๆ นอกเหนือจากรายวิชาที่นำมาพัฒนาแบบตรวจสอบรายการในการวิจัยนี้ และส่งเสริมสนับสนุนให้ครูนำข้อค้นพบจากการประเมินไปใช้ในการพัฒนาตนเองและงานในหน้าที่ให้มีคุณภาพต่อไป

2. การพัฒนาความสามารถของนักเรียนในด้านต่าง ๆ ในครั้งต่อไป ครูควรช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกในด้านต่าง ๆ เพื่อเสริมให้นักเรียนเกิดพลังอำนาจผ่านการทำงานร่วมกัน และใช้แบบตรวจสอบรายการประเมินเป็นแนวทางในการทำงานจะทำให้กระบวนการพัฒนานักเรียนมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

3. การเสริมพลังอำนาจบุคคลด้านการประเมินในขั้นเริ่มต้นของการเข้าไปในพื้นที่ควรมีการสร้างความตระหนักให้กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายเห็นความสำคัญและความจำเป็นที่ต้องมีการพัฒนาปรับปรุงตนเอง งานและองค์กร และศึกษางาน โครงการหรือองค์กร ให้เข้าใจอย่างลึกซึ้งมากที่สุด ตลอดจนสร้างความคุ้นเคยกับสมาชิกหรือผู้มีส่วนร่วมที่เป็นกลุ่มเป้าหมายทุกฝ่าย โดยเฉพาะกลุ่มผู้บริหาร จะช่วยทำให้กระบวนการดำเนินงานมีความราบรื่น และประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด

4. การพัฒนาเครื่องมือเพื่อวัดหรือประเมินคุณลักษณะของนักเรียนหรือกลุ่มเป้าหมายอื่น ๆ องค์กรประกอบและข้อรายการของการวัดหรือการประเมินควรสะท้อนมาจากความต้องการจำเป็นของกลุ่มเป้าหมายโดยตรง ผลการวัดหรือการประเมินจึงจะมีความตรงและเป็นประโยชน์ต่อผู้ใช้สูงสุด

5. ควรมีการพัฒนาบุคคลในองค์กรให้ทำหน้าที่เป็นนักประเมินแบบเสริมพลังอำนาจภายใน (internal empowerment evaluator) โดยมีนักประเมินหรือผู้ทรงคุณวุฒิจากสถาบันอุดมศึกษาหรือหน่วยงานที่รับผิดชอบโดยตรง เช่น หน่วยงานต้นสังกัด กระทรวง ทบวง กรม ให้ความช่วยเหลือในฐานะพี่เลี้ยง

6. ในการพัฒนาโรงเรียนให้มีความสามารถในการดำเนินงานได้ด้วยตนเองในด้านต่าง ๆ ทั้งด้านการประเมิน การพัฒนางาน และการพัฒนาบุคลากร ควรนำแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่พัฒนาขึ้นในงานวิจัยนี้ไปใช้ โดยปรับเปลี่ยนจุดตรวจสอบและข้อรายการให้เหมาะสมกับบริบทที่นำไปใช้ จะช่วยทำให้การพัฒนามีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

7. การนำแบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจไปใช้มีความจำเป็นต้องพึงพานักประเมินในช่วงแรกและบทบาทของผู้ประเมินจะลดลงเรื่อย ๆ กระทั่งไม่มีความจำเป็นที่ครูต้องพึงพาอีกเมื่อกระบวนการดำเนินงานเสร็จเรียบร้อยแล้ว แต่แบบตรวจสอบรายการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจมีความจำเป็นต่อผู้ใช้ตลอดกระบวนการ

8. การเลือกแบบตรวจสอบรายการของผู้วิจัย ครู และนักเรียนไปใช้ควรคำนึงถึงสิ่งที่มุ่งตรวจสอบ ระดับของกลุ่มเป้าหมายของการนำไปใช้ และจุดมุ่งหมายในการใช้ จึงจะทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ ได้สูงสุด

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยต่อไป

การวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นตามเป้าหมายของการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในเรื่องการกำหนดทิศทางตนเองได้อย่างอิสระ และมีการกำหนดสิ่งสอดแทรกต่าง ๆ เช่น รูปแบบของการเสริมพลังอำนาจ วิธีการเสริมพลังอำนาจ ความแตกต่างของกลุ่มเป้าหมาย หรือระดับความสามารถของนักประเมินภายนอก เป็นต้น ในกระบวนการวิจัย เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นว่ามีความแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร จะเป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้อย่างกว้างขวางต่อไป

ด้านการออกแบบการวิจัย ควรออกแบบการศึกษาผลการใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจในเชิงพระหฤศได้แก่ ผลที่เกิดขึ้นในระดับชุมชนหรือสังคม ระดับองค์กร และระดับบุคคล จะทำให้ทราบถึงขนาดอิทธิพลของตัวแปรในแต่ละระดับที่ส่งผลต่อความสามารถทางการประเมินในระดับบุคคลหรือความสามารถขององค์กรในด้านการประเมิน จะช่วยทำให้ขยายมุมมองและขอบข่ายแดนของความรู้ด้านการประเมินออกไปให้กว้างขวางและเป็นประโยชน์มากยิ่งขึ้น

สำหรับตัวแปรที่น่าสนใจในการนำมาศึกษาในครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาเพิ่มเติมผลที่เกิดจากการใช้การประเมินแบบเสริมพลังอำนาจด้าน ระดับการพัฒนาตนเอง ระดับของการกำหนดตนเอง วัฒนธรรมขององค์กร ระดับความยั่งยืนของการประเมิน ระดับของความเป็นกระแสหลักของการประเมิน ตลอดจนระดับความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้

เอกสารอ้างอิง

- สุวัฒนา สุวรรณเขตนิคม และคณะ. (2547). *วิจัยตนเอง: โปรแกรมวิจัยปฏิบัติการเพื่อพัฒนามืออาชีพและความเข้มแข็งสิ่งแวดล้อมศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: เจเอ็นที.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2543). *การวิจัยและพัฒนาระบบการประเมินผลภายในของสถานศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: พิมพ์ดี.
- Audet, J. & d'Amboise, G. (2001). The multi-site study: An innovative research methodology. *The Qualitative Report*, 6(2). Retrieved August 26, 2004 from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/audet.html>.
- Bichelmeyer, B. A. (2003). *Checklist for formatting checklists*. Retrieved 13/02/2006, from <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist>
- Butterfoss, F. D., Goodman, R. M., Wandersman, A. Valois, R. F., & Chinman, M. J. (1996). The plan quality index: An empowerment evaluation tool for measuring and improving the quality of plans. In D. Fetterman, S. Kaftarian, and A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. (pp. 304-331). Newbury Park, CA: Sage
- Connally, P. & York, P. (2002). *Continuum of capacity building evaluation*. Retrieved 23/08/2003 from http://www.allianceonline.org/conf2002/Continuum_of_Capacity_Building_Evaluation.doc.
- Cousins, J. B., Donohue, J. J. & Bloom, G. A. (1996). Collaborative evaluation in North America: Evaluators' self reported opinions, practice and consequences. *Evaluation Practice*. 17(3): 207-226.
- Dugan, M. A. (1996). Participatory an empowerment evaluation: Lesson learned in training and technical assistance. In D.M. Fetterman, S. Kaftarian, & A. Wandersman. (eds). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*, pp. 277-303. Newbury Park, CA: Sage.
- Duignan, P. (2003). *Mainstreaming Evaluation or Building Evaluation Capability? Three Key Elements by Dr Paul Duignan*. Retrieved July 25, 2003 from <http://www.aphru.ac.nz/services/services/pdaeapaper.htm>
- Fetterman, D. M. & Bowman, C. (2002). Experiential education and empowerment evaluation: Mars Rover Educational Program case example. *The Journal of Education*, 25(2): pp. 286- 295. Retrieved July 23, 2003 from <http://search>.

epnet.com/direct.asp?an=8573714&db=aph&tg=AN&loginpage=login.asp
&site=ehost

- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Newbury Park, CA: Sage. Retrieved June 14, 2003 from <http://www.sagepub.com>
- Fetterman, D. M. & Eiler, M. (2001). *Empowerment evaluation and organization learning: A path toward mainstreaming evaluation*. St. Louis, MO.: American Evaluation Association.
- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and ractice. In Fetterman, D.M., Kaftarian, S., and Wandersman, A. (eds.) *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gibbs, D. et al. (2002). Increasing evaluation capacity within community-based HIV prevention programs. *Evaluation and Programming Planning*. 25, 261-269.
- Gilliam, A. et al. (2003). Building evaluation capacity for HIV prevention programs. *Evaluation and Program Planning*. 26,133-142.
- Goh, S. C. & Fraser, B.(2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*. 14(2): 216-231. Retrieved 12/2/2003, from <http://thailis.uni.net.th/hwweda/detail.nsp>.
- Kanjanawasee, S. (1989). *Alternative strategies for policy analysis: An assessment of school effects and students' cognitive and effective mathematics outcomes in lower secondary school in Thailand*. Doctoral Dissertation. LA: Universities of California.
- Linney, J. A., & Wandersman, A. (1991). Prevention Plus III. US Department of Health and Human Services. See also Linney, J.A. & Wandersman, A. (1996). Empowering community groups with evaluation skills. The Prevention Plus III Model. In *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. (pp. 259-276). Newbury Park, CA: Sage.
- Mayer, S. E. (1996). Building Community Capacity With Evaluation Activities That Empower. In Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J., Wandersman, A. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage. Empowerment evaluation and the

- W. K. Kellogg Foundation. In D. M. Fetterman, S. Kaftarian, & A. Wandersman. (eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*, pp. 65–78. Newbury Park, CA: Sage.
- Otis-Wilborn, A., Winn, J., Ford, A. & Keyes, M. (2000). *Standards, benchmarks, and indicators*. Retrieved 2/05/2006, from <http://ednet2.car.chula.ac.th/pgfhtml/004420/E2GH7/VSI.HTM>.
- Schoes. C. J. (2000). Empowerment evaluation applied: Experiences, analysis, and recommendations from a case study. *American Journal of Evaluation*. 21(1): 53–64.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. (4th ed.). Newbery Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1995). Evaluation as a Discipline. *Studies in Educational Evaluation*. Vol.20, pp. 147–166.
- Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part II: Training. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Retrieved July 26, 2003 from
- Scriven, M. (2000). *The logic and Methodology of Checklists*. Retrieved 23/03/2004 from http://www.wmich.edu/~evalctr/checklists/logic_methodology.htm.
- Scriven, M. (October 2005). *The logic and methodology of checklists*. Retrieved December 17, 2005 from <http://wmich.edu/evalctr/checklist/checklismenu.htm>
- Scriven, M. (October 2005). *Key evaluation checklist (KEC)*. Retrieved December 17, 2005 from <http://wmich.edu/evalctr/checklist/checklismenu.htm>
- Smith, M. K. (1998). Empowerment evaluation: Theoretical an methodological consideration. *Evaluation and Programming Planning*. 21: 255–261.
- Stevenson, J. F. et al. (2002). Building evaluation capacity in human service organizations: A case study. *Evaluation and Program Planning*. 25: 233–243.
- Stufflebeam, D. L. (2000). *The checklist development checklist (CDC)*. Retrieved August 17, 2004 from http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.htm
- USAID Center for Development Information and Evaluation. (2000). *Measuring institutional capacity*. Retrieved 25/07/2003 from <http://www.info.usaid.gov/pubs/nip>
- Woodland, J. & Hina, J. (2002). *Capacity building evaluation of capacity building programs*. Retrieved 25/07/2003 from <http://www.aes.asn.au/conference/Woodland.pdf>

Development of the Operating Model of Integrated Educational Management System (iEMS) for Educational Service Areas and Schools in Central Region: Bangkok*

Duangkamol Traiwichitkhun

ABSTRACT

The major purposes were to develop Regional Model of Integrated Educational Management System for Educational Service Area (ESA) and school in Bangkok and to study the effects of the model implementation from Educational Service Area and schools in the project.

There were two phases of study; This study emphasized on phase II, which has the promotion of the iEMS for ESA's and leading schools as well as network schools and has implementation the model and conclusion of the case studies. The content analysis and development analysis of the manuals and its implementations with mean and t-test were applied.

The major findings were as follows: the Regional Models of iEMS composed of the model for ESA and schools and the effects of utilization of the iEMS model were considered from 1) the progress of model manual, the ESA Bangkok had high progress obviously and the leading schools had more progress than the network schools. 2) the utilization of iEMS manual, almost ESA and schools utilized the model obviously and from the first and second observation indicated the satisfied development and 3) the change of the 4 desired aspects of students, as a whole, the 4 learners' characteristics were increased after attending the project. There were more number of students, which had the 4 desired aspects of students especially the characteristics of Smart Consumer in application indicator, in four schools out of eight after attending the project.

* Part of research project "Operating Model of Integrated Educational Management System for Educational Service Area and Schools" leaded by Assoc. Prof. Sirichai Kanjanawasee, Ph.D, under a set of Integrated Research Project: Educational Transformation to Knowledge-Based Economy Society, Faculty of Education, Chulalongkorn University. This research was supported by the National Research Council of Thailand.

การพัฒนารูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษา แบบบูรณาการ สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษา พื้นที่ภาคกลาง: กรุงเทพมหานคร*

ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาแบบการบริหารจัดการแบบบูรณาการของภูมิภาค (Regional Model) สำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครในยุคสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้และเพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการไปใช้

การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ช่วง โดยการวิจัยครั้งนี้เป็นการดำเนินการในช่วงที่ 2 ซึ่งเป็นการส่งเสริมสนับสนุนการพัฒนาแบบการบริหารจัดการศึกษาสำหรับเขตพื้นที่และสถานศึกษาแกนนำ และเครือข่าย และเป็นการนำรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาไปทดลองใช้ และสรุปรูปแบบที่ใช้ โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) วิเคราะห์ด้วยค่าเฉลี่ย และใช้สถิติทดสอบที (t-test)

ผลการวิจัยทำให้ได้รูปแบบของเขตพื้นที่การศึกษาและของสถานศึกษาในแต่ละสังกัด และผลที่เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการไปใช้ ซึ่งพิจารณาจาก 1) ความก้าวหน้าของการพัฒนาคู่มือการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ ซึ่งพบว่าสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานครมีความก้าวหน้าในการพัฒนาในระดับที่เด่นชัดเป็นอย่างมาก และเป็นที่น่าสังเกตว่า โรงเรียนแกนนำมีความก้าวหน้าในการพัฒนาคู่มือในระดับที่เด่นชัดมากกว่าโรงเรียนเครือข่าย 2) การนำคู่มือการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการไปใช้ พบว่า สำนักงานเขตพื้นที่ และสถานศึกษาทุกแห่งมีการนำระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการไปใช้อย่างเด่นชัด และข้อมูลการประเมินครั้งที่ 1 และ 2 สามารถสะท้อนพัฒนาการของการนำไปใช้ได้อย่างเป็นที่น่าพอใจ และ 3) การประเมินคุณลักษณะ 4 ร. ของผู้เรียนพบว่า ในภาพรวมมีจำนวนผู้เรียนที่มีคุณลักษณะ 4 ร. หลังเข้าร่วมโครงการวิจัยสูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการวิจัย และเมื่อพิจารณาในแต่ละโรงเรียน พบว่า มีโรงเรียนจำนวนครึ่งหนึ่ง (4 โรงเรียน จากทั้งหมด 8 โรงเรียน) ที่มีจำนวนผู้เรียนที่มีคุณลักษณะ 4 ร. หลังเข้าร่วมโครงการวิจัยสูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการวิจัยในบางคุณลักษณะ โดยเฉพาะคุณลักษณะที่มีจำนวนผู้เรียนสูงขึ้นในทั้ง 4 โรงเรียนคือด้านรู้ทันรู้นำโลก ในตัวบ่งชี้เรื่องวิถีการประยุกต์

* งานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัยเรื่อง "รูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา" ซึ่งมี รองศาสตราจารย์ ดร. ศิริชัย กาญจนวาสิ เป็นหัวหน้าโครงการวิจัย โดยอยู่ภายใต้ชุดโครงการบูรณาการ: การเปลี่ยนผ่านการศึกษาเข้าสู่ยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ ของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากสำนักงานคณะกรรมการการวิจัยแห่งชาติ

ความเป็นมาและความสำคัญ

ในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา มีความก้าวหน้าทางด้านวิทยาการสื่อสารเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งเทคโนโลยีสารสนเทศได้ทำให้ส่วนต่างๆ ของโลกสามารถเชื่อมโยงข่าวสารกันได้อย่างรวดเร็ว เป็นเครือข่ายที่ไร้พรมแดน เหตุการณ์ที่สำคัญที่เกิดขึ้น ณ ที่หนึ่งย่อมส่งผลกระทบต่อกันทันทีในวงกว้าง กระแสของพลวัตดังกล่าวจึงนำโลกเข้าสู่มิติสัมพันธ์รูปแบบใหม่ พร้อมทั้งเกิดความพยายามในการจัดระเบียบโลกภายใต้มาตรฐานอันเป็นที่ยอมรับร่วมกันทางด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมืองและการศึกษา ซึ่งก่อให้เกิดผลกระทบทั้งทางบวกและทางลบ ในด้านของการเป็นโอกาส และเป็นภัยคุกคามในเวลาเดียวกันต่อการพัฒนาของทุกประเทศทั่วโลก ในการสร้างระบบเศรษฐกิจที่มั่นคงบนฐานแห่งความรู้

ประเทศไทยจำเป็นต้องปรับตัวและเร่งพัฒนาเข้าสู่สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้ (Knowledge - Based Economy Society) ภายใต้กระแสการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวด้วยการเพิ่มขีดความสามารถของประเทศ และเปิดกว้างออกสู่นานาชาติมากขึ้น จึงมีความจำเป็นต้องปฏิรูประบบราชการและปฏิรูปการศึกษา เพื่อพัฒนาศักยภาพของประเทศสู่การแข่งขันบนเวทีนานาชาติ การพัฒนาที่นำไปสู่สังคมที่มีฐานแห่งความรู้ (Knowledge - Based Society) ซึ่งประชาชนสามารถเรียนรู้ สร้างความรู้ ใช้ความรู้ในการผลิตเพื่อการแข่งขันได้อย่างมีคุณภาพมาตรฐานในขณะเดียวกันก็สามารถรักษาเอกลักษณ์และความเป็นไทยได้ จึงจำเป็นต้องปรับระบบการศึกษาเพื่อเพิ่มขีดความสามารถและโอกาสในการเรียนรู้ มีการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้สามารถเรียนรู้ สืบค้นความรู้ จัดเก็บและใช้ความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การศึกษาจึงเป็นเครื่องมือเชิงยุทธศาสตร์ สำหรับพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมที่ยั่งยืน ในการเปลี่ยนผ่านการศึกษาสู่ยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ จะต้องพัฒนาเด็กไทยให้นิสัยดีและมีความรู้ดี โดยมีลักษณะสำคัญ คือ รู้จักคิด รู้จักเลือกและค้นคว้า มีทักษะการแก้ปัญหาในอนาคต มีทักษะการบริหารจัดการ สื่อสาร รู้จักการเทียบมาตรฐาน และการพัฒนาตนเองสู่การแข่งขันกับโลกภายนอก จะต้องจัดการเรียนรู้ให้เด็กสามารถบูรณาการเชื่อมโยงสาระการเรียนรู้กับงาน โครงการและชีวิตจริงได้ (ชัยอนันต์ สมุทรวานิช, 30 สิงหาคม 2547) โดยเด็กไทยจะต้องมีลักษณะรู้ทัน รู้นำโลก เรียนรู้ ขำนาญ เชี่ยวชาญปฏิบัติ รวมพลัง สร้างสรรค์สังคม และรักษาความเป็นไทย ใฝ่สันติ

นอกจากความพยายามเปลี่ยนผ่านการศึกษาเข้าสู่สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้แล้ว พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ยังได้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาอย่างเป็นรูปธรรมในทุกๆ ด้าน โดยเฉพาะการปฏิรูปการเรียนรู้ซึ่งเป็นหัวใจของการยกระดับคุณภาพการศึกษาของชาติ ควบคู่ไปกับการปฏิรูปโครงสร้างการบริหารจัดการทางการศึกษา โดยการกระจายอำนาจไปให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาของแต่ละจังหวัด ซึ่งคาดหวังจะเป็นรูปแบบของการปฏิรูปเพื่อ

เปลี่ยนผ่านการศึกษาไปสู่การจัดการคุณภาพการศึกษาที่มีส่วนร่วมจากทุกภาคส่วนของสังคมอย่างแท้จริง

กระบวนการปฏิรูปการศึกษาดังกล่าวข้างต้นยังอยู่ในระยะแรกของการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติ ซึ่งต้องอาศัยความเข้าใจในกระบวนการทัศน์ทางการศึกษาใหม่ๆ จำนวนมาก เช่น มาตรฐานการเรียนรู้สำหรับสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-based Management) การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Learner-Centered Approach) การประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) การมีส่วนร่วมทางการศึกษา เป็นต้น ซึ่งกระบวนการนี้ดังกล่าวมีความละเอียดอ่อน และซับซ้อน หากการจัดการศึกษามีความสอดคล้องกับกระบวนการนี้ดังกล่าวแล้ว จะส่งผลถึงการยกระดับมาตรฐาน และคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทย

หน่วยงานสำคัญที่สุดที่จะทำให้การปฏิรูปการศึกษาขั้นพื้นฐาน และเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ประสบความสำเร็จหรือไม่ก็คือ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา (Education Service Areas) และสถานศึกษาอันเป็นหน่วยยุทธศาสตร์ทางการศึกษาในพื้นที่ (Strategic Area) หรือเปรียบเสมือนแม่ทัพและนายกองที่จะนำพาการศึกษาขั้นพื้นฐานไปสู่เป้าหมายที่พึงประสงค์ร่วมกัน

เขตพื้นที่การศึกษาที่มีการจัดตั้งขึ้นตาม พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ มีหน้าที่ต้องส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายที่รับผิดชอบการจัดการศึกษาในสำนักงานเขตพื้นที่ต่างๆ ต้องวางระบบการบริหารจัดการการเรียนรู้แบบบูรณาการที่เหมาะสมกับบริบทและความต้องการจำเป็นของตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนด ซึ่งการบริหารจัดการเรียนรู้ในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาควรต้องบูรณาการเข้ากับยุทธศาสตร์ของจังหวัด โดยมีสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่เป็นที่ปรึกษาทางวิชาการ เป็นการเชื่อมโยงทุกภาคส่วนของสังคมในเขตพื้นที่เข้าสู่ระบบการบริหารจัดการการเรียนรู้แบบบูรณาการ ซึ่งการวิจัยนี้จะวางรูปแบบของระบบบริหารจัดการเรียนรู้ดังกล่าว และทดสอบระบบต้นแบบในทุกสำนักงานเขตพื้นที่ตัวอย่าง เพื่อให้ได้รูปแบบของระบบบริหารจัดการและส่งเสริมเรียนรู้ที่เหมาะสมกับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาทั้งในเชิงการบริหารวิชาการ การบริหารบุคคล การบริหารทั่วไป และงบประมาณให้เกิดความคล่องตัวมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมและตามความต้องการของชุมชนตลอดจนนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของผู้เรียนในสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางการศึกษาสำหรับสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เล็งเห็นความสำคัญอย่างยิ่งที่จะต้องศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา ซึ่งการศึกษาวินิจฉัยครั้งนี้ได้เป็นหนึ่งในโครงการวิจัยย่อยทั้งหมด 7 โครงการ

ภายใต้ชุดโครงการวิจัยบูรณาการ: การเปลี่ยนผ่านการศึกษาเข้าสู่ยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ โดยทุกโครงการย่อยมีเป้าหมายสำคัญร่วมกัน คือ การพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน 4 ประการ (4 ร.) 12 คุณลักษณะ ซึ่งเป็นผลมาจากการระดมความคิดของนักวิชาการได้สรุปว่า ผู้เรียนในยุคปัจจุบันซึ่งเป็นยุคที่มีการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารอย่างมาก และมีการแข่งขันกันสูง จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาเพื่อให้สามารถเป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ในยุคเศรษฐกิจฐานความรู้ และจำเป็นต้องมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 4 ร. 12 คุณลักษณะ ดังต่อไปนี้

1. รู้ทัน รู้นำโลก (Smart Consumer) ประกอบด้วยคุณลักษณะ 1.1) ทักษะในการแสวงหา คัดสรร และสร้างความรู้ 1.2) ทักษะการใช้และจัดการความรู้ 1.3) ทักษะทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี 1.4) ทักษะในการวิเคราะห์และแก้ปัญหา และ 1.5) ทักษะทางภาษาและการสื่อสาร

2. เรียนรู้ชำนาญ เชี่ยวชาญปฏิบัติ (Breakthrough Thinker) ประกอบด้วยคุณลักษณะ 2.1) การคิดใหม่ การคิดสร้างสรรค์ และการคิดเชิงเหตุผล และ 2.2) จิตมุ่งคุณภาพ มาตรฐาน และความเป็นเลิศ

3. รวมพลังสร้างสรรค์สังคม (Social Concern) ประกอบด้วย 3.1) การทำงานแบบร่วมมือเป็นทีม และสร้างเครือข่าย 3.2) ความสามารถในการบริหารจัดการ 3.3) การแข่งขัน อดทน สู้อภัย และ 3.4) การเห็นแก่ส่วนรวม เป็นธรรมและยั่งยืน

4. รักษ์วัฒนธรรมไทย ใฝ่สันติ (Thai Pride) ประกอบด้วย 4.1) รักความเป็นไทย ยึดมั่นในสันติธรรม

โครงการนี้ประกอบด้วยการดำเนินงาน 2 ช่วง โดยช่วงแรก ได้เสร็จสิ้นไปเมื่อเดือน พฤศจิกายน 2547 เป็นการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาหลักการและรูปแบบทั่วไปของระบบบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการกับสำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษาแกนนำ เพื่อพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการและส่งเสริมความร่วมมือในการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษา ที่ได้จากการศึกษาโมเดลภาคสนามใน 3 จังหวัด จำนวน 5 โรงเรียน ช่วงที่สอง ได้ดำเนินการวิจัยเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 ได้ดำเนินการเสร็จสิ้นในเดือนตุลาคม 2548 เป็นการส่งเสริมสนับสนุนการพัฒนากระบวนการบริหารจัดการศึกษาสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษาแกนนำและเครือข่าย โดยการจัดประชุมปฏิบัติการ (Workshop) จำนวน 3 ครั้ง ในเดือนเมษายน-กันยายน 2548 นักวิจัยได้ลงพื้นที่ 5 ภูมิภาค ได้แก่ จังหวัดกรุงเทพมหานคร ฉะเชิงเทรา พิษณุโลก อุบลราชธานี และสงขลา ผลการดำเนินการทำให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษาได้คู่มือการบริหารจัดการฯ (ฉบับร่าง) และข้อเสนอแนะในการจัดทำคู่มือฉบับสมบูรณ์

ระยะที่ 2 (พ.ย. 48 - มี.ค. 49) เป็นระยะการนำรูปแบบบริหารจัดการไปทดลองใช้และสรุปรูปแบบการบริหารจัดการฯ ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และได้คู่มือการบริหารจัดการฯ (ฉบับสมบูรณ์) ตลอดจนวางแผนการบริหารจัดการองค์กรในภาคการศึกษาหน้า โดยใช้คู่มือการบริหารจัดการที่สร้างขึ้น รวมทั้งได้มีการขยายเครือข่ายเพิ่มขึ้นสำหรับภูมิภาคที่ใช้ในการศึกษา ประกอบด้วย ภาคเหนือ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคตะวันออก ภาคใต้ และภาคกลาง โดยในแต่ละภูมิภาคเข้าศึกษาในภาคสนามภูมิภาคละ 1-2 จังหวัด

สำหรับรายงานผลการวิจัยปฏิบัติการภาคสนามการพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการในพื้นที่ภาคกลาง: กรุงเทพมหานคร ได้นำเสนอผลการศึกษารูปแบบบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา ทั้งในลักษณะของการพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ และการนำรูปแบบที่ได้พัฒนาไปใช้เพื่อให้เกิดระบบการบริหารจัดการที่ดี (Good Governance) ในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาเพื่อนำไปสู่การพัฒนามาตรฐานการศึกษาและคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนสู่สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้

คำถามวิจัย

รูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการของภูมิภาค (Regional Model) สำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา ในกรุงเทพมหานครควรเป็นอย่างไร จึงจะสามารถสนับสนุนสถานศึกษาให้สามารถจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (KBE Learner)

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1) เพื่อพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการของภูมิภาค (Regional Model) สำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา ของกรุงเทพมหานครในยุคสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้

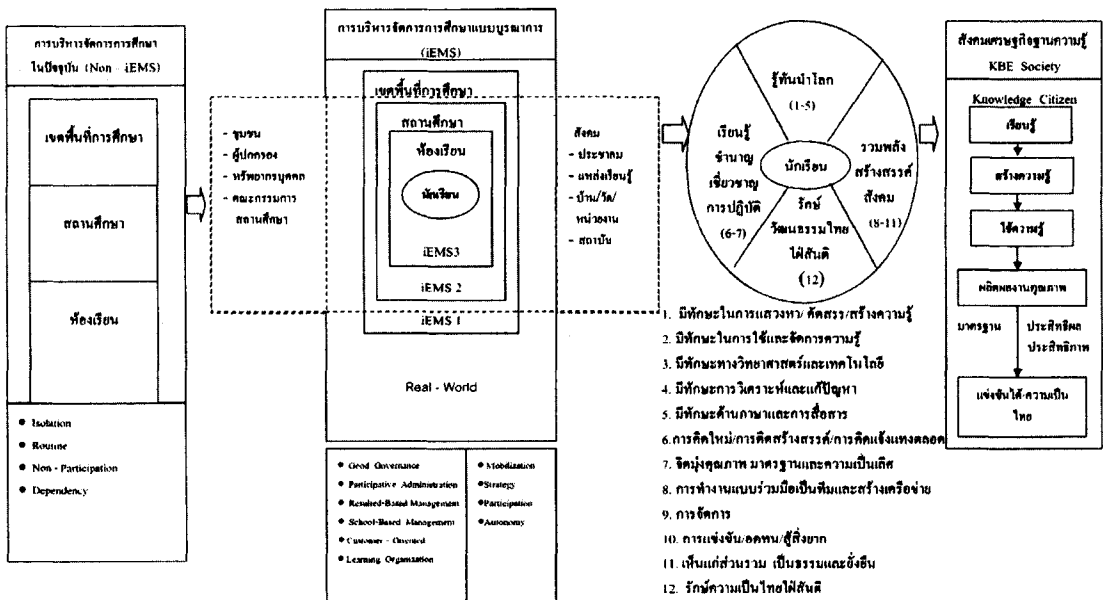
2) เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาไปใช้

กรอบแนวคิดของการวิจัย

การพัฒนาประเทศสู่สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้ ซึ่งเป็นสังคมที่ประชาชนมีความรู้และศักยภาพในการแสวงหาความรู้ สำหรับการดำรงชีวิตและประกอบอาชีพ โดยประกอบด้วยความสามารถพื้นฐาน ได้แก่ สามารถเรียนรู้ ใช้ความรู้ สร้างความรู้ และผลิตผลงานคุณภาพ มีมาตรฐาน ประสิทธิภาพและประสิทธิผลอันจะนำไปสู่การได้พลเมืองที่มีศักยภาพในการแข่งขันและช่วยขับเคลื่อน

ให้ประเทศเกิดการพัฒนาระบบการศึกษาจึงจำเป็นต้องพัฒนาผู้เรียนให้เกิดคุณลักษณะอันพึงประสงค์ โดยคุณลักษณะของผู้เรียนที่พึงประสงค์สำหรับสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้ ประกอบด้วย การรู้ทัน รู้นำโลก มีทักษะเชี่ยวชาญการปฏิบัติ รวมถึงสร้างสรรค์สังคม และรักษวัฒนธรรม ใฝ่สันติ (คุณลักษณะ ผู้เรียน 4 ร.) โดยต้องอาศัยระบบการบริหารจัดการทางการศึกษาที่เหมาะสม ที่พิจารณาขึ้นมา ตั้งแต่ระดับการบริหารจัดการชั้นเรียน การบริหารระดับสถานศึกษา และการบริหารสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา รวมเป็น **ระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ** ที่เป็นกลไกขับเคลื่อนให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนเพื่อเข้าสู่สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้เป็นพลเมืองที่ดำรงตนอยู่ในสังคมด้วยปัญญา

กระบวนการเปลี่ยนผ่านการบริหารจัดการศึกษา มีความจำเป็นที่จะต้องมี **รูปแบบของระบบการบริหารจัดการแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา** โดยอาศัยการระดมทรัพยากร การบริหารเชิงกลยุทธ์ การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้เสีย และมีความเป็นอิสระคล่องตัวในการบริหารงาน โดยดำเนินการแบบบูรณาการขับเคลื่อนการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนให้มีคุณลักษณะ 4 ร. และดำรงตนอยู่ในสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้ได้อย่างมีความสุข ดังแผนภาพที่ 1



แผนภาพที่ 1 การเปลี่ยนผ่านการศึกษา: การเปลี่ยนการบริหารจัดการ

ระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ (ศิริชัย กาญจนวาสี และคณะ, 2547)

1. วัตถุประสงค์ความสำเร็จ (Success) การบริหารจัดการศึกษาจะต้องวัตถุประสงค์ความสำเร็จของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา ในด้านวิสัยทัศน์ (Vision) จุดมุ่งหมาย (Goal) บทบาท (Role) และภารกิจ (Mission) ที่เป็นภาพความสำเร็จของการจัดการศึกษา (มาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐานของชาติและ 4 ร.) ที่ชัดเจนและสอดคล้องกับความต้องการของสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้

2. กำหนดโครงสร้าง (Structure) การบริหารจัดการศึกษาจะต้องมีการกำหนดโครงสร้างกลุ่มงาน และมาตรฐานการดำเนินงานที่เป็นโครงสร้างการบริหารที่มีความยืดหยุ่น และตอบสนองต่อภารกิจหลัก และมีบรรยากาศที่เป็นวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้

3. บริหารจัดการ (Management) การบริหารจัดการศึกษาจะต้องมีการบูรณาการการบริหารโดยใช้ MSPA เป็นตัวขับเคลื่อน ได้แก่ การระดมทรัพยากร (Mobilization) กลยุทธ์ (Strategy) การมีส่วนร่วม (Participation) และความเป็นอิสระ (Autonomy)

4. ติดตามกำกับ (Monitoring) การบริหารจัดการศึกษา จะต้องมีการตรวจสอบภายในและติดตามประเมินผลที่การดำเนินงาน ตามตัวชี้วัดที่เป็นรูปธรรมเป็นระยะ ๆ เพื่อปรับปรุงแก้ไขจนบรรลุจุดมุ่งหมาย

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับการวิจัย

1) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาได้ใช้รูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ จะทำให้เกิดระบบการบริหารจัดการที่ดี (Good Governance) ในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาสำหรับพัฒนามาตรฐานการศึกษาและคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนสู่สังคมเศรษฐกิจฐานความรู้

2) เกิดความเชื่อมโยงของเครือข่ายทางการศึกษา ส่งผลให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Learning Community) อันนำไปสู่ความเป็นชุมชนเข้มแข็ง การสร้างสังคมแห่งความรู้ (Knowledge-based Society) และการพัฒนาประเทศอย่างยั่งยืน (Sustainable Development) ในที่สุด

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาในครั้งนี้มีโรงเรียนและสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเข้าร่วมทั้งหมด 11 โรงเรียน และ 2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา แบ่งการดำเนินการวิจัยเป็น 2 ช่วง ดังนี้

ช่วงที่ 1 (มี.ย.-พ.ย. 47) เป็นการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาหลักการและรูปแบบทั่วไปของระบบบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการกับสำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษาแก่นำ ผลการวิจัยทำให้ได้ระบบการบริหารจัดการการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษา

ช่วงที่ 2 มีการศึกษาเป็น 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 (ธ.ค. 47 - ต.ค. 48) เป็นการส่งเสริมสนับสนุนการพัฒนากระบวนการบริหารจัดการศึกษาสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษาแกนนำ และเครือข่ายโดยการจัดประชุมปฏิบัติการ (Workshop) และลงพื้นที่กำกับติดตามในกรุงเทพมหานคร ซึ่งประกอบไปด้วยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา 2 แห่ง คือสำนักงานเขตปทุมวัน สำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานครเขต 1 และมีสถานศึกษาที่เข้าร่วมโครงการ 11 แห่ง โดยเน้นการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องโดยเฉพาะเครือข่ายทั้งในระดับสถานศึกษา เขตพื้นที่การศึกษา และสถาบันอุดมศึกษา

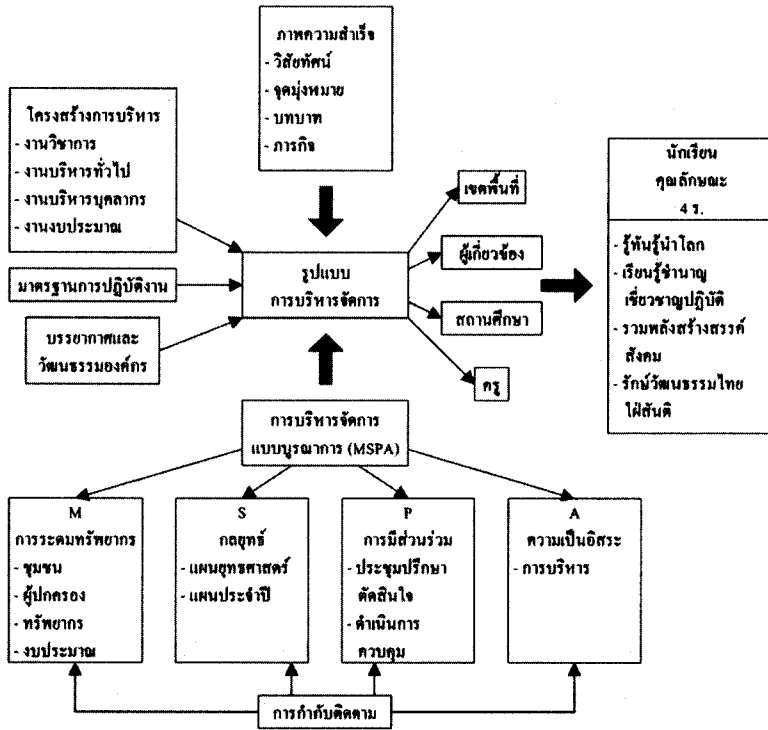
ระยะที่ 2 (พ.ย. 48 - มี.ค. 49) เป็นการนำรูปแบบบริหารจัดการศึกษาไปทดลองใช้ และสรุปรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ

ผลการวิจัย

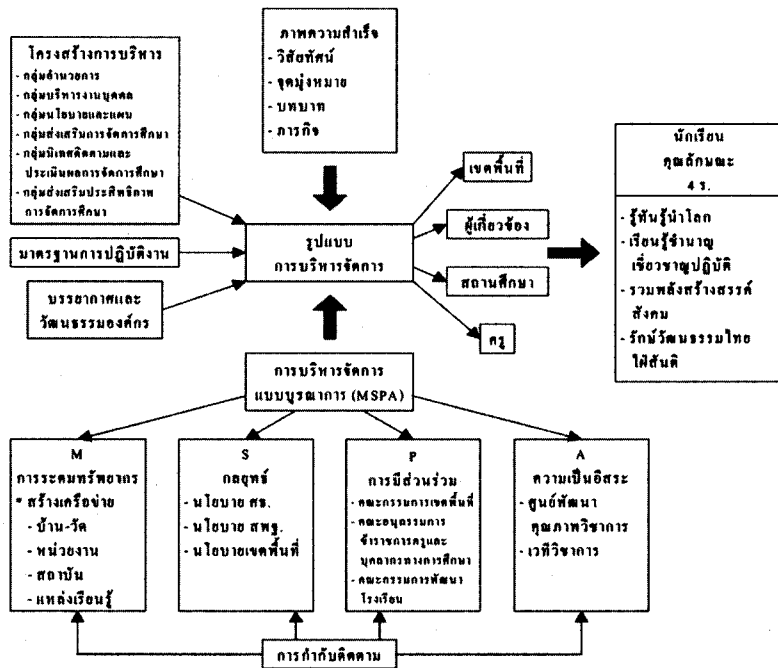
1. รูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการของภูมิภาค (Regional Model) สำหรับเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครในยุคสังคมเศรษฐกิจฐานความรู้

ผลการสังเคราะห์รูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการของเขตพื้นที่การศึกษา และ สถานศึกษาในกรุงเทพมหานคร สรุปได้เป็น 2 รูปแบบใหญ่คือ 1) รูปแบบระดับเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งประกอบด้วย รูปแบบของสำนักงานเขต สำนักงานการศึกษารุงเทพมหานคร และรูปแบบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานคร ดังแสดงในแผนภาพที่ 2 และ 3 และ 2) รูปแบบระดับสถานศึกษา ซึ่งประกอบด้วยรูปแบบของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขต สำนักงานการศึกษารุงเทพมหานคร และสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานคร ดังแสดงในแผนภาพที่ 4 และ 5 โดยในแต่ละรูปแบบประกอบด้วยภาพความสำเร็จซึ่งเป็นการกำหนดวิสัยทัศน์ จุดมุ่งหมาย บทบาท และภารกิจที่ชัดเจน และมีองค์ประกอบพื้นฐานซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ส่วนคือ 1) โครงสร้างการบริหาร 2) มาตรฐานการปฏิบัติงาน ซึ่งเป็นข้อกำหนดที่สำนักงานเขตได้กำหนดไว้เป็นลายลักษณ์อักษร และ 3) บรรยากาศและวัฒนธรรมขององค์กร ซึ่งทั้งสามส่วนนำไปสู่รูปแบบการบริหารจัดการศึกษาที่มีลักษณะเป็นการบริหารจัดการแบบบูรณาการซึ่งเป็นการใช้หลัก MSPA ในการบริหารงาน นอกจากนี้ในการดำเนินการดังกล่าวมีการกำกับติดตามทั้งในลักษณะติดตามภายใน และติดตามประเมินผลอย่างเป็นทางการ โดยการดำเนินการทำให้เกิดการพัฒนาแก่ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทุกระดับ ส่งผลให้ได้ผลผลิตคือนักเรียนที่มีคุณลักษณะ 4 ร. คือ รู้ทันรู้นำโลก เรียนรู้ชำนาญเชี่ยวชาญปฏิบัติ รวมพลังสร้างสรรค์สังคม และรักษัวัฒนธรรมไทยใฝ่สันติ รายละเอียดปรากฏในแผนภาพที่ 2 ถึง 5

◆ การพัฒนารูปแบบของระบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา ◆

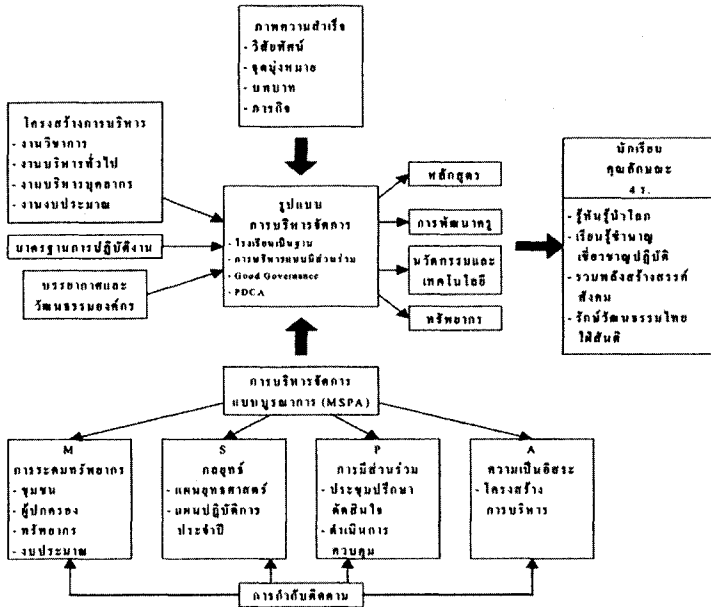


แผนภาพที่ 2 สำหรับสำนักงานเขต สำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร

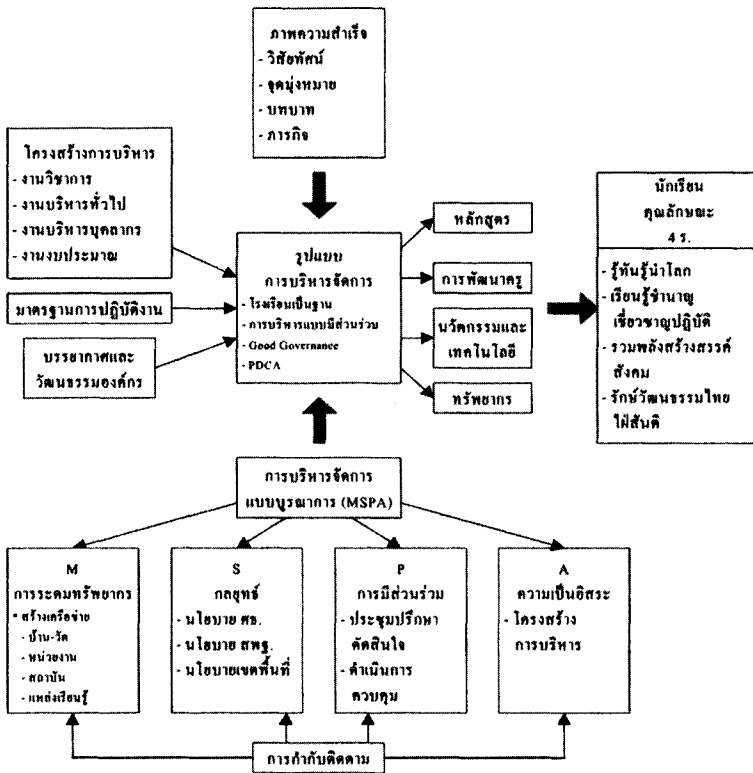


แผนภาพที่ 3 สำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร

♦ **ดวงกลม ไตรวิจิตรคุณ** ♦



แผนภาพที่ 4 สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขต สำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร



แผนภาพที่ 5 สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร

2. ผลที่เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาไปใช้

2.1 ความก้าวหน้าของการพัฒนาคู่มือการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ

ใช้วิธีการให้แต่ละแห่งประเมินตนเองลงในแบบประเมินตนเอง และส่งผลการประเมินตนเองในการประชุมปฏิบัติการ (workshop) และการนิเทศติดตาม (visit) แต่ละครั้ง ซึ่งในพื้นที่กรุงเทพมหานครมีการกำหนดให้สำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษาประเมินตนเองในการประชุมปฏิบัติการ และการนิเทศติดตามจำนวนทั้งหมด 4 ครั้ง คือ ครั้งที่ 1 การนิเทศติดตามครั้งที่ 1 (31 ตุลาคม 2548) ครั้งที่ 2 การประชุมปฏิบัติการครั้งที่ 3 (7-8 ตุลาคม 2548) ครั้งที่ 3 การประชุมปฏิบัติการครั้งที่ 4 (23 พฤศจิกายน 2548) และครั้งที่ 4 การนิเทศติดตามครั้งที่ 3 (27 มกราคม 2549)

สำหรับผลการศึกษา พบว่า แต่ละแห่งมีการรายงานความก้าวหน้าด้วยการประเมินตนเองในจำนวนที่แตกต่างกัน มีสถานศึกษา 2 แห่งที่มีการรายงานความก้าวหน้าอย่างสม่ำเสมอ และครบทั้ง 4 ครั้ง และสำนักงานเขตปทุมวัน และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร มีความก้าวหน้าในการพัฒนาคู่มือการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการ แต่เป็นไปในระดับที่แตกต่างกัน โดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานครมีความก้าวหน้าในระดับที่เด่นชัดเป็นอย่างมาก สำหรับสถานศึกษาทุกแห่งในแต่ละเขตพื้นที่ มีความก้าวหน้าในการพัฒนาคู่มือในระดับที่แตกต่างกันดังเช่นในระดับเขตพื้นที่การศึกษา เป็นที่น่าสังเกตว่า โรงเรียนแกนนำมีความก้าวหน้าในการพัฒนาคู่มือในระดับที่เด่นชัดมากกว่าโรงเรียนที่เป็นโรงเรียนเครือข่าย

2.2 การนำคู่มือการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการไปใช้

ใช้วิธีการให้แต่ละแห่งประเมินตนเองลงในแบบประเมินตนเอง และส่งผลการประเมินตนเองในการประชุมปฏิบัติการ (workshop) และการนิเทศติดตาม (visit) แต่ละครั้ง ซึ่งในพื้นที่กรุงเทพมหานครมีการกำหนดให้สำนักงานเขตพื้นที่และสถานศึกษาประเมินตนเองในการประชุมปฏิบัติการ และการนิเทศติดตามจำนวนทั้งหมด 2 ครั้ง คือ ครั้งที่ 1 การนิเทศติดตามครั้งที่ 3 (27 มกราคม 2549) และครั้งที่ 2 การนิเทศติดตามก่อนปิดโครงการ (กุมภาพันธ์ 2549)

สำหรับผลการศึกษา พบว่า เกือบทุกแห่งรายงานผลว่ามีการนำระบบบริหารจัดการแบบบูรณาการไปใช้ได้อย่างเด่นชัดมาก แม้ว่าผลการประเมินของสถานศึกษาแต่ละแห่งอยู่ในระดับไม่เท่าเทียมกัน แต่เมื่อพิจารณาข้อมูลการประเมินครั้งที่ 1 และ 2 แล้ว สามารถสะท้อนพัฒนาการของการนำไปใช้ได้อย่างเป็นที่น่าพอใจ

2.3 การประเมินคุณลักษณะ 4 ร. ของผู้เรียน

การประเมินคุณลักษณะ 4 ร. ในครั้งนี้ ใช้วิธีการประเมินจากจำนวนของผู้เรียนที่มีคุณลักษณะ 4 ร. ก่อนเข้าร่วมโครงการวิจัย (pre-test) และหลังเข้าร่วมโครงการวิจัย (post-test) โดยให้ครูประจำชั้นแต่ละห้องเรียนประเมินจำนวนผู้เรียนในห้องที่รับผิดชอบ แล้วนำผลมาวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย และเปรียบเทียบความแตกต่างของจำนวนก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการ โดยใช้สถิติทดสอบที (t - test)

ผลการศึกษา พบว่า เมื่อพิจารณาในภาพรวม ทุกโรงเรียนในกรุงเทพมหานครมีจำนวนร้อยละของผู้เรียนที่มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 4 ร. ตามการรับรู้ของครูก่อนเข้าร่วมโครงการวิจัย (pre-test) และหลังเข้าร่วมโครงการวิจัย (post-test) แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกคุณลักษณะ แต่เมื่อพิจารณาในแต่ละโรงเรียน พบว่า มีโรงเรียนจำนวนครึ่งหนึ่ง (4 โรงเรียน จากทั้งหมด 8 โรงเรียน) ที่มีจำนวนผู้เรียนที่มีคุณลักษณะ 4 ร. หลังเข้าร่วมโครงการวิจัยสูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการวิจัยในบางคุณลักษณะ โดยเฉพาะคุณลักษณะที่มีจำนวนผู้เรียนสูงกว่าในทั้ง 4 โรงเรียน คือด้านรู้ทันรู้นำโลก ในตัวบ่งชี้ ในเรื่องรู้วิธีการประยุกต์ รายละเอียดปรากฏในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์พัฒนาการคุณลักษณะที่ประสงค์ 4 ร. ของผู้เรียน ตามรายตัวบ่งชี้ จำนวนนักเรียนในกรุงเทพมหานคร

คุณลักษณะ	ตัวบ่งชี้	โรงเรียน 1			โรงเรียน 2			โรงเรียน 3			โรงเรียน 4			โรงเรียน 5			โรงเรียน 6			โรงเรียน 7			โรงเรียน 8		
		Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)	Pre \bar{X} (SD)	Post \bar{X} (SD)	t-test (p-value)
1. ผู้มีผู้นำโลก	1. ผู้มีสติสัมปชัญญะ	65.66 (7.02)	69.73 (6.70)	-1.22 (0.24)	73.66 (8.99)	74.35 (11.67)	-0.19 (0.85)	56.06 (13.53)	85.84 (9.02)	-7.58 (0.00)	72.96 (12.29)	77.04 (10.06)	-1.04 (0.31)	73.96 (9.58)	84.18 (6.76)	-3.05 (0.00)	75.72 (14.96)	79.69 (18.00)	-0.58 (0.56)	77.54 (13.31)	75.39 (15.99)	0.60 (0.54)			
	2. ผู้มีทักษะการประยุกต์	61.89 (9.92)	70.51 (7.26)	-2.28 (0.03)	70.45 (12.20)	72.86 (9.84)	-0.60 (0.54)	58.60 (10.72)	82.23 (8.44)	-8.25 (0.00)	62.86 (10.17)	70.52 (8.36)	-1.68 (0.11)	70.12 (7.98)	78.46 (6.07)	-2.75 (0.01)	71.75 (10.57)	76.74 (14.20)	-0.97 (0.34)	75.39 (13.21)	76.46 (13.86)	-0.32 (0.74)			
2. เรียนรู้ชำนาญ เชี่ยวชาญ ปฏิบัติ	3. มีทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์	60.81 (10.23)	70.33 (8.09)	-2.28 (0.03)	71.81 (11.03)	74.44 (11.52)	-0.65 (0.51)	60.56 (7.66)	83.43 (6.81)	-9.87 (0.00)	67.69 (13.17)	74.88 (11.18)	-1.28 (0.21)	70.24 (8.71)	82.11 (6.39)	-1.85 (0.07)	74.00 (10.56)	78.26 (13.20)	-0.43 (0.66)	78.12 (12.23)	77.21 (12.96)	0.29 (0.76)			
	4. มีทักษะการคิด	60.66 (9.40)	72.62 (8.27)	-3.18 (0.00)	71.05 (10.41)	73.71 (10.44)	-0.72 (0.47)	60.18 (8.30)	81.90 (6.58)	-7.92 (0.00)	67.58 (9.73)	75.64 (10.13)	-1.74 (0.10)	71.33 (6.23)	74.84 (7.41)	-1.43 (0.16)	72.82 (8.59)	81.01 (6.88)	-3.18 (0.01)	74.91 (12.13)	76.97 (13.80)	-0.85 (0.51)			
5. มีทักษะการสื่อสาร	5. มีทักษะการจัดการสื่อสาร	258.16 (675.29)	71.86 (9.87)	0.87 (0.40)	73.25 (13.00)	74.21 (11.42)	-0.22 (0.82)	62.60 (7.78)	84.00 (6.48)	-9.15 (0.00)	70.45 (10.06)	76.60 (11.11)	-2.04 (0.04)	75.36 (11.89)	78.99 (9.51)	-0.86 (0.39)	72.82 (8.68)	83.77.9 (7.80)	-3.11 (0.00)	78.15 (11.12)	79.42 (13.97)	-0.41 (0.67)			
	6. มีทักษะการจัดการจัดการ	64.79 (8.19)	69.60 (7.40)	-1.44 (0.16)	70.33 (10.49)	74.38 (11.97)	-1.01 (0.31)	59.98 (7.42)	81.03 (8.13)	-8.73 (0.00)	70.69 (10.06)	73.46 (11.11)	-0.55 (0.58)	71.83 (10.27)	70.54 (8.99)	0.34 (0.73)	72.65 (9.87)	80.26 (11.58)	-1.84 (0.08)	75.42 (11.40)	76.87 (14.00)	-0.47 (0.63)			
7. มีทักษะการพัฒนา นวัตกรรม	7. มีทักษะการพัฒนา นวัตกรรม	64.17 (10.12)	64.17 (7.49)	-1.64 (0.11)	73.99 (13.16)	72.33 (11.06)	0.38 (0.70)	64.25 (17.71)	84.86 (9.27)	-4.41 (0.00)	70.96 (7.28)	74.53 (6.86)	-1.00 (0.32)	73.34 (7.12)	76.80 (8.56)	-1.14 (0.26)	77.27 (6.52)	85.51 (5.56)	-3.18 (0.00)	76.37 (11.81)	77.89 (13.02)	-0.50 (0.61)			
	8. มีทักษะการประเมิน	70.49 (7.81)	72.42 (8.36)	-2.24 (0.04)	73.16 (13.93)	74.16 (10.96)	-0.22 (0.82)	62.75 (8.25)	87.46 (6.45)	-10.19 (0.00)	69.36 (11.07)	77.65 (10.07)	-1.69 (0.09)	72.02 (11.73)	74.93 (8.55)	-0.71 (0.47)	75.97 (9.26)	82.04 (7.74)	-1.66 (0.11)	75.65 (12.70)	77.73 (13.38)	-0.87 (0.50)			
3. รวมพลัง สร้างสรรค์ สังคม	9. สามารถสร้างงาน และรักกับการทำงาน	72.99 (11.37)	74.41 (8.20)	-0.32 (0.76)	76.93 (10.40)	77.33 (11.33)	-0.10 (0.91)	66.73 (10.09)	86.65 (8.83)	-7.39 (0.00)	71.84 (14.09)	82.94 (10.18)	-1.09 (0.29)	80.96 (11.94)	83.85 (9.25)	-0.56 (0.57)	83.47 (11.87)	93.11 (8.25)	-2.21 (0.03)	80.62 (11.15)	81.96 (13.81)	-0.44 (0.66)			
	10. มีปฏิสัมพันธ์ แรงจูงใจ	68.41 (10.16)	71.95 (9.93)	-0.82 (0.42)	78.46 (23.54)	75.55 (10.78)	0.43 (0.66)	59.49 (9.81)	83.27 (11.16)	-6.98 (0.00)	73.72 (11.57)	79.98 (9.36)	-1.30 (0.11)	73.48 (11.30)	79.90 (9.88)	-1.54 (0.13)	77.62 (9.30)	85.43 (8.16)	-2.09 (0.04)	75.79 (13.32)	80.96 (14.40)	-1.54 (0.12)			
4. รักความเป็น ไทยได้ระดับ	11. รักชาติรัก สังคม	71.42 (9.51)	76.18 (16.75)	-0.84 (0.41)	79.71 (11.06)	79.19 (10.87)	0.15 (0.87)	65.92 (10.87)	87.74 (7.73)	-6.21 (0.00)	79.62 (14.00)	86.48 (9.02)	-1.11 (0.28)	85.16 (8.85)	92.27 (8.84)	-0.86 (0.39)	85.16 (12.62)	92.27 (9.68)	-1.45 (0.15)	81.20 (10.71)	80.63 (15.41)	0.17 (0.86)			
	12. รักความเป็นไทย	82.99 (11.26)	84.54 (12.85)	-0.30 (0.77)	83.12 (10.12)	80.07 (11.18)	0.81 (0.42)	66.09 (10.77)	90.90 (9.18)	-5.98 (0.00)	85.90 (10.62)	87.70 (9.57)	-0.38 (0.70)	85.03 (11.17)	87.69 (8.80)	-0.67 (0.50)	87.29 (12.15)	93.99 (8.32)	-1.50 (0.14)	84.44 (11.24)	83.44 (15.38)	0.25 (0.79)			

อภิปรายผล

1. การพัฒนาคู่มือการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา และการนำคู่มือฯ ไปใช้

ในการพัฒนาคู่มือการบริหารจัดการศึกษาสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา และการนำคู่มือฯ ไปใช้ จำเป็นต้องคำนึงถึงบริบทของแต่ละพื้นที่เป็นสำคัญ คู่มือของแต่ละพื้นที่จึงต้องมีความเป็นเอกลักษณ์เฉพาะพื้นที่ ไม่จำเป็นต้องเหมือนกัน ดังนั้นการพัฒนาคู่มือฯ ให้เหมาะสมกับแต่ละพื้นที่จึงต้องอาศัยความสามารถของบุคลากรหลายฝ่ายที่จะร่วมแรงร่วมใจพัฒนาคู่มือฯ ให้เหมาะสมกับพื้นที่ของตนเองให้ได้มากที่สุด นอกจากนั้นแล้ว เมื่อพัฒนาคู่มือฯ สำเร็จแล้ว จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีการนำคู่มือฯ ไปใช้จริงให้เกิดประโยชน์สูงสุด ปัจจัยสำคัญที่จะทำให้การพัฒนาคู่มือฯ และการใช้คู่มือฯ เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพจึงมีดังนี้

- 1) ผู้บริหารต้องมีภาวะผู้นำ มีวิสัยทัศน์ที่กว้างไกล สามารถวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ และสามารถจัดวางตัวบุคลากรได้เหมาะสมกับความรับผิดชอบ
- 2) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาต้องมีทีมงานที่เข้มแข็ง ร่วมมือกันพัฒนาการทำงานอย่างต่อเนื่อง
- 3) ต้องมีการประสานกันเป็นอย่างดีระหว่างสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากับสถานศึกษา
- 4) ต้องมีการทำความเข้าใจให้บุคลากรในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา เพื่อให้มีความเข้าใจที่ถูกต้อง
- 5) ต้องมีการกำกับติดตามอย่างสม่ำเสมอ เพื่อให้บุคลากรมีความกระตือรือร้น และสามารถนำข้อมูลมาใช้ในการปรับปรุงงานได้อย่างต่อเนื่อง

จากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ทั้งสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา 2 แห่ง และสถานศึกษาต่างมีภารกิจอื่นๆ ที่ต้องดำเนินการ จึงทำให้การพัฒนาคู่มือฯ ค่อนข้างประสบปัญหาในเรื่องเวลาเป็นอย่างมาก และส่งผลต่อการดำเนินการทดลองใช้ซึ่งเป็นไปในช่วงระยะเวลาที่จำกัด แต่ด้วยศักยภาพของผู้บริหาร และทีมผู้รับผิดชอบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษาจึงสามารถดำเนินการพัฒนาคู่มือฯ และทดลองใช้คู่มือฯ ผ่านพ้นไปได้เป็นอย่างดี จึงเป็นตัวอย่างที่ดีของการทำงานเป็นทีมของหน่วยงาน

2. รูปแบบการบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการของภูมิภาค (Regional Model) สำหรับเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาของกรุงเทพมหานคร

จากรูปแบบที่สำนักงานเขตปทุมวัน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากทม. และสถานศึกษาในสังกัดทั้งสองได้พัฒนาขึ้น จะเห็นได้ว่ามีความใกล้เคียงกันมากในหลักการ และ

องค์ประกอบหลัก มีแตกต่างกันอยู่บ้างในรายละเอียดที่เป็นไปตามบริบทของหน่วยงานแต่ละสังกัด ดังนั้นผู้บริหารทั้งในระดับเขตพื้นที่และสถานศึกษาจึงสามารถใช้หลักการบริหารร่วมกันได้เป็นอย่างดี แต่ต้องอาศัยความสามารถเฉพาะตัวในการบริหารจัดการเพื่อที่จะนำหลักการดังกล่าวไปใช้ให้เหมาะสมกับคนและงานในหน่วยงานของตน

ข้อเสนอแนะ

1. เพื่อให้การดำเนินงานของระบบบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้บริหารจึงจำเป็นต้องสามารถมองภาพเชื่อมโยงกันระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งในระดับเขตพื้นที่การศึกษา และระดับสถานศึกษา เพื่อจะทำให้การบริหารงานมีความเชื่อมโยงกันมากยิ่งขึ้น สามารถประสานทั้งความเข้าใจ และทรัพยากรต่างๆ ได้แก่ ด้านงบประมาณ บุคลากร วัสดุอุปกรณ์ ฯลฯ ระหว่างหน่วยงานระดับเขตพื้นที่ และระดับสถานศึกษาให้มากยิ่งขึ้น
2. ความสำเร็จจะเริ่มได้ต้องอาศัยการสร้างความตระหนักด้วยการทำความเข้าใจแก่บุคลากรทุกคนในหน่วยงาน เพื่อให้ทุกคนมีภาพความสำเร็จที่ตรงกัน และเข้าใจและยอมรับกับความเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นในหน่วยงาน ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงไปสู่สิ่งที่ดีขึ้น ถ้าทุกคนในหน่วยงานมีความเข้าใจที่ตรงกันจะทำให้การดำเนินงานบริหารจัดการแบบบูรณาการเป็นไปด้วยราบรื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งต้องทำความเข้าใจว่า ไม่ได้เป็นการเปลี่ยนแปลงที่อยู่ยากแต่อย่างใด แต่เป็นการปรับสิ่งที่เป็นอยู่ให้เป็นระบบระเบียบ และเกิดความเป็นมาตรฐานมากขึ้นในหน่วยงานเท่านั้น ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ของหน่วยงาน
3. จากการศึกษาครั้งนี้ทำให้เราได้ทราบถึงจุดเด่นของระบบบริหารจัดการศึกษาแบบบูรณาการว่าเป็นระบบที่สามารถดำเนินการได้เหมาะสมกับทุกงาน สามารถเชื่อมโยงกับการทำงานปกติและสามารถกำกับติดตามผลได้อย่างชัดเจน ทำให้ผู้บริหารเห็นภาพรวมของงานได้อย่างชัดเจนมากขึ้น และสามารถเชื่อมโยงงานในสำนักงานเขตพื้นที่ และสถานศึกษาให้เป็นระบบ ดังนั้นจึงควรได้มีการร่วมมือกันขยายผลจากกการปฏิบัติงานของสำนักงานเขตพื้นที่ และสถานศึกษาที่มีการปฏิบัติเป็นเลิศ (Best Practices) เพื่อเป็นตัวอย่างที่ดีให้แก่หน่วยงานอื่นๆ ต่อไป

เอกสารอ้างอิง

ศิริชัย กาญจนวาสี และคณะ. (2547). *รูปแบบของระบบการบริหารจัดการการเรียนรู้แบบบูรณาการ สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: พิมพ์อัดสำเนาเย็บเล่ม.

An Educative, Values-Engaged Approach to Evaluation*

Jennifer Greene
Lizanne DeStefano,
Jori Hall,
Holli Burgon,
Jeremiah Johnson

PRELUDE

An educative values-engaged approach to program evaluation blends elements of responsiveness (Abma and Stake, 2001; Stake, 1973/1987, 2004) with an active engagement with values that are drawn principally from democratic and culturally-responsive traditions in evaluation (Hood, 1998; House and Howe, 1999; MacDonald, 1977). This evaluation approach has two fundamental commitments:

- 1. To evaluation as an **educative practice**, that is, as an opportunity for people involved in an educational program to learn about the particular characteristics of the program being evaluated and how those characteristic contribute to high quality education in the context being studied.*
- 2. To evaluation as an **opportunity for engaging with critical values** related to education, including values like motivation, access, and inclusion, and with special attention to democratic values of equity.*

In this paper, I will describe key elements of the conceptual framework and justification for an educative, values-engaged approach to evaluation, and then illustrate this approach with excerpts from an example. But, first I would like to locate these ideas within existing traditions in evaluation, because new directions are always rooted in the wisdom and experience of old directions.

* This work is supported by EREC grant #0335621 from the National Science Foundation. Earlier versions of this paper were presented at the New Direction in Evaluation Conference at Naresuan University in Pitsanulok, Thailand (July 6, 2006) and to the Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok Thailand (July 13, 2006).

Existing Evaluation Traditions

One useful way to describe existing evaluation traditions or theories is in terms of the distinctive purposes and audiences that evaluation can serve. An audience is those whose interests are being addressed in the evaluation. Table 1 provides one way to cluster evaluation purposes and audiences, along with the evaluation approaches and methodologies characteristic of each.

Table 1 Clusters of Evaluation Approaches

Purpose	Primary Audience	Evaluation Approach	Methodology	Representative theorists
To provide decision support, to address accountability needs	Policy makers and other decision makers	Comparative, causal, decision-oriented evaluation	Large-scale quantitative methodologies, often experimental or survey	Donald Campbell Thomas Cook Bob Boruch
To provide information useful of program improvement or organizational learning.	Program managers and administrators	Utilization-oriented evaluation	Various methodologies, chosen on practical grounds	Michael Patton Marvin Alkin
To generate a deep, rich understanding of the program and its quality of design and implementation	Program staff	Responsive evaluation	Case study and other qualitative methodologies	Robert Stake Lee Cronbach
To catalyze democratizing social critique or social change	Those with least powers, those the program is designed to serve	Participatory and democratic evaluation	Various methodologies, chosen on ideological ground	Ernest House Bessa Whitmore

The educative, values-engaged evaluation approach is primarily a blend of the third and fourth clusters. With this approach, we seek contextual understanding of a program's democratic potential. With this approach, we also offer a comprehensive view of evaluation, resisting narrow accountability demands that equate evaluation with standardized achievement test scores. This approach clearly builds on many of the principles of responsive evaluation, including (a) a belief in the importance of context in shaping the experiences and quality of an educational program, and (b) a commitment to surfacing the plurality of values that stakeholders hold about an educational program and to engaging with these values in an open and respectful way.

Now, what is distinctive about the educative, values-engaged approach to evaluation? First, this approach seeks to be inclusive and respectful of multiple, diverse values (like responsive evaluation), but also to attend in particular to democratic values of equity, drawing from democratic traditions in evaluation. This is extremely important in American society today, which remains burdened by radical inequities, resulting from continuing discrimination and prejudice. Second, this evaluation approach intentionally incorporates other good ideas in contemporary evaluation theory and practice, notably, the use of program theory. Third, we are also intentionally incorporating the use of multiple methodological traditions into our evaluation approach, primarily in the form of mixed methods approaches to evaluation design.

Conceptual Framework and Justification

As noted, the educative, values-engaged approach is a blend of responsive and democratic traditions in evaluation. As such, it emphasizes particular evaluative purposes, commitments, processes, and evaluator roles *rather than* particular designs and methodologies. Again this evaluation approach is grounded in two inter-related fundamental commitments: (1) to evaluation as an educative practice or as an opportunity for important learning about the character and quality of the program being evaluated, and (2) to evaluation as a forum for engaging with critical values. So, in terms of evaluation purpose, this approach focuses primarily on generating a deep understanding of the program and its potential to contribute to democratic equity.

Evaluation as Educative

As an educative practice, this evaluation approach promotes learning about the particular contextual character and contours of meaningful, high quality, effective social and educational programs.

Envisioning evaluation as fundamentally educative, positioning evaluation in society as an educational endeavor, thinking of evaluators as educators – these are Lee J. Cronbach’s most significant and profound contributions to the theory and practice of evaluation. In a very influential book written by Lee Cronbach and his colleagues in 1980 – a book called *Toward Reform of Program Evaluation* – the authors started the book and organized their argument around 95 theses. Several of these theses speak to evaluation’s educative role:

- ◆ The evaluator is an educator; his [or her] success is to be judged by what others learn.
- ◆ Program evaluation is a process by which society learns about itself.
- ◆ Program evaluation should contribute to enlightened discussion of alternative plans for social action.

Cronbach was not primarily interested in advancing a particular methodology for evaluation. Rather, he believed that many different methods could and should be selected in service of generating comprehensive understandings of program challenge and promise in varied contexts. These understandings could importantly illuminate key features of the contexts that matter for this particular social or educational program and key features of the program that appear to be effective, or promising, or perhaps miss the mark. With thoughtful review and open discussion and critique of accumulated understandings across studies, argued Cronbach, society could develop important insights into the character of our most enduring and challenging social and educational problems and into the kinds of interventions that offer hope and promise of providing some effective responses to these problems. Program evaluation thereby contributes to enlightened discussion of alternative plans for social action, and program evaluation becomes a process by which society learns about itself (Greene, 2004; and see also Carol Weiss’s conceptualization of evaluation for enlightenment, Weiss, 1998). This is what we mean by an educative evaluation

approach. Two additional facets of this approach are the importance of context and the value of program theory.

The Importance of Context. In this approach, local context is viewed as importantly constituting the particular character of an educational program. An educational program is not just located in a particular context, but is importantly shaped by that context. So, understanding local context is central to understanding program quality, and contextual factors must be incorporated into the evaluation design, analysis and reporting.

Moreover, most approaches to educational program evaluation work to assess how well students perform in the program being evaluated, and this is clearly important. In addition, in the values-engaged approach, evaluations assess how well the program “performs” in a particular context, or how well it fits the people and their expectations, the culture, the daily rhythms and routines, the stresses and tensions of the particular learning context at hand – in terms of the program’s design, implementation, and impact (Greene, 2004; Greene, Millett, and Hopson, 2004; Kushner, 2000). This is one of the important ways in which this evaluation approach focuses on equity. Children cannot learn well in a program that is not designed to fit their needs.

The Usefulness Program Theory. In this evaluation approach, a program theory lens can usefully illuminate localized, contextual program understanding. Program theory is the logic of a program’s design, or why a particular set of resources and activities would be expected to lead to some particular outcomes. The use of program theory in evaluation has both a long and more recent history. As early as the early 1970s, Carol Weiss (Weiss, 1972) was promoting a program theory perspective in evaluation, and her work continues to do so. Weiss (2000) describes the purpose of *theory-based evaluation* (TBE) as testing “the links between what programs assume their activities are accomplishing and what actually happens at each small step along the way.... TBE is an effort to examine the mechanisms by which programs influence successive stages of participants’ behavior” (p. 35). Mechanisms are underlying causal processes or *how* a given educational program leads to particular outcomes of learning. Weiss emphasizes the importance of surfacing the multiple program theories that exist in a context, highlighting the educative

value of bringing multiple stakeholders together to talk about their respective versions of the program's theory of change. Consensus in such a forum is not necessarily expected, as funders, policy makers, program directors, practitioners, and consumers "derive [their program understandings] from radically different perspectives" (Weiss, 1972, p. 15). So, multiple program theories can be inclusively and constructively engaged in evaluation.

And so, the primary point of a program theory lens in this evaluation approach is to help various stakeholders articulate their own assumptions, perspectives, interests, and values regarding a particular program, for example, how and why they believe a given activity will lead to successful learning for students in that context and how they define successful learning. These various stakeholder theories can then be used by the evaluator as opportunities for dialogue and exchange, learning and critique. Contrasting or conflicting theories can be fertile ground to clarify program purposes, refine processes, or revise policies. And again, by providing space for the surfacing of multiple program theories and for the questioning of program theory assumptions for their relevance and meaningfulness to the special and unique characteristics of the children in that context, this evaluation approach can engage with values of equity. (See also Donaldson, 2003; Pawson and Tilly, 1997; Rogers, Petrosino, Huebner, and Hacsí, 2000.)

Evaluation as Values-Engaged

Under the second fundamental commitment, this approach to evaluation promotes an active engagement with critical values inherently connected to teaching and learning in educational contexts, as well as values related to equity and social justice.

Evaluators have always attended to values in evaluation, as evaluation is fundamentally the assessment of quality or "goodness", though more often descriptively than prescriptively (Shadish, Cook, and Leviton, 1991). In our approach, we first aim to *inclusively* engage and describe diverse stakeholders' values related to the educational program being evaluated, that is, values related to the educational content and curricula and to teaching and learning. Some stakeholders, for example, may prefer teacher-directed instruction for science classes because they believe it can most effectively enhance student mastery of content knowledge, which they value most highly. Other stakeholders may

support problem-based learning because they believe it advances students' scientific reasoning skills and motivation to learn more science, which are outcomes they value most highly. Beyond description, our evaluation approach also seeks to prescribe evaluative engagement with the particular democratic values of equity, notably advancing the interests and well being of traditionally under-served individuals and groups. In our society, these include people from low-income families, people who are racial and ethnic minorities, people who are disabled, and, in some domains of education like science and mathematics, girls and women. In sum, our values-engaged evaluation approach aspires to be both inclusive and especially attentive to core democratic values of equity.

A Commitment to Inclusion. That is, in values-engaged evaluation, the interests and perspectives of *all* legitimate stakeholders are included. Stakeholder inclusion in evaluation is part of a long tradition, justified by its links to utilization, its contributions to more comprehensive program understanding, *and* because such inclusion is more democratic – more pluralistic, more equitable, more just (Guba and Lincoln, 1989; Hood, 1998; House and Howe, 1999; MacDonald, 1976; Mertens, 1999; Stake, 2004; Whitmore, 1998).

A Commitment to Equity. Alongside our commitment to inclusion of multiple and diverse stakeholder perspectives and experiences, this approach to evaluation has an additional commitment to equity. With this commitment, this evaluation approach seeks to use the forum of evaluation to examine and analyze how well the educational program serves the interests of those not well served in our society, often the poor, the minorities, the immigrants, the disabled. It is not enough to ask if a given educational program is successful on the average. We must ask if it advances the interests and well being of those on the margins of our society. And this concern may well be distinctive to the American context at this time.

Summary. In sum, “values engagement” in our evaluation approach refers to the central role that values play in evaluation and to the *responsibility* of the evaluator to promote an active engagement with values. From the framing of the evaluation questions to the development of an evaluation design and methods, and from the interactions of

stakeholders in the evaluation process to the especially important task of making judgments of program quality, values – about teaching and learning in context – will be centrally featured. Engagement thus suggests a kind of quiet insistence that questions of value be addressed throughout the evaluation, at every turn and decision point.

An Illustration

Madison Primary School is similar to many urban schools in the U.S. today, in terms of demographics that over-represent racial and ethnic minorities and children from low-income families, a history of inadequate educational resources, and persistent challenges of effective teaching and learning. The achievement scores of Madison's students have not met state standards for the last three years, so Madison Primary School is currently required to undertake a significant school reform effort. For this purpose, this year Madison is implementing a new curriculum in mathematics and language arts – one that features considerable group work by students, innovative use of technology, and integration of mathematics and reading and writing into other areas of the curriculum. How would an educative, values-engaged evaluator approach an evaluation of Madison's school reform endeavor?

Community and Program Description

A very important first step in developing an evaluation plan for the Madison school reform evaluation is to better understand the particular characteristics of this school community *and of* the design and implementation of the reform initiative. Learning about this particular school community – its uniqueness, its complexities, and its continuing and dynamic evolution – is fundamental to developing an evaluation plan that holds promise of generating meaningful information. As well, learning about the design and rationale for the school reform program being implemented in Madison is also fundamental to developing an evaluation plan that has educative potential.

We may learn, for example, that the Madison school community has been experiencing considerable transience and turnover in recent years, that a growing community of English-language learners from various parts of the world are showing up at the school, and that there are rumored promises of a new automobile factory to be built near the Madison community.

We may also learn that the student-focused pedagogical philosophy of the reform program being implemented in Madison is quite different from the teacher-directed teaching philosophy of most Madison teachers, while the reliance on technology is highly consistent with Madison norms and practices.

Spending valuable evaluative time on developing an accurate and thoughtful understanding of just what is being evaluated in this particular context anchors the development of meaningful and potentially useful evaluation questions. It also reflects some of the value commitments of this educative, values-engaged evaluation approach, specifically:

- * *A commitment to **contextuality**, to understanding the character of the program to be evaluated in its particular and unique context*
- * *A commitment to **inclusion** of all legitimate stakeholder views and perspectives on the issues in the evaluation, with special efforts to include the more marginalized people in the context (House and Howe, 1999) – perhaps, in this particular school community, anxious teachers and transient families*

In the educative, values-engaged evaluation plan to be developed in this context, considerable space is allocated to this description of just what is being evaluated and its distinctive characteristics. This description, that is, provides the contextual anchor and justification for the evaluation plan that is developed.

Key Evaluation Questions

The next step in evaluating the school reform effort at Madison Primary School with an educative, values-engaged approach would be to develop key questions the evaluation will address. This involves an iterative process of document review, observations, and discussions and interviews with multiple stakeholders – as inclusively as possible – about their key experiences and concerns regarding Madison’s reform initiative. Ideally, this process would include teachers and parents, school and district administrators, specialists in Madison’s reform curriculum, and others.

For example, this process in Madison may have generated the following key issues related to the school reform program:

- ◆ The Madison reform curriculum is being questioned by teachers and parents alike for its relevance to their children and for its power to enable meaningful learning by the children, especially learning in language arts and mathematics (the core subjects of state tests). Of special concern in the curriculum are the technology components and the small group instruction. How can my child learn well in a group, wonder some parents. How will his or her unique needs be met through a lot of group instruction and group work?
- ◆ Teachers and parents are further especially concerned about the relevance and effectiveness of the curriculum in meeting the needs of English language learners and students with special needs.
- ◆ District personnel are most committed to raising the test scores of participating students. School personnel are equally concerned about student test performance, especially on state tests.

From these kinds of stakeholder concerns, the evaluator at Madison would draft some initial evaluation questions for review and then revision. These could include the following:

Overall question:

In what ways and to what extent does the educational reform program at Madison Primary School meet the important educational needs of the children and families served by this school, in particular the distinctive needs of English language learners, children from racial and ethnic minority groups, children from low-income families, and children with special needs? And in what ways and to what extent does the theory and implementation of the program support this primary educational mission?

Sub-questions:

1. What is the *quality of the educational program* offered at Madison Primary School for this particular community of children and families?
 - ◆ How well prepared and supported are Madison teachers to implement the reform program with high educational quality in this school?

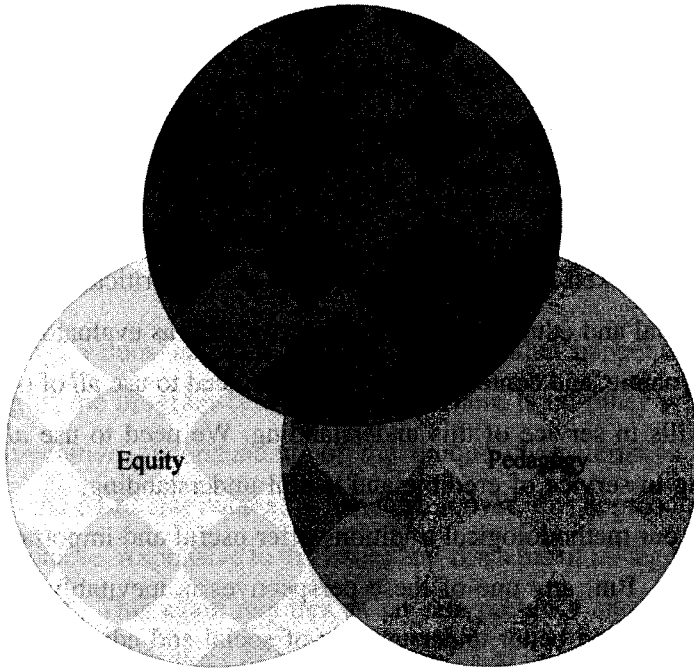
- ◆ What are parent and guardian perceptions of the school's educational quality, and how do these perceptions relate to parental commitment to the school?
2. To what extent and in what ways are the children at Madison *attaining meaningful and valued educational outcomes*?
- ◆ To what extent does the reform program provide sufficient and appropriate instructional time and practice on basic skills in language arts and math for all children in the school, especially those with histories of low achievement? And how does this relate to children's mastery and achievement in these core subject areas?

Establishing the Criteria for Making Judgments of Program Quality

A final "front end" facet of evaluation concerns the criteria to be used to make judgments of program quality. In an educative, values-engaged approach to evaluation, these criteria are not assumed but rather are established through discussions with diverse stakeholders, in tandem with relevant external perspectives contributed by the evaluator. Moreover, discussions about quality criteria are an especially important site for stakeholder inclusion, as criteria can and should engage and reflect the multiplicity of cherished values and ideals in the context at hand.

While specific criteria for judging program quality must be established in each context, a general framework for thinking about program quality in our educative, values-engaged evaluation approach is the following. In this approach, a high quality educational program is one that operates at the intersection of (a) sound educational content, with (b) appropriate pedagogy, that (c) well serves *all* of the children in the at context, especially those that are often not well served. This framework is presented in Figure 1.

Figure 1. A framework for defining program quality



There are many examples of programs that operate in two of these three circles. For example, a program may focus on critical reading skills well established in the research literature and use generally effective teaching techniques, but neither of these connect to the low-income or minority populations being served (content and pedagogy). Or a program may focus on the particular skills needed by the low-income or English language learner population being served, but use teaching techniques that do not engage or motivate this particular population of learners (content and equity). Or a program may feature teaching and learning strategies that do work well for diverse kinds of learners, but the content is outdated or not research-based or not well matched to the needs of these learners (pedagogy and equity). Our evaluation approaches judges quality at the intersection of all three of these circles, as relevant to and defined by each local context.

Only after these front-end processes would the educative, values-engaged evaluator develop the evaluation design and methods. That is, most of what is distinctive about this

approach relates to these front end activities. In terms of design and methods, what is distinctive about this approach is its commitment to a mixed methodology.

Thinking About Design and Methods

A mixed methods approach to evaluation design intentionally incorporates a diversity or mix of methodological traditions (qualitative, quantitative, participatory, feminist, critical, action-oriented, and so forth) in order to generate a better understanding of what is being studied. A mixed methods approach rests on two critical assumptions.

1. The social and educational phenomena we seek as evaluators to understand are very complex, dynamic, and contextual. We therefore need to use *all* of our methodological expertise and skills in service of this understanding. We need to use *all* of our multiple ways of knowing in service of credible and useful understanding.

2. All of our methodological traditions offer useful and important perspectives on human phenomena. But, any one of these perspectives is inevitably partial and limited. So, a more complete and better understanding of social and educational phenomena can be obtained by the intentional and respectful incorporation of multiple methodological perspectives.

To explore these mixed methods ideas, I will present five specific purposes for mixing methods, which represent five different forms of “better understanding” that can be obtained with a mixed methods design (Greene, Caracelli, and Graham, 1989).

1. **Triangulation.** The use of two different methods, each assessing the same phenomenon, with intentions of results that converge or corroborate one another, toward enhanced validity or credibility of results.

2. **Complementarity.** The use of two different methods, each assessing a different facet of a single complex phenomenon, toward broader, deeper, and more comprehensive understanding of that phenomenon.

3. **Development.** The use of the results of one method to help develop a second method, where development is broadly construed to include sampling and implementation, as well as actual instrument construction.

4. **Initiation.** The use of two different methods, each assessing the same complex

phenomenon, with intentions of results that do not converge, but rather diverge in interesting and provocative ways that require further investigation toward new and generative insights.

5. **Expansion.** The use of more than one method to extend the range and scope of a study, where different methods are used for different phenomena.

A mixed methods approach to evaluation design also respects difference and diversity and thus is a good fit to our educative, values-engaged evaluation approach.

Reflections

An educative, values-engaged approach to evaluation happens close-up, in and around the setting of the program being evaluated. There is no other way to develop an accurate and appreciative understanding of the unique characteristics of the program being evaluated in the particular context at hand. Moreover, this approach to evaluation is fundamentally responsive, responsive to the issues and concerns of *all* legitimate stakeholder groups in that context. This again requires an on-site presence and an ear keenly tuned to the multiple and diverse rhythms of lived experiences in this particular community. An educative, values-engaged approach is also fundamentally educative, aspiring to provide spaces and places for thoughtful, data-informed reflections on practice, in this case, on curricula, teaching, learning, and the distinctive educational needs of diverse kinds of children.

We believe that evaluation is a public good, and evaluators have public responsibilities to contribute credible and relevant information to ongoing public conversations about important public issues, public policy priorities and democratic ideals, in this case, educational quality for our urban schools. We envision our educative, values-engaged evaluation approach as helping to create a “public space” for important engagement with ongoing issues in education (Willinsky, 2001), the most important of which is to find meaningful ways to open the doors of public education to all the creative, inventive, imaginative minds that have been heretofore been uninvited and unwelcomed.

References

- Abma, T. A., & Stake, R. E. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. In J. C. Greene and T. A. Abma (eds.), *Responsive evaluation. New Directions for Evaluation* 92 (pp. 7-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F., & Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Donaldson, S. I. (2003). Theory-driven program evaluation in the new millennium." In S. I. Donaldson and M. Scriven (eds.), *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium* (pp. 109-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greene, J. C. (2004). The educative evaluator: An interpretation of Lee J. Cronbach's vision of evaluation. In M. C. Alkin (ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 169-180). Thousand Oaks, CA; Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Greene, J. C., Millett, R., & Hopson, R. (2004). Evaluation as a democratizing practice. In M. Braverman, N. Constantine, & J. K. Slater (eds.), *Putting evaluation to work for foundations* (pp. 96-118). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hood, S. (1998). Responsive evaluation Amistad style: Perspectives of one African American evaluator. In R. Davis (ed.), *Proceedings of the Stake Symposium on Educational Evaluation* (pp. 101-112). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- House, E. R., and Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. London: Sage.
- MacDonald, B. (1977). A political classification of evaluation studies. In D. Hamilton and others (eds.), *Beyond the numbers game*. New York: Macmillan.

- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications*. London: Macmillan.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of a transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1–14.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Rogers, P. J., Hacsı, T. A., Petrosino, A., & Huebner, T. A. (eds.) (2000). *Program theory in evaluation: Challenges and opportunities. New Directions for Evaluation 87*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation : Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1973/1987). Program evaluation, particularly responsive evaluation. Keynote address presented at the conference “New Trends in Evaluation,” Institute of Education, University of Göteborg, Sweden, 1973. In G.F. Madaus, M. Scriven, and D.L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: Methods of assessing program effectiveness*. NJ: Prentice-Hall.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation, second edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (2000). Which links in which theories shall we evaluate? In P.J. Rogers, T. A. Hacsı, A. Petrosino, & T. A. Huebner (eds.), *Program theory in evaluation: Challenges and opportunities. New Directions for Evaluation, no. 87* (pp. 35–45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Whitmore, E. (ed.) (1998). *Understanding and practicing participatory evaluation. New Directions for Evaluation 80*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willinsky, J. (2001). The Strategic Education Research Program and the public value of research. *Educational Researcher*, 30 (1), 5–14.

Evaluation of a Community Participation in Learning Management Process for Basic Education

Siriyupa Poonsuwan
Bubpha Makesrithongkum
Salika Medhanavyn
Pataraporn Patarayotin

ABSTRACT

This research aims to evaluate the participation of a community in learning management process provided for students at a basic educational level. The main objectives are following: (1) to evaluate the participations of a community in such learning management process, (2) to investigate their impact on students' learning, and (3) to analyze the factors affecting the community's participations in learning management. The research found that: (1) the participations of a community in learning management process (information acquired through self evaluation of school administrators, considered in the contexts of a particular school, its corresponding community, and the latest National Education law) were mostly at a moderate level and were significantly different from an ideal expectation (at $P < .01$); (2) the impact on student learning evaluated by teachers was at a satisfied level for elementary schools, while at a moderate level for extended opportunity, secondary and vocational schools; the same impact evaluated by students, however, was at a satisfied level for all school categories; (3) factors affecting the community's participation comprised school factors (characteristics of the school's personnel, activities and reputation), economic status of a community, the relationship between school and community, historical background of a school, and the governmental policy in action by the latest National Education Law.

การประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ของชุมชน ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ศิริยุภา พูลสุวรรณ
บุบผา เมฆศรีทองคำ
สาธิตา เมธนาวิณ
ภัทรพร ภัทรโยธิน

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีวัตถุประสงค์เฉพาะดังนี้คือ 1) เพื่อประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน 2) เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน จากการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน และ 3) เพื่อศึกษาปัจจัยสนับสนุนและเป็นอุปสรรคต่อการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพของชุมชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลการวิจัยพบว่า 1) การมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชนจากการประเมินตนเองของผู้บริหารโรงเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบริบทของโรงเรียน บริบทของชุมชน และผลจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ในด้านต่าง ๆ ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง และผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของผลการประเมินสภาพที่เป็นจริงกับสภาพที่คาดหวัง แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนจากการประเมินของครู พบว่า ครูโรงเรียนประถมศึกษา ประเมินผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในด้านต่าง ๆ ส่วนใหญ่อยู่ในระดับดี ครูโรงเรียนประถมศึกษาขยายโอกาส โรงเรียนมัธยมศึกษา และอาชีวศึกษา ประเมินผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในด้านต่าง ๆ โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ผลการประเมินตนเองของผู้เรียนด้านผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในสถานศึกษาทุกประเภท โดยรวมอยู่ในระดับดี 3) ปัจจัยสนับสนุน/อุปสรรคในการมีส่วนร่วมของชุมชน ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ประกอบด้วย ปัจจัยเกี่ยวกับโรงเรียน ได้แก่ คุณลักษณะผู้บริหาร ครู การดำเนินงานของโรงเรียน และความมีชื่อเสียงของโรงเรียน สภาพทางเศรษฐกิจโดยรวมของชุมชน ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนและชุมชน การก่อตั้งโรงเรียน และนโยบายของรัฐ ที่เป็นผลจากการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ

ความเป็นมาและความสำคัญของการศึกษา

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และฉบับแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา โดยได้กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หลายมาตรา เช่น หมวด ๓ มาตรา 8 (2) กล่าวถึงการจัดการศึกษา ให้ยึดหลักให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา และหมวด 7 มาตรา 57 ให้หน่วยงานทางการศึกษาระดมทรัพยากรบุคคลในชุมชนให้มีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา โดยมีเป้าหมายสำคัญคือให้เกิดประโยชน์สูงสุดสำหรับผู้เรียน

ในช่วงระยะเวลาที่ผ่านมา มีชุมชนหลายแห่งได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งผลที่เกิดขึ้นแตกต่างกันไปตามบริบทของชุมชน ระดับของการมีส่วนร่วม และ กระบวนการมีส่วนร่วม การประเมินผลการดำเนินงานจะช่วยให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้ทราบสถานภาพการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน กระบวนการดำเนินงาน ปัจจัยที่ทำให้ประสบความสำเร็จ ความรู้ความเข้าใจเรื่องของการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา จึงเป็นสิ่งสำคัญต่อการกำหนดนโยบายการจัดการศึกษา ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ดังกล่าว

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ในฐานะที่เป็นหน่วยงานกำหนดนโยบายในการพัฒนาการศึกษา จึงได้กำหนดให้มีการดำเนินการประเมินผลการมีส่วนร่วมของชุมชน ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อเป็นแนวทางในการกำหนดนโยบายและแนวปฏิบัติ ในการส่งเสริมให้ชุมชนมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานต่อไป

วัตถุประสงค์ของการศึกษา

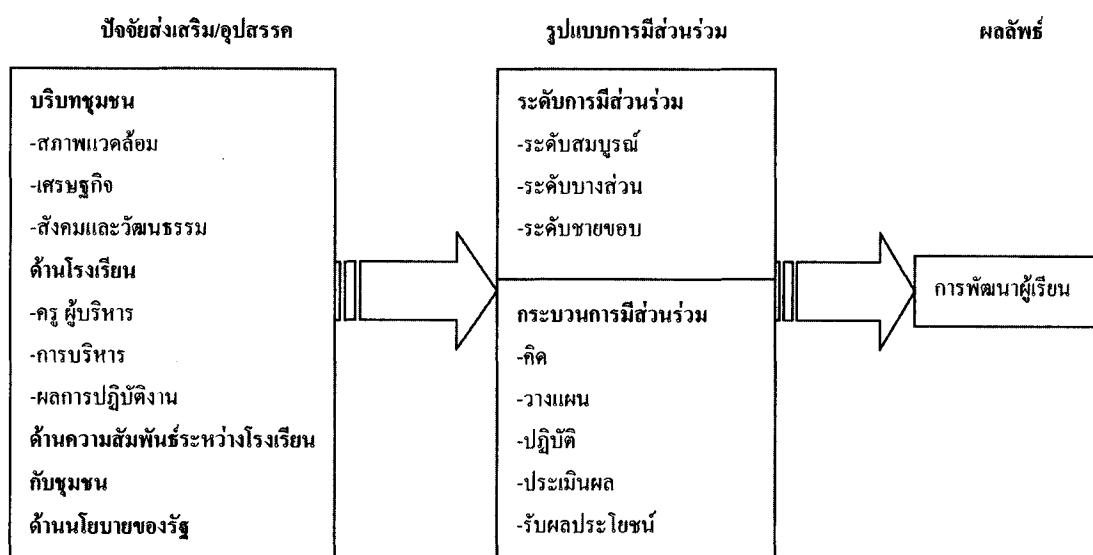
การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อให้ได้ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและแนวทางการพัฒนาการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้โดยมีวัตถุประสงค์ย่อยดังนี้

1. เพื่อประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน
2. เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนจากการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน
3. เพื่อศึกษาปัจจัยสนับสนุนและเป็นอุปสรรค ต่อการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

กรอบความคิดในการวิจัย

แนวคิดในการกำหนดกรอบแนวทางในการดำเนินงานศึกษาจากเอกสารหลัก 2 แหล่ง แหล่งแรกเป็นเอกสารเกี่ยวกับแนวคิดและทฤษฎีการประเมินเพื่อกำหนดแนวทางการประเมิน โดย

การวิจัยครั้งนี้ได้ประยุกต์ใช้วิธีการประเมินแบบตอบสนอง (responsive evaluation) ที่ใช้ทั้งข้อมูลเชิงปริมาณ และข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้วิธีการประเมินที่หลากหลายจากแหล่งข้อมูลหลายแหล่ง แหล่งที่ 2 เป็นเอกสารการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งแยกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ 1 รายงานการวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งเสริมและเป็นอุปสรรคในการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ได้แก่ งานวิจัยของ ชูชาติ พ่วงสมจิตร (2540) เมตต์ เมตต์การุณจิตร (2541) และ พรทิพา จุลสุนทร (2542) ซึ่งทำให้ได้ตัวบ่งชี้ที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชน ได้แก่ ปัจจัยด้านบริบททางเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมของชุมชน ปัจจัยด้านโรงเรียน ได้แก่ คุณลักษณะของผู้บริหาร ครู และการดำเนินงานของโรงเรียน ปัจจัยด้านความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน และปัจจัยด้านนโยบายของรัฐกลุ่มที่ 2 ได้แก่ รายงานการวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการมีส่วนร่วม ทำให้ได้รูปแบบของการมีส่วนร่วมซึ่งแบ่งเป็น 2 มิติ คือ ระดับการมีส่วนร่วม และกระบวนการมีส่วนร่วม ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียน ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการ

1. การสร้างเครื่องมือในการประเมิน

การรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้แบบสอบถาม การรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้วิธีการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม การสร้างแบบสอบถาม การกำหนดแนวทางการสัมภาษณ์ และ ประเด็นการสนทนากลุ่ม เริ่มต้นจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดประเด็นการประเมิน การศึกษาข้อมูลภาคสนามจากโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในด้านการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ในมิติต่างๆ จำนวน 6 แห่ง และได้นำมากำหนดเป็นประเด็นการประเมินเพิ่มเติม การประชุมร่วมกับผู้เกี่ยวข้องเพื่อพิจารณาคัดเลือกประเด็นการประเมิน แล้วจัดทำเป็นแบบสอบถาม และให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาความเที่ยงตรงตามเนื้อหาของแบบสอบถาม แนวทางการสัมภาษณ์ และประเด็นการสนทนากลุ่ม

2. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การศึกษาครั้งนี้ใช้วิธีการรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ และข้อมูลเชิงคุณภาพ การรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณใช้แบบสอบถามโดยกำหนดเกณฑ์ประเมินแบบอิงตน (self evaluate) ผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วย ผู้บริหาร ครู และนักเรียนจากสถานศึกษาชั้นพื้นฐานทั้งหมด 549 แห่ง จำแนกเป็น โรงเรียนระดับประถมศึกษา 144 โรงเรียน โรงเรียนประถมขยายโอกาส 83 โรงเรียน โรงเรียนมัธยมศึกษา 249 แห่ง และอาชีวศึกษา 73 แห่ง จำนวนผู้ตอบแบบสอบถามมีจำนวนทั้งสิ้น 14,560 คน แยกเป็น ผู้บริหาร 549 คน ครู 4,595 คน และนักเรียน 9,416 คน

การรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ คณะผู้วิจัย ได้ลงพื้นที่ในโรงเรียนประถมศึกษา มัธยมศึกษา และวิทยาลัยอาชีวศึกษา ที่ตั้งอยู่ในเขตเมือง และนอกเขตเมือง รวม 6 แห่ง วิธีการรวบรวมข้อมูลใช้วิธีการสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์ และการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมในสถานศึกษาและแหล่งเรียนรู้ในชุมชนที่สถานศึกษาตั้งอยู่ ผู้ให้ข้อมูลโดยการสัมภาษณ์เป็นผู้บริหารสถานศึกษา 6 คน ครู 6 คน และผู้นำชุมชน 23 คน การสนทนากลุ่มในแต่ละพื้นที่มีผู้ร่วมสนทนา 3 กลุ่ม ได้แก่ คณะกรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง และนักเรียน แต่ละกลุ่มมีผู้ร่วมสนทนาประมาณ 10 คน รวมจำนวนทั้งหมด 18 กลุ่ม หลังการสัมภาษณ์/สนทนากลุ่ม คณะผู้วิจัยได้ขอให้ผู้ให้ข้อมูลนำไปดูสถานที่หรือแหล่งเรียนรู้ที่ผู้ให้ข้อมูลกล่าวถึง และได้สังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน และแหล่งเรียนรู้ต่างๆ ในโรงเรียน เพื่อเป็นข้อมูลประกอบด้วย

3. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้สถิติพื้นฐานได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อแสดงคุณลักษณะของผู้ให้ข้อมูลในแต่ละกลุ่ม การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่าง

ค่าเฉลี่ยของผลการประเมินตนเองของผู้บริหารตามสภาพที่เป็นจริงกับสภาพที่คาดหวัง ในแต่ละประเด็นการประเมินใช้ t-test แบบ dependent การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา จัดหมวดหมู่ตามประเด็นการวิเคราะห์ที่กำหนด

ผลการศึกษา

การนำเสนอผลการประเมินการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ นำเสนอเป็น 4 ประเด็นคือ การมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ปัจจัยสนับสนุน/อุปสรรคในการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ และระดับการมีส่วนร่วมสรุปดังนี้

1. ผลการประเมินของผู้บริหารในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน

ผู้บริหารสถานศึกษาที่จัดการการศึกษาในระดับพื้นฐาน ประเมินตนเองในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบริบทของโรงเรียน บริบทของชุมชน ผลจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ในด้านต่างๆ ได้แก่ ด้านโรงเรียน ด้านคณะกรรมการสถานศึกษา ด้านผู้ปกครอง ด้านชุมชน และด้านนักเรียน บทบาทของกรรมการสถานศึกษา บทบาทของผู้ปกครองและชุมชน การเรียนการสอน ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน มีจำนวนข้อคำถามรวมทั้งสิ้น 92 ข้อ ผลการประเมินด้านต่างๆ ส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของผลการประเมินตามระดับที่เป็นจริงและระดับที่คาดหวัง พบว่าแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกด้าน ผลการวิเคราะห์แสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของผลการประเมินตนเองของผู้บริหารตามระดับที่เป็นจริงและระดับที่คาดหวัง

ประเด็นการประเมิน	ระดับ	ประถมศึกษา			ประถมขยายโอกาส			มัธยมศึกษา			อาชีวศึกษา		
		\bar{X}	S.D	t (prob)	\bar{X}	S.D	t (prob)	\bar{X}	S.D	t (prob)	\bar{X}	S.D	t (prob)
1.ด้านความเป็นปึกแผ่นของโรงเรียน	เป็นจริง	2.01	0.31	11.85	2.06	0.33	7.72	2.05	0.37	20.34	2.14	0.41	6.93
	คาดหวัง	2.46	0.40	(0.00)	2.49	0.46	(0.00)	2.62	0.37	(0.00)	2.57	0.41	(0.00)
2. ด้านคุณลักษณะผู้บริหาร	เป็นจริง	2.54	0.32	5.80	2.63	0.24	2.73	2.58	0.34	10.12	2.45	0.40	5.92
	คาดหวัง	2.73	0.34	(0.00)	2.77	0.42	(0.00)	2.83	0.30	(0.00)	2.74	0.35	(0.00)
3. ด้านคุณลักษณะครู	เป็นจริง	2.32	0.35	8.14	2.38	0.37	5.90	2.36	0.39	15.59	2.4	0.44	5.54
	คาดหวัง	2.69	0.39	(0.00)	2.74	0.39	(0.00)	2.81	0.32	(0.00)	2.70	0.41	(0.00)
4.บริบท: ด้านวัฒนธรรมชุมชน	เป็นจริง	2.18	0.47	9.45	2.25	0.49	5.78	2.25	0.48	14.11	2.09	0.47	8.16
	คาดหวัง	2.59	0.45	(0.00)	2.61	0.48	(0.00)	2.68	0.42	(0.00)	2.60	0.45	(0.00)
5.บริบท: ทักษะคิดของคนในชุมชนต่อโรงเรียน	เป็นจริง	2.48	0.45	6.69	2.56	0.42	4.22	2.49	0.46	8.59	2.36	0.48	5.66
	คาดหวัง	2.75	0.36	(0.00)	2.77	0.36	(0.00)	2.78	0.43	(0.00)	2.71	0.46	(0.00)
6.ผลจาก พ.ร.บ.ต่อโรงเรียน	เป็นจริง	2.44	0.39	8.12	2.55	0.37	5.08	2.51	0.37	12.14	2.35	0.46	5.50
	คาดหวัง	2.73	0.36	(0.00)	2.79	0.30	(0.00)	2.80	0.31	(0.00)	2.66	0.44	(0.00)
7.บทบาทคณะกรรมการสถานศึกษา	เป็นจริง	1.89	0.46	12.14	1.95	0.49	7.95	2.18	0.55	15.33	2.04	0.62	5.25
	คาดหวัง	2.48	0.50	(0.00)	2.49	0.55	(0.00)	2.76	0.38	(0.00)	2.54	0.52	(0.00)
8.บทบาทผู้ปกครองและชุมชน	เป็นจริง	1.91	0.44	12.08	1.89	0.48	8.57	1.88	0.53	18.79	1.59	0.46	8.15
	คาดหวัง	2.54	0.48	(0.00)	2.49	0.56	(0.00)	2.62	0.53	(0.00)	2.42	0.63	(0.00)
9.ด้านการเรียนการสอน	เป็นจริง	2.19	0.45	12.32	2.25	0.43	8.37	2.16	0.54	16.02	1.97	0.52	7.93
	คาดหวัง	2.71	0.40	(0.00)	2.72	0.43	(0.00)	2.74	0.41	(0.00)	2.60	0.54	(0.00)
10.ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน	เป็นจริง	2.15	0.41	10.67	2.17	0.48	7.52	2.17	0.49	16.59	1.97	0.52	7.00
	คาดหวัง	2.61	0.43	(0.00)	2.62	0.45	(0.00)	2.72	0.37	(0.00)	2.51	0.52	(0.00)

2. ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

การประเมินผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในด้านต่าง ๆ มีการประเมินโดยครูผู้สอนและผู้เรียนประเมินตนเอง ผลการประเมินจากครูผู้สอน พบว่า โรงเรียนประถมศึกษาโดยรวมอยู่ในระดับดี โรงเรียนประถมขยายโอกาส โรงเรียนมัธยมศึกษา และอาชีวศึกษา โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ผลการประเมินตนเองของผู้เรียน ด้านการจัดกระบวนการเรียนรู้ และด้านผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน พบว่า ผลประเมินด้านการจัดกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนในสถานศึกษาทุกประเภทโดยรวมสอดคล้องกัน คือ ผลการประเมินส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลาง ผลการประเมินด้านผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนโดยรวมอยู่ในระดับดี

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน จากการประเมินของครูและการประเมินตนเองของนักเรียน โดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ปัจจัยสนับสนุน/อุปสรรคในการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้

ปัจจัยสนับสนุนการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน มีดังนี้

3.1 ปัจจัยเกี่ยวกับโรงเรียน ได้แก่ ปัจจัยเกี่ยวกับคุณลักษณะผู้บริหารและครู การปฏิบัติงานของโรงเรียน และความมีชื่อเสียงของโรงเรียน

3.1.1 ภาวะความเป็นผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน ผู้บริหารที่ประสบความสำเร็จในการดึงชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้มีคุณลักษณะดังนี้ (1) เป็นผู้บริหารที่มีการกำหนดเป้าหมายการทำงาน และมีแนวคิดที่ชัดเจนในด้านการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ มีความตั้งใจแน่วแน่ในการทำงานสามารถสร้างเครือข่ายสนับสนุนการจัดการศึกษา ซึ่งแม้ว่าขณะนี้จะเป็นเพียงการบริหารจัดการทรัพยากร อุปกรณ์การเรียนการสอน แต่ผู้บริหารต้องเป็นผู้เริ่มในการสร้างความสัมพันธ์ และรู้จักการเจรจาต่อรองและการแลกเปลี่ยน (2) เป็นผู้มีมนุษยสัมพันธ์ดีกับทุกคนที่เกี่ยวข้อง คุณลักษณะนี้เป็นพื้นฐานที่จำเป็นที่จะทำให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้

3.1.2 ความเอาใจใส่ของครูเป็นสิ่งที่ผู้ปกครองต้องการมาก กิจกรรมการไปเยี่ยมผู้ปกครองถึงบ้านและเอาใจใส่เรื่องการเรียนรู้ของนักเรียน สอดส่องความประพฤติของนักเรียน ทำให้ผู้ปกครองเกิดความสัมพันธ์กับครู และยินดีร่วมมือกับโรงเรียน

3.1.3 ความศรัทธาในตัวผู้บริหารและครู ที่เกิดจากการที่โรงเรียนยึดหลักความร่วมมือกันทำงานมีการพัฒนาโรงเรียนอย่างต่อเนื่องและเป็นรูปธรรม

3.1.4 การดำเนินงานของโรงเรียน เช่น การเผยแพร่ข่าวสารเกี่ยวกับโรงเรียนเพื่อสร้างความเข้าใจอันดีระหว่างโรงเรียนกับชุมชนอันจะช่วยให้โรงเรียนปฏิบัติงานได้สะดวกยิ่งขึ้น การจัดประชุมผู้ปกครองเพื่อชี้แจงการปฏิบัติงานของโรงเรียน เป็นการประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองทราบข่าวกิจกรรมโรงเรียนสม่ำเสมอ ทำให้สามารถลดช่องว่างระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครอง การเปิดรับโรงเรียนเพื่อให้ชุมชนเข้ามาใช้พื้นที่ของโรงเรียนในการทำกิจกรรมของชุมชน และบุคลากรในโรงเรียนทำตัวเป็นสมาชิกของชุมชนเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของชุมชน เป็นปัจจัยสนับสนุนให้เกิดความร่วมมือ

3.2 สภาพทางเศรษฐกิจโดยรวมของชุมชน ถ้าชุมชนมีความพร้อม หรือมีระดับเศรษฐกิจดี จะเข้ามามีส่วนร่วมกิจกรรมกับโรงเรียนมากกว่าชุมชนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจยากจน

เนื่องจากมีภาระที่ต้องทำงาน/ประกอบอาชีพ จึงเข้ามามีส่วนร่วม เฉพาะเมื่อได้รับการร้องขอจากโรงเรียน และลักษณะการมีส่วนร่วมส่วนใหญ่เป็นการร่วมแรง

3.3 ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนและชุมชน การก่อตั้งโรงเรียน เป็นปัจจัยสำคัญอีกปัจจัยหนึ่ง กล่าวคือโรงเรียนที่เกิดจากความต้องการของชุมชนหรือชุมชนมีส่วนร่วมในการก่อตั้ง และโรงเรียนที่ก่อตั้งมานาน จะได้รับการสนับสนุน หรือการมีส่วนร่วมของชุมชนสูง

3.4 ด้านนโยบายรัฐ ผลจากการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 เป็นปัจจัยสำคัญที่ผลักดันให้โรงเรียนให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา

4. ระดับการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง

การศึกษาระดับการมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย พบว่า ผู้เกี่ยวข้องตั้งแต่ระดับกรรมการสถานศึกษา หรือคนในชุมชน ยังมีส่วนร่วมในระดับร่วมเพียงบางส่วน หรือระดับชายขอบ เนื่องจากมีแนวคิดในการแบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบ โดยเห็นว่าการจัดการศึกษาเป็นหน้าที่ของโรงเรียน ซึ่งผู้เกี่ยวข้องจะสามารถเข้าไปมีส่วนร่วมในส่วนที่ไม่เกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน เพราะคิดว่าไม่มีความรู้เพียงพอ หรือเข้ามาร่วมกิจกรรมเมื่อโรงเรียนร้องขอ โดยกิจกรรมส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมการมาร่วมประชุม การร่วมพัฒนาโรงเรียน การบริจาคทรัพย์สินให้แก่โรงเรียน เป็นต้น การมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้จัดอยู่ในระดับชายขอบ นั่นคือเข้ามามีส่วนร่วมเมื่อได้รับการร้องขอจากโรงเรียน เช่น การรับเชิญมาเป็นวิทยากร เป็นต้น

การอภิปรายผล

1. บทบาทของคณะกรรมการสถานศึกษา

เนื่องจากช่วงของการศึกษาข้อมูลภาคสนามในสถานศึกษา ในครั้งนี้ เป็นช่วงของการเปลี่ยนคณะกรรมการสถานศึกษาชุดใหม่ ทั้งหมด ซึ่งจากการสนทนากลุ่ม พบว่า มีการประชุมกันน้อยครั้งมาก มีคณะกรรมการสถานศึกษาบางแห่ง ที่ได้มาร่วมประชุมกันครั้งแรก ในกิจกรรมการสนทนากลุ่มครั้งนี้ การดำเนินงานของคณะกรรมการส่วนใหญ่เป็นการประชุม สาระของการประชุมเป็นการรับทราบนโยบาย กิจกรรมของโรงเรียน ในส่วนของกิจกรรมตามหน้าที่ของคณะกรรมการสถานศึกษายังไม่ปรากฏชัดเจน ซึ่งอาจเนื่องมาจากเพิ่งเข้ามารับหน้าที่ใหม่ ดังนั้น สถานศึกษาจึงควรมีการสร้างความรู้ความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของคณะกรรมการสถานศึกษา เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงคณะกรรมการชุดใหม่ เพื่อให้สามารถทำงานอย่างต่อเนื่อง และสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

2. ระดับการมีส่วนร่วม

จากการศึกษา พบว่าการมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของชุมชนในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ส่วนใหญ่อยู่ในระดับชายขอบ เนื่องจากชุมชน ซึ่งได้แก่ ผู้นำชุมชน ผู้ปกครอง มีแนวคิดที่แยกบทบาทระหว่างโรงเรียนกับชุมชนอย่างชัดเจน โดยคิดว่าการจัดกระบวนการเรียนรู้เป็นเรื่องวิชาการ ซึ่งถือว่าเป็นหน้าที่ของโรงเรียน ชุมชนไม่ควรเข้าไปเกี่ยวข้องเนื่องจากไม่มีความรู้ หรือไม่มีเวลา จึงไม่ต้องการเข้าไปร่วมกิจกรรมในส่วนนี้กับโรงเรียน กิจกรรมส่วนใหญ่ที่ชุมชนเข้ามาร่วมเกิดขึ้นจากการที่ครู หรือโรงเรียนร้องขอ เช่น ได้รับเชิญเป็นวิทยากร หรือเป็นแหล่งเรียนรู้ โดยมีบทบาทเพียงเป็นผู้ให้ข้อมูล หรือเป็นอาจารย์พิเศษ หรือเข้าร่วมกิจกรรมตามที่ครูกำหนด ทั้ง ๆ ที่บุคคลเหล่านี้ บางคนเป็นผู้รู้ในเรื่องของชุมชนมากกว่าบุคลากรในโรงเรียน ส่วนกิจกรรมอื่น ๆ ที่ไม่ใช่เรื่องวิชาการ เช่น การมาประชุม การพัฒนาโรงเรียน การบริจาคทรัพย์สินให้แก่โรงเรียน ส่วนใหญ่ เกิดขึ้นจากการที่โรงเรียนร้องขอ และมีบทบาทเป็นเพียงผู้เข้าร่วมกิจกรรมเช่นกัน ดังนั้นโรงเรียนจึงควรหาวิธีการทำความเข้าใจกับบทบาทของชุมชนให้เข้ามามีส่วนร่วมรับผิดชอบในการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มากขึ้น เช่น การให้ชุมชนมีส่วนร่วมจัดทำหลักสูตรท้องถิ่น เพื่อสร้างความมั่นใจ กระตุ้นให้ชุมชนเห็นศักยภาพของตนเอง และประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับนักเรียน จากการที่ชุมชนได้เข้ามามีส่วนร่วมกับโรงเรียนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ในฐานะของผู้ที่มีส่วนร่วมรับผิดชอบในการจัดการศึกษา

3. ปัจจัยสนับสนุนการมีส่วนร่วมของชุมชน

3.1 ปัจจัยสำคัญที่ทำให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมของโรงเรียน คือ คุณลักษณะของผู้บริหารโดยเฉพาะด้านมนุษยสัมพันธ์ การอุทิศตนเองที่คนในชุมชนได้เห็น และมีครูเป็นคนในพื้นที่ ดังนั้นการที่บุคลากรเหล่านี้อยู่ในพื้นที่เป็นระยะเวลาานาน ๆ จะสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน ส่งผลต่อการเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียน หรือการจัดกิจกรรมของโรงเรียน การเปลี่ยนแปลงผู้บริหารในแต่ละครั้ง อาจส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนในระยะเริ่มแรก หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรกำหนดเป็นนโยบาย ให้ผู้บริหารได้จัดทำสารสนเทศเกี่ยวกับชุมชน เช่น แหล่งทรัพยากรในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ทั้งทรัพยากรบุคคล และแหล่งเรียนรู้ในพื้นที่ ภูมิปัญญาท้องถิ่น เพื่อเป็นคู่มือดำเนินงานด้านการสร้างความร่วมมือในการจัดกระบวนการเรียนรู้สำหรับโรงเรียน

3.2 กิจกรรมที่สามารถสร้างความร่วมมือและความผูกพันระหว่างโรงเรียนกับชุมชนได้ดี คือกิจกรรมที่สะท้อนถึงความเอาใจใส่ของครู เช่น กิจกรรมเยี่ยมบ้านนักเรียน มีส่วนสำคัญที่ทำให้ผู้ปกครองให้ความร่วมมือกับกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียน

3.3 การเผยแพร่ข้อมูลข่าวสาร หรือการทำเอกสารประชาสัมพันธ์ สามารถเป็นสื่อกลางที่สร้างความเข้าใจอันดีระหว่างโรงเรียนกับชุมชนและลดช่องว่างระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครอง

3.4 ความรู้สึกเป็นเจ้าของหรือส่วนหนึ่งของโรงเรียน เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ชุมชนเข้ามามีกิจกรรมกับโรงเรียน จะเห็นปรากฏการณ์นี้อย่างชัดเจนในกรณีของโรงเรียนที่ชุมชนมีส่วนร่วมในการก่อตั้ง หรือโรงเรียนที่ตั้งมานานจนคนในชุมชนเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียน ดังนั้น การมีกิจกรรมที่ทำให้ชุมชนเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของ หรือเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน จึงสามารถส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน การเปิดพื้นที่ของโรงเรียนให้ชุมชนได้มีโอกาสเข้ามาใช้ทำกิจกรรมของชุมชน โรงเรียนเข้าไปร่วมในกิจกรรมของชุมชน ผู้บริหาร ครู ได้เข้าร่วมงานต่าง ๆ ในชุมชนอย่างสม่ำเสมอ เป็นต้น

3.5 องค์กร/สมาคมศิษย์เก่าเป็นแหล่งทรัพยากรสำคัญของโรงเรียนที่มีศักยภาพในการสนับสนุนการจัดกิจกรรมกระบวนการเรียนรู้ ในการศึกษาครั้งนี้พบว่าโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาที่ตั้งมานาน และอยู่ในเขตเมือง มีองค์กร/สมาคมศิษย์เก่าที่เข้มแข็ง มีบทบาทในการมีส่วนร่วมสนับสนุนการจัดกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียนเป็นอย่างมาก

4. ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

ในการประเมินผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน โดยรวมผู้เรียนส่วนใหญ่เห็นว่าการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาตัวผู้เรียนระดับดี โดยเฉพาะที่สำคัญ เช่น มีการสอนด้วยวิธีการที่หลากหลาย ได้ทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกับเพื่อน ๆ แต่มีข้อสังเกตว่าประเด็นการประเมิน ด้านการได้รู้ประวัติความเป็นมาของชุมชน สามารถบอกเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับภูมิปัญญาท้องถิ่นให้ผู้อื่นฟังได้ ได้ทำในสิ่งที่คิดว่าเป็นประโยชน์ต่อชุมชนโดยไม่ต้องมีใครบอก ผลการประเมินอยู่ในระดับปานกลาง ประเด็นเหล่านี้ เกี่ยวข้องกับการปลูกฝังให้ผู้เรียนมีความรักและผูกพันกับชุมชน เกิดจิตสำนึกสาธารณะ และมีส่วนในการสืบทอดภูมิปัญญาท้องถิ่นไม่ให้เกิดสูญหาย ถือเป็นจุดเด่นที่สำคัญของผลที่เกิดขึ้นจากการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่โรงเรียนควรให้ความสำคัญ

5. ความคาดหวังของผู้บริหารสถานศึกษา

ผู้บริหารสถานศึกษา ได้แสดงความคิดเห็นในเชิงประเมินในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบริบทของโรงเรียน บริบทของชุมชน และผลจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ในระดับที่เป็นจริง กับระดับที่คาดหวัง มีค่าเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าผู้บริหารมีเป้าหมายที่ชัดเจนในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบริบทต่าง ๆ ดังกล่าว จึงน่าจะได้มีการศึกษาถึงเกณฑ์ในการประเมินจากทัศนะของผู้บริหาร เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาสถานศึกษา ให้เอื้อต่อการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้

6. การมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในระดับอาชีวศึกษา

การศึกษาครั้งนี้ ได้ศึกษาการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งครอบคลุม 3 ระดับ คือ ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา และอาชีวศึกษา (ระดับ ปว.ช.) ผลจากการศึกษามีข้อสังเกตว่า การศึกษาระดับอาชีวศึกษา แม้จะจัดอยู่ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่มีบริบทในการดำเนินงานที่แตกต่างจากระดับอื่น โดยมีรูปแบบการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ต่างกัน กล่าวคือ ชุมชนจะไม่เข้าไปมีบทบาทในการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ แต่วิทยาลัยอาชีวศึกษามีรูปแบบโครงการความร่วมมือกับชุมชนในลักษณะที่เป็นทวิภาคี ซึ่งเป็นรูปแบบการมีส่วนร่วมอีกลักษณะหนึ่งที่อาศัยหน่วยงานภาคเอกชนเป็นสถานฝึกงาน ควบคู่กับการเรียนรู้ในสถานประกอบการ โดยชุมชนมีส่วนร่วมในระดับบางส่วน แต่การมีส่วนร่วมดังกล่าวเป็นคนละความหมายกับการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในการศึกษาครั้งนี้ จึงน่าจะได้มีการศึกษาถึงผลการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ เฉพาะระดับอาชีวศึกษา

7. วิธีวิทยาการประเมิน

การประเมินผลการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ครั้งนี้ แม้จะได้ใช้วิธีการศึกษาหลายวิธี ผู้เกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ได้เข้ามาช่วยให้ข้อมูลตั้งแต่ในขั้นการพัฒนาเครื่องมือ และให้ข้อมูลในขั้นการประเมิน ซึ่งผลการประเมินชี้ให้เห็นว่า ลักษณะเฉพาะของสถานศึกษา เช่น บริบทสถานศึกษา ปัจจัยภายในของสถานศึกษา เช่น คุณลักษณะผู้บริหาร บุคลากรในสถานศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการมีส่วนร่วมของชุมชน ซึ่งปรากฏการณ์นี้เป็นเรื่องเฉพาะพื้นที่ แต่เนื่องจากการประเมินครั้งนี้เป็นการประเมินระดับมหภาค ทำให้ได้คำตอบซึ่งเป็นผลการประเมินในภาพกว้าง ผลการประเมินจึงอาจไม่ตอบสนองความต้องการเพื่อนำผลการประเมินไปใช้ได้อย่างกว้างขวางในระดับสถานศึกษา

แนวโน้มของวิธีวิทยาการประเมินในปัจจุบัน ได้พัฒนามาถึงระดับการใช้วิธีการประเมินแบบมีส่วนร่วม (Participatory Evaluation) โดยผู้เกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เช่น ชุมชน ผู้ปกครอง และนักเรียน ได้เข้ามามีส่วนร่วมกับสถานศึกษาในการประเมินทุกขั้นตอน เพื่อให้ผลการประเมินตอบสนองความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมากขึ้น และผู้เกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสามารถใช้ หรือนำผลการประเมินไปใช้อย่างกว้างขวาง ดังนั้น หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง หรือสถานศึกษา ควรนำประเด็นที่เป็นข้อค้นพบจากการศึกษาครั้งนี้ ไปเป็นแนวทางดำเนินการประเมินต่อ เพื่อให้ได้คำตอบในภาพลึกที่สอดคล้องกับบริบทเฉพาะของสถานศึกษาโดยตรง โดยใช้วิธีการประเมินแบบมีส่วนร่วม จะทำให้ได้ผลการประเมินที่สอดคล้องกับความต้องการ และสามารถนำผลที่ได้ไปใช้เป็นแนวทางดำเนินงาน ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย หรือผู้เกี่ยวข้อง ด้รับรู้ถึงปัญหาและได้มี

ส่วนร่วมในการแก้ปัญหา สามารถดึงชุมชนหรือผู้เกี่ยวข้องให้เข้ามารับรู้ มีบทบาทและมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมกับสถานศึกษามากขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะระดับนโยบาย

ผลจากการศึกษาครั้งนี้ พบว่าปัจจัยสำคัญในการทำให้เกิดการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ คือ ตัวผู้บริหารโรงเรียนและครู ดังนั้น หากจะผลักดันให้ชุมชนได้เข้ามามีส่วนร่วมอย่างแท้จริง หน่วยงานในระดับนโยบายควรพิจารณาดำเนินการดังนี้

1.1 ในการวิจัยครั้งนี้พบว่าปัจจัยที่สำคัญที่สุดคือ ความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน และบุคลากรที่มีส่วนสำคัญที่สุดคือผู้บริหาร แต่เนื่องจากระบบการบริหารมีการเปลี่ยนแปลงโยกย้ายผู้บริหาร ผู้บริหารที่มาใหม่ต้องใช้เวลาในการปรับตัวและดำเนินงานต่อเนื่อง ดังนั้นจึงควรกำหนดเป็นนโยบายให้สถานศึกษาทุกแห่งจัดทำระบบสารสนเทศชุมชน เพื่อเป็นข้อมูลสำหรับการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน การจัดกระบวนการเรียนรู้ แหล่งทรัพยากรชุมชน ทั้งในด้านทรัพยากรบุคคล แหล่งเรียนรู้และภูมิปัญญาท้องถิ่น เพื่อเป็นคู่มือสำหรับสถานศึกษา ในด้านการสร้างความสัมพันธ์กับชุมชน และการใช้ศักยภาพของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้

1.2 การส่งเสริมให้เกิดกระบวนการมีส่วนร่วมของชุมชน โดยให้มีการประเมินและให้รางวัลโรงเรียนที่มีความสามารถในการทำให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วม ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียนเพื่อเป็นแรงจูงใจ และเป็นตัวอย่างสำหรับโรงเรียนอื่นๆ

1.3 โรงเรียนระดับประถมศึกษาขนาดเล็กในชนบทยากจน มีโอกาสได้รับการสนับสนุนจากชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้น้อยมาก โดยเฉพาะด้านการระดมทรัพยากรจากชุมชนจึงควรมีงบประมาณสนับสนุนเพิ่มเป็นพิเศษ เพื่อให้โรงเรียนได้มีโอกาสพัฒนาได้เท่าเทียมกับโรงเรียนอื่นๆ ที่มีความพร้อมมีโอกาสได้รับการสนับสนุนทรัพยากรจากชุมชนมากกว่า

2. ข้อเสนอแนะระดับปฏิบัติ สำหรับโรงเรียนในพื้นที่

2.1 คณะกรรมการสถานศึกษา ควรมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของโรงเรียนในระดับที่มีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ทั้งกระบวนการ คือ ร่วมคิด วางแผน ปฏิบัติ ประเมินผล และร่วมรับผลประโยชน์ แต่สภาพปัจจุบันคณะกรรมการสถานศึกษา มีส่วนร่วมในระดับเป็นบางส่วน โรงเรียนควรต้องดำเนินการปรับทิศทางการดำเนินงาน ให้คณะกรรมการสถานศึกษาได้เข้ามามีส่วนร่วมดำเนินงานกับโรงเรียนอย่างเต็มที่ ซึ่งจะส่งผลให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมกิจกรรมกับโรงเรียนในระดับที่สูงขึ้น เพื่อให้เป็นไปตามเจตนารมณ์ของ พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติ

2.2 ปัจจุบันผู้เกี่ยวข้องได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้กับสถานศึกษาในระดับชายขอบ โดยเข้ามามีส่วนร่วมกิจกรรมต่าง ๆ กับโรงเรียนเมื่อได้รับการร้องขอ โดยที่กิจกรรมเหล่านั้นเป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นจากความต้องการของโรงเรียน และต้องการให้ชุมชนเป็นแหล่งเรียนรู้ ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน หรือชุมชน หากสถานศึกษาได้มีการปรับเปลี่ยนกระบวนการดำเนินงานโดยให้ชุมชนเข้ามามีบทบาทร่วมรับผิดชอบ และร่วมตัดสินใจเสนอแนะกิจกรรม กำหนดแหล่งเรียนรู้ และภูมิปัญญาท้องถิ่น สำหรับผู้เรียน จะจูงใจให้ชุมชนได้เข้ามามีส่วนร่วมกับโรงเรียนมากขึ้น

2.3 องค์กร/สมาคมศิษย์เก่าเป็นองค์กรที่มีศักยภาพสถานศึกษาควรผลักดันให้องค์กร/สมาคมศิษย์เก่า ได้เข้ามามีบทบาทในการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ในระดับที่มีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ โดยเฉพาะระดับประถมศึกษา ซึ่งพบว่าศิษย์เก่ายังมีบทบาทน้อยมาก

2.4 ผลการศึกษาในส่วนของผู้เรียน พบว่า การมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโดยผู้เรียนให้ความเห็นเชิงประเมินในระดับดีในประเด็นส่วนใหญ่ แต่ในประเด็นที่เกี่ยวข้องชุมชนโดยตรง เช่น ได้รู้ประวัติความเป็นมาของชุมชน สามารถบอกเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับภูมิปัญญาท้องถิ่นให้ผู้อื่นฟังได้ ได้ทำในสิ่งที่คิดว่าเป็นประโยชน์ต่อชุมชนโดยไม่ต้องมีใครบอก และสามารถสร้างรายได้จากการเรียนรู้ในขณะที่อยู่ในโรงเรียน อยู่ในระดับปานกลาง ประเด็นเหล่านี้ เป็นผลที่เกิดขึ้นที่สำคัญ ในการปลูกฝังให้ผู้เรียนมีความรักและผูกพันในชุมชน เกิดจิตสำนึกสาธารณะ และมีส่วนในการสืบทอดภูมิปัญญาท้องถิ่น สถานศึกษาควรให้ความสำคัญเพิ่มขึ้นและสนับสนุนให้เกิดกิจกรรมดังกล่าวอย่างต่อเนื่อง

2.5 ในการศึกษาครั้งนี้ ได้พบปัจจัยที่สนับสนุนการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ซึ่งสถานศึกษาสามารถนำมาพิจารณาและกำหนดเป็นเป้าหมายในการดำเนินงานเพื่อส่งเสริมให้เกิดกระบวนการมีส่วนร่วมของชุมชน เช่น ชุมชนมีแนวคิดแบ่งแยกหน้าที่ของโรงเรียนกับชุมชนอย่างชัดเจนโดยคิดว่าเรื่องวิชาการเป็นหน้าที่ของโรงเรียนที่ไม่ควรเข้าไปเกี่ยวข้อง เพราะไม่มีความรู้ทางด้านวิชาการ ซึ่งประเด็นนี้เป็นประเด็นที่สำคัญที่ส่งผลต่อการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชนโดยตรง ดังนั้น โรงเรียนจึงควรเปิดโอกาสและสร้างความมั่นใจโดยการจัดกิจกรรมที่จะทำความเข้าใจในบทบาทของชุมชนให้ชัดเจน เช่น การให้ชุมชนมีส่วนร่วมในการจัดทำหลักสูตรท้องถิ่น การจัดแหล่งเรียนรู้ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา เป็นต้น เพื่อให้ชุมชนเกิดความมั่นใจและได้ร่วมรับผิดชอบในการดำเนินงานตั้งแต่ต้น

3. ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัย

3.1 การประเมินผลการทำงานมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชน ในระดับการ

การศึกษาขั้นพื้นฐานในครั้งนี้อาจจะได้ศึกษาครอบคลุมระดับอาชีวศึกษาซึ่งจัดเป็นการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่จากการศึกษาครั้งนี้พบว่า บริบทของสถานศึกษาและการมีส่วนร่วมของชุมชนในระดับอาชีวศึกษา แตกต่างจากระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาอย่างชัดเจน จึงควรมีการวิจัย เพื่อศึกษาแยก เฉพาะในส่วนของอาชีวศึกษาเพื่อให้ได้ผลการศึกษาที่สะท้อนภาพที่ตรงกับบริบทของอาชีวศึกษา อย่างแท้จริง

3.2 การประเมิน เป็นกลไกสำคัญในระบบการประกันคุณภาพ ที่จะช่วยให้ผู้เกี่ยวข้อง ได้ทราบว่ากรดำเนินการที่สถานศึกษาทำอยู่ได้ผลตามเป้าหมายเพียงใด มีปัญหาอุปสรรคอย่างไร เรื่องการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ มีปัจจัยด้านบริบทของชุมชน และสถาน ศึกษาที่เป็นเรื่องเฉพาะสถานศึกษาแต่ละแห่ง จึงควรสนับสนุนให้สถานศึกษาได้ดำเนินการประเมิน ตนเองโดยยึดหลักการประเมินแบบมีส่วนร่วม เพื่อให้ได้ผลการประเมินที่ตอบสนองความต้องการ และสามารถใช้ประโยชน์จากการประเมินเพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินงานของสถานศึกษาเอง

บรรณานุกรม

- ชูชาติ พ่วงสมจิตร. (2540). **การวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งเสริมและปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการมีส่วนร่วมของชุมชนกับโรงเรียนประถมศึกษาในเขตปริมณฑลกรุงเทพมหานคร.** วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ วิรัชชัยและคณะ. (2546). **โครงการการสังเคราะห์สรุปผลการศึกษาและประเมินตนเองของหน่วยงาน.** มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พรทิพา จุลสุคนธ์. (2542). **การมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษา: กรณีศึกษาโรงเรียนชุมชนวัดคีรีนาครดินาราม ตำบลขอนแก่น อําเภอหนองม่วง จังหวัดลพบุรี.** วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- เมตต์ เมตต์การุณจิต. (2541). **การมีส่วนร่วมในการบริหารโรงเรียนของคณะกรรมการการศึกษาประจำโรงเรียนเทศบาลในจังหวัดนครราชสีมา.** วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ศิริกาญจน์ โกสุม. (2542). **การมีส่วนร่วมของชุมชนและโรงเรียนเพื่อการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน.** ปรินญาณิพนธ์การศึกษาดุษฎีบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศิริยุภา พูลสุวรรณ, บุปผา เมฆศรีทองคำ, สาลิกา เมธนาวิณ และ น.ท.หญิง ภัทรพร ภัทรโยธิน. (2549). รายงานการวิจัยโครงการ “การประเมินผลการมีส่วนร่วมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ของชุมชนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน” สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.

สำนักงานปฏิรูปการศึกษา. (2545). **การพัฒนาตัวบ่งชี้สำหรับการประเมินคุณภาพการบริหาร และ การจัดการเขตพื้นที่การศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: ธารอักษร.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2542). **พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 (ฉบับปรับปรุง พุทธศักราช 2545)**. กรุงเทพฯ: พริกหวาน-กราฟฟิค.

Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1998). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Sage Publications.

Factors Affecting Decision Making on University Choice of Graduate Students in Education: A Multiple Discriminant Analysis*

Sittipan Yotyodying

ABSTRACT

The purposes of this research were (1) to study the relationship between the background of graduate students in the field of education and decision making on university choice, (2) to study the predictability of factors affecting decision making on university choice of graduate students in the field of education, and (3) to study factors which discriminate decision making on university choice of graduate students in the field of education. The participants of this research were 423 graduate students in the field of education from 9 universities under the jurisdiction of the Office of Commission on Higher Education in Bangkok metropolitan area. The research instrument was a questionnaire. Descriptive statistics, Cramer's V correlation coefficient, Pearson's correlation coefficient, Multiple Discriminant Analysis (MDA), and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to analyze the collected data.

The research findings were as follows:

(1) All background indicators of graduate students in the field of education positively related to decision making on university choice at .01 level of statistical significance. Age had quite strong relationship with decision making on university choice with correlation coefficient of 0.609. Work experience, graduate students' marital status, distance from residence to university, guardians' marital status, number of guardians' children and gender had quite poor relationship with decision making on university choice with a correlation coefficient of 0.394, 0.371, 0.357, 0.353, 0.331, and 0.218, respectively.

(2) From studying the predictability of factors affecting decision making on university choice of graduate students in the field of education, there were 3 multiple discriminant functions i.e. function I, function II, and function III. It was found that function I discriminated graduate students into 2 main groups i.e., (1) graduate students of Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit, and Kasetsart University, and (2) graduate students of Rajabhat Universities. The best three predictors of this function were university quality, external influences involving decision making on university choice, university curriculum, respectively. The poorest predictor of this function was university environment. Function II discriminated the graduate students into 2 main groups i.e., (1) graduate students of Kasetsart University, and (2) graduate students of Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit and Rajabhat Universities. The best three predictors of this function were external influences involving decision making on university choice, university environment, and university curriculum, respectively. The poorest predictor of this function was university tuition fee and grants. Function III discriminated graduate students into 2 main groups i.e., (1) graduate students of Srinakharinwirot University Prasanmit and Kasetsart University and (2) graduate students of Chulalongkorn University and Rajabhat Universities. The best three predictors of this function were individual ability, university curriculum, university tuition fee and grants, respectively. The poorest predictors of this function were expectation of graduate students and guardians on university.

(3) As for function I, the significant multiple discriminators were university quality and graduate students selection. As for function II, the significant multiple discriminators were external influences involving decision making on university choice, socio-economic status, university environment, expectation of graduate students and guardians on university and graduate students' background. As for function III, the significant multiple discriminators were university tuition fee and grants, university curriculum and individual ability. In the overview, the multiple discriminant functions were 45.20 percent of original grouped cases correctly classified.

* Thesis under the advice of Assistant Professor Auyporn Ruengtragul, Ph.D, Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University

Background

In daily life, people always face the conditions or situations that require them to make decisions. Therefore, decision making in one thing affects both decision makers and stakeholders on many kinds of result continuing to the longtime future (Kaemkate, 1993). In addition, decision making is an inevitable part of life and the problems are usually complicated for making decisions. Thus, decision making with trail and error is always abortive because the effective decision making indicates that people will or will not succeed in their life (Tansirikongkol, 2000).

One of the important decisions in daily life is on education. It is the way that people make a plan for their future careers. Education is a part of human needs and basic security in life; besides, education leads people to have careers and high social status (Maslow, 1970). Furthermore, education is a key to raise the social status because the educated people always have better chances to work and achieve higher position (Horton & Hunt, 1984). Therefore, people should make the best decision about education by carefully considering it for the success in their future.

The decision making on university choice is important in both practical and theoretical ways for researchers studying real-life decision making. It is an important and difficult decision, faced by many adolescents and their families. In the United States, over two million students, their families, and relevant school personnel confront the problems of this time-consuming and expensive decision each year, spending over 50 hours investigating information about university (exclusive of campus visits), and approximately \$1,500 in direct costs of preparing material and gathering information. This decision also has ramifications for family ties, friendships and vocation, as well as career plans (Litten, 1981 cited in Galotti & Mark, 1994).

Students' decision making on university choice have not only impacts on themselves, family members, and stakeholders, but also on the education organizations and institutions. According to the economical concept of Shmanske (2002) noted that the impacts followed decreasing enrollment and not the expected, the university administrators were suffered from decreasing enrollment rate and educational service. Thus, departments or schools

must investigate the ways to improve the programme which increase the enrollment rate. The problems were tackled in many ways that were more flexible than in the past, such as opening the executive programmes for students who cannot study in the work time; admission in the second semester (normally opening admission on the first semester); decreasing some requirements, such as a major specific test, decreasing the criteria of English Test level; or providing distance learning.

The concept of Shmanske (2002) was in line with the problems in Thailand at present. Chulalongkorn University (2004) indicated that the enrollment rate in some programmes increased but in some programmes were decreased especially in Faculty of Education. Thus, the university budgets were decreased. These may have resulted from providing graduate programmes in too many universities. In addition, some universities in Thailand have cooperated with universities in the foreign countries in providing dual degree graduate programmes in many fields of study.

For these reasons, the study of factors affecting university choice would be advantageous to the administrators of universities in planning and determining their policies on recruitment and course design.

Population and Participants

The population of this study were all graduate students in the field of education of all of the universities in Thailand. Thus, there were 37 parameters to be estimated in the proposed LISREL model. The sample size required for this study was 370 subjects, based on the ratio of 10 subjects for one parameter as stated by Hair et al., (1998). The sample was selected from 423 graduate students studying in the Faculty of Education of public universities under the jurisdiction of the Office of Commission on Higher Education in Bangkok metropolitan area These were:

- Chulalongkorn University
- Srinakharinwirot University Prasanmit
- Kasetsart University
- Chandrakasem Rajabhat University
- Dhonburi Rajabhat University

- Ban Somdejchaopraya Rajabhat University
- Phanakhon Rajabhat University, Suan Dusit Rajabhat University
- Suan Sunandha Rajabhat University

Method

Development of Conceptual Framework

The conceptual framework of this research was developed from eight theories in the field of psychology, education, and social science consisting of:

- Social Actioned Theory (Reeder, 1971)
- Reason Actioned Theory (Fishbein & Ajzen, 1975)
- Human Motivation Theory (Maslow, 1970)
- Expectancy Theory (Vroom, 1964)
- Social Stratification (Horton & Hunt, 1984),
- University Atmosphere (Astin, 1993 cited in Saithongkham, 1996)
- Difficulty of Curriculum (Shmanske, 2002)
- University Quality (Wiratchai & Wongwanich, 1998).

The conceptual framework was also developed from the following research articles:

- Chapman (1981)
- Litten (1982) Valerie
- Christoper & Helen (1993)
- Garotti & Mark (1994)
- McLanahan & Sandefur (1994)
- McDonough (1994), Stantion-Salazar & Dornbusch (1995)
- Targonski (2000) Perna (2000)
- Gonzalez & DesJardins (2002), Kim (2004)
- Morse & Flanigan (2004)

The developed conceptual framework is as shown in Figure 1.

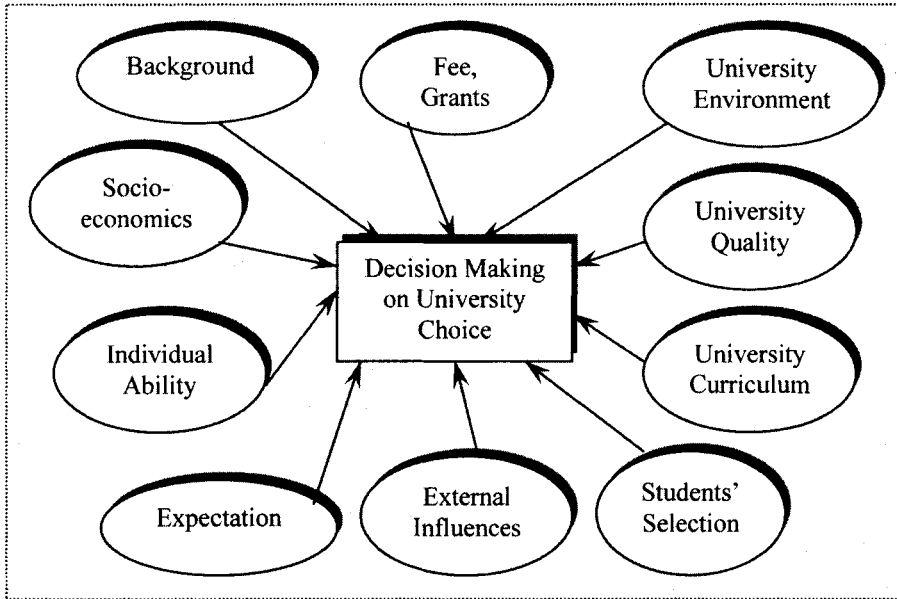


Figure 1 Conceptual Framework

Variables

In this study, there were ten independent variables that were factors affecting decision making on university choice, which were synthesized from 19 research articles. These variables consisted of :

- Graduate students' background (BAC)
- Socio-economic Status (SES)
- Individual Ability (ABI)
- Expectation of Graduate students and Guardians' on University (EXP)
- External Influences Involving Decision Making on University Choice (EXT)
- Graduate Students Selection (SEL)
- University Curriculum (CUR)
- University Quality (UNQ)
- University Environment (UNE)
- University Grants and Tuition Fees (FEE).

The independent variables were latent variables measured by 37 indicators as the observed variables. The dependent variable was a Decision Making on University Choice. The details of factors and indicators are as shown in Table 1 (see next page)

Table 1 Factors and Indicators

Factors	Indicators
1) Graduate students' background (BAC)	1.1. gender 1.2. age 1.3. number of guardians' children 1.4. graduate students' marital status 1.5. guardians' marital status 1.6. distance from residence to university 1.7. work experience
2) Socio-economic Status (SES)	2.1. family's monthly income 2.2. guardians' career 2.3. guardians' educational level
3) Individual Ability (ABI)	3.1. undergraduate learning achievement 3.2. academic ability 3.3. interested field of study
4) Expectation of Graduate students and Guardians' on University (EXP)	4.1. expectation of graduate students on future income 4.2. expectation of graduate students on future career path 4.3. expectation of guardians on graduate students' future career path
5) External Influences Involving Decision Making on University Choice (EXT)	5.1. guardians' support 5.2. friends' convincing 5.3. advisory of the former university lecturers 5.4. university programmes information
6) Graduate Students Selection (SEL)	6.1. graduate students qualification 6.2. number of enrollment
7) University Curriculum (CUR)	7.1. type of offering curriculums 7.2. curriculum quality 7.3. level of course works difficulty 7.4. difficulty of graduation
8) University Quality (UNQ)	8.1. reputation of the university 8.2. quality of faculties 8.3. the success of alumni 8.4. job offered for graduate students
9) University Environment (UNE)	9.1. surroundings of the university 9.2. graduate students' life style 9.3. university learning resources 9.4. university facilities
10) University Grants and Tuition Fees (FEE)	10.1. tuition fee 10.2. university scholarship 10.3. research grants

Research Instruments

The research instrument was a questionnaire divided into two parts. The first part was a checklist for measuring personal data i.e., background, and decision making on university choice. The second part was a 5-level rating scale for measuring 10 factors affecting decision making on university choice. The questionnaire was examined for content validity by calculating Item-Objective-Congruence Index (IOC). In addition, the questionnaire was tried out with 30 participants to examine the reliability by calculating Cronbach's alpha value. The IOC of the questionnaire ranged from 0.5-1.00 and Cronbach's alpha was .9730.

Data Collection and Analysis

The questionnaires were distributed to 528 graduate students in 9 universities and 423 questionnaires were finally returned. The research data from questionnaires were edited and cleaned for analyzing. Firstly, the descriptive statistics (mean, SD, Ku, Sk, C.V.) were analyzed by employing SPSS for Windows version 11. Secondly, Cramer's V correlation coefficient was used to study the relationship between the background of graduate students in the field of education and decision making on university choice. In this step, SPSS for windows version 11 was also used. Thirdly, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was employed to validate the measurement models and express the factor scores of each factor. In this step, LISREL version 8.54 was used. Finally, Multiple Discriminant Analysis (MDA) was employed to study factors discriminating decision making on university choice of graduate students in education.

Results

(1) The relationship between the background of graduate students in the field of education and decision making on university choice

It was found that all background indicators of graduate students in the field of education positively related to decision making on university choice at .01 level of statistical significance. Age had quite strong relationship with decision making on university choice with a correlation coefficient of 0.609. Work experience, graduate students' marital status, distance from residence to university, guardians' marital status, number of guardians'

children and gender had quite poor relationship with decision making on university choice with a correlation coefficient of 0.394, 0.371, 0.357, 0.353, 0.331, and 0.218, respectively. The details of the relationship between graduate students' background and decision making on university choice are as shown in Table 2.

Table 2 The relationship between graduate students' background and decision making on university choice

Indicators of Background Variables	Cramer's V Correlation Coefficient	p-value
1) gender	0.218	0.010
2) age	0.609	0.000
3) number of guardians' children	0.331	0.000
4) graduate students' marital status	0.371	0.000
5) guardians' marital status	0.353	0.001
6) distance from residence to university	0.357	0.000
7) work experience	0.394	0.000

(2) The measurement model validation

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was employed to validate all measurement models. Generally, the result of CFA gives the information concerning the importance of each indicator and ensures that all measurement models are based on theoretical literatures reviewed before. Finally, the researcher expressed and calculated the summation linear equation of raw score of factor score and factor score regression of each measurement model. The researcher used these factor scores for conducting a Multiple Discriminant Analysis (MDA) in the next step. However, there were two phases of analysis consisting of the analysis of correlation between indicators in the measurement models, and the measurement model validation. The details are as follows:

(2.1.) The analysis of correlation between indicators in the measurement models.

In this phase, the researcher examined the relationship between the indicators in each measurement model before validated the measurement models by employing CFA. Therefore, the relationship between indicators should be strong. If they have no relationship

between each other, it is a disadvantage for any further analysis (Wiratchai, 1999). After the correlation between indicators was tested, it was found that all measurement models were appropriate for an analysis. Bartlett's test of sphericity of all measurement models were statistical significant at .01 level. It indicated that the correlation matrix of all measurement models were different from the identity matrix (all indicators had no relationship). Kaiser-Meyer-Olkin measures of Sampling (KMO) of all measurement models varied from 0.500 to 0.831. This showed that all indicators of all measurement models had high relationship with one another (KMO was not lower than 0.500). The details are as shown in Table 3.

Table 3 Bartlett's Test of sphericity, Kaiser-Meyer-Olkin measures of Sampling (KMO) and Pearson's correlation coefficient of factors affecting decision making on university choice

Factors	Pearson's Correlation Coefficient	Bartlett's Test of sphericity	KMO
BAC	0.229-0.732	1145.062**	0.831
SES	0.501-0.726	590.000**	0.651
ABI	0.239-0.576	229.226**	0.608
EXP	0.425-0.614	345.906**	0.666
EXT	0.212-0.493	275.904**	0.705
SEL	0.721	309.095**	0.500
CUR	0.300-0.847	762.203**	0.695
UNQ	0.674-0.918	1473.982**	0.780
UNE	0.491-0.723	701.651**	0.749
FEE	0.564-0.808	651.464**	0.682

** p<.00

(2.2.) The measurement model validation

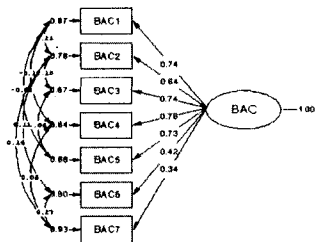
(2.2.1) Graduate Students' Background (BAC)

It was found that the measurement model of graduate students' background was fit with empirical data (Chi-Square = 1.42, df = 5, p-value = 0.92221, GFI = 1, AGFI = 0.99, RMR = 0.0073). It revealed that all indicators were statistically significant. Therefore, graduate students' marital status (BAC4) was the most important, followed by gender (BAC1), which was as important as number of guardians' children (BAC3). Work experience was the least important. The factor loadings of the measurement model ranged from 0.34 to 0.76 and accounted for the variance of *Graduate Students' Background* from 12% to 58%. The analysis details are shown in Table 4 and Figure 2. The factor score equation of graduate students' background are expressed as follow:

$$BAC = 0.44(BAC1) - 0.12(BAC2) + 0.18(BAC3) + 0.38(BAC4) + 0.23(BAC5) + 0.07(BAC6) + 0.02(BAC7)$$

Table 4 The BAC Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
1) BAC	BAC1	0.74**	0.06	13.15	0.55	0.44
	BAC2	0.64**	0.05	12.73	0.41	-0.12
	BAC3	0.74**	0.05	14.96	0.55	0.18
	BAC4	0.76**	0.05	15.53	0.58	0.38
	BAC5	0.73**	0.05	14.54	0.53	0.23
	BAC6	0.42**	0.05	8.52	0.18	0.07
	BAC7	0.34**	0.05	6.52	0.12	0.02



Chi-Square=1.42, df=5, P-value=0.92221, RMSEA=0.000

Chi-Square = 1.42, df = 5, p-value = 0.92221, GFI = 1, AGFI = 0.99, RMR= 0.0073

Figure 2. BAC Model

**p < .001, FSR=Factor Score Regression

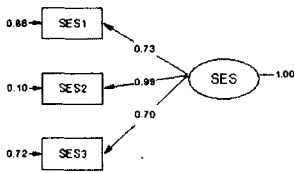
(2.2.2) *Socio-economic Status (SES)*

It was found that the measurement model of Socio-economic Status was fit with empirical data (Chi-Square = 0.09, df = 1, p-value = 0.76556, GFI = 1, AGFI = 1, RMR = 0.0029, RMSEA = 0.000). It showed that all indicators were statistically significant. Therefore, guardians' career (SES2) was the most important, followed by guardians' monthly income (SES1), and guardians' educational level (SES3), respectively. The factor loadings of the measurement model ranged from 0.70 to 0.99 and accounted for the variance of *Socio-economic Status* from 48 % to 99 %. The analysis details are shown in Table 5 and Figure 3. The factor score equation is expressed as follows:

$$SES = 0.02(SES1) + 0.97(SES2) + 0.01(SES3)$$

Table 5 The SES Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
2) SES	SES1	0.73**	0.04	17.44	0.53	0.02
	SES2	0.99**	0.03	28.76	0.99	0.97
	SES3	0.70**	0.04	16.38	0.48	0.01



Chi-Square=0.09, df=1, P-value=0.76556, RMSEA=0.000

Chi-Square = 0.09, df = 1, p-value = 0.76556, GFI = 1, AGFI = 1, RMR=0.0029, RMSEA= 0.000

Figure 3. SES Model

**p < .001, FSR=Factor Score Regression

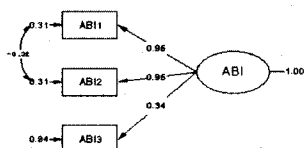
(2.2.3) *Individual Ability (ABI)*

It was found that the measurement model of Individual Ability was fit with empirical data (Chi-Square = 1.60, df = 1, p-value = 0.20559, GFI = 1, AGFI = 0.98, RMR = 0.0016, RMSEA = 0.038). Thus, all indicators were statistically significant. Therefore, undergraduate learning achievement (ABI1) and academic ability (ABI2) were the most important, and aptitude on interesting field of study (ABI3) was the least important. The factor loadings of the measurement model ranged from 0.34 to 0.95 and accounted for the variance of *Individual Ability* from 11 % to 90%. The analysis details are shown in Table 6 and Figure 4. The factor score equation is expressed as follow:

$$ABI = 0.61(ABI1) + 0.61(ABI2) - 0.05(ABI3)$$

Table 6 The ABI Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
3) ABI	ABI1	0.95**	0.04	26.16	0.90	0.61
	ABI2	0.95**	0.04	26.15	0.90	0.61
	ABI2	0.34**	0.04	7.56	0.11	-0.05



Chi-Square=1.80, df=1, P-value=0.20559, RMSEA=0.038

Chi-Square = 1.60, df = 1, p-value = 0.20559, GFI = 1,
AGFI = 0.98, RMR= 0.0016, RMSEA = 0.038

Figure 4. ABI Model

**p< .001, FSR=Factor Score Regression

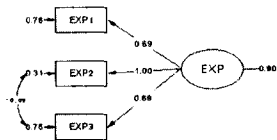
(2.2.4) *Expectation of Graduate students and Guardians’ on University (EXP)*

It was found that the measurement model of Expectation of Graduate students and Guardians’ on University was fit with empirical data (Chi-Square = 0.01, df = 1, p-value = 0.90361, GFI = 1, AGFI = 1, RMR = 0.0024, RMSEA = 0.000). It indicated that all indicators were statistically significant. Therefore, expectation of graduate students on future career path (EXP2) was the most important, followed by expectation of graduate students on future income (EXP1), which was as important as expectation of guardians on graduate students’ future career path (EXP3), respectively. The factor loadings of the measurement model ranged from 0.69 to 1.00 and accounted for the variance of *Expectation of Graduate students and Guardians’ on University* from 42 % to 90 %. The analysis details are shown in Table 7 and Figure 5. The factor score equation is expressed as follows:

$$EXP = 0.07(EXP1)+0.76(EXP2)+0.19(EXP3)$$

Table 7 The EXP Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
4) EXP	EXP1	0.69**	0.04	19.16	0.42	0.07
	EXP2	1.00**	-	-	0.90	0.76
	EXP3	0.69**	0.07	13.11	0.42	0.19



Chi-Square=0.01, df=1, P-value=0.90361, RMSEA=0.000

Chi-Square = 0.01, df = 1, p-value = 0.90361,
 GFI = 1, AGFI = 1, RMR=0.0024, RMSEA = 0.000

Figure 5. EXP Model

**p< .001, FSR=Factor Score Regression

(2.2.5) External Influences Involving Decision Making on University Choice

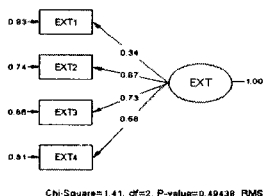
(EXT)

It was found that the measurement model of External Influences Involving Decision Making on University Choice was fit with empirical data (Chi-Square = 1.41, df = 2, p-value = 0.49438, GFI = 1, AGFI = 0.99, RMR = 0.0012, RMSEA = 0.000). All indicators were statistically significant. Therefore, advice from former university lecturers (EXT3) was the most important, followed by friends' influence (EXT2), and university programme information (EXT4), respectively. Guardians' support (EXT1) was the least important. The factor loadings of the measurement model ranged from 0.34 to 0.73 and accounted for the variance of *External Influences Involving Decision Making on University Choice* from 12 % to 53 %.The analysis details are shown in Table 8 and Figure 6. The factor score equation is expressed as follows:

$$EXT = 0.11(EXT1)+0.34(EXT2)+0.43(EXT3)+0.24(EXT4)$$

Table 8 The EXT Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
5) EXT	EXT1	0.34**	0.06	6.11	0.12	0.11
	EXT2	0.67**	0.05	12.34	0.45	0.34
	EXT3	0.73**	0.06	13.16	0.53	0.43
	EXT4	0.58**	0.05	10.81	0.34	0.24



Chi-Square = 1.41, df = 2, p-value = 0.49438, GFI = 1,
AGFI = 0.99, RMR=0.0012, RMSEA = 0.000

Figure 6. EXT Model

**p < .001, FSR=Factor Score Regression

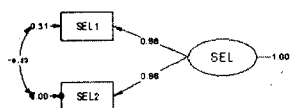
(2.2.6) Graduate Students Selection (SEL)

It was found that the measurement model of Graduate Students Selection was fit with empirical data (Chi-Square = 2.14, df = 1, p-value = 0.14333, GFI = 0.99, AGFI = 0.98, RMR = 0.042, RMSEA = 0.052). Two indicators were statistically significant with graduate students qualification (SEL1) and number of enrollment (SEL2) being the most important. The factor loadings of the measurement model was 0.98 and accounted for the variance of *Graduate Students Selection* from 91 % to 100 %. The analysis details are shown in Table 9 and Figure 7. The factor score equation is expressed as follow:

$$SEL = 0.47(SEL1)+0.67(SEL2)$$

Table 9 The SEL Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
6) SEL	SEL1	0.98**	0.3	3.81	0.91	0.47
	SEL2	0.98**	0.3	3.81	1.00	0.67



Chi-Square=2.14, df=1, P-value=0.14333, RMSEA=0.052

Chi-Square = 2.14, df = 1, p-value = 0.14333, GFI = 0.99, AGFI = 0.98, RMR=0.042, RMSEA = 0.052

Figure 7. SEL Model

**p< .001, FSR=Factor Score Regression

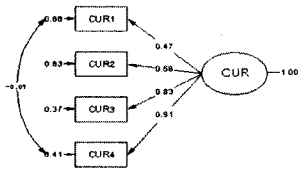
(2.2.7) *University Curriculum (CUR)*

It was found that the measurement model of University Curriculum was fit with empirical data (Chi-Square = 1.14, df = 1, p-value = 0.28584, GFI = 1, AGFI = 0.99, RMR = 0.012, RMSEA = 0.018). This showed that all indicators were statistically significant. Therefore, the perceived level of difficulty of the course (CUR3) was the most important, followed by difficulty of graduation (CUR4) and curriculum quality (CUR2). The type of curriculum (CUR1) was the least important. The factor loadings of the measurement model was 0.47 to 0.93 and accounted for the variance of *University Curriculum* from 22 % to 86 %. The analysis details are shown in Table 10 and Figure 8. The factor score equation is expressed as follow:

$$CUR = 0.09(CUR1)+0.06(CUR2)+0.49(CUR3)+0.44(CUR4)$$

Table 10 The CUR Model Validation

Factor	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
7) CUR	CUR1	0.47**	0.05	9.51	0.22	0.09
	CUR2	0.56**	0.05	12.08	0.31	0.06
	CUR3	0.93**	0.04	22.26	0.86	0.49
	CUR4	0.91**	0.04	21.73	0.83	0.44



Chi-Square=1.14, df=1, P-value=0.28584, RMSEA=0.018

Chi-Square = 1.14, df = 1, p-value = 0.28584, GFI = 1,
AGFI = 0.99, RMR=0.012, RMSEA = 0.018

Figure 8. CUR Model

**p < .001, FSR=Factor Score Regression

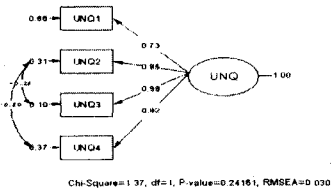
(2.2.8) *University Quality (UNQ)*

It was found that the measurement model of University Quality was fit with empirical data (Chi-Square = 1.37, df = 1, p-value = 0.24161, GFI = 1, AGFI = 0.98, RMR = 0.0089, RMSEA = 0.030). All indicators were statistically significant. Therefore, the success of alumni (UNQ3) was the most important, followed by quality of faculties (UNQ2), then job offers to graduates (UNQ4). The reputation of the university (UNQ1) was the least important. The factor loadings of the measurement model was 0.73 to 0.99 and accounted for the variance of *University Quality* from 53 % to 99 %. The analysis details are shown in Table 11 and Figure 9. The factor score equation is expressed as follows:

$$UNQ = -0.22(UNQ1)+0.59(UNQ2)+0.81(UNQ3)-0.07(UNQ4)$$

Table 11 The UNQ Model Validation

Factors	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
8) UNQ	UNQ1	0.73**	0.04	17.82	0.53	-0.22
	UNQ2	0.95**	0.04	26.18	0.90	0.59
	UNQ3	0.99**	0.04	27.55	0.99	0.81
	UNQ4	0.92**	0.04	24.42	0.85	-0.07



Chi-Square = 1.37, df = 1, p-value = 0.24161, GFI = 1, AGFI = 0.98, RMR=0.0089, RMSEA = 0.030

Figure 9. UNQ Model

**p< .001, FSR=Factor Score Regression

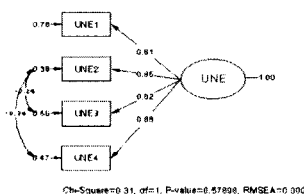
(2.2.9) University Environment (UNE)

It was found that the measurement model of University Environment was fit with empirical data (Chi-Square = 0.31, df = 1, p-value = 0.57898, GFI = 1, AGFI = 1, RMR = 0.0056, RMSEA = 0.000). It indicated that all indicators were statistically significant. Therefore, graduate students' life style (UNE2) was the most important, followed by university facilities (UNE4) then university learning resources (UNE3); surroundings of the university (UNE1) were the least important. The factor loadings of the measurement model was 0.61 to 0.88 and accounted for the variance of *University Quality* from 38 % to 90 %. The analysis details are shown in Table 12 and Figure 9. The factor score equation is expressed as follow:

$$UNE = -0.14(UNE1)+0.70(UNE2)+0.16(UNE3)+0.50(UNE4)$$

Table 12 The UNE Model Validation

Factors	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
9) UNE	UNE1	0.61**	0.04	14.48	0.38	-0.14
	UNE2	0.95**	0.04	26.18	0.90	0.70
	UNE3	0.82**	0.05	27.79	0.68	0.16
	UNE4	0.88**	0.05	19.16	0.77	0.50



Chi-Square = 0.31, df = 1, p-value = 0.57898, GFI = 1,
 AGFI = 1, RMR=0.0056, RMSEA = 0.000

Figure 10. UNE Model

**p< .001, FSR=Factor Score Regression

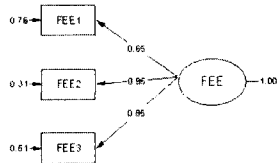
(2.2.10) University Grants and Tuition Fees (FEE)

It was found that the measurement model of University Grants and Tuition Fees was fit with empirical data (Chi-Square = 0.35, df = 1, p-value = 0.55322, GFI = 1, AGFI = 1, RMR = 0.0042, RMSEA = 0.000). It revealed that all indicators were statistically significant. Therefore, university scholarship (FEE2) was the most important, followed by research grants (FEE3). Tuition fee (FEE1) was the least important. The factor loadings of the measurement model were 0.65 to 0.95 and accounted for the variance of *University Grants and Tuition Fees* from 42 % to 90 %. The analysis details are shown in Table 13 and Figure 11. The factor score equation is expressed as follows:

$$FEE = 0.08(FEE1)+0.71(FEE2)+0.23(FEE3)$$

Table 13 The FEE Model Validation

Factors	Indicators	b	SE _b	t	R ²	FSR
10) FEE	FEE1	0.65**	0.04	14.56	0.42	0.08
	FEE2	0.95**	0.04	26.15	0.90	0.71
	FEE3	0.85**	0.04	21.45	0.73	0.23



Chi-Square=0.35, df=1, P-value=0.55322, RMSEA=0.000

Chi-Square = 0.35, df = 1, p-value = 0.55322, GFI = 1, AGFI = 1, RMR=0.0042, RMSEA = 0.000

Figure 11. FEE Model

**p< .001, FSR=Factor Score Regression

(2.3) Relationship among 10 factors affecting decision making on university choice of graduate students in the field of education

Among 10 factors, it was found that the correlation of all factors positively related to one another at .01 level of statistical significance. The correlation coefficient ranged from .110 to .602. University curriculum (CUR) and graduate student selection (SEL) had the strongest relationship; graduate students' background (BAC) and university quality (UNQ) had the poorest relationship. There were two pairs of factors, which had no statistical significance. The first pair consisted of graduate students' background (BAC) and expectation of students and guardians on university (EXP). The second pair consisted of graduate students' background (BAC) and university environment (UNE). There was only pair of factors, which had statistical significance at .05 level. This pair consisted of graduate students' background (BAC) and university quality (UNQ). Bartlett's test of sphericity indicated that the correlation matrix among 10 factors was different from the identity correlation matrix with statistical significance and KMO of 0.808, revealing that 10 factors had strong relationship. Therefore, all factors were appropriate to analyze by Multiple Discriminant Analysis (MDA) in the next stage. The details are as shown in Table 14.

Table 14 Means, Standard Deviation, Pearson's Correlation Coefficient of Factors Scores of Factors Affecting on University Choice of Graduate Students in The Field of Education

Factors	BAC	SES	ABI	EXP	EXT	SEL	CUR	UNQ	UNE	FEE
BAC	1,000									
SES	0.467**	1,000								
ABI	0.236**	0.351**	1,000							
EXP	0.078	0.303**	0.340**	1,000						
EXT	0.383**	0.380**	0.313**	0.191**	1,000					
SEL	0.164**	0.256**	0.458**	0.270**	0.379**	1,000				
CUR	0.210**	0.192**	0.444**	0.278**	0.407**	0.602**	1,000			
UNQ	0.110*	0.127**	0.194**	0.277**	0.343**	0.394**	0.398**	1,000		
UNE	0.058	0.130**	0.215**	0.215**	0.286**	0.466**	0.357**	0.451**	1,000	
FEE	0.163**	0.168**	0.285**	0.192**	0.337**	0.346**	0.384**	0.252**	0.494**	1,000
MEAN	2.51	2.30	3.87	3.96	3.07	3.74	3.58	4.16	4.30	3.06
SD	1.23	1.29	1.07	0.87	1.01	1.05	0.89	1.08	1.16	1.12

Kaiser-Meyer-Olkin : Measure of Sampling Adequacy = 0.808

Barlett's Test of Sphericity Approx.Chi-Square = 1197.256

df = 55 Sig = 0.000

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

(3) A Multiple Discriminant Analysis (MDA)

In this phase, the result was divided into five parts consisting of :

- (3.1) analysis of variance of the multiple discriminators
- (3.2) the quality of multiple discriminant functions
- (3.3) the predictability of factor affecting decision making on university choice of graduate students in the field of education
- (3.4) factors discriminating decision making on university choice of graduate students in education

(3.5) the original group cases correctly classified. The details are as follow:

(3.7) *analysis of variance of the multiple discriminators*

From the result of 10 measurement model validation, the researcher used the factor score regression of all indicators in each factor to express the factor score calculating from indicators of each factor, and used them as the multiple discriminators. These multiple discriminators were independent variables of this research. The dependent variable was decision making on university choice (categorical variable) measuring by groups of graduate students in different universities consisting of 4 groups:

(1) Chulalongkorn University	123 students (29.10%)
(2) Srinakharinwirot University Prasanmit	100 students(23.60%)
(3) Kasetsart University	81 students (19.10%)
(4) 6 Rajabhat Universities in Bangkok metropolitan area	119 students (28.20%)

From the result of analysis of variance of the multiple discriminators among groups of students in each university, it was found that the means of nine multiple discriminators: BAC, SES, ABI, EXP, EXT, SEL, UNQ, UNE, and FEE were different at .05 level of statistical significance. The exception was CUR, which was not different at .05 level of statistical significance. Therefore, nine appropriate multiple discriminators were used in this research. From the result of the variance-covariance matrix examination among 4 groups of graduate students in different universities, it was found that it was different at .05 level of statistical significance. The Box's M of 247.076 and the p-value of less than .000 indicated that the analysis violated the assumption of homogeneity of covariance matrix. However, a multiple discriminant function analysis is robust even when the homogeneity of variance assumption is not met, provided the data do not contain important outliers. Also, when the sample size is large, as in this research (N=423), small deviations from homogeneity will be found significant (Huberty, 2004). The details are as shown in Table 15 (see next page).

Table 15 Means, Standard Deviations and The result of Multiple Discriminators Selection

Multiple Discriminators	Decision Making on University Choice										Wilks' Lamda	F	Sig
	Chula (N=123)		SWU (N=100)		KU (N=81)		Rajabhat (N=119)		TOTAL (N=423)				
	29.10%		23.60%		19.10%		28.20%		100.00%				
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD			
BAC	2.32	1.15	2.34	1.17	2.77	1.33	2.69	1.24	2.51	1.23	0.974	3.716	0.012
SES	2.37	1.30	2.04	1.24	2.83	1.22	2.09	1.26	2.30	1.29	0.951	7.271	0.000
ABI	4.08	1.06	3.68	1.21	3.97	0.99	3.74	0.98	3.87	1.07	0.976	3.479	0.016
EXP	4.06	0.84	3.86	0.96	4.20	0.77	3.79	0.85	3.96	0.87	0.968	4.607	0.003
EXT	2.89	0.92	2.81	0.99	3.51	1.03	3.17	1.00	3.07	1.01	0.937	9.426	0.000
SEL	3.84	1.13	3.69	1.17	3.97	0.93	3.51	0.87	3.74	1.05	0.974	3.753	0.011
CUR	3.52	0.98	3.68	0.97	3.62	0.87	3.53	0.72	3.58	0.89	0.995	0.768	0.513
UNQ	4.45	1.05	4.14	1.18	4.27	0.99	3.80	0.96	4.16	1.08	0.945	8.064	0.000
UNE	4.34	1.20	4.27	1.16	4.81	0.95	3.95	1.14	4.30	1.16	0.937	9.412	0.000
FEE	3.07	1.19	3.12	1.06	3.40	1.12	2.75	1.01	3.06	1.12	0.960	5.829	0.001
Box's M = 247.076 F Approx = 1.433 df1 = 165 df2 = 315333.00 Sig = .000													

(3.2) The quality of multiple discriminant functions

The result of multiple discriminant function quality testing gave 3 multiple discriminant functions. It was found that all functions were able to discriminate groups of graduate students. From the testing of Function I, it was found that this had the highest quality indicated by Chi-square of 142.127, degree of freedom of 30 at .01 level of statistical significance. The eigen value of 0.191, which was less than 1 indicated that Function I, had more between-group variance than within-group variance. The multiple discriminators of Function I had the relationship between function indicating by a canonical correlation of 0.410. Function I accounted for 36.90 % of variance.

From the testing of Function II, it was found that this function had the second highest quality indicated by Chi-square of 69.551, degree of freedom of 18 at .01 level of statistical significance. The eigen value of 0.136, which was less than 1 indicated that Function II had more between-group variance than within-group variance. The multiple discriminators of Function II had the relationship between function indicating by a canonical correlation of 0.346. Function II was accounted for 36.90 % of variance.

From the testing of Function III, it was found that this function had the least quality indicating by Chi-square of 16.694, degree of freedom of 8 at .05 level of statistical significance. The eigen value of 0.041, which was less than 1 indicated that Function II had more between-group variance than within-group variance. The multiple discriminators of Function II had the relationship between function indicating by a canonical correlation of 0.199. Function III was accounted for 11.20 % of variance. The details are as shown in Table 16.

Table 16 Test of Multiple Discriminant Function Quality

Function	Eigen Value	% of Variance	Comulative %	Caconical Correlation	Wilks' Lambda	χ^2	df	Sig.
1	0.191	51.90	51.90	0.401	0.710	142.127	30	0.000
2	0.136	36.90	88.80	0.346	0.846	69.551	18	0.000
3	0.041	11.20	100.00	0.199	0.961	16.694	8	0.033

(3.3) The predictability of Factors Affecting Decision Making on University Choice of Graduate Students in Education

From the result of predictability testing, the researcher considered a standardized canonical discriminant function coefficient of the multiple discriminators, which served the same purpose as beta weights in multiple regression. These indicated the relative importance of the independent variables in predicting the dependent (Hair et al. 1998 and Huberty, 2004). Therefore, the standardized canonical discriminant function coefficients (without the consideration of operational symbols +,-) should tell the predictability of the multiple discriminators. The analysis result found that Function I discriminated graduate students into 2 main groups consisting of group (1) graduate students of Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit, and Kasetsart University (group centroid of 0.529, 0.002, and 0.096, respectively) and group (2) graduate students of Rajabhat Universities (group centroid of -0.614). The best three predictors of this function were university quality, external influences involving decision making on university choice, and university curriculum, with a standardized canonical discriminant function coefficient

of 0.739, 0.606, and 0.488, respectively. The poorest predictor of this function was university environment, with a standardized canonical discriminant function coefficient of 0.020. Function II discriminated graduate students into two main groups consisting of group (1) graduate students of Kasetsart University (group centroid was 0.731) and group (2) graduate students of Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasarnmit and Rajabhat Universities (group centroid of -0.161, -0.316, and -0.065, respectively). The best three predictors of this function were external influences involving decision making on university choice, university environment, and university curriculum, with a standardized canonical discriminant function coefficient of 0.664, 0.564, 0.462, respectively. The poorest predictors of this function were university tuition fee and grants, with a standardized canonical discriminant function coefficient of 0.020.

Function III discriminated graduate students into two main groups consisting of group (1) graduate students of Srinakharinwirot University Prasarnmit and Kasetsart University (group centroid of 0.318 and 0.091) and group (2) graduate students of Chulalongkorn University and Rajabhat Universities (group centroid of -0.177 and -0.147). The best three predictors of this function were individual ability, university curriculum, and university tuition fee and grants, with a standardized canonical discriminant function coefficient of 0.788, 0.692, 0.494, respectively. The poorest predictor of this function was expectation of graduate students and guardians on university, with a standardized canonical discriminant function coefficient of 0.002. The details are as shown in Table 17.

Table 17 Standardized Canonical Discriminant Function Coefficient

Multiple Discriminators	Standardized Canonical Discriminant Function Coefficient		
	Function I	Function II	Function III
BAC	-0.400	0.064	-0.043
SES	0.436	0.324	0.123
ABI	0.292	-0.177	-0.788
EXP	0.043	0.287	-0.002
EXT	-0.606	0.664	-0.370
SEL	0.259	0.077	-0.040
CUR	-0.488	-0.462	0.692
UNQ	0.739	-0.356	-0.246
UNE	0.020	0.564	0.306
FEE	0.343	0.020	0.494

group centroid	Function I	Chula = 0.529	SWU = 0.002	KU = 0.096	Rajabhat = - 0.614
	Function II	Chula = - 0.161	SWU = - 0.316	KU = 0.731	Rajabhat = - 0.065
	Function III	Chula = - 0.177	SWU = 0.318	KU = 0.091	Rajabhat = - 0.147

(3.4) Factors discriminating decision making on university choice of graduate students in education

From the analysis, it was found that Function I discriminated graduate students into two groups, consisting of group (1) graduate students of Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit, and Kasetsart University and group (2) graduate students of Rajabhat Universities. In this phase, the researcher considered a structure coefficient. It was the relationship between multiple discriminators and multiple discriminant functions and served as a factor loading in a factor analysis. It indicated that which multiple discriminators were significant and important for the function. Furthermore, it showed the best of multiple discriminator of the function (Hair et al., 1998 and Huberty, 2004). Therefore, the significant multiple discriminators of Function I were university quality (UNQ) and graduate students selection (SEL), with a structure coefficient of 0.546 and 0.303, respectively.

After the operational symbols (+,-) of group centroid, were considered it was found that graduate students deciding to choose Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit and Kasetsart University had the same reason to choose their desired universities. They considered the importance of university quality (UNQ), and graduate students selection (SEL) but these factors were less important for graduate students deciding to choose Rajabhat Universities. The multiple discriminant equations both of raw score and standardized score were analysed. The details of the result are as shown in Table 18.

Multiple Discriminant Equation of Function I (raw score)

$$\hat{D} = -2.264 - 0.329(BAC) + 0.346(SES) + 0.275(ABI) + 0.050(EXP) - 0.617(EXT) + 0.250(SEL) - 0.550(CUR) + 0.704(UNQ) + 0.018(UNE) + 0.312(FEE)$$

Multiple Discriminant Equation of Function I (standardized score)

$$Z = -0.400(ZBAC) + 0.436(ZSES) + 0.292(ZABI) + 0.043(ZEXP) - 0.606(ZEXT) + 0.259(ZSEL) - 0.488(ZCUR) + 0.739(ZUNQ) + 0.020(ZUNE) + 0.343(ZFEE)$$

Function II discriminated graduate students into two main groups consisting of group (1) graduate students of Kasetsart University, and group (2) graduate students of Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit and Rajabhat Universities. The researcher considered a structure coefficient. It was found that the significant multiple discriminators were external influences involving decision making on university choice (EXT), socio-economic status (SES), university environment (UNE), expectation of graduate students and guardians on university (EXP), and graduate students' background (BAC), with a structure coefficient of 0.660, 0.552, 0.515, 0.347, and 0.335, respectively.

After the researcher considered the operational symbols (+,-) of group centroid, it was found that graduate students deciding to choose Kasetsart University considered the importance of external influences (EXT), socio-economic status (SES), university environment (UNE), expectation of graduate students and guardians on university (EXP), and graduate students' background (BAC). These factors were more important for them than for graduate students in the other universities. The multiple discriminant equations both of raw score and standardized score were analysed. The details of the result are as shown in Table 18.

Multiple Discriminant Equation of Function II (raw score)

$$\hat{D} = -2.678 + 0.052(BAC) + 0.257(SES) - 0.167(ABI) + 0.334(EXP) + 0.676(EXT) + 0.074(SEL) - 0.520(CUR) - 0.339(UNQ) + 0.499(UNE) + 0.018(FEE)$$

Multiple Discriminant Equation of Function II (standardized score)

$$Z = 0.064(ZBAC) + 0.324(ZSES) - 0.177(ZABI) + 0.287(ZEXP) + 0.644(ZEXT) + 0.077(ZSEL) - 0.462(ZCUR) - 0.356(ZUNQ) - 0.564(ZUNE) + 0.020(ZFEE)$$

Function III discriminated graduate students into two main groups consisting of group (1) graduate students of Srinakharinwirot University Prasarnmit and Kasetsart University, and group (2) graduate students of Chulalongkorn University and Rajabhat Universities. When a structure coefficient was considered, it was found that the significant multiple discriminators were university tuition fee and grants (FEE), university curriculum (CUR), and individual ability (ABI), with a structure coefficient of 0.497, 0.419, and 0.365, respectively.

After the researcher considered the operational symbols (+,-) of group centroid, it was found that graduate students deciding to choose Srinakharinwirot University Prasarnmit and Kasetsart University had the same reasons. They considered the importance of university tuition fee and grants (FEE), and university curriculum (CUR). These factors were more important for them to choose their universities than graduate students deciding to choose Chulalongkorn University and Rajabhat Universities. However, individual ability (ABI) was the only factor important to graduate students deciding to choose Chulalongkorn University and Rajabhat Universities. The analysis result was able to express the multiple discriminant equations both of raw score and standardized score. The details of the result are as shown in Table 18.

Multiple Discriminant Equation of Function II (raw score)

$$\hat{D} = -0.317 - 0.035(BAC) + 0.098(SES) - 0.740(ABI) - 0.002(EXP) - 0.376(EXT) - 0.039(SEL) + 0.779(CUR) - 0.234(UNQ) + 0.271(UNE) + 0.450(FEE)$$

Multiple Discriminant Equation of Function II (standardized score)

$$Z = -0.043(ZBAC) + 0.123(ZSES) - 0.788(ZABI) - 0.002(ZEXP) - 0.370(ZEXT) - 0.040(ZSEL) + 0.692(ZCUR) - 0.246(ZUNQ) + 0.306(ZUNE) + 0.494(ZFEE)$$

Table 18 Multiple Discriminators, Multiple Discriminant Function Coefficient of graduate students in different universities

Multiple Discriminators	Function I			Function II			Function III		
	CDFC	SCDFC	SC	CDFC	SCDFC	SC	CDFC	SCDFC	SC
BAC	-0.329	-0.400	-0.239	0.052	0.064	0.335*	-0.035	-0.043	-0.105
SES	0.346	0.436	0.231	0.257	0.324	0.552*	0.098	0.123	-0.101
ABI	0.275	0.292	0.281	-0.167	-0.177	0.139	-0.740	-0.788	-0.419*
EXP	0.050	0.043	0.295	0.334	0.287	0.347*	-0.002	-0.002	-0.034
EXT	-0.617	-0.606	-0.196	0.676	0.664	0.660*	-0.376	-0.370	-0.159
SEL	0.250	0.259	0.303*	0.074	0.077	0.254	-0.039	-0.040	0.110
CUR	-0.550	-0.488	0.002	-0.520	-0.462	0.010	0.779	0.692	0.365*
UNQ	0.704	0.739	0.546*	-0.339	-0.356	0.071	-0.234	-0.246	0.002
UNE	0.018	0.020	0.358	0.499	0.564	0.515*	0.271	0.306	0.410
FEE	0.312	0.343	0.296	0.018	0.020	0.331	0.450	0.494	0.497*
Constant	-2.264			-2.678			-0.317		
Function I	Chula = 0.529			SWU = 0.002			KU = 0.096		
Function II	Chula = - 0.161			SWU = - 0.316			KU = 0.731		
Function III	Chula = - 0.177			SWU = 0.318			KU = 0.091		
group centroid	Rajabhat = - 0.614			Rajabhat = - 0.065			Rajabhat = - 0.147		

CDFC=Canonical Discriminant Function Coefficient

SCDFC=Standardized Canonical Discriminant Function Coefficient

SC=Structure Coefficient

(3.3) Original Group Cases Correctly Classified

It was found that the multiple discriminant function was 45.2% of original grouped correctly classified in the over view. It was possible to correctly classify the group of graduate students of Chulalongkorn University at 40.70%, graduate students of Srinakharinwirot University Prasanmit at 36.00%, graduate students of Kasetsart University at 53.10%, and graduate students of Rajabhat Universities at 52.10%. The details are as shown in Table 12.

Table 19 The Result of Original Group Cases Correctly Classified

Real Groups	N	Classified Groups			
		Group I	Group II	Group III	Group IV
Group I Chulalongkorn University	123	50 (40.70%)	21 (17.10)	31 (25.2)	21 (17.10)
Group II Srinakharinwirot University Prasanmit	100	20 (20.00)	36 (36.00%)	15 (15.00)	29 (29.00)
Group III Kasetsart University	81	16 (19.80)	10 (12.30)	43 (53.10%)	12 (14.80)
Group IV Rajabhat Universities	119	11 (9.20)	22 (18.50)	24 (20.20)	62 (52.10%)
Original Grouped Cases Correctly Classified = 45.20%					

Discussion

(1) The correlation coefficient between age and decision making on university choice was quite strong ($r = 0.609$), whereas the other background indicators had quite poor relationships with decision making on university choice because Cramer's V correlation coefficients were used in this study. It was the test of relationship between categorical and categorical variables. Therefore, the reason that age had quite a strong relationship with decision making on university choice was because graduate students in different age ranges had different decision making parameters. According to the result of descriptive statistics. It was found that graduate students at the age of 21-30 mostly decided to choose Kasetsart University (80.20%), graduate students at the age of 31-40 mostly decided to choose Srinakharinwirot University Prasanmit (26%) but graduate students at the age of over 41 mostly decided to choose Rajabhat Universities.

(2) Function I, graduate students who decided to choose Chulalongkorn University, Srinakharinwirot University Prasanmit, and Kasetsart University had the same reason to choose their desired universities. They considered the importance of university quality

(UNQ) and graduate students selection (SEL). Although, these two factors were important to the majority of graduate students, they were less important to graduate students of Rajabhat Universities. Actually, all graduate students of Rajabhat Universities studied in the executive programmes (100.00%). Their programmes provided the instructions for the weekend. They were mostly 41 to 50 years old, and they had work experience (90.80%). Moreover, most of them were teachers, school administrators, and educational supervisors, who had high level of work positions, so that they just wanted to improve their educational qualifications and they would not study in full time programmes. The executive programme was suitable and flexible for them. On the other hand, graduate students in the other universities were younger. They were mostly fresh graduates without any work experiences. All of them decided to further their study after graduation because they would like to earn more and increase their job opportunities. Therefore, their choice was based on the quality and reputation of the university.

(3) Function II, graduate students who decided to choose Kasetsart University considered the importance of external influences involving decision making on university choice (EXT), socio-economic status (SES), university environment (UNE), expectation of graduate students and guardians on university (EXP), and graduate students' background (BAC). These factors were more important than graduate students of the other universities because graduate students of Kasetsart University's guardians mostly lived together (82.70%) and they mostly had no work experiences (48.10%). Therefore, socio-economic status, expectation of graduate students, and guardians on university and graduate students' background were important to them. In addition, external influences were important to them. These factors indicated that Kasetsart University successfully include these aspects in their marketing. It is one of the biggest university in Bangkok metropolitan area in a green location, thus university environment was important for the graduate students who sought admission there.

(4) Function III, graduate students who decided to choose Srinakharinwirot University Prasanmit and Kasetsart University had quite the same reasons for their choice. They considered the importance of university tuition fee and grants (FEE), university curriculum (CUR). These factors were more important to them than graduate students

who decided to choose Chulalongkorn University and Rajabhat Universities. On the other hand, individual ability (ABI) was less important to graduate students who decided to choose Srinakharinwirot University Prasanmit and Kasetsart University because they were mostly fresh graduates. Their individual abilities were not different. In addition, Chulalongkorn University is the oldest university in Thailand and has long been considered to be one of the country's most prestigious universities (Wikipedia, 2006). There are many applicants in competition for places. Thus, individual ability was important to the applicants. Furthermore, graduate students who decided to choose Rajabhat Universities were mostly mature and had not studied for some time; they wanted to be sure of completing their studies. Both graduate students of Chulalongkorn University and Rajabhat Universities were mostly mature and had high work positions, so the university curriculum was not as important to them.

Further Consideration

(1) Data was collected from the participants in Bangkok metropolitan area and did not include all of the participants in other areas that offered the master's degree programme in the field of education. This research was also specific only the public universities. Although, the private universities in Thailand do not provide an undergraduate programme in the field of education, they have provided a master's degree programme especially educational administration. For this reason, the further study should collect data from both public and private universities.

(2) This research focused on the participants studying in the masters degree programme only. In the other views, there were many people who applied for the master's degree programme in the field of education but they were not qualified and not admitted to their desired programmes. In this case, the people would like to further their study in masters degree and make their decision on university choice. Moreover, the fourth year undergraduate students who will finish their bachelors degree should be selected for further study because some of them decided to further their studies after their graduation. Consequently, they will be making decisions on university choice.

(3) Further research should focus on the study of the causal relationship among variables which affect decision making on university choice of graduate students in the

field of education, I order to provide information concerning direct or indirect effects of these variables. Furthermore, invariance testing of the causal relationship across the different groups of graduate students is also important. It should provide useful information to inform the admission and curriculum policies of all universities which intend to provide graduate programmes in the field of education. This information should lead to increase the number of applicants of all universities.

References

- Chapman, D. (1981). A Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education* 64(5): 492-500.
- Chulalongkorn University, Graduate School. (2004). *Educational Statistics Information* [online]. Available from: <http://www.grad.chula.ac.th> [2004, 10 June]
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. New York: Addison-Wesley.
- Galotti, K. M. & Mark, M. C. (1994). How Do High School Students Structure An Important Life Decision? A Short-Term Longitudinal Study of The College Decision Making Process. *Research in Higher Education* 35(5): 589-607.
- Gonzalez, J. M. B. & DesJardins, S. L. (2002). Artificial Neural Network: A New Approach to Predicting Application Behavior. *Journal of Research in Higher Education* 43(2): 235-258.
- Hair, J. F. et al. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Horton, P. B. & Hunt. (1984). *Sociology*. New York: McGraw-Hill.
- Huberty, C. J. (2004). *Discriminant Function Analysis (Three Groups): SPSS Output* [online]. Available from: <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/discrim3.htm> [2004, 22 March]
- Kaemkate, W. (1993). *Causal Relationship on Variables Influencing Parents' School Choice for Lower Secondary Education Students in The Central Region: A Path Analysis*. Thesis, Department of Educational Research, Chulalongkorn University.
- Kim, D. (2004). The Effect of Financial Aid on Student's College Choice: Differences by Racial Group. *Research in Higher Education* 45(1): 43-70.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. (2nd ed.). New York: Harper & Row.

- McDonough, P. M. (1994). Buying and Selling in Higher Education: The Social Construction of The College Applicants. *Journal of Higher Education* 65(4): 427-446.
- McLanahan, S. & Sandefur, G. (1994). *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morse, R. J. & Flanigan, S. M. (2004). *Using the ranking* [online]. Available from: http://www.usnews.com/usnews/edu/college/ranking/about/04_rank_brief.Php [2004, 1 May]
- Perna, L. W. (2000). Differences in the Decision to Attend College Among African Americans, Hispanics and Whites. *The Journal of Higher Education* 71(2): 117-141.
- Reeder, W. W. (1971). *Level of Abstract and Generality and Their Uses*. (Mimeographed)
- Saithongkham, C. (1996). A Study of Factors Affecting Furthering Study or Non-Furthering Study of Students in Dance College. Thesis, Department of Higher Education, Chulalongkorn University.
- Shmanske, S. (2002). Enrollment and Curriculum : A Laffer Curve Analysis. *The Journal of Economic Education* 33 (1) : 73-82.
- Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995). Social Capital in Reproduction of Inequality: Information Network Among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education* 68: 116-135.
- Tansirikongkol, W. (2000). *AHP: The Most Popular Decision Making Process in The World*. Bangkok: Graphics and Printing.
- Targonski, R. (2000). *If You Want to Study in The United States: Graduate Studies*. Washington DC: Bureau of Educational and Cultural Affair.
- Valerie, E. L. , Christopher, M. L. & Helen, M. M. (1993). Persistence to the Baccalaureate Degree for Students. *American Journal of Education*. 102: 80-114.
- Vroom, V. H. & Deci, E. L. (1992). *Management and Motivation*. (2nd ed.). London: Penguin Books.
- Wikipedia (2006). *Chulalongkorn University* [online]. Available from: http://en.wikipedia.org/wiki/Chulalongkorn_University [2006, 23 May]

Wiratchai, N. & Wongwanich, S. (1998). *An Analysis of University Ranking of Asian Countries*. (1st ed.). Bangkok: Seven Printing Group.

Wiratchai, N. (1999). *LISREL Model: Statistical Analysis for Research*. (3rded.). Bangkok: Chulalongkorn University.

Learning Result of Stakeholders in an Accelerated Project for Building Good Character of Thai Children and Youth: Multilevel and Growth Analyses

Auyporn Ruengtragul

ABSTRACT

The purposes of this research were 1) to study the pre and post characters level of students administrators teachers, 2) to study the characteristic growth of students and administrators/teachers, 3) to study the variance level of characteristic growth of students and administrators/teachers, 4) to study the growth of needs of researcher's characteristic development in the area. The group 1 sample consisted of 5,278 students and 237 administrators/teachers of the 25 schools that implemented the accelerated project for building good characters of Thai children and youth. The group 2 sample consisted of 25 area researchers who are responsible for taking care the researcher teachers in those schools. The research instruments were self-report for students and administrators/teachers and self-assessment report for researchers. Data analysis employed basic statistics, t-test, repeated-measures analysis of variance and multilevel analysis.

The research findings were as follows:

1. The characteristic level of the students before attending project was medium to high level. The characteristic level of the students after attending project was high for all characters and higher than the before attending project characteristic level for all characters ($p < 0.05$).
2. The characteristic level of the administrators/ teachers before attending project was high for all characters. The characteristic level of the administrators/teachers after attending project was high to highest and higher than before attending project characteristic level for all characters ($p < 0.05$) except the students in The Commission on Higher Education that didn't have difference between before and after attending project.
3. The students' growth scores of ethic aspect, social aspect and learning aspect were 25.86, 25.10 and 24.27, respectively. The administrators/teachers' growth scores of ethic aspect, social aspect and learning aspect were 49.00, 52.40 and 51.59 respectively.
4. The difference of ethic and social aspects of students' growth scores were caused by individual, grade level cluster and school differences ($p < 0.05$). The variance of students' growth score was very high (90.41-93.08%). The difference of ethic and social aspects of administrators/teachers were caused by teachers in grade level cluster. The difference of learning aspect of administrators/teachers was caused by teachers in grade level cluster and school differences ($p < 0.05$). The variance of administrators/teachers' growth score was very high (91.79-94.48%).
5. The area researchers had needs ethic aspects development before attending project was higher than after attending project. For social aspect, before attending project was higher than during attending project. For learning aspect, before attending project was higher than during attending and after attending project, and during attending project was lower than after attending project ($p < 0.05$). There were no differences of characteristic development needs between researchers' gender.

ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้าง คุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย: การวิเคราะห์พหุระดับและพัฒนาการ

อวยพร เรืองตระกูล

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับคุณลักษณะของนักเรียน ผู้บริหาร/ครู ก่อนและหลังสิ้นสุดโครงการฯ 2) เพื่อศึกษาพัฒนาการของคุณลักษณะของนักเรียน และผู้บริหาร/ครู 3) เพื่อศึกษาระดับความแปรปรวนของพัฒนาการด้านคุณลักษณะของนักเรียนและผู้บริหาร/ครู 4) เพื่อศึกษาพัฒนาการของความถี่ในการพัฒนาคุณลักษณะของนักวิจัยในพื้นที่กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 1 ได้แก่นักเรียน ผู้บริหาร/ครูที่อยู่ในโรงเรียนนำร่องของโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย จำนวน 25 โรงเรียน โดยมีจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียน 5,278 คน ผู้บริหาร/ครู 237 คน กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 2 เป็นนักวิจัยในพื้นที่ซึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบในการดูแลช่วยเหลือครูนักวิจัยในโรงเรียนจำนวน 25 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบรายงานตนเอง สำหรับนักเรียนและผู้บริหาร/ครู แบบประเมินตนเองสำหรับนักวิจัยในพื้นที่ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติพื้นฐาน สถิติทดสอบที่วิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (repeated-measures ANOVA) และวิเคราะห์พหุระดับ(multilevel analysis)

ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนมีคุณลักษณะก่อนเข้าโครงการฯ อยู่ในระดับปานกลางถึงมาก หลังเข้าโครงการฯ นักเรียนมีคุณลักษณะอยู่ในระดับมากทุกคุณลักษณะ คุณลักษณะหลังเข้าร่วมโครงการฯ สูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการฯ ทุกคุณลักษณะ ($p < 0.05$) ส่วนผู้บริหาร/ครูมีคุณลักษณะก่อนเข้าโครงการฯ อยู่ในระดับมากทุกคุณลักษณะ หลังเข้าร่วมโครงการฯ ผู้บริหาร/ครูมีคุณลักษณะอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด คุณลักษณะหลังเข้าร่วมโครงการฯ สูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการฯ ทุกคุณลักษณะ ($p < 0.05$) ยกเว้นสังกัด สกอ.ที่ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการฯ

2. นักเรียนมีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ของคุณลักษณะด้านคุณธรรมร้อยละ 25.86 ด้านสังคมร้อยละ 25.10 และด้านการเรียนรู้ร้อยละ 24.27 โดยคุณลักษณะทุกด้านนักเรียนในสังกัด สกอ. มีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์สูงสุด และ สพฐ. มีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ต่ำที่สุด ผู้บริหาร/ครูมีพัฒนาการสัมพัทธ์ของคุณลักษณะด้านคุณธรรมร้อยละ 49.00 ด้านสังคมร้อยละ 52.40 และด้านการเรียนรู้ร้อยละ 51.59 ครูในสังกัด สกอ. มีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์สูงสุดในด้านคุณธรรม ต่ำที่สุดในด้านสังคมและการเรียนรู้ ส่วนสังกัดอื่น ๆ มีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ในทุกด้านใกล้เคียงกันและใกล้เคียงกันระหว่างสังกัด

3. นักเรียนมีคะแนนพัฒนาการในคุณลักษณะด้านคุณธรรมและสังคมแตกต่างกันระหว่างนักเรียน ระหว่างช่วงชั้น และระหว่างโรงเรียน ส่วนด้านการเรียนรู้ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างโรงเรียน ($p < 0.05$) โดยมีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการที่มาจากนักเรียนสูงกว่าร้อยละ 90.41-93.08 ในส่วนของผู้บริหาร/ครูมีคะแนนพัฒนาการแตกต่างกันระหว่างผู้บริหาร/ครู ระหว่างช่วงชั้นที่สอนในคุณลักษณะด้านคุณธรรมและสังคม ส่วนด้านการเรียนรู้มีความแตกต่างกันระหว่างผู้บริหาร/ครู ระหว่างช่วงชั้น และระหว่างโรงเรียน($p < 0.05$) โดยมีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการที่มาจากผู้บริหาร/ครูสูงกว่าร้อยละ 91.79-94.48

4. นักวิจัยในพื้นที่ที่มีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะด้านคุณธรรมก่อนเข้าโครงการฯ สูงกว่าหลังสิ้นสุดโครงการฯ ในด้านสังคมก่อนเข้าโครงการฯ สูงกว่าระหว่างดำเนินโครงการฯ และด้านการเรียนรู้ก่อนเข้าโครงการฯ สูงกว่าระหว่างดำเนินโครงการฯ และหลังสิ้นสุดโครงการฯ รวมทั้งระหว่างดำเนินโครงการฯ ต่ำกว่าหลังสิ้นสุดโครงการฯ ($p < 0.05$) โดยมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะไม่มีความแตกต่างระหว่างเพศของนักวิจัย

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

สังคมไทยในปัจจุบันเป็นสังคมของวัตถุนิยมที่อุดมไปด้วยสิ่งฟุ้งเฟ้อและหลอกล่อให้คนหลงใหลหมกมุ่นในวัตถุที่เป็นเทคโนโลยีขั้นสูง ละเลยวิถีชีวิตและวัฒนธรรมไทยที่เรียบง่ายและดีงาม รวมทั้งคุณธรรม ลดหย่อน ไม่สนใจส่วนรวม มุ่งแต่ผลประโยชน์ส่วนตัว ไม่ใฝ่รู้ในเชิงวิชาการมีการเลียนแบบ วัฒนธรรมตะวันตก ดังนั้นจึงมีความจำเป็นอย่างเร่งด่วนที่หน่วยงานที่เกี่ยวข้องต้องตระหนักและเร่งในการพัฒนาคุณภาพของคน โดยเน้นการสร้างคุณลักษณะที่ดีของบุคคล (good character) ให้เป็นคนดีมีคุณธรรม

การพัฒนาคุณลักษณะที่ดีต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทั้งจากบ้าน โรงเรียน และสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง “ครู” ในโรงเรียน ซึ่งเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง (change agent) ที่สามารถขับเคลื่อนองค์กรได้รวดเร็วที่สุด เนื่องจากเป็นบุคคลที่มีโอกาสและเวลามากที่สุดในการเสริมสร้างคุณลักษณะที่ดีให้กับผู้เรียน และโรงเรียนยังเป็นศูนย์กลางสำคัญของการรวมพลังจากบุคคลที่เกี่ยวข้องโดยเฉพาะครอบครัวที่สามารถผลักดันแนวคิดใหม่ ๆ ให้เกิดผลเป็นองค์ประกอบสำคัญ ดังนั้นศูนย์เครือข่ายวิจัยการศึกษาแบบบูรณาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จึงได้จัดทำโครงการฯ เร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย โดยศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาแผ่นดินเชิงคุณธรรม (ศูนย์คุณธรรม) สำนักงานบริหารและพัฒนาองค์ความรู้ (องค์การมหาชน) เป็นผู้ให้ทุนสนับสนุนในการดำเนินงาน ซึ่งโครงการฯ ดังกล่าวได้มีการจัดกิจกรรมต่าง ๆ เช่น การจัดสัมมนา การจัดโครงการฯ และกิจกรรมต่าง ๆ ที่จะเสริมสร้างคุณลักษณะที่ดีให้แก่นักเรียนในโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการฯ โดยมีนักวิจัยในพื้นที่คอยเป็นที่ปรึกษาให้คำแนะนำและติดตามการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ของครูในโรงเรียนเครือข่าย

จากการทำงานของโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทยในช่วงภาคปลายปีการศึกษา 2548 และช่วงภาคต้น ในปีการศึกษา 2549 (ประมาณ 2-3 เดือน) จนสิ้นสุดโครงการฯ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการฯ ได้เกิดการเรียนรู้มากมาย ทั้งจากการเข้าร่วมกิจกรรมที่ทางศูนย์เครือข่ายวิจัยการศึกษาแบบบูรณาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นผู้จัด และจากการเป็นผู้จัดกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตัวเอง ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่ากิจกรรมต่าง ๆ เหล่านี้ ส่งผลให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการฯ ซึ่งได้แก่นักเรียน ผู้บริหาร และครูในโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการฯ ได้มีพัฒนาการด้านคุณลักษณะของตนเองมากน้อยเพียงใด ความแปรปรวนของพัฒนาการมาจากแหล่งใดมากกว่ากัน และนักวิจัยในพื้นที่ซึ่งก่อนเข้าร่วมโครงการฯ ระหว่างการดำเนินโครงการฯ และหลังสิ้นสุดโครงการฯ มีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะของตนเองอย่างไร และพัฒนาการของความต้องการจำเป็นอยู่ในลักษณะใด

วัตถุประสงค์

เพื่อวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย ซึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการฯ ได้แก่ ผู้เรียน ครู/ผู้บริหาร และนักวิจัยในพื้นที่ โดยมีวัตถุประสงค์เฉพาะดังนี้

1. เพื่อศึกษาระดับคุณลักษณะของนักเรียน ผู้บริหาร/ครู ก่อนและหลังสิ้นสุดโครงการฯ
2. เพื่อศึกษาพัฒนาการของคุณลักษณะของนักเรียน และผู้บริหาร/ครู
3. เพื่อศึกษาระดับความแปรปรวนของพัฒนาการด้านคุณลักษณะของนักเรียน ในระดับนักเรียน ระดับช่วงชั้นที่เรียน และในระดับโรงเรียน
4. เพื่อศึกษาระดับความแปรปรวนของพัฒนาการด้านคุณลักษณะของครูในระดับตัวครูระดับช่วงชั้นที่สอน และในระดับโรงเรียน
5. เพื่อศึกษาพัฒนาการของความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะของนักวิจัยในพื้นที่

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาผลการเรียนรู้จากการดำเนินงาน “โครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย” (สุวิมล ว่องวานิช และคณะ, 2548) คุณลักษณะที่ดีในโครงการฯ นี้ได้จากแนวคิดของไกรยุทธ อิตยาคินันท์ และจากการระดมสมองคณะผู้วิจัยในโครงการฯ (สุวิมล ว่องวานิช และคณะ, 2548) ประกอบด้วยคุณลักษณะ 3 ด้าน ดังนี้

1. **คุณลักษณะด้านคุณธรรม** หมายถึง คุณลักษณะที่เป็นสภาพความดีงามในด้านต่าง ๆ ประกอบด้วย 4 ชุด ได้แก่ 1) **คุณธรรมที่เป็นปัจจัยแรงผลักดัน** หมายถึง สภาพความดีงามที่ช่วยเร่งรัดให้กระทำการใด ๆ บรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ โดยวัดจากความขยันหมั่นเพียร ความอดทน ความสามารถพึ่งตนเอง และการมีวินัย 2) **คุณธรรมที่เป็นปัจจัยหล่อเลี้ยง** หมายถึง สภาพความดีงามที่ช่วยเร่งรัดให้กระทำการใด ๆ บรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้อย่างต่อเนื่อง โดยวัดจากฉันทะ สัจจะ ความรับผิดชอบ ความสำนึกในหน้าที่ และความกตัญญู 3) **คุณธรรมที่เป็นปัจจัยเหนี่ยวรั้ง** หมายถึง สภาพความดีงามที่ช่วยยึดประวิงหรือตักเตือนให้กระทำการใด ๆ บรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ โดยวัดจากความมีสติและรอบคอบ และความตั้งใจให้ดี 4) **คุณธรรมที่เป็นปัจจัยสนับสนุน** หมายถึง สภาพความดีงามที่ช่วยส่งเสริมให้กระทำการใด ๆ บรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ โดยวัดจากความเมตตา ความปรารถนาดีต่อกัน ความเอื้อเฟื้อต่อกัน ความไม่เห็นแก่ตัว ความไม่เอาเปรียบผู้อื่น และความอะลุ่มอล่วยถ้อยทีถ้อยอาศัยกัน

2. **คุณลักษณะด้านสังคม** หมายถึง คุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการเข้าสังคมและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น โดยวัดจากความมีกิริยามารยาทไทย (เช่น มีสัมมาคารวะ มีความสุภาพ พุดจา

ไพเราะ อ่อนน้อมถ่อมตน) การปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่นได้ ความสามารถในการสื่อสาร (เช่น การพูด การเขียน) ความสามัคคี การทำงานเป็นทีม การแต่งกายที่เหมาะสมกับโอกาส ความตรงต่อเวลา และมีความเป็นไทย (เช่น เคารพผู้อาวุโส ไม่ก้าวร้าว ใฝ่สันติ)

3. คุณลักษณะด้านการเรียนรู้ หมายถึง คุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาหาความรู้ การทำความเข้าใจในเรื่องต่างๆ โดยวัดจากความใฝ่รู้ใฝ่เรียน รักการอ่าน ความรักโรงเรียน/อยากมาโรงเรียน และความมีทักษะการทำงาน ทักษะการค้นคว้า

นิยามศัพท์เฉพาะของการวิจัย

คะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ หมายถึง ร้อยละของผลการวัดความเปลี่ยนแปลงเมื่อเทียบกับผลต่างของคะแนนเต็มและผลการวัดครั้งแรก ดังสูตร

$$\text{คะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์} = \frac{\text{ผลการวัดครั้งหลัง} - \text{ผลการวัดครั้งแรก}}{\text{คะแนนเต็ม} - \text{ผลการวัดครั้งแรก}} \times 100$$

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย (สุวิมล ว่องวานิช และคณะ, 2548) เป็นวิธีการวิจัยเชิงบรรยาย ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลแบบวัดซ้ำ โดยการส่งแบบสอบถามจำนวน 2 ครั้งให้นักเรียน ผู้บริหารและครูที่เข้าร่วมโครงการฯ เร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย รายงานตนเอง (self report) เกี่ยวกับระดับการประพฤติปฏิบัติในคุณลักษณะด้านต่างๆ ทั้งก่อนเริ่มโครงการฯ และหลังสิ้นสุดโครงการฯ และให้นักวิจัยในพื้นที่ประเมินตนเอง (self evaluation) เกี่ยวกับระดับคุณลักษณะที่มีอยู่ และระดับคุณลักษณะที่คาดหวังว่าตนเองจะพัฒนาได้ จำนวน 3 ครั้ง ทั้งในระยะก่อนเริ่มโครงการฯ ระหว่างการดำเนินโครงการฯ และหลังสิ้นสุดโครงการฯ

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นกลุ่มตัวอย่างและนักวิจัยในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย ประกอบด้วยกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม กลุ่มแรกเป็นนักเรียน ผู้บริหารและครูที่เข้าร่วมโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทยจำนวน 25 โรงเรียน จำแนกเป็นโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) จำนวน 6 โรงเรียน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (สช.) จำนวน 8 โรงเรียน สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (สกอ.) กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 2 โรงเรียน และสังกัดสำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย:๔ ◆

(กทม.) จำนวน 9 โรงเรียน ซึ่งเป็นโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานครทั้งหมด ครอบคลุมทั้ง 3 เขต พื้นที่การศึกษา รวมกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียน 5,278 คน ผู้บริหาร/ครู 237 คน กลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 2 เป็นนักวิจัยในโครงการฯ ทำหน้าที่นักวิจัยในพื้นที่รับผิดชอบในการดูแลช่วยเหลือครูนักวิจัยในโรงเรียนจำนวน 25 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสอบถาม 2 ฉบับ ได้แก่ แบบสอบถามสำหรับนักเรียน และแบบสอบถามสำหรับผู้บริหาร/ครู โดยให้รายงานตนเองเกี่ยวกับระดับการประพฤติปฏิบัติเกี่ยวกับคุณลักษณะในด้านคุณธรรม ด้านสังคม และด้านการเรียนรู้ และแบบประเมินตนเอง 1 ฉบับ สำหรับนักวิจัยในพื้นที่ โดยให้ประเมินตนเองเกี่ยวกับระดับคุณลักษณะที่มีอยู่ และระดับคุณลักษณะที่คาดหวังว่าตนเองจะพัฒนาได้

คุณภาพของเครื่องมือ ด้านความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ใช้วิธีให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 38 คน ร่วมกันประชุมพิจารณาความสอดคล้องของคำถามและนิยามด้านคุณลักษณะ ด้านความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (second order confirmatory factor analysis) โดยใช้โปรแกรม Lisrel ได้ผลการวิเคราะห์โมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-square = 62.69 df=49 p=0.09, Chi-square = 28.04 df=18 p=0.06, Chi-square = 0.17 df=1 p=0.68 ตามลำดับ) ด้านความเที่ยง (reliability) ใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -coefficient) ได้ค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยง ฉบับที่ 1 เท่ากับ 0.9592 ฉบับที่ 2 เท่ากับ 0.9779 และฉบับที่ 3 เท่ากับ 0.9500

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูล 1) หาคะแนนพัฒนาการรายบุคคลด้วยวิธีการวัดความแตกต่างระหว่างคะแนนดิบ (observed difference score) ของไพค์ (Pike, 1991 อ้างถึงในอวยพร เรื่องตระกูล, 2544) และหาร้อยละของคะแนนพัฒนาการของคุณลักษณะรายด้านโดยใช้สูตรการหาพัฒนาการสัมพัทธ์ของศิริชัย กาญจนวาสี (2532) ซึ่งจากผลการวิจัยของอวยพร เรื่องตระกูล (2544) พบว่า วิธีการหาคะแนนพัฒนาการทั้ง 2 วิธีนี้ให้ค่าความคลาดเคลื่อนต่ำกว่าวิธีอื่น ๆ 2) ค่าสถิติบรรยาย ได้แก่ จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการพล็อตกราฟ 3) ค่าสถิติทดสอบ ได้แก่ การทดสอบค่าที (t-test) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Repeated-Measures ANOVA) โดยใช้โปรแกรม SPSS 4) การวิเคราะห์ส่วนประกอบความแปรปรวน (variance component analysis) โดยวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุระดับ 3 ระดับ ได้แก่ ระดับนักเรียน ผู้บริหาร/ครู ระดับช่วงชั้น และระดับโรงเรียน โดยใช้โปรแกรมโมเดลเชิงเส้นระดับลดหลั่น (Hierarchical Linear Model: HLM)

สรุปผลการวิจัย

1. **ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง** เป็นนักเรียนจำนวน 5,278 คน จำแนกเป็นนักเรียนในสังกัด กทม. มากที่สุด (ร้อยละ 36.87) รองลงมาคือ สังกัด สพฐ. สช. และ สกอ. (ร้อยละ 31.26 30.49 และ 1.38 ตามลำดับ) ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง (ร้อยละ 54.38) กำลังศึกษาอยู่ในช่วงชั้นที่ 2 (ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4-6) มากที่สุด (ร้อยละ 42.71) รองลงมาคือ ช่วงชั้นที่ 3 (ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3) และช่วงชั้นที่ 1 (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3) (ร้อยละ 31.87 และ 14.97 ตามลำดับ) สำหรับ กลุ่มผู้บริหาร/ครู มีจำนวน 237 คน ส่วนใหญ่มีสถานภาพเป็นครูผู้สอน (ร้อยละ 91.14) เป็นผู้หญิง (ร้อยละ 70.46) สอนในช่วงชั้นที่ 2 (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6) มากที่สุด (ร้อยละ 24.89) รองลงมาคือ สอนทั้งระดับ ปวช. และ ปวส. (ร้อยละ 19.83) และช่วงชั้นที่ 1 (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3) และช่วงชั้นที่ 3 (ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3) ในจำนวนที่เท่ากัน (ร้อยละ 19.41) และเป็นผู้บริหาร/ครูที่มีส่วนร่วมพัฒนากิจกรรมในโครงการฯ มากที่สุด (ร้อยละ 61.18) รองลงมาคือ เป็นผู้ให้ข้อมูล/เก็บข้อมูล และหัวหน้าโครงการฯ ในโรงเรียน (ร้อยละ 23.63 และ 8.86 ตามลำดับ) ส่วนนักวิจัยในพื้นที่ที่ประเมินตนเองจำนวน 20-25 คน (ร้อยละ 66.67-83.33) ส่วนใหญ่เป็นผู้หญิง (ร้อยละ 68.00-70.00)

2. ระดับของคุณลักษณะของผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสีย

2.1 **คุณลักษณะของนักเรียน** ในภาพรวมก่อนเข้าร่วมโครงการฯ พบว่า มีการประพฤติ/ปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลางถึงระดับมาก โดยส่วนใหญ่มีการประพฤติ/ปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลางเกือบทุกคุณลักษณะ เมื่อเรียงลำดับตามค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่อง ความกตัญญู การแต่งกายที่เหมาะสมกับโอกาส และความรักโรงเรียน/อยากมาโรงเรียน ส่วนค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่องความมีวินัย ความมีฉันทะ และความขยันหมั่นเพียร แต่ภายหลังเข้าร่วมโครงการฯ นักเรียนมีการประพฤติ/ปฏิบัติอยู่ในระดับมากทุกคุณลักษณะ เมื่อเรียงลำดับตามค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่องความกตัญญู ความรักโรงเรียน/อยากมาโรงเรียน และการแต่งกายที่เหมาะสมกับโอกาส ส่วนค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่องความขยันหมั่นเพียร ความมีฉันทะ และความมีวินัย

เมื่อพิจารณาจำแนกตามสังกัดโรงเรียน พบว่า ช่วงก่อนเข้าร่วมโครงการฯ นักเรียนสังกัด สช. มีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะอยู่ในระดับปานกลางทุกคุณลักษณะ ส่วนนักเรียนสังกัด สพฐ. สกอ. และกทม. ส่วนมากมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะอยู่ในระดับปานกลาง แต่มีบางคุณลักษณะที่มีการประพฤติ/ปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ดังนี้ 1) สังกัด สพฐ. จำนวน 3 คุณลักษณะ ได้แก่ ความกตัญญู ความสามัคคี และการแต่งกายที่เหมาะสมกับโอกาส 2) สังกัด สกอ. จำนวน 7 คุณลักษณะ ได้แก่ ความกตัญญู ความซื่อสัตย์ ความสามารถในการสื่อสาร ความสามัคคี การทำงานเป็นทีม และ

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย:ฯ ◆

การแต่งกายที่เหมาะสมกับโอกาส และความมีทักษะการทำงาน ทักษะการค้นคว้า และ 3) สังเกต ทม. จำนวน 8 คุณลักษณะ ได้แก่ ความกตัญญู ความซื่อสัตย์ การปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่นได้ ความสามัคคี การทำงานเป็นทีม การแต่งกายที่เหมาะสมกับโอกาส มีความเป็นไทย และความรักโรงเรียน/อยากมาโรงเรียน และภายหลังเข้าร่วมโครงการฯ นักเรียนในทุกสังกัดมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะอยู่ในระดับมากทุกคุณลักษณะ ยกเว้นสังกัด สพฐ. และสช. ที่มีการประพฤติ/ปฏิบัติในด้านความมีฉันทะอยู่ในระดับปานกลาง

จากการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะของนักเรียน ก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการฯ พบว่า ภายหลังเข้าร่วมโครงการฯ นักเรียนมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะสูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) ทุกคุณลักษณะ ทั้งในภาพรวม และจำแนกตามสังกัด

2.2 คุณลักษณะของผู้บริหาร/ครู ในภาพรวมก่อนเข้าร่วมโครงการฯ พบว่า ผู้บริหาร/ครูมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะต่าง ๆ อยู่ในระดับมากทุกคุณลักษณะ เมื่อเรียงลำดับตามค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่องความซื่อสัตย์ มีความเป็นไทย และความกตัญญู ส่วนค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่อง ความขยันหมั่นเพียร ความอดทน และความมีฉันทะ แต่ภายหลังเข้าร่วมโครงการฯ ผู้บริหาร/ครูมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด เมื่อเรียงลำดับตามค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่องมีความเป็นไทย ความกตัญญูและการแต่งกายที่เหมาะสม และความซื่อสัตย์ ส่วนค่าเฉลี่ยต่ำสุด 3 ลำดับ ได้แก่ คุณลักษณะเรื่องความขยันหมั่นเพียร ความอดทน และความมีฉันทะ เมื่อพิจารณาจำแนกตามสังกัดของโรงเรียน พบว่า ผู้บริหาร/ครูมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะตามการรับรู้ของตนเองก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการฯ สอดคล้องกับภาพรวม

จากการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการฯ ทั้งในภาพรวม และจำแนกตามสังกัดของโรงเรียน พบว่า ภายหลังเข้าร่วมโครงการฯ ผู้บริหาร/ครูมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะสูงกว่าก่อนเข้าร่วมโครงการฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$) ทุกคุณลักษณะ ยกเว้นเมื่อจำแนกตามสังกัดซึ่งพบว่าสังกัด สกอ. ผู้บริหาร/ครูมีการประพฤติ/ปฏิบัติคุณลักษณะก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการฯ แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติในทุกคุณลักษณะ

3. คะแนนพัฒนาการของนักเรียน ผู้บริหาร/ครู

3.1 พัฒนาการของนักเรียน นักเรียนในโครงการฯ มีพัฒนาการทางคุณลักษณะ จากการเข้าร่วมโครงการฯ โดยมีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ร้อยละ 24.27–27.64 โดยมีพัฒนาการด้านคุณธรรม ร้อยละ 25.86 ด้านสังคม ร้อยละ 25.10 และด้านการศึกษา ร้อยละ 24.27 เมื่อพิจารณา

พัฒนาการด้านคุณธรรม พบว่าคุณธรรมที่มีพัฒนาการสูงที่สุดคือด้านปัจจัยแรงผลักดัน (ร้อยละ 27.64) รองลงมาคือด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ด้านปัจจัยสนับสนุน และด้านปัจจัยเหนี่ยวรั้ง ตามลำดับ (ร้อยละ 25.60, 24.62 และ 24.38 ตามลำดับ) เมื่อแยกตามสังกัดพบว่า คุณลักษณะในทุกด้าน นักเรียนในสังกัด สกอ. มีร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์สูงที่สุด รองลงมาคือสังกัด สข. และกทม. ที่มีร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ใกล้เคียงกัน ส่วนนักเรียนในสังกัด สพฐ. มีร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์น้อยที่สุด ซึ่งในแต่ละสังกัดมีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการในคุณลักษณะแต่ละด้านใกล้เคียงกัน โดยสังกัด สพฐ. มีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการสูงที่สุด ส่วนสังกัด สกอ. มีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการต่ำที่สุด สำหรับ กทม. และสข. มีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการใกล้เคียงกัน รายละเอียดดังตารางที่ 1

3.2 พัฒนาการของผู้บริหาร/ครู ผู้บริหาร/ครูในโครงการฯ มีพัฒนาการด้านคุณลักษณะจากการเข้าร่วมโครงการฯ โดยมีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ร้อยละ 45.20-55.67 โดยมีพัฒนาการด้านคุณธรรม ร้อยละ 49.00 ด้านสังคม ร้อยละ 52.40 และด้านการเรียนรู้ ร้อยละ 55.67 เมื่อพิจารณาพัฒนาการด้านคุณธรรม พบว่าคุณธรรมที่มีพัฒนาการสูงที่สุดคือด้านปัจจัยเหนี่ยวรั้ง (ร้อยละ 51.59) รองลงมาคือด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ด้านปัจจัยสนับสนุน และด้านปัจจัยแรงผลักดัน ตามลำดับ (ร้อยละ 49.63, 48.60 และ 47.46 ตามลำดับ) เมื่อแยกตามสังกัดพบว่า ผู้บริหาร/ครูในสังกัด สกอ. มีร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์สูงที่สุดในด้านคุณธรรมซึ่งเป็นด้านปัจจัยแรงผลักดันและด้านปัจจัยสนับสนุน ส่วนด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ปัจจัยเหนี่ยวรั้งและด้านสังคมมีร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ต่ำที่สุด ในขณะที่ผู้บริหาร/ครูจากสังกัดอื่น ๆ มีร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ในทุกคุณลักษณะใกล้เคียงกัน และสังกัด สกอ. มีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการในคุณลักษณะแต่ละด้านสูงกว่าสังกัดอื่น ๆ ในขณะที่คุณลักษณะเกือบทุกด้านผู้บริหาร/ครูในสังกัด กทม. มีความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการต่ำที่สุด รายละเอียดดังตารางที่ 1

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย: ◆

ตารางที่ 1 คะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังเข้าร่วมโครงการฯ ร้อยละของคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ จำแนกตามกลุ่มตัวอย่างและคุณลักษณะ

คุณลักษณะ	สังกัด	นักเรียน			ผู้บริหารครู		
		Mean ก่อน	Mean หลัง	ร้อยละของพัฒนาการฯ	Mean ก่อน	Mean หลัง	ร้อยละของพัฒนาการฯ
คุณธรรมด้านปัจจัยแรงผลักดัน	สพฐ.	3.28	3.67	22.74	3.70	4.40	53.89
	สช.	3.1	3.68	30.34	3.61	4.25	46.28
	สกอ.	3.23	3.89	37.08	4.27	4.79	71.05
	กทม.	3.34	3.83	29.42	3.78	4.33	44.86
	รวม	3.25	3.73	27.64	3.68	4.31	47.46
คุณธรรมด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง	สพฐ.	3.33	3.66	19.61	4.02	4.58	57.04
	สช.	3.22	3.73	28.41	3.74	4.33	46.68
	สกอ.	3.37	3.9	32.62	4.34	4.54	30.88
	กทม.	3.39	3.84	28.13	3.97	4.51	52.58
	รวม	3.32	3.75	25.6	3.86	4.36	49.63
คุณธรรมด้านปัจจัยเหนี่ยวยั้ง	สพฐ.	3.29	3.59	17.5	3.93	4.44	53.77
	สช.	3.12	3.64	27.54	3.73	4.51	49.52
	สกอ.	3.28	3.91	36.55	4.23	4.43	26.36
	กทม.	3.35	3.79	26.94	3.89	4.51	56.09
	รวม	3.26	3.68	24.38	3.83	4.43	51.59
คุณธรรมด้านปัจจัยสนับสนุน	สพฐ.	3.41	3.72	19.24	4.14	4.57	50.04
	สช.	3.3	3.76	26.9	3.84	4.39	47.31
	สกอ.	3.46	3.94	31.06	4.00	4.88	87.5
	กทม.	3.43	3.86	27.67	4.01	4.49	49.36
	รวม	3.39	3.79	24.62	3.94	4.46	48.6
รวมคุณธรรม 4 ด้าน	สพฐ.	3.32	3.66	20.26	3.92	4.51	54.31
	สช.	3.18	3.7	28.57	3.71	4.52	47.16
	สกอ.	3.32	3.9	34.75	4.24	4.66	55.49
	กทม.	3.37	3.83	28.44	3.90	4.45	49.68
	รวม	3.3	3.74	25.86	3.81	4.39	49

ตารางที่ 1 (ต่อ)

คุณลักษณะ	สังกัด	นักเรียน			ผู้บริหารครู		
		Mean ก่อน	Mean หลัง	ร้อยละของพัฒนาการฯ	Mean ก่อน	Mean หลัง	ร้อยละของพัฒนาการฯ
คุณธรรมด้านอื่น ๆ	สพฐ.	3.37	3.69	19.69	4.16	4.53	4.4.4
	สช.	3.28	3.73	26.29	3.61	4.34	44.66
	สกอ.	3.48	3.93	29.91	4.33	4.75	62.5
	กทม.	3.42	3.86	27.6	3.96	4.44	46.15
	รวม	3.36	3.77	24.87	3.92	4.41	45.2
สังคม	สพฐ.	3.43	3.76	20.72	4.00	4.54	53.85
	สช.	3.32	3.76	26.4	3.79	4.43	52.99
	สกอ.	3.53	4.02	33.4	4.20	4.51	38.85
	กทม.	3.48	3.9	27.96	4.02	4.52	50.69
	รวม	3.42	3.82	28.1	3.90	4.47	52.4
การเรียนรู้	สพฐ.	3.4	3.7	18.85	3.99	4.54	55.68
	สช.	3.25	3.71	26.11	3.74	4.44	55.84
	สกอ.	3.49	3.98	32.17	4.40	4.71	50.76
	กทม.	3.49	3.9	27.17	4.04	4.57	55.42
	รวม	3.39	3.78	24.27	3.87	4.50	55.67

4. ความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการจำแนกตามระดับแหล่งที่มาของความแปรปรวน

4.1 ความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการของนักเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูล พหุระดับ 3 ระดับ ได้แก่ ระดับนักเรียน ระดับช่วงชั้น และระดับโรงเรียน พบว่า คะแนนพัฒนาการด้านคุณธรรม ด้านสังคม และด้านการเรียนรู้มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยรวมเท่ากับ 0.49, 0.44 และ 0.42 ตามลำดับ (มีค่าต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01) และในแต่ละด้านของคุณธรรมได้แก่ ด้านปัจจัยแรงผลักดัน ด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ด้านปัจจัยเหนี่ยวรั้ง และปัจจัยสนับสนุนมีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยรวมเท่ากับ 0.54, 0.48, 0.48 และ 0.44 ตามลำดับ (มีค่าต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05) เมื่อพิจารณาส่วนประกอบความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการในแต่ละระดับ พบว่า คะแนนพัฒนาการด้านคุณธรรม ด้านสังคม และด้านการ

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย:๕ ◆

เรียนรู้ รวมทั้งในแต่ละด้านของคุณธรรมได้แก่ ด้านปัจจัยแรงผลักดัน ด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ด้านปัจจัยเหนี่ยวรั้ง และด้านปัจจัยสนับสนุนมีคะแนนพัฒนาการที่แตกต่างกันระหว่างนักเรียนในแต่ละช่วงชั้น และในแต่ละโรงเรียน ยกเว้นในด้านการเรียนรู้ที่คะแนนพัฒนาการ ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างโรงเรียนขนาดของความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการโดยเฉลี่ยระหว่างนักเรียนในช่วงชั้นเดียวกัน ระหว่างนักเรียนต่างช่วงชั้น และระหว่างนักเรียนต่างโรงเรียนกัน พบว่าทุกด้านของคุณลักษณะมีขนาดความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการโดยเฉลี่ยระหว่างนักเรียนภายในช่วงชั้นเดียวกันมีค่าสูงมาก คิดเป็นร้อยละ 90.41, 92.31, 93.08, 92.76, 92.25, 93.66 และ 95.35 ตามลำดับ รองลงมาคือ ความแปรปรวนระหว่างนักเรียนต่างช่วงชั้นประมาณร้อยละ 2-6 ยกเว้นในด้านคุณธรรมที่ความแปรปรวนระหว่างโรงเรียนมีมากกว่าระหว่างนักเรียนต่างช่วงชั้นในโรงเรียนเดียวกัน รายละเอียดดังตารางที่ 2

4.2 ความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการของผู้บริหาร/ครู จากการวิเคราะห์ข้อมูล พหุระดับ 3 ระดับ ได้แก่ ระดับผู้บริหาร/ครู ระดับช่วงชั้นที่สอนและระดับโรงเรียน พบว่าคะแนนพัฒนาการด้านคุณธรรม ด้านสังคม และด้านการเรียนรู้มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยรวมเท่ากับ 0.58, 0.57 และ 0.61 ตามลำดับ (มีค่าต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05) และในแต่ละด้านของคุณธรรมได้แก่ ด้านปัจจัย แรงผลักดัน ด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ด้านปัจจัยเหนี่ยวรั้ง และปัจจัยสนับสนุนมีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยรวมเท่ากับ 0.63, 0.56, 0.60 และ 0.51 ตามลำดับ (มีค่าต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05) เมื่อพิจารณาสวนประกอบความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการในแต่ละระดับ พบว่า คะแนนพัฒนาการด้านคุณธรรม ด้านสังคม และด้านการเรียนรู้ รวมทั้งในแต่ละด้านของคุณธรรม ได้แก่ ด้านปัจจัยแรงผลักดัน ด้านปัจจัยหล่อเลี้ยง ด้านปัจจัยเหนี่ยวรั้งและด้านปัจจัยสนับสนุนมีคะแนนพัฒนาการที่แตกต่างกันระหว่างผู้บริหาร/ครูในแต่ละช่วงชั้น แต่ไม่มีความแตกต่างกันระหว่างโรงเรียน ยกเว้นในด้านการเรียนรู้ที่คะแนนพัฒนาการมีความแตกต่างกันระหว่างโรงเรียน เมื่อพิจารณาขนาดของความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการโดยเฉลี่ยระหว่างครูที่สอนในช่วงชั้นเดียวกัน ระหว่างครูที่สอนต่างช่วงชั้น และระหว่างครูที่สอนต่างโรงเรียนกัน พบว่าทุกด้านของคุณลักษณะมีขนาดความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการโดยเฉลี่ยระหว่างครูที่สอนภายในช่วงชั้นเดียวกันมีค่าสูงมาก คิดเป็นร้อยละ 94.48, 93.62, 91.79, 96.02, 96.69, 92.74 และ 95.16 ตามลำดับ รองลงมาคือความแปรปรวนระหว่างครูที่สอนต่างช่วงชั้นประมาณร้อยละ 1-7 ยกเว้น คุณธรรมด้านปัจจัยสนับสนุนและด้านการเรียนรู้ที่ความแปรปรวนระหว่างครูที่สอนในโรงเรียนที่ต่างกันมีมากกว่าระหว่างครูที่สอนต่างช่วงชั้นในโรงเรียนเดียวกัน รายละเอียดดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การวิเคราะห์พหุระดับคะแนนพัฒนาการด้านคุณลักษณะของนักเรียนและผู้บริหาร/ครู จำแนกตามด้านของคุณลักษณะและระดับแหล่งที่มาของความแปรปรวน

คุณลักษณะ	ค่าเฉลี่ยรวม	ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยคะแนนพัฒนาการ	ความแปรปรวนของคะแนนพัฒนาการ		
			ระดับนร.	ระดับช่วงชั้น	ระดับสร.
พัฒนาการของนักเรียน					
ด้านคุณธรรม	0.49*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	90.41	4.16	5.43
- ปัจจัยแรงผลักดัน	0.54*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	92.76	4.59	2.64
- ปัจจัยหล่อเลี้ยง	0.48*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	92.25	3.41	4.33
- ปัจจัยเหนียวรั้ง	0.48*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	93.66	2.23	4.11
- ปัจจัยสนับสนุน	0.44*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	95.35	2.58	2.07
ด้านสังคม	0.44*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	92.31	4.46	3.23
ด้านการเรียนรู้	0.42*	ระหว่างช่วงชั้น	93.08	5.63	1.29
พัฒนาการของผู้บริหารครู					
ด้านคุณธรรม	0.58*	ระหว่างช่วงชั้น	94.48	4.63	0.89
- ปัจจัยแรงผลักดัน	0.63*	ระหว่างช่วงชั้น	96.02	3.85	0.14
- ปัจจัยหล่อเลี้ยง	0.56*	ระหว่างช่วงชั้น	96.69	1.68	1.64
- ปัจจัยเหนียวรั้ง	0.60*	ระหว่างช่วงชั้น	92.74	7.21	0.05
- ปัจจัยสนับสนุน	0.51*	ระหว่างช่วงชั้น	95.16	0.10	4.74
ด้านสังคม	0.57*	ระหว่างช่วงชั้น	93.62	5.97	0.41
ด้านการเรียนรู้	0.61*	ระหว่างช่วงชั้นและรร.	91.79	0.05	8.16

* $p < 0.05$

5. พัฒนาการของความต้อการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะของนักวิจัยในพื้นที่
จากการวิเคราะห์พัฒนาการของความต้อการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะของนักวิจัยในพื้นที่โดยจัดกลุ่มเป็นคุณลักษณะ 3 ด้าน ประกอบด้วย ด้านคุณธรรม ด้านสังคม และด้านการเรียนรู้ สรุปได้ดังนี้

1) **ด้านคุณธรรม** คุณลักษณะที่นักวิจัยในพื้นที่ที่มีความต้อการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะก่อนเข้าร่วมโครงการฯ เรียงลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับ ได้แก่ การมีระเบียบวินัยในการทำงาน ความมีสติรอบคอบในการทำงาน และความขยันทำงานให้เสร็จตามเป้าหมาย ส่วนความต้อการจำเป็นระหว่างดำเนินโครงการฯ และหลังเสร็จสิ้นโครงการฯ พบว่า ส่วนใหญ่มีลักษณะสอดคล้องก่อนเข้าร่วมโครงการฯ และมีความต้อการลดลงตามลำดับ โดยภาพรวมความต้อการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะด้านคุณธรรมก่อนเข้าร่วมโครงการฯ สูงกว่าหลังสิ้นสุด

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย:๔ ◆

โครงการฯ โดยเพศของนักวิจัยไม่มีผลต่อความแตกต่างของความถี่ในการพัฒนาคุณลักษณะ รายละเอียดดังตารางที่ 3 และ แผนภาพที่ 1

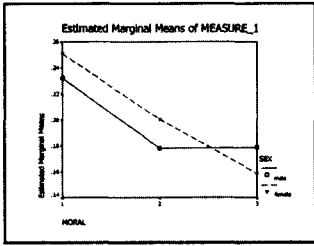
2) **ด้านสังคม** ก่อนเข้าร่วมโครงการฯ พบว่า คุณลักษณะที่นักวิจัยในพื้นที่มีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะเรียงลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับ ได้แก่ ทักษะการให้คำปรึกษาและข้อเสนอแนะ ทักษะการติดต่อสื่อสารและการเจรจาต่อรอง และการทำงานกับผู้อื่น และความต้องการจำเป็นระหว่างดำเนินโครงการฯ และหลังเสร็จสิ้นโครงการฯ พบว่า นักวิจัยมีความต้องการ จำเป็นลดลงตามลำดับเฉพาะคุณลักษณะทักษะการให้คำปรึกษาและข้อเสนอแนะเท่านั้น ส่วนคุณลักษณะอื่นๆ นักวิจัยมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาลดลงในครั้งที่ 2 แต่กลับเพิ่มมากขึ้นในครั้งที่ 3 โดยภาพรวมความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะด้านสังคมก่อนเข้าร่วมโครงการฯ สูงกว่าระหว่างดำเนินโครงการฯ โดยเพศของนักวิจัยไม่มีผลต่อความถี่ในการพัฒนาคุณลักษณะ รายละเอียดดังตารางที่ 3 และแผนภาพที่ 1

3) **ด้านการเรียนรู้** ก่อนเข้าร่วมโครงการฯ พบว่า คุณลักษณะที่นักวิจัยในโครงการฯ มีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะเรียงลำดับจากมากไปน้อย 3 ลำดับ ได้แก่ ทักษะการคิดพัฒนา กิจกรรมการพัฒนาคุณลักษณะ ทักษะการเขียนรายงานและการนำเสนอผลงาน และ ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาคุณธรรม กับทักษะการสังเกต การบันทึก การวิเคราะห์ สังเคราะห์ ระหว่างดำเนินโครงการฯ และหลังสิ้นสุดโครงการฯ พบว่า ส่วนใหญ่นักวิจัยมีความต้องการจำเป็นลดลงตามลำดับ แต่มีบางคุณลักษณะ ได้แก่ ทักษะการบริหารจัดการ ทักษะการค้นคว้า ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน ความสามารถในการทำงานได้ด้วยตนเอง และความพอใจในการทำวิจัย นักวิจัยมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาลดลงในระหว่างดำเนินโครงการฯ แต่กลับเพิ่มมากขึ้นหลังสิ้นสุดโครงการฯ รายละเอียดดังตารางที่ 3 และแผนภาพที่ 1

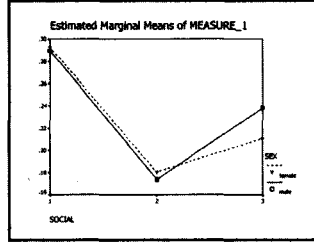
ตารางที่ 3 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างการวัดความต้องการจำเป็นซ้ำ 3 ครั้ง จำแนกตามด้านของคุณลักษณะของนักวิจัยในพื้นที่

source	Mauchly's Test of Sphericity	SS	df	MS	F	sig	การทดสอบภายหลัง
^a MORAL	$\chi^2 = 6.78, p=0.034$	0.18	1.52	0.12	3.88	0.04	1>3, p=0.02
^b SOCIAL	$\chi^2 = 10.22, p=0.006$	0.18	1.52	0.12	3.88	0.04	1>2, p=0.005
^c LEARN	$\chi^2 = 5.84, p=0.054$	0.28	2	0.14	6.73	0	1>2, p=0.037; 1>3, p=0.047; 2>3, p=0.033

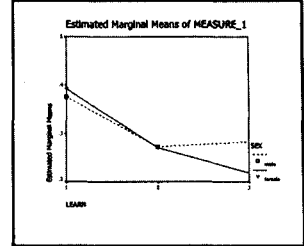
^aBox's M=28.05, p=0.001; ^bBox's M=1.77, p=0.958; ^cBox's M=7.995, p=0.334



F= 0.03, p=0.86



F= 0.02, p=0.90



F= 0.13, p=0.72

แผนภาพที่ 1 ปฏิสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการของความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะด้านต่าง ๆ กับตัวแปรเพศ

อภิปรายผลการวิจัย

จากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ถึงแม้ว่าจะศึกษาเฉพาะโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทยเท่านั้น แต่ก็ถือได้ว่าเป็นกลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของสังกัดของโรงเรียนในกรุงเทพมหานครครอบคลุมทั้ง 3 เขตพื้นที่การศึกษา ดังนั้นข้อมูลจากการวิจัยครั้งนี้ น่าจะหนักแน่นเพียงพอที่จะนำไปใช้เป็นข้อมูลประกอบการพัฒนาคุณลักษณะของนักเรียนและผู้บริหาร/ครูต่อไป สำหรับประเด็นที่สำคัญในการอภิปรายในการวิจัยครั้งนี้มีดังนี้

ด้านนักเรียน

1. พัฒนาการทางคุณลักษณะระหว่างสังกัด จากการวิจัยพบว่านักเรียนในสังกัด สกอ. คุณลักษณะทุกด้านก่อนเข้าร่วมโครงการฯ อยู่ในระดับใกล้เคียงกับนักเรียนในสังกัดอื่น ๆ โดยเฉพาะสังกัดสพฐ. แต่หลังจากสิ้นสุดโครงการพบว่านักเรียนในสังกัด สกอ. มีคุณลักษณะอยู่ในระดับที่สูงกว่านักเรียนในสังกัดอื่น ๆ โดยพบว่ามีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์อยู่ในระดับค่อนข้างดี กล่าวคือมีพัฒนาการสัมพัทธ์ด้านคุณธรรมร้อยละ 34.75 ด้านสังคมร้อยละ 33.40 และด้านการเรียนรู้ร้อยละ 32.17 ดังนั้นนักเรียนในสังกัด สกอ. จึงเป็นสังกัดที่สามารถพัฒนาคุณลักษณะในด้านต่าง ๆ ได้ดีกว่าสังกัดอื่น ๆ ส่วนสังกัดที่น่าสนใจคือสังกัด สพฐ. ที่พบวก่อนเข้าโครงการมีระดับคุณลักษณะใกล้เคียงกับสังกัดอื่น ๆ แต่หลังการสิ้นสุดโครงการพบว่าคุณลักษณะด้านต่าง ๆ ไม่ค่อยสูงเท่านักเรียนในสังกัดอื่น ๆ มีคะแนนพัฒนาการสัมพัทธ์ค่อนข้างพอใช้ โดยมีพัฒนาการสัมพัทธ์ในด้านคุณธรรมร้อยละ 20.26 ด้านสังคมร้อยละ 20.72 และด้านการเรียนรู้ร้อยละ 18.85 ซึ่งจะเห็นได้ว่าพัฒนาการด้านการเรียนรู้ไม่สูงนัก เมื่อเทียบกับสังกัดอื่น ๆ ซึ่งอาจจะเพราะว่ากิจกรรมส่วนหนึ่งที่โรงเรียนจัดมีลักษณะเป็นกิจกรรมทางศาสนา เช่น การสวดมนต์ การฟังเทศน์ การนั่งสมาธิ ซึ่งจากผลการประเมินโครงการจากการตรวจเยี่ยมของนักวิจัยส่วนกลาง พบว่านักเรียนบางส่วนไม่ชอบกิจกรรมในลักษณะนี้ ทำให้นักเรียนนั่งหลับ และบางโรงเรียนจำนวนนักเรียนร่วมกิจกรรม

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย:๔ ◆

ลดน้อยลง อีกทั้งกิจกรรมส่วนใหญ่ที่จัดเป็นกิจกรรมที่นักเรียนไม่ค่อยได้แสดงออก ค่อนข้างเหมือนกิจกรรมที่โรงเรียนมีอยู่แล้วจึงไม่ค่อยกระตุ้นให้นักเรียนมีความสนใจเท่าที่ควร เมื่อเทียบกับกิจกรรมในสังกัดอื่น ๆ ที่จัด

2. พัฒนาการทางคุณลักษณะภายในสังกัดเดียวกัน จากผลการวิจัยพบว่านักเรียนภายในสังกัดเดียวกันมีพัฒนาการคุณลักษณะเดียวกันแตกต่างกันมากในทุกคุณลักษณะโดยเฉพาะ สังกัด สพฐ. และกทม. ยกเว้นสังกัด สกอ. ที่แตกต่างกันน้อย ทั้งนี้อาจเป็นเพราะแต่ละโรงเรียนภายในสังกัดเดียวกันมีการจัดกิจกรรมที่แตกต่างกันจึงทำให้นักเรียนมีพัฒนาการแตกต่างกัน ซึ่งดูได้จากสังกัด สพฐ. ที่มีความแตกต่างระหว่างนักเรียนภายในสังกัดสูงมาก และมากกว่าสังกัดอื่น ๆ โดยเฉพาะในคุณธรรมด้านปัจจัยเห็นยวรั้ง ปัจจัยสนับสนุน และด้านการเรียนรู้ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะกิจกรรมที่จัดในแต่ละโรงเรียนค่อนข้างแตกต่างกันมาก บางโรงเรียนไม่ค่อยมีกิจกรรมให้นักเรียนได้มีโอกาสแสดงออก ส่วนใหญ่เป็นเพียงการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่ตั้งขึ้น บางโรงเรียนใช้กิจกรรมเดิมที่มีอยู่แล้วมาดำเนินการกระตุ้นโดยการประกวดหรือให้รางวัล ซึ่งพบว่านักเรียนบางคนไม่สนใจในรางวัลที่โรงเรียนจัดให้ จึงทำให้การกระตุ้นในบางกิจกรรมไม่ประสบความสำเร็จ ส่วนสังกัด สกอ. มีความแตกต่างกันน้อย

3. พัฒนาการทางคุณลักษณะระหว่างช่วงชั้น จากผลการวิจัยพบว่านักเรียนมีพัฒนาการทางคุณลักษณะทุกด้านแตกต่างกันระหว่างช่วงชั้น ซึ่งอาจเป็นผลเนื่องมาจากตัวนักเรียนเองมากกว่าที่จะเกิดจากความแตกต่างของกิจกรรมในโครงการฯ ทั้งนี้เพราะนักเรียนในช่วงชั้นที่ต่างกันหรือวัยที่ต่างกันย่อมมีคุณลักษณะในด้านต่าง ๆ ที่แตกต่างกัน และการพัฒนาของคุณลักษณะมีความแตกต่างกันตามวัย โดยเฉพาะในช่วงชั้นที่ 3-4 ซึ่งอยู่ในวัยรุ่นย่อมพัฒนาคุณลักษณะได้ช้า/น้อยกว่านักเรียนในช่วงชั้นที่ 1-2 ซึ่งยังเป็นเด็กที่พัฒนาง่ายกว่า

ด้านครู

ในการพัฒนาคุณลักษณะของผู้บริหาร/ครู พบว่า ผู้บริหาร/ครูในทุกสังกัดมีคุณลักษณะอยู่ในระดับมาก และภายหลังสิ้นสุดโครงการมีคุณลักษณะอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุด และเมื่อพิจารณาถึงพัฒนาการ พบว่ามีพัฒนาการสัมพัทธ์ในทุกด้านสูงมากและใกล้เคียงกัน ยกเว้นสังกัด สกอ. ที่พบว่าทั้งก่อนเริ่มโครงการและหลังสิ้นสุดโครงการมีระดับคุณลักษณะทุกด้านสูงกว่าผู้บริหาร/ครูจากสังกัดอื่น ๆ แต่มีพัฒนาการแตกต่างกันสูงมากกว่าสังกัดอื่น ๆ ด้วย การที่พัฒนาการสัมพัทธ์ของผู้บริหาร/ครูเพิ่มสูงมากและสูงกว่าพัฒนาการสัมพัทธ์ของนักเรียน อาจเป็นเพราะผู้บริหาร/ครูได้มีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของโครงการฯ ที่จัดขึ้น การเรียนรู้จากการร่วมคิด และจัดกิจกรรมและโครงการต่าง ๆ ของโรงเรียนร่วมกับนักวิจัยในพื้นที่ รวมทั้งกิจกรรมที่นักเรียนในโรงเรียนช่วยกันคิดทำให้ครูมีพัฒนาการในคุณลักษณะต่าง ๆ สูงขึ้น ซึ่งครูส่วนใหญ่เห็นว่าโครงการฯ ดี ได้เรียนรู้มาก แต่

มีเวลาในการทำกิจกรรมน้อย รวมทั้งตัวครูเองมีงานมาก และคิดว่าจะดำเนินกิจกรรมและโครงการต่าง ๆ ต่อในปีการศึกษา 2549 (รายงานผลการประเมินโครงการจากการตรวจเยี่ยมของนักวิจัยส่วนกลาง)

ด้านนักวิจัยในพื้นที่

นักวิจัยในพื้นที่ก่อนเข้าร่วมโครงการนักวิจัยมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะทั้ง 3 ด้านสูงได้แก่ ด้านคุณธรรม ประกอบด้วย การมีระเบียบวินัย ความมีสติรอบคอบในการทำงาน และความขยันในการทำงาน ด้านสังคม ประกอบด้วย ทักษะการให้คำปรึกษาและข้อเสนอแนะ ทักษะการสื่อสารและการเจรจาต่อรอง และการทำงานกับผู้อื่น และด้านการเรียนรู้ ประกอบด้วย ทักษะการคิดพัฒนากิจกรรมการพัฒนาคุณลักษณะ ทักษะการเขียนรายงานและการนำเสนอผลงาน และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาคุณธรรม ทักษะการสังเกต การบันทึก การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะทั้ง 3 ด้านลดลงในระหว่างดำเนินโครงการ และกลับสูงขึ้นในช่วงสิ้นสุดโครงการ โดยเฉพาะในด้านสังคม ทั้งนี้เนื่องจากในช่วงหลังปิดโครงการได้มีการประชุมนักวิจัยในพื้นที่เพื่อถอดบทเรียนการเรียนรู้ด้วยทฤษฎีการวิเคราะห์หลังการปฏิบัติ (After Action Review: AAR) ซึ่งเป็นเครื่องมือหนึ่งในการจัดการความรู้ (Knowledge Management) จึงทำให้นักวิจัยในพื้นที่เกิดการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และมีความรู้สึกที่ตนเองยังมีความต้องการจำเป็นในการพัฒนาคุณลักษณะสูงขึ้นกว่าเดิม

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 จากผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านคุณลักษณะสูงเป็นที่พอใจในระดับหนึ่ง แต่ยังต้องการการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นผู้บริหารควรที่จะได้วางนโยบายในการดำเนินการพัฒนาต่อไป โดยการพัฒนานักเรียนทั้งโรงเรียน (Whole School) เพราะจะทำให้เกิดแรงกระตุ้นจากการเรียนรู้ร่วมกันทั้งโรงเรียน ซึ่งจะก่อให้เกิดการพัฒนาคุณลักษณะที่ยั่งยืน

1.2 กิจกรรมหรือโครงการต่าง ๆ ที่จัดขึ้นเพื่อพัฒนาคุณลักษณะของนักเรียนนั้น ควรให้นักเรียนทั้งโรงเรียนร่วมกันคิด จะทำให้เกิดโครงการหรือกิจกรรมใหม่ๆ ที่นักเรียนชอบ ซึ่งจะนำไปสู่การร่วมกิจกรรมของนักเรียนด้วยความเต็มใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกิจกรรมหรือโครงการที่จัดให้กับนักเรียนในช่วงชั้นที่ 3-4 เพราะ นักเรียนเข้าสู่วัยที่ต้องการกิจกรรมที่ท้าทายความสามารถและเป็นกิจกรรมที่มีการปฏิบัติมากกว่ากิจกรรมประเภทฟังอย่างเดียว หรือปฏิบัติตามอย่างเดียว ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาคุณลักษณะของนักเรียนที่สูงขึ้น

1.3 โครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีแก่เด็กและเยาวชนไทยไม่เพียงแต่พัฒนาคุณลักษณะให้แก่นักเรียนเท่านั้น ยังก่อให้เกิดการพัฒนาคุณลักษณะของผู้บริหารและครูในระดับสูงอีกด้วย

◆ ผลการเรียนรู้ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในโครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย: ◆

ดังนั้นผู้บริหารจึงควรให้ครูที่เข้าร่วมโครงการฯ เป็นแกนนำของครูทั้งโรงเรียนในการพัฒนาคุณลักษณะของนักเรียน โดยต้องมีคำสั่งมอบหมายงานที่ชัดเจนเพื่อให้การพัฒนานักเรียนเป็นระบบและต่อเนื่อง จึงจะทำให้การพัฒนาเกิดความยั่งยืน

2. ข้อเสนอแนะเพื่อการทำวิจัยต่อไป

2.1 การวิจัยครั้งนี้ใช้ข้อมูลจากการรายงานตนเองของนักเรียนและผู้บริหาร/ครู ซึ่งการวิจัยครั้งต่อไปน่าจะได้มีการพัฒนาแบบวัดทางจิต เพื่อใช้วัดระดับคุณลักษณะในด้านต่างๆ ของนักเรียนผู้บริหาร/ครูซึ่งน่าจะได้อะไรข้อมูลพัฒนาการด้านคุณลักษณะของนักเรียนและครูที่ถูกต้องมากยิ่งขึ้น

2.2 การวิจัยครั้งต่อไปน่าจะศึกษาพัฒนาการด้านคุณลักษณะของนักเรียน และผู้บริหาร/ครูโดยการวัดซ้ำ 4 ครั้ง ตลอดปีการศึกษา วัดภาคเรียนละ 2 ครั้ง คือกลางภาคและปลายภาคเรียน และนำผลการวัดซ้ำไปวิเคราะห์หาพัฒนาการด้านคุณลักษณะ โดยใช้การวิเคราะห์ แบบโมเดลโค้งพัฒนาการแฝง (Latent Growth Curve model)

2.3 การวิจัยครั้งนี้ พบว่า ผู้บริหาร/ครู มีพัฒนาการด้านคุณลักษณะสูงขึ้นมาก ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปน่าจะได้มีการพัฒนาคุณลักษณะด้านต่างๆ ของพ่อแม่ผู้ปกครองด้วย ซึ่งถ้านักเรียนอยู่ในสิ่งแวดล้อมทั้งที่ โรงเรียนและที่บ้านที่มีแต่คุณลักษณะที่ดี ก็ยังมีการเรียนรู้และซึมซับแต่สิ่งที่ดีๆ เป็นการพัฒนาคุณลักษณะที่ดีที่สุดให้แก่นักเรียน

เอกสารอ้างอิง

สุวิมล ว่องวานิช. (2548). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น*. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุวิมล ว่องวานิช และคณะ. (2548). *โครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย*. กรุงเทพมหานคร: เอกสารเย็บเล่ม.

สุวิมล ว่องวานิช และคณะ. (2549). *รายงานความก้าวหน้าครั้งที่ 2: โครงการเร่งสร้างคุณลักษณะที่ดีของเด็กและเยาวชนไทย*. กรุงเทพมหานคร: เอกสารเย็บเล่ม.

อวยพร เรื่องตระกูล. (2544). *การพัฒนาและวิเคราะห์คุณภาพของวิธีการวัดคะแนนพัฒนาการตามทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิมและทฤษฎีการตอบสนองข้อสอบ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาคศึกษาวิจัยการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Berkowitz, M. (2006). *Character Education Informational Handbook and Guide*. Available from <http://www.ncpublicschools.org/charactereducation/handbook/pdf/content.pdf>.

- Character Education Partnership. (2005). *The Eleven Principles*. Available from http://www.character.org/site/c.gwKUJhNYJrF/b.993263/k.7.../The_Eleven_Principles.htm
- Chiang, L. H. (2001). *Building student teacher character: a profile from cooperating teacher judgments*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (Chicago, IL, October 24-27, 2001).
- Chicago Public Schools. (1998). *What is Character Education?* Available from http://www.cps.k12.il.us/AboutCPS/departments/CharacterEducation/What_is_Character_Education/what_is_character_education.html
- Davidson, L. & Stokes, L. C. (2001). *Educators' perceptions of character education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (30th, Little Rock, AR, November 14-16, 2001).
- Educational Materials Center. (2003). *Ten "Best Practice" Strategies in Character Education*. Available from <http://www.emc.cmich.edu/CharacterEd/matrix1.htm>.
- Kuther, T. & Higgins-D'Alessandro, A. (2000). Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. *Journal of Adolescence*, 23, 409-422.
- Michigan State University Extension. (2005). *Character Education*. Available from <http://web1.msue.edu/cyf/youth/charcoun.html>.
- Romanowski, M. H. (2005). Through the eyes of teachers: high school teachers' experiences with character education. *American Secondary Education*, 34(1), 6-23.
- Ryan, K. (2002). *The Six E's of Character Education*. Available on <http://www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm>.
- Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F., (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205-217.
- Yukon Innovation. 2002. *What is Innovation?* Available on <http://www.yukoninnovation.ca/what/>

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY

Volume 19, Number 2 (May-August 2006)

Authors

Sompong Panhoon, Ph.D.

Teacher
Baan Thunglook School
Chiangmai Province

Duangkamol Traiwichitkhun, Ph.D.

Assistant Professor
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education
Chulalongkorn University

Jennifer Greene, Ph.D.

Professor
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Lizanne DeStefano, Ph.D.

Professor
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Jori Hall

Graduate Student
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Holli Burgon

Graduate Student
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Jeremiah Johnson

Graduate Student
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Siriyupa Poonsuwan, Ph.D	Director and Assistant Professor Graduate School Srinakarinwirot University
Bubpha Makesrithongkum, Ph.D.	Assistant Professor Faculty of Communication Arts Bangkok University
Salika Medhanavyn	Human Resource Development Officer Phraboromrajchanok Institute Ministry of Public Health
Pataraporn Patarayotin, Sqn. Ldr.	Instructor Royal Thai Air Force Nursing College Directorate of Medical Services Royal Thai Air Force
Sittipan Yotyodying	Ph.D. Candidate in Educational Psychology Faculty of Educational Science, Psychology and Sport Science University of Siegen
Auyporn Ruengtragul, Ph.D.	Assistant Professor Department of Educational Research and Psychology Faculty of Education Chulalongkorn University

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย

ปีที่ 19 ฉบับที่ 2 (พฤษภาคม-สิงหาคม 2549)

ผู้เขียน

สมพงษ์ ปั่นหุ่น

อาจารย์
โรงเรียนบ้านทุ่งหลุก
จังหวัดเชียงใหม่

ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Jennifer Greene

Professor
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Lizanne Destefano

Professor
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Jori Hall

Graduate Student
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Holli Burgon

Graduate Student
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

Jeremiah Johnson

Graduate Student
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Illinois, Urbana-Champaign

ศิริยุภา พูลสุวรรณ

ผู้อำนวยการและผู้ช่วยศาสตราจารย์
บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บุปผา เมฆศรีทองคำ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์
คณะนิเทศศาสตร์
มหาวิทยาลัยกรุงเทพ

สาธิตา เมธนาวิน

นักวิชาการ
สถาบันพระบรมราชชนก
กระทรวงสาธารณสุข

ภัทรพร ภัทรโยธิน

อาจารย์
วิทยาลัยพยาบาลกองทัพอากาศ
กรมแพทย์ทหารอากาศ

Sittipan Yotyodying

Ph.D. Candidate in Education Psychology
Faculty of Education Science, Psychology
and Sport Science
University of Siegen

อวยพร เรืองตระกูล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ (Abstract) ของวารสารวิธีวิทยาการวิจัยในปีที่ 10 ฉบับที่ 1 เป็นต้นไป
ได้ปรากฏในฐานข้อมูล ULRICH's International Periodicals Directory

**Journal of Research Methodology in ULRICH's International
Periodicals Directory**

001.42

TH ISSN 0857-2933

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY.
(Text in English or Thai ; abstracts in English) 1989.
s-a. B.90 (\$3.60); newsstand price: \$2. (Chulalongkorn
University, Department of Educational Research)
Chulalongkorn University Press. Phaya Thai Rd.,
Bangkok 10330. Thailand. Tel. 215-3626. Ed.
Somwung Pitiyanuwat. abstr.; bibl.; charts; stat.
circ. 1,000.

Description: Covers research methodology,
statistics. measurement and evaluation, and
research results in education and social sciences.

Refereed Serial

การเสนอบทความหรืองานวิจัย เพื่อตีพิมพ์ในวารสารวิธีวิทยาการวิจัย

ท่านที่ประสงค์จะเผยแพร่บทความทางวิธีวิทยาการวิจัยทั่วไป หรือเฉพาะทาง ตลอดจนผลงานวิจัยด้านวิธีวิทยาการวิจัย ผลการวิจัยทางสังคมศาสตร์ ด้านครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ หรือไทยศึกษา กรุณาส่งต้นฉบับพิมพ์ขนาด A-4 ประมาณ 10-15 หน้า โดยใช้รูปแบบการพิมพ์ของ APA พร้อมทั้งคัดย่อภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จำนวน 3 ชุด ไปที่รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330 สำหรับบทความภาษาอังกฤษ กรุณาส่ง Prof. Dr. Teara Archwamety, College of Education, University of Nebraska at Kearney 68849, U.S.A.

The JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY is a scholarly refereed journal publishing articles in research methodology, social research, educational research or Thai Studies. Authors should follow the style specified in the PUBLICATION MANUAL OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, latest edition. Manuscripts in Thai (10-15 pages, with English abstracts) should be sent, in triplicate, to Associate Professor Dr. Suwimon Wongwanich, Faculty of Education, Phaya Thai Road, Patumwan, Bangkok 10330. Manuscripts (10-15 pages) in English should be sent, in triplicate, to Prof. Dr. Teara Archwamety, College of Education, University of Nebraska at Kearney, 68849, U.S.A.

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย

Journal of Research Methodology

วิธีวิทยาการวิจัยเป็นศาสตร์แขนงหนึ่งที่มีความสนใจเป็นอันมากในปัจจุบัน ภาควิชาวิจัย และจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และสมาคมวิจัยสังคมศาสตร์ แห่งประเทศไทย ได้พิจารณาเห็นความสำคัญของศาสตร์แขนงนี้ จึงได้จัดทำวารสารเพื่อเผยแพร่ให้ นักวิชาการ อาจารย์ ครู และนิสิตนักศึกษาที่รักความก้าวหน้าได้ติดตามวิชาการด้านนี้อย่างต่อเนื่อง มาเป็นปีที่ 8

ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2547 เป็นต้นไปวารสารวิธีวิทยาการวิจัยมีกำหนดออกปีละ 3 ฉบับ (มกราคม- เมษายน), (พฤษภาคม-สิงหาคม), (กันยายน-ธันวาคม)

สมัครสมาชิก 1 ปี (พ.ศ. 2549) จำนวน 3 ฉบับ ค่าสมาชิก 220.- บาท

สมัครสมาชิก 2 ปี (พ.ศ. 2549-2550) จำนวน 6 ฉบับ ค่าสมาชิก 420.- บาท

จำหน่ายปลีกเล่มละ 80.- บาท

สมาชิกวารสารวิธีวิทยาการวิจัย สามารถซื้อวารสารตั้งแต่ฉบับปีที่ 15 ลงไป ในราคาฉบับละ 20 บาท

การสมัครสมาชิก การต่ออายุสมาชิก และการสั่งซื้อ โปรดกรอกรายละเอียดในใบสมัคร สมาชิก ท่านสามารถจ่ายเช็ค ธนानัติหรือตัวแลกเงินสั่งจ่าย ปณ. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย **ในนาม คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย** กทม. 10330 โทรศัพท์ 0-2218-2578

ใบสมัครสมาชิกวารสารวิธีวิทยาการวิจัย

สมัครเป็นสมาชิก ปี พ.ศ. 2549 ปี พ.ศ. 2549-2550

ต้องการซื้อวารสารฉบับที่ผ่านมากฉบับที่.....ปีที่.....ถึงฉบับที่.....ปีที่.....รวม.....ฉบับ

รวมเป็นเงิน.....บาท

ชื่อ-นามสกุล/หน่วยงาน.....

ที่อยู่ที่บ้าน.....ถนน.....แขวง/ตำบล.....

เขต/อำเภอ.....จังหวัด.....รหัสไปรษณีย์.....

สถานที่ทำงาน.....

เลขที่.....ถนน.....แขวง/ตำบล.....

เขต/อำเภอ.....จังหวัด.....รหัสไปรษณีย์.....

ท่านประสงค์จะให้ส่งวารสารไป

ที่บ้าน

ที่ทำงาน

ท่านได้ส่งเงินด้วย

เช็ค

ธนानัติ

ตัวแลกเงิน

รวมจำนวนเงินทั้งสิ้น.....บาท

