

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาวิจัยเรื่อง โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมการบริหารงานของผู้บริหาร โรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อให้ครอบคลุมประเด็นเนื้อหาสำคัญตามลำดับ ดังนี้

1. สภาพและการบริหารการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 2.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 2.2 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 2.3 คุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดี
3. การประเมินผลการศึกษาระดับชาติ
 - 3.1 สำนักทดสอบทางการศึกษา
 - 3.2 สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน)
4. ปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมการบริหารงานของผู้บริหาร โรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน
 - 4.1 ภาวะผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leadership)
 - 4.2 บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis)
 - 4.3 การเสริมสร้างพลังอำนาจให้แก่ครู (Teacher Empowerment)
 - 4.4 การรับรู้ความสามารถของคณะครูในภาพรวม (Collective Teacher Efficacy)
5. โมเดลลิשראלและวิธีการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง
6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 6.1 งานวิจัยในประเทศ
 - 6.2 งานวิจัยต่างประเทศ

สภาพและการบริหารการศึกษาขั้นพื้นฐาน

บทบัญญัติแห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545 ค) ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการบริหารการศึกษาครั้งสำคัญของประเทศไทย โดยเฉพาะการบริหารการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านโครงสร้าง

การบริหารงานของสถานศึกษาและหลักสูตรการศึกษา พอสรุปได้ดังนี้ มาตรา 4 วรรคสอง บัญญัติว่า การศึกษาขั้นพื้นฐาน หมายความว่า การศึกษาก่อนระดับอุดมศึกษา มาตรา 4 วรรคห้า บัญญัติว่า สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หมายความว่า สถานศึกษาที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน และมาตรา 39 บัญญัติว่า ให้กระทรวงกระจายอำนาจการบริหารและการจัดการศึกษา ทั้งด้านวิชาการ งบประมาณ การบริหารงานบุคคล และการบริหารทั่วไป ไปยังคณะกรรมการและสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษา ในเขตพื้นที่การศึกษาโดยตรง

กระทรวงศึกษาธิการ (ม.ป.ป., หน้า 34-76) ได้แบ่งขอบข่ายและกิจการบริหารและจัดการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ออกเป็น 4 ด้าน คือ การบริหารวิชาการ การบริหารงบประมาณ การบริหารงานบุคคล และการบริหารทั่วไป ซึ่งมีแนวคิดในการบริหารและจัดการสถานศึกษา ดังนี้

1. การบริหารวิชาการ กำหนดให้งานวิชาการเป็นงานหลัก หรือเป็นภารกิจหลักของสถานศึกษาที่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มุ่งให้กระจายอำนาจในการบริหารจัดการไปให้สถานศึกษาให้มากที่สุด ด้วยเจตนารมณ์ที่จะให้สถานศึกษาดำเนินการได้โดยอิสระ คล่องตัว รวดเร็ว สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน สถานศึกษา ชุมชน ท้องถิ่น และการมีส่วนร่วมจากผู้มีส่วนได้เสียทุกฝ่าย ซึ่งจะเป็ปัจจัยสำคัญทำให้สถานศึกษามีความเข้มแข็งในการบริหารและการจัดการ สามารถพัฒนาหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ตลอดจนการวัดผล ประเมินผล รวมทั้งการวัดปัจจัยเกื้อหนุนการพัฒนาคุณภาพนักเรียน ชุมชน ท้องถิ่น ได้อย่างมีคุณภาพและมีประสิทธิภาพ

2. การบริหารงบประมาณ มุ่งเน้นความเป็นอิสระ ในการบริหารจัดการมีความคล่องตัว โปร่งใส ตรวจสอบได้ ชีคหลักการบริหารมุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์และบริหารงบประมาณแบบมุ่งเน้นผลงาน ให้มีการจัดหาผลประโยชน์จากทรัพย์สินของสถานศึกษา รวมทั้งจัดหารายได้จากบริการ มาใช้บริหารจัดการเพื่อประโยชน์ทางการศึกษา ส่งผลให้เกิดคุณภาพที่ดีขึ้นต่อผู้เรียน

3. การบริหารงานบุคคล เป็นภารกิจสำคัญที่มุ่งส่งเสริมให้สถานศึกษาสามารถปฏิบัติงานเพื่อตอบสนองภารกิจของสถานศึกษา เพื่อดำเนินการด้านการบริหารงานบุคคลให้เกิดความคล่องตัว อิสระภายใต้กฎหมาย ระเบียบ เป็นไปตามหลักธรรมาภิบาลข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ได้รับการพัฒนา มีความรู้ ความสามารถ มีขวัญกำลังใจ ได้รับการยกย่องเชิดชูเกียรติ มีความมั่นคง และก้าวหน้าในวิชาชีพ ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของผู้เรียนเป็นสำคัญ

4. การบริหารทั่วไป เป็นงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดระบบบริหารองค์การ ให้บริการบริหารงานอื่น ๆ บรรลุผลตามมาตรฐาน คุณภาพและเป้าหมายที่กำหนดไว้ โดยมีบทบาทหลักในการประสาน ส่งเสริม สนับสนุน และการอำนวยความสะดวก ๆ ในการให้บริการการศึกษาทุกรูปแบบ มุ่งพัฒนาสถานศึกษาให้ใช้นวัตกรรมและเทคโนโลยีอย่างเหมาะสม ส่งเสริมในการบริหารและการจัดการศึกษาของสถานศึกษา ตามหลักการบริหารงานที่มุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ของงานเป็นหลักโดยเน้น

ความโปร่งใส ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ ตลอดจน การมีส่วนร่วมของบุคคล ชุมชนและองค์การที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้การจัดการศึกษามีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

นอกจากนี้มาตรา 27 บัญญัติว่า ให้คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อความเป็นไทย ความเป็นพลเมืองที่ดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพ ตลอดจนเพื่อการศึกษาต่อ ให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานมีหน้าที่จัดทำสาระของหลักสูตรตามวัตถุประสงค์ในวรรคหนึ่งในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์เพื่อเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545 ค) และกระทรวงศึกษาธิการ ได้กำหนดไว้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ว่า การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นการจัดการศึกษา มุ่งเน้นความสำคัญทั้งด้านความรู้ ความคิด ความสามารถ คุณธรรมกระบวนการเรียนรู้ และความรับผิดชอบต่อสังคม เพื่อพัฒนาคนให้มีความสมดุล โดยยึดหลักผู้เรียนสำคัญที่สุด ทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มศักยภาพ ให้ความสำคัญต่อความรู้เกี่ยวกับตนเอง และความสัมพันธ์ของตนเองกับสังคม ได้แก่ ครอบครัว ชุมชน ชาติ และสังคมโลก รวมทั้งความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ความเป็นมาของสังคมไทย และระบบการเมือง การปกครองในระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข ความรู้และทักษะทางด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์เรื่องการจัดการ การบำรุงรักษา และการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมอย่างสมดุลยั่งยืน ความรู้เกี่ยวกับศาสนา ศิลปะ วัฒนธรรม การกีฬา ภูมิปัญญาไทย และการประยุกต์ใช้ภูมิปัญญา ความรู้และทักษะในการประกอบอาชีพ การดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีความสุข (กรมวิชาการ, 2545, หน้า 3)

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า การบริหารการศึกษาขั้นพื้นฐานตามพระราชบัญญัติ การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการบริหารการศึกษาคั้งสำคัญของ ประเทศไทย โดยเฉพาะการบริหารการศึกษาขั้นพื้นฐานซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านโครงสร้าง การบริหารงานของสถานศึกษาและหลักสูตรการศึกษา โดยกระทรวงศึกษาธิการได้มีการกระจายอำนาจการบริหารและการจัดการศึกษา ทั้งด้านวิชาการ งบประมาณ การบริหารงานบุคคล และการบริหารทั่วไป ไปยังสถานศึกษาขั้นพื้นฐานโดยตรง ซึ่งทำให้สถานศึกษามีอิสระ มีความเข้มแข็งในการบริหาร เพื่อให้การบริหารเป็นไปอย่างคล่องตัว รวดเร็วและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน สถานศึกษา ชุมชน ท้องถิ่น และประเทศชาติโดยรวม นอกจากนี้คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานยังได้กำหนดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อความเป็นไทย ความเป็นพลเมืองที่ดีของชาติ การดำรงชีวิต และการประกอบอาชีพ ตลอดจนเพื่อการศึกษาต่อ และกำหนดให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานมีหน้าที่จัดทำสาระของหลักสูตร ในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชน

และสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์เพื่อเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ ตลอดจนเพื่อการศึกษาต่อ

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ส่วน ดังนี้

1. ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
2. การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
3. คุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดี

1. ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Academic Achievement)

นักการศึกษาหลายคนได้ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ต่าง ๆ กัน ดังนี้ กู๊ด (Good, 1959, p. 7) ได้ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่า หมายถึง ความสำเร็จหรือความสามารถในการแสดงออกที่ได้รับจากทักษะหรือองค์ความรู้

วิเชียร เกตุสิงห์ (2520, หน้า 25) ได้กล่าวว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง การวัดความรู้ที่แต่ละคนได้เรียนมาในอดีต และความรู้นั้นยังคงอยู่ในปัจจุบัน

ไพศาล หวังพานิช (2526, หน้า 89) ให้ความหมายว่าผลสัมฤทธิ์ (Achievement) หรือ ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา (Academic Achievement) หมายถึง คุณลักษณะและความสามารถของบุคคล เกิดจากการเรียนการสอนเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดจากการฝึกอบรม หรือจากการสอน

นิภา เมธธาวิชัย (2536, หน้า 65) ได้กล่าวถึงความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ความรู้ และทักษะที่ได้รับและพัฒนาจากการเรียนการสอน วิชาต่าง ๆ ครูอาศัยเครื่องมือวัดผลช่วยในการศึกษาว่าผู้เรียนมีความรู้และทักษะมากน้อยเพียงใด

พรรณี ช. เจนจิต (2538, หน้า 153) กล่าวว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นผลผลิตทางการศึกษาที่มีส่วนเกี่ยวข้องและสัมพันธ์กับองค์ประกอบหลาย ๆ ด้าน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะส่งผลต่อการพัฒนาความรู้สึกรักใคร่ของบุคคล กล่าวคือหากบุคคลใดมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงก็มีความคาดหวังในการทำงานสูง หากประสบผลสำเร็จตามที่คาดหวังไว้จะทำให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเอง สร้างความมั่นใจให้กับตนเองมากขึ้น จะพัฒนาไปสู่การเป็นผู้มีความรู้สึกรักตนเองในทางบวก (Positive Self Concept) ในทางตรงกันข้ามหากประสบความล้มเหลวในเรื่องผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะทำให้เกิดความรู้สึกต่ำต้อยของตนเองไม่มีคุณค่าและจะพัฒนาไปสู่การเป็นผู้ที่มีความรู้สึกนึกคิดต่อสังคมในทางลบ (Negative Self - Concept)

สุวิทย์ หิรัญยกานต์, สิริวรรณ เมธีวิวัฒน์ และชนินทร์ชัย อินทราภรณ์ (2540, หน้า 5) ได้กล่าวถึงความหมายของ “ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน” ว่าหมายถึง ความสำเร็จที่ได้รับจากความสามารถ ความรู้หรือทักษะ หรือหมายถึงผลการเรียน การสอนหรือผลงานที่เด็กได้จากการประกอบกิจกรรม ส่วนนั้น ๆ ก็ได้

จากความหมายที่กล่าวมาข้างต้น พอสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ผลการเรียนรู้ด้านเนื้อหาวิชา เจตคติ และทักษะต่าง ๆ ของแต่ละวิชาที่ผู้เรียนได้รับการเรียนรู้ผ่านมาแล้ว ทำให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในด้านต่าง ๆ เช่น ความรู้ความเข้าใจ ความสามารถ เจตคติ และทักษะทางด้านวิชาการ โดยอาศัยความพยายามจำนวนหนึ่งและแสดงออกในรูปความสำเร็จของผู้เรียน ซึ่งสามารถสังเกตและวัดได้โดยอาศัยเครื่องมือทางจิตวิทยาหรือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทั่วไป

2. การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ในการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำเป็นต้องอาศัยเครื่องมือในการวัดที่จะวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นั่นคือแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

ชาลี แพร์ตกุล (2530, หน้า 112) ได้กล่าวถึงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่าเป็นการวัดความรู้ ทักษะ และสมรรถภาพทางสมองหรือความสามารถด้านต่าง ๆ ที่เด็กได้รับจากประสบการณ์ ทั้งปวงจากโรงเรียนและทางบ้าน ยกเว้นการวัดทางร่างกาย ความถนัดและบุคลิกกับสังคม ข้อสอบที่ใช้วัดผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการจะมุ่งเน้นว่าผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในด้านต่าง ๆ ได้มากน้อยเพียงใด มากกว่าจะวัดความรู้ความจำ

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2531, หน้า 146) ได้ให้ความหมายของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ว่า เป็นแบบทดสอบที่วัดความรู้ของนักเรียนที่ได้เรียนไปแล้ว ซึ่งมักเป็นข้อคำถามให้นักเรียนตอบด้วยกระดาษและดินสอกับให้นักเรียนปฏิบัติจริง ซึ่งแบ่งแบบทดสอบประเภทนี้เป็น 2 พวก คือ

1. แบบทดสอบของครู หมายถึง ชุดข้อคำถามที่ครูเป็นผู้สร้างขึ้น ซึ่งเป็นข้อคำถามที่ถามเกี่ยวกับความรู้ที่นักเรียนได้ในห้องเรียน ว่านักเรียนมีความรู้มากแค่ไหน บทพร่องส่วนใดจะได้สอนซ่อมเสริม หรือเป็นการวัดความพร้อมที่จะเรียนบทเรียนใหม่ ซึ่งขึ้นอยู่กับความต้องการของครู

2. แบบทดสอบมาตรฐาน หมายถึง แบบทดสอบที่สร้างขึ้นจากผู้เชี่ยวชาญในแต่ละสาขาวิชา หรือจากครูที่สอนวิชานั้น แต่ผ่านการทดลองหาคุณภาพหลายครั้งจนกระทั่งมีคุณภาพดีพอ จึงสร้างเกณฑ์ปกติของแบบทดสอบนั้น สามารถใช้เป็นหลักและเปรียบเทียบผลเพื่อประเมินค่าของการเรียนการสอนในเรื่องใด ๆ ก็ได้ แบบทดสอบมาตรฐานจะมีคู่มือดำเนินการสอบบอกถึงวิธีการสอบ และยังมีมาตรฐานในด้านการแปลคะแนนด้วย

ทั้งแบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นและแบบทดสอบมาตรฐาน มีวิธีการในการสร้างข้อคำถามเหมือนกัน เป็นคำถามที่วัดเนื้อหาและพฤติกรรมที่ได้สอนไปแล้ว จะเป็นพฤติกรรมที่สามารถตั้งคำถามวัดได้ ซึ่งควรจัดให้ครอบคลุมพฤติกรรมด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. วัดด้านความรู้ความจำ
2. วัดด้านความเข้าใจ
3. วัดด้านการนำไปใช้
4. วัดด้านการวิเคราะห์
5. วัดด้านการสังเคราะห์
6. วัดด้านการประเมินค่า

กล่าวโดยสรุป คือ การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นการวัดความรู้ ทักษะ และสมรรถภาพทางสมองหรือความสามารถด้านต่าง ๆ ที่เด็กได้รับจากประสบการณ์จากการเรียนรู้ โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซึ่งจะต้องสร้างให้ครอบคลุมเนื้อหาและพฤติกรรม ตรงตามจุดประสงค์การเรียนรู้ของรายวิชานั้น ๆ

3. คุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดี

สมนึก ภักทิษณี (2537, หน้า 49-53) ได้กล่าวถึง คุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดีไว้ 10 ประการ คือ

1. ความเที่ยงตรง (Validity) หมายถึง ลักษณะของแบบทดสอบทั้งฉบับที่สามารถวัดได้ตรงกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการ หรือวัดในสิ่งที่ต้องการวัดได้อย่างถูกต้องแม่นยำ ความเที่ยงตรงจึงเปรียบเสมือนหัวใจของการทดสอบ
2. ความเชื่อมั่น (Reliability) หมายถึง ลักษณะของแบบทดสอบทั้งฉบับที่สามารถวัดได้คงที่คงตัวไม่เปลี่ยนแปลง ไม่ว่าจะทำการสอบใหม่กี่ครั้งก็ตาม
3. ความยุติธรรม (Fair) หมายถึง ลักษณะของแบบทดสอบที่ไม่เปิดโอกาสให้มีการได้เปรียบเสียเปรียบในกลุ่มผู้เข้าสอบด้วยกัน ไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนทำข้อสอบโดยการเดา
4. ความลึกของคำถาม (Searching) หมายถึง ข้อสอบแต่ละข้อนั้นจะต้องไม่ถามผิวเผินหรือถามประเภทความรู้ความจำ แต่ต้องให้นักเรียน นำความรู้ความเข้าใจ ไม่คิดคัดลอกแก้ปัญหาแล้วจึงตอบได้
5. ความขั้วขุ (Exemplary) หมายถึง แบบทดสอบที่นักเรียนทำด้วยความสนุก เพลิดเพลิน ไม่เบื่อหน่าย
6. ความจำเพาะเจาะจง (Definition) หมายถึง ข้อสอบที่มีแนวทางหรือทิศทางคำถามตอบชัดเจน ไม่คลุมเครือไม่แฝงกลเม็ดให้นักเรียนงง

7. ความเป็นปรนัย (Objective) แบบทดสอบชนิดใดจะเป็นปรนัยจะต้องมีคุณสมบัติ 3 ประการ คือ

- 7.1 ตั้งคำถามให้ชัดเจน ทำให้ผู้เข้าสอบทุกคนเข้าใจความหมายตรงกัน
- 7.2 ตรวจให้คะแนนไม่ตรงกัน แม้ว่าจะตรวจหลายคนก็ตาม และ
- 7.3 แปลความหมายของคะแนนได้เหมือนกัน

8. ประสิทธิภาพ (Efficiency) หมายถึง แบบทดสอบที่มีจำนวนข้อมากพอประมาณ ใช้เวลาสอบเหมาะสม ประหยัดค่าใช้จ่าย จัดทำแบบทดสอบด้วยความประณีต ตรวจให้คะแนนได้รวดเร็ว รวมถึงสิ่งแวดล้อมในการสอบที่ดี

9. อำนาจจำแนก (Discrimination) หมายถึง ความสามารถในการจำแนกผู้เข้าสอบข้อสอบที่ดีจะต้องมีอำนาจจำแนกสูง

10. ความยาก (Difficulty) ขึ้นอยู่กับทฤษฎีที่เป็นหลักยึด เช่น ตามทฤษฎี การวัดผลแบบอิงกลุ่ม ข้อสอบที่ดีคือข้อสอบที่ไม่ยากหรือง่ายเกินไป หรือมีความยากง่ายพอเหมาะ ส่วนทฤษฎีการวัดผลแบบอิงเกณฑ์นั้นความยากง่ายไม่ใช่สิ่งสำคัญ สิ่งสำคัญอยู่ที่ข้อสอบนั้นได้วัดในจุดประสงค์ที่ต้องการวัดได้จริงหรือไม่ ถ้าวัดได้จริงก็นับว่าเป็นข้อสอบที่ดีได้ แม้ว่าจะเป็นข้อสอบที่ง่ายก็ตาม

กล่าวโดยสรุป คือ การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้น นอกจากจะต้องสร้างแบบทดสอบให้ครอบคลุมเนื้อหาและพฤติกรรม ตรงตามจุดประสงค์การเรียนรู้ของรายวิชานั้นๆ แล้ว แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจะต้องมีคุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดีอีกด้วย

การประเมินผลการศึกษาในระดับชาติ

การประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้นำไปสู่การปฏิรูปการศึกษา ซึ่งก่อให้เกิดความเปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านระบบโครงสร้าง และกระบวนการจัดการศึกษา ซึ่งหลักการสำคัญของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545 ค) มีดังต่อไปนี้ คือ การจัดระบบ โครงสร้างและกระบวนการจัดการศึกษา ให้ยึดหลักดังนี้ คือ 1) มีเอกภาพด้านนโยบาย และมีความหลากหลายในการปฏิบัติ 2) มีการกระจายอำนาจไปสู่เขตพื้นที่การศึกษา สถานศึกษา และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และ 3) มีการกำหนดมาตรฐานการศึกษา และจัดระบบการประกันคุณภาพการศึกษาทุกระดับ และประเภทการศึกษา (มาตรา 9) จากหลักการดังกล่าวนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้ดำเนินการกระจายอำนาจ ทั้งทางด้านบริหาร การจัดการ และทางด้านวิชาการ สู่ระดับเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา โดยให้สถานศึกษาพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาของตนเองตามมาตรฐานหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของสำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (มาตรา 27) และให้สถานศึกษามีอำนาจหน้าที่ในการประเมินผู้เรียนเพื่อการตัดสินผลการเรียนและนำผลการเรียนไปใช้ในการศึกษาต่อ (มาตรา 26) นอกจากนี้สถานศึกษายังสามารถจัดการศึกษาได้ทั้ง 3 รูปแบบ คือ การศึกษาในระบบ นอกระบบ และตามอัธยาศัย โดยให้มีการเทียบโอนผลการเรียนทั้งภายในรูปแบบเดียวกัน และระหว่างรูปแบบที่ต่างกัน (มาตรา 15) ในทางด้านการประกันคุณภาพ การศึกษาสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดให้สถานศึกษาทุกแห่งมีระบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาตามกฎหมายกระทรวงว่าด้วยระบบหลักเกณฑ์และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา (มาตรา 47) และให้มีการจัดทำรายงานประจำปีเสนอต่อหน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และเปิดเผยต่อสาธารณชน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพ และมาตรฐานการศึกษา และเพื่อรองรับการประกันคุณภาพภายนอก (มาตรา 48)

จากการที่สถานศึกษาขั้นพื้นฐานต่างๆ มีอำนาจในการบริหารและการจัดการศึกษาทั้งด้านวิชาการ งบประมาณ การบริหารงานบุคคลและการบริหารทั่วไป จัดทำสารของหลักสูตร และประเมินผลสัมฤทธิ์ผู้เรียนในระดับการเรียนการสอน การตัดสินได้-ตก และการอนุมัติ การสำเร็จการศึกษา ถึงแม้ว่าการจัดการเรียนการสอนของสถานศึกษาทั่วประเทศ จะใช้หลักสูตรเดียวกันของกระทรวงศึกษาธิการ แต่จะมีความหลากหลายในทางปฏิบัติในเรื่องรูปแบบการเรียนการสอน ตลอดจนการวัดและการประเมินผลที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาดังๆ ภายในภูมิภาคเดียวกันและต่างภูมิภาค เพื่อเป็นการควบคุมและรักษาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาดังๆ ทั่วประเทศให้มีมาตรฐานใกล้เคียงกัน จึงจำเป็นที่จะต้องมีการมีหน่วยงานที่ทำหน้าที่ในการประเมินคุณภาพการศึกษาระดับชาติ ซึ่งปัจจุบันหน่วยงานที่ทำหน้าที่ดังกล่าวมีอยู่ 2 หน่วยงาน คือ

1. สำนักทดสอบทางการศึกษา เป็นหน่วยงานที่จัดตั้งขึ้นตาม กฎกระทรวงแบ่งส่วนราชการสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2546 มีอำนาจหน้าที่ดังต่อไปนี้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2546)

1.1 ศึกษา วิจัย และพัฒนาการวัดและประเมินผลทางการศึกษา รวมทั้งจัดระบบ วิธีการทดสอบ และพัฒนาเครื่องมือวัดมาตรฐานสำหรับการประเมินผลการจัดการศึกษา และการทดสอบทางการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.2 ดำเนินการสอบวัดความรู้ ความสามารถ คุณลักษณะระดับต่าง ๆ ให้กับนักเรียน และประชาชนทั่วไป

1.3 พัฒนาและส่งเสริมวิชาการด้านการทดสอบและประเมินผลทางการศึกษา รวมถึงการพัฒนาบุคลากรด้านการทดสอบและประเมินผล

1.4 ดำเนินการเกี่ยวกับระบบข้อมูลและทะเบียนประวัติผู้สำเร็จการศึกษา และจัดทำระบบการเทียบโอนผลการศึกษารวมทั้งประสานความร่วมมือด้านการทดสอบทางการศึกษาทั้งในระดับชาติและระดับนานาชาติ

1.5 ปฏิบัติงานร่วมกับหรือสนับสนุนการปฏิบัติงานของหน่วยงานอื่นที่เกี่ยวข้องหรือที่ได้รับมอบหมาย

นอกจากนี้สำนักทดสอบทางการศึกษายังได้รับมอบหมายภารกิจจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ให้ทำหน้าที่ในการติดตามตรวจสอบและประเมินผลการจัดการศึกษา (มาตรา 31 แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542) เพื่อคงไว้ซึ่งความเป็นเอกภาพและมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ และเพื่อนำข้อมูลการประเมินไปใช้ประโยชน์ในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาในทุกระดับอย่างต่อเนื่องตามเป้าหมายของการประกันคุณภาพ และเพื่อการให้บริการประเมินที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาต่อการเทียบโอนผลการเรียน และการเข้าสู่อาชีพ (สำนักทดสอบทางการศึกษา, 2550 ข)

ในปีการศึกษา 2550 สำนักทดสอบทางการศึกษาได้จัดให้มีจัดการประเมินผลสัมฤทธิ์นักเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานหรือ National Test (NT) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 ทุกคน ทุกโรงเรียน ทุกสังกัด ในแต่ละเขตพื้นที่การศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อกำกับ ติดตาม ดูแล และตรวจสอบคุณภาพนักเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อเป็นตัวบ่งชี้คุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในภาพรวม และใช้เป็นข้อมูลประกอบการตัดสินใจในการกำหนดนโยบาย และใช้วางแผนการพัฒนาคุณภาพการศึกษาระดับเขตพื้นที่การศึกษา และระดับสถานศึกษา (สำนักทดสอบทางการศึกษา, 2551 ข)

โครงสร้างและรูปแบบของแบบทดสอบ

แบบทดสอบที่ใช้ในการประเมินคุณภาพการศึกษา ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 เป็นแบบปรนัยชนิดเลือกตอบมี 4 ตัวเลือก วัดและประเมินด้านองค์ความรู้และทักษะกระบวนการเฉพาะวิชา โดยอยู่ในขอบข่ายสาระตามหลักสูตร พ.ศ. 2544 ในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ได้กำหนดน้ำหนักในแต่ละสาระเพื่อใช้เป็นสถานการณ์สร้างข้อสอบ โดยคณะกรรมการประกอบด้วยครูผู้สอน ศึกษานิเทศก์ และนักวิชาการ หลักการกำหนดน้ำหนักสาระยึดความสำคัญ/ปริมาณของสาระและจำนวนคาบในการเรียนการสอน ได้โครงสร้างของแบบทดสอบสำหรับใช้ประเมินคุณภาพการศึกษา ปีการศึกษา 2550 ดังนี้ (สำนักทดสอบทางการศึกษา, 2551 ก)

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีแบบทดสอบ 1 ฉบับ 2 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยประกอบด้วยสาระ 1) การอ่าน จำนวน 6 ข้อ 2) การเขียน จำนวน 6 ข้อ 3) การฟัง การดู และการพูด จำนวน 6 ข้อ 4) หลักการใช้ภาษา จำนวน 6 ข้อ และ 5) วรรณคดีและวรรณกรรม จำนวน 6 ข้อ รวม 30 ข้อ

- ตอนที่ 2 กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ประกอบด้วยสาระ 1) จำนวน จำนวน 10 ข้อ 2) การวัด จำนวน 10 ข้อ และ 3) ทักษะ/ กระบวนการทางคณิตศาสตร์ จำนวน 10 ข้อ รวม 30 ข้อ

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีแบบทดสอบ 2 ฉบับ

แบบทดสอบฉบับที่ 1 มี 3 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 สารการเรียนรู้ภาษาไทยประกอบด้วยสาระ 1) การอ่าน จำนวน 12 ข้อ 2) การเขียนจำนวน 7 ข้อ 3) การฟัง การดู และการพูด จำนวน 6 ข้อ 4) หลักการใช้ภาษา จำนวน 8 ข้อ และ 5) วรรณคดี และวรรณกรรม จำนวน 7 ข้อ รวม 40 ข้อ

- ตอนที่ 2 สารการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ประกอบด้วยสาระ 1) จำนวนและการดำเนินการ จำนวน 9 ข้อ 2) การวัด จำนวน 8 ข้อ 3) เรขาคณิต จำนวน 7 ข้อ 4) พีชคณิต จำนวน 10 ข้อ และ 5) การวิเคราะห์ข้อมูลและความน่าจะเป็น จำนวน 6 ข้อ รวม 40 ข้อ

- ตอนที่ 3 สารการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ประกอบด้วย สาระ 1) ศาสนา ศีลธรรม จริยธรรม จำนวน 8 ข้อ 2) หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม จำนวน 8 ข้อ 3) เศรษฐศาสตร์ จำนวน 8 ข้อ 4) ประวัติศาสตร์ จำนวน 8 ข้อ และ 5) ภูมิศาสตร์ จำนวน 8 ข้อ รวม 40 ข้อ

แบบทดสอบฉบับที่ 2 มี 2 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 สารการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ประกอบด้วยสาระ 1) สิ่งมีชีวิตกับกระบวนการดำรงชีวิต จำนวน 5 ข้อ 2) ชีวิตกับสิ่งแวดล้อม จำนวน 7 ข้อ 3) สารและสมบัติของสาร จำนวน 6 ข้อ 4) แรงและการเคลื่อนที่ จำนวน 5 ข้อ 5) พลังงาน จำนวน 6 ข้อ 6) กระบวนการเปลี่ยนแปลงของโลก จำนวน 6 ข้อ และ 7) ดาราศาสตร์และอวกาศ จำนวน 5 ข้อ รวม 40 ข้อ

- ตอนที่ 2 สารการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) ประกอบด้วยสาระ 1) ภาษาเพื่อการสื่อสาร จำนวน 15 ข้อ 2) ภาษาและวัฒนธรรม จำนวน 10 ข้อ 3) ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น จำนวน 5 ข้อ และ 4) ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก จำนวน 10 ข้อ รวม 40 ข้อ

ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (NT) ปีการศึกษา 2550

สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2551, หน้า 12, 18-19) ได้รายงานสรุปผลการจัดสอบการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (NT) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2550 มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (NT) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3
ปีการศึกษา 2550

กลุ่มสาระ การเรียนรู้	จำนวน นักเรียน	เต็ม	ค่าเฉลี่ย	SD	เฉลี่ย ร้อยละ	CV	ร้อยละจำนวนนักเรียน		
							ปรับปรุง	พอใช้	ดี
ภาษาไทย	817,736	30	14.48	5.05	48.26	34.87	17.93	64.37	17.71
คณิตศาสตร์	817,665	30	13.52	5.45	45.05	40.34	33.66	43.15	23.20

ตารางที่ 2 ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (NT) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
ปีการศึกษา 2550

กลุ่มสาระ การเรียนรู้	จำนวน นักเรียน	เต็ม	ค่าเฉลี่ย	SD	เฉลี่ย ร้อยละ	CV	ร้อยละจำนวนนักเรียน		
							ปรับปรุง	พอใช้	ดี
ภาษาไทย	803,174	40	19.25	5.12	48.13	26.60	13.64	70.51	15.85
คณิตศาสตร์	803,168	40	13.89	5.71	34.73	41.09	37.93	56.97	5.10
สังคมศึกษา	802,961	40	16.73	5.43	41.82	32.48	36.70	54.60	8.71
วิทยาศาสตร์	802,971	40	14.10	5.06	35.24	35.90	52.14	43.58	4.28
ภาษาอังกฤษ	802,713	40	11.48	4.95	28.70	43.16	69.83	26.47	3.69

2. สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) จัดตั้งขึ้นตามพระราชกฤษฎีกาจัดตั้งสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) พ.ศ. 2548 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อบริหารจัดการและดำเนินการเกี่ยวกับการศึกษาวิจัย พัฒนา และให้บริการทางการประเมินผลทางการศึกษา และทดสอบทางการศึกษาอย่างต่อเนื่องรวมทั้งเป็นศูนย์กลางความร่วมมือด้านการทดสอบทางการศึกษาในระดับชาติและระดับนานาชาติ และมีอำนาจหน้าที่หลักดังนี้ (พระราชกฤษฎีกาจัดตั้งสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) พ.ศ. 2548, 2548)

2.1 ดำเนินการเกี่ยวกับการจัดทำระบบ วิธีการทดสอบและพัฒนาเครื่องมือวัดและประเมินผลตามมาตรฐานการศึกษา

2.2 ดำเนินการเกี่ยวกับการประเมินผลการจัดการศึกษาและการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติ ตลอดจนให้ความร่วมมือและสนับสนุนการทดสอบทั้งระดับเขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษา

2.3 ดำเนินการเกี่ยวกับการทดสอบทางการศึกษา บริการสอบวัดความรู้ความสามารถ และการสอบวัดมาตรฐานวิชาการและวิชาชีพ เพื่อนำผลไปใช้เป็นส่วนหนึ่งในการเทียบระดับและการเทียบโอนผลการเรียนที่มาจากการศึกษาในระบบเดียวกันหรือการศึกษาดังระบบ

2.4 ดำเนินการเกี่ยวกับการศึกษาวิจัย และเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับ การทดสอบทางการศึกษา ตลอดจนเผยแพร่เทคนิคการวัดและประเมินผลการศึกษา

2.5 เป็นศูนย์กลางข้อมูลการทดสอบทางการศึกษา ตลอดจนสนับสนุน และให้บริการ ผลการทดสอบแก่หน่วยงานต่าง ๆ ได้ทั้งในประเทศและต่างประเทศ

2.6 พัฒนาและส่งเสริมวิชาการด้านการทดสอบและประเมินผลทางการศึกษา รวมถึง การพัฒนาบุคลากรด้านการทดสอบและประเมินผล ด้านการติดตามและประเมินผลคุณภาพบัณฑิต รวมทั้งการให้การรับรองมาตรฐานของระบบ วิธีการ เครื่องมือวัด ของหน่วยงานการประเมินผล และทดสอบทางการศึกษา

2.7 เป็นศูนย์กลางความร่วมมือด้านการทดสอบทางการศึกษาทั้งในระดับประเทศและระดับนานาชาติ

ในปีการศึกษา 2550 สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) ได้จัดให้มีการจัดการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน), 2551 ก) และมัธยมศึกษาปีที่ 6 (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน), 2551 ข) โดยมีวัตถุประสงค์

1. เพื่อประเมินคุณภาพการศึกษาระดับชาติตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544
2. เพื่อนำผลการสอบไปใช้ในการปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอนของโรงเรียน
3. เพื่อนำผลการทดสอบไปใช้ในวัตถุประสงค์อื่น

เนื้อหาการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET)

เนื้อหาการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ประจำปีการศึกษา 2550 สอบทั้งหมด 4 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ออกตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน), 2551 ก)

1. ภาษาไทย ประกอบด้วย สาระที่ 1: การอ่าน 9 ข้อ สาระที่ 2: การเขียน 2 ข้อ สาระที่ 3: การฟัง การดู และการพูด 2 ข้อ สาระที่ 4: หลักการใช้ภาษา 23 ข้อ สาระที่ 5: วรรณคดีและวรรณกรรม 4 ข้อ รวม 40 ข้อ

2. คณิตศาสตร์ ประกอบด้วยสาระที่ 1: จำนวนและการดำเนินการ 15 ข้อ สาระที่ 2: การวัด 3 ข้อ สาระที่ 3: เรขาคณิต 3 ข้อ สาระที่ 4: พีชคณิต 2 ข้อ สาระที่ 5: การวิเคราะห์ข้อมูลและความน่าจะเป็น 2 ข้อ สาระที่ 6: ทักษะ/ กระบวนการทางคณิตศาสตร์ แทรกอยู่ในสาระที่ 1 ถึง 5 รวม 25 ข้อ

3. วิทยาศาสตร์ ประกอบด้วย สารที่ 1: สิ่งมีชีวิตกับกระบวนการดำรงชีวิต 7 ข้อ สารที่ 2: ชีวิตกับสิ่งแวดล้อม 3 ข้อ สารที่ 3: สารและสมบัติของสาร 8 ข้อ สารที่ 4: แรงและการเคลื่อนที่ 3 ข้อ สารที่ 5: พลังงาน 6 ข้อ สารที่ 6: กระบวนการเปลี่ยนแปลงของโลก 6 ข้อ สารที่ 7: ดาราศาสตร์และอวกาศ 7 ข้อ สารที่ 8: ธรรมชาติของวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี แทรกอยู่ในสารที่ 1 ถึง 7 รวม 40 ข้อ

4. ภาษาอังกฤษ ประกอบด้วยสารที่ 1: ภาษาเพื่อการสื่อสาร 27 ข้อ สารที่ 2: ภาษาและวัฒนธรรม 4 ข้อ สารที่ 3: ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น 4 ข้อ สารที่ 4: ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก 5 ข้อ รวม 40 ข้อ

เนื้อหาการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ประจำปีการศึกษา 2550 สอบทั้งหมด 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ออกตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน), 2551 ง)

1. ภาษาไทย ประกอบด้วย สารที่ 1: การอ่าน 15 ข้อ สารที่ 2: การเขียน 17 ข้อ สารที่ 3: การฟัง การดู และการพูด 4 ข้อ สารที่ 4: หลักการใช้ภาษา 29 ข้อ และสารที่ 5: วรรณคดีและวรรณกรรม 15 ข้อ รวม 80 ข้อ

2. สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ประกอบด้วย สารที่ 1: ศาสนา ศีลธรรม จริยธรรม 12 ข้อ สารที่ 2: หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม 17 ข้อ สารที่ 3: เศรษฐศาสตร์ 17 ข้อ สารที่ 4: ประวัติศาสตร์ 17 ข้อ สารที่ 5: ภูมิศาสตร์ 17 ข้อ รวม 80 ข้อ

3. ภาษาดังประเทศ ประกอบด้วย สารที่ 1: ภาษาเพื่อการสื่อสาร 85 ข้อ สารที่ 2: ภาษาและวัฒนธรรม 15 ข้อ สารที่ 3: ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น เป็นเนื้อหาที่แทรกอยู่ในทุก ๆ มาตรฐานในสารที่ 1 และสารที่ 2 ที่มีการวัด สารที่ 4: ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลกเป็นสถานการณ์ที่ปรากฏในการสื่อสารทางภาษาที่ปรากฏในทุก ๆ มาตรฐานในสารที่ 1 และสารที่ 2 ที่มีการวัด รวม 100 ข้อ

4. คณิตศาสตร์ ประกอบด้วย สารที่ 1: จำนวนและการดำเนินการ 5 ข้อ สารที่ 2: การวัด 4 ข้อ สารที่ 3: เรขาคณิต ใช้ในการแก้ปัญหาบางข้อ สารที่ 4: พีชคณิต 17 ข้อ สารที่ 5: การวิเคราะห์ข้อมูลและความน่าจะเป็น 14 ข้อ สารที่ 6: ทักษะ/ กระบวนการทางคณิตศาสตร์ แทรกอยู่ในสารที่ 1 ถึง 5 ข้อ รวม 40 ข้อ

5. วิทยาศาสตร์ ประกอบด้วย สารที่ 1: สิ่งมีชีวิตกับกระบวนการดำรงชีวิต 16 ข้อ สารที่ 2: ชีวิตกับสิ่งแวดล้อม 4 ข้อ สารที่ 3: สารและสมบัติของสาร 20 ข้อ สารที่ 4: แรงและการเคลื่อนที่ 12 ข้อ สารที่ 5 : พลังงาน 12 ข้อ สารที่ 6: กระบวนการเปลี่ยนแปลงของโลก 8 ข้อ สารที่ 7: ดาราศาสตร์และอวกาศ 8 ข้อ สารที่ 8: ธรรมชาติของวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี แทรกอยู่ในสารที่ 1 ถึง 7 ที่มีการวัด รวม 80 ข้อ

6. สุขศึกษาและพลศึกษา ประกอบด้วย สาระที่ 1: การเจริญเติบโตและพัฒนาการของมนุษย์ 8 ข้อ สาระที่ 2: ชีวิตและครอบครัว 8 ข้อ สาระที่ 3: การเคลื่อนไหว การออกกำลังกาย เกม กีฬาไทย และกีฬาสากล 18 ข้อ สาระที่ 4: การเสริมสร้างสุขภาพ สมรรถภาพ และการป้องกันโรค 8 ข้อ สาระที่ 5: ความปลอดภัยในชีวิต 8 ข้อ รวม 50 ข้อ

7. ศิลปะ ประกอบด้วย สาระที่ 1: ทักษะศิลป์ 17 ข้อ สาระที่ 2:ดนตรี 17 ข้อ สาระที่ 3: นาฏศิลป์ 16 ข้อ รวม 50 ข้อ

8. การงานอาชีพและเทคโนโลยี ประกอบด้วย สาระที่ 1: การดำรงชีวิตและครอบครัว 30 ข้อ สาระที่ 2: การอาชีพ แทรกอยู่ในสาระที่ 1, 3 - 5 ที่มีการวัด สาระที่ 3: การออกแบบและเทคโนโลยี 8 ข้อ สาระที่ 4: เทคโนโลยีสารสนเทศ 10 ข้อ สาระที่ 5: เทคโนโลยีเพื่อการทำงานและอาชีพ 2 ข้อ รวม 50 ข้อ

ผลการจัดสอบการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ปีการศึกษา 2550

สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน), 2551 จ, หน้า 4, 6) ได้รายงานสรุปผลการจัดสอบการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และมัธยมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2550 มีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 3 ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2550

รหัสวิชา	วิชา	จำนวนผู้เข้าสอบ	คะแนนต่ำสุด	คะแนนสูงสุด	คะแนนเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
61	ภาษาไทย	961,921	2.50	92.50	36.58	10.95
64	คณิตศาสตร์	961,921	0.00	100.00	47.55	20.93
65	วิทยาศาสตร์	961,921	0.00	100.00	49.57	21.95
63	ภาษาอังกฤษ	961,921	0.00	100.00	38.67	17.09

ตารางที่ 4 ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติด้านพื้นฐาน (O-NET) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6
ปีการศึกษา 2550

รหัส วิชา	วิชา	จำนวน ผู้เข้าสอบ	คะแนน ต่ำสุด	คะแนน สูงสุด	คะแนน เฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน
01	ภาษาไทย	328,561	1.25	96.25	50.70	14.01
02	สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม	329,805	0.00*	88.75	37.76	9.45
03	ภาษาอังกฤษ	329,665	8.00	99.00	30.93	10.77
04	คณิตศาสตร์	329,824	2.00	100.00	32.49	12.17
05	วิทยาศาสตร์	328,550	8.75	98.75	34.62	12.53
06	สุขศึกษาและ พลศึกษา	327,780	0.00*	84.00	52.71	7.56
07	ศิลปะ	327,780	0.00*	84.00	41.61	8.68
08	งานอาชีพและ เทคโนโลยี	327,780	0.00*	84.00	49.53	9.03

หมายเหตุ * ผู้ที่ระบายคำตอบด้วยปากกา หรือดินสอ HB หรือ ไม่ทำข้อสอบ

ปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมบริหารงานของผู้บริหารโรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

การศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลของโรงเรียนและปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในยุคแรก ๆ เช่น งานวิจัยของโคลแมน และเจ็ทส์ (Coleman, 1966; Jencks, 1992 cited in Alig-Mielcarek, 2003, pp. 29-30) ที่ศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลของโรงเรียน ได้แสดงให้เห็นว่า ปัจจัยด้านเศรษฐกิจสังคมและภูมิหลังของครอบครัวเป็นสิ่งที่สำคัญในการกำหนดความสำเร็จของนักเรียนในโรงเรียน แต่คุณลักษณะของโรงเรียนนั้นมีอิทธิพลน้อยมากจนไม่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเลย มุมมองที่น่าหาคู่ของการศึกษาดังกล่าวนี้นี้ได้อธิบายแล้วว่าทำไมโรงเรียนที่อยู่ในชุมชนที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมอยู่ในระดับต่ำจะประสบผลสำเร็จในระดับสูงได้ แต่นักการศึกษาและนักวิจัยทางการศึกษาอื่น ๆ มีความเชื่อว่าโรงเรียนและคุณลักษณะภายในโรงเรียนสามารถมีอิทธิพลต่อนักเรียนในการบรรลุถึงระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูงได้ สมมุติฐานดังกล่าวได้นำไปสู่การวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิผลของโรงเรียนซึ่งมีความหวังว่าจะเป็นสิ่งกำหนดให้

ปัจจัยที่อยู่ภายใต้การควบคุมของโรงเรียนจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงได้โดยไม่คำนึงถึงสภาพทางด้านเศรษฐกิจสังคมและภูมิหลังของครอบครัว ซึ่งผู้วิจัยจะขอนำเสนอในลำดับต่อไป

ในการนำเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรม การบริหารงานของผู้บริหารโรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผู้วิจัยขอแบ่งการนำเสนอออกเป็น 4 ส่วน ดังนี้

1. ภาวะผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leadership)
2. บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis)
3. การเสริมสร้างพลังอำนาจให้แก่ครู (Teacher Empowerment)
4. การรับรู้ความสามารถของคณะครูในภาพรวม (Collective Teacher Efficacy)

1. ภาวะผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leadership)

ผู้วิจัยขอนำเสนอวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องตามลำดับดังนี้ ความหมายของภาวะผู้นำแนวคิด หรือทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำ ความหมายของภาวะผู้นำทางวิชาการ และ โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ ความหมายของภาวะผู้นำ

นักวิชาการทางการบริหารหลายคนได้ให้ความหมายของคำว่า “ภาวะผู้นำ (Leadership)” ไว้ในลักษณะที่สอดคล้องกัน ดังต่อไปนี้

เทอร์รี่ (Terry, 1960, p. 293) ได้ให้นิยามว่า “ภาวะผู้นำ” หมายถึง การใช้อิทธิพลให้คนอื่นเกิดความพอใจที่จะทำงานเพื่อกลุ่มและให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม

ฟิดเลอร์ (Fiedler, 1967, p. 8) ได้ให้ความหมายว่า บุคคลในกลุ่มซึ่งได้รับมอบหมายหน้าที่ ครอบครองหรือประสานงานกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับภารกิจของกลุ่ม

โบลส์ และเดเวนพอร์ท (Boles & Devenport, 1975, p. 117) ได้ให้ความหมายว่า “ภาวะผู้นำ” คือ กระบวนการซึ่งบุคคลใช้ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ช่วยเหลือกลุ่มปฏิบัติงานเพื่อให้เกิดผลผลิต เป็นไปตามเป้าหมาย ทำให้กลุ่มดำรงอยู่ได้โดยสนองความต้องการของสมาชิกในกลุ่มนั้น ๆ ด้วย

เกียมเมททีโอ และเกียมเมททีโอ (Giammatteo & Giammatteo, 1981, p. 2) ได้แสดงทัศนะว่าผู้นำที่เหมาะสมในปัจจุบันไม่ใช่ผู้สั่งการ (Directing) และผู้ควบคุม (Controlling) แต่เป็นผู้นำให้เกิดการร่วมและเกิดแรงจูงใจของบุคคลในองค์กร (Involving and Motivating) ซึ่งแสดงออกทางพฤติกรรมที่เรียกว่า “ภาวะผู้นำ” จะมีลักษณะ 5 ประการ คือ

1. สร้างและให้กลุ่มดำรงอยู่ได้
2. ทำให้งานสำเร็จ
3. ช่วยเหลือกลุ่มเกิดความรู้สึกที่ดีต่อกัน
4. ช่วยกลุ่มตั้งวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนและเข้าใจง่าย
5. ทำให้เกิดความร่วมมือร่วมใจในการปฏิบัติงานไปสู่เป้าหมาย

เฮาส์และเบทซ์ (House & Baetz, 1979) ได้ให้ความหมายว่า “ภาวะผู้นำ” หมายถึง สิ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่มคน 2 คนหรือมากกว่า และมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมให้ดำเนินงานบรรลุเป้าหมายของกลุ่ม แคทซ์ และคาห์น (Katz & Kahn, 1987) ได้ให้ความหมายว่า “ภาวะผู้นำ” หมายถึง การเพิ่มอิทธิพลต่อสมาชิกให้ยินยอมทำตามทิศทางงานประจักษ์ขององค์การ

เฮอร์เชย์ และแบลนชาร์ด (Hersey & Blanchard, 1993, p. 94) ได้ให้นิยามว่า “ภาวะผู้นำ” หมายถึง กระบวนการที่ใช้อิทธิพลให้บุคคลหรือกลุ่มบุคคลใช้ความพยายามในการปฏิบัติงานในหน้าที่ให้บรรลุเป้าหมายภายใต้สถานการณ์ที่กำหนดไว้

ดาฟท์ (Daft, 2005, p. 5) ได้ให้ความหมายว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง ความสัมพันธ์ที่มีอิทธิพลระหว่างผู้นำ (Leader) และผู้ตาม (Followers) ซึ่งทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกัน

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2523, หน้า 7) ได้ให้ความหมายว่า ภาวะผู้นำคือ กระบวนการในการใช้อิทธิพล (Influence) ต่อกิจกรรมของกลุ่ม เพื่อกำหนดวัตถุประสงค์ (Goal Setting) ของกลุ่ม และทำให้กลุ่มบรรลุวัตถุประสงค์

ปรัชญา เวสารัชช์ (2523, หน้า 27) ได้ให้ความหมายของภาวะผู้นำว่า เป็นลักษณะความสัมพันธ์รูปแบบหนึ่งระหว่างบุคคลในกลุ่ม เป็นความสัมพันธ์ที่บุคคลหนึ่งหรือหลายคนซึ่งเรียกว่า ผู้นำ สามารถทำให้คนส่วนมากซึ่งเป็นผู้ตาม ดำเนินการไปในทิศทางและวิธีการที่ผู้นำกำหนดหรือต้องการ

สมยศ นาวิการ (2539, หน้า 141) ได้อธิบายถึงความเป็นผู้นำคือผู้ที่ปฏิบัติการวางแผน การจัดองค์การ การจูงใจ การติดต่อสื่อสารและการควบคุมเป็นผู้ที่มีผู้นำและการให้ทิศทางแก่พนักงานทุกคนเพื่อบรรลุถึงเป้าหมายขององค์การ

วิโรจน์ สารรัตนะ (2542, หน้า 106) ได้กล่าวถึงความเป็นผู้นำว่าเป็นกระบวนการที่ผู้บริหารจะได้มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้อื่นมีจุดหมายเพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุจุดหมายขององค์การ

จากแนวคิดของนักวิชาการทางการบริหารที่กล่าวมาข้างต้น พอสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำ หมายถึง คุณลักษณะหรือพฤติกรรมของบุคคลหรือผู้บริหารที่สามารถสร้างอิทธิพลหรือจูงใจให้ผู้อื่น ผู้ร่วมงานหรือผู้ใต้บังคับบัญชาปฏิบัติงานหรือกิจกรรมให้บรรลุความสำเร็จตามวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายที่กำหนดไว้

แนวคิดหรือทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำ

แนวคิดหรือทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำได้ถูกนำมาใช้ในวงการศึกษามากกว่า 50 ปี (Griffiths, 1988 cited in Alig-Mielcarek, 2003, p. 14) พอจะจัดกลุ่มได้ดังนี้ 1) ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงคุณลักษณะ

2) ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงพฤติกรรม 3) ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงสถานการณ์ 4) ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงความสามารถพิเศษ และ 5) ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงปฏิรูป ซึ่งทฤษฎีเหล่านี้เป็นที่มาของแนวคิดหรือทฤษฎีของภาวะผู้นำทางวิชาการ ซึ่งผู้วิจัยจะได้กล่าวถึงในลำดับต่อไป

1. ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงคุณลักษณะ (Trait Theories of Leadership) ทร สุนทรายุทธ (2551, หน้า 327-328) ได้กล่าวถึง แนวคิดหรือทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงคุณลักษณะว่า แนวคิดนี้เชื่อกันว่าการเป็นผู้นำขึ้นอยู่กับลักษณะส่วนบุคคลว่าจะเหมาะสมจะเป็นผู้นำหรือไม่ คุณลักษณะของผู้นำชนิดนี้ อาจจะมาจากการพันธุกรรมหรือสิ่งแวดล้อมก็ได้ มีผู้พยายามจะศึกษาคุณลักษณะผู้นำทางกาย ซึ่ง อริสโตเติล (Aristotle) เชื่อว่าความเป็นผู้นำเริ่มมาแต่กำเนิด จึงเกิดทฤษฎี The Great Man Theory of Leadership และเชื่อกันมาจนถึง ปี ค.ศ. 1950 ความเชื่อเรื่องความเป็นผู้นำโดยคุณลักษณะนี้ พยายามจำแนกผู้นำออกเป็นผู้นำที่มีลักษณะทางกายและทางจิตวิทยาของผู้นำนั้น เกี่ยวข้องหรือพยายามอธิบายพฤติกรรมของผู้นำนั้น (House & Baetz, 1979)

ดังนั้น ผู้ที่มีความเชื่อตามแนวนี้ จึงพยายามที่จะแยกคุณสมบัติพิเศษที่ติดมากับผู้นำ แตกต่างกับบุคคลอื่นโดยทั่วไป เช่น ศึกษาภาวะผู้นำตามลักษณะโดยวิเคราะห์ประวัติบุคคลสำคัญ พบว่า บุคคลสำคัญ ๆ มีพฤติกรรมเป็นผู้นำที่เกิดจากคุณลักษณะเป็นส่วนมาก คุณลักษณะของผู้นำนั้น อาจจำแนกเป็น 3 ลักษณะคือ

1.1 ลักษณะทางด้านร่างกาย พบว่า ผู้ที่เป็นหัวหน้า มักจะมีความสูง และน้ำหนักมากกว่าคนปกติโดยเฉลี่ย เช่น นักเรียนชายที่เป็นหัวหน้านักจะเป็นผู้ที่มีความสูง ส่วนผู้หญิงมักจะมี ความสูงปานกลาง

1.2 ลักษณะทางสติปัญญา พบว่า สติปัญญา มีความสัมพันธ์กับความเป็นผู้นำ ผู้นำที่มีความสามารถทางสมองสูงกว่าคนอื่น ๆ จะเป็นผู้นำที่ได้รับการยอมรับให้เป็นผู้นำ

1.3 ลักษณะทางบุคลิกภาพ คุณลักษณะทางบุคลิกภาพ เช่นความเชื่อมั่นในตนเอง ความสามารถในการปรับตัว การมีลักษณะเด่น การเป็นคนเปิดเผยไม่เก็บตัวและมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น คุณลักษณะดังกล่าวมักจะพบในผู้นำมากกว่าคนปกติ

2. ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงพฤติกรรม (Behavioral Theories of Leadership) อรุณ รักธรรม (2526, หน้า 333) ได้กล่าวถึงแนวคิดหรือทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงพฤติกรรมว่าเป็นทฤษฎีที่พิจารณาในเรื่องพฤติกรรมเฉพาะตัวตามวิธีการใช้อำนาจ หรือพฤติกรรมผู้นำ ซึ่งมีอยู่ 2 แบบ คือ พฤติกรรมมุ่งงาน กับพฤติกรรมมุ่งสัมพันธ์ ผู้นำที่มีพฤติกรรมมุ่งงานจะยึดถืองานเป็นสำคัญเหนือสิ่งอื่นใด มุ่งหวังผลการทำงานและผลผลิตสูงสุด โดยไม่คำนึงถึงความสัมพันธ์ที่ดีที่จะมีระหว่างผู้บริหารกับผู้ใต้บังคับบัญชา ส่วนในด้านผู้นำที่มีพฤติกรรมมุ่งสัมพันธ์จะยึดถือจิตใจเป็นสำคัญ เน้นในความเห็นอกเห็นใจ ความนับถือ และความอบอุ่นในความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหารกับผู้ใต้บังคับบัญชา

3. ทฤษฎีภาวะผู้นำตามสถานการณ์ (Situational Theories) อาร์โนลด์ และเฟลด์แมน (Arnold & Feldman, 1986 อ้างถึงใน นิติมา เทียนทอง, 2544, หน้า 19-20) ได้กล่าวถึงภาวะผู้นำตามสถานการณ์ว่า การศึกษาภาวะผู้นำเชิงสถานการณ์ได้ริเริ่มสนใจกันตั้งแต่ศตวรรษ 1960-1980 เป็นการศึกษาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลในแบบ “วิธีที่ดีที่สุด” (Best Way) เหมาะสมกับความต้องการของสภาพการณ์ต่าง ๆ มีการศึกษากันหลายแนวทาง โดยการนำเอาพฤติกรรมผู้นำดั้งเดิมทั้ง 3 แบบ หรือมิติพฤติกรรมผู้นำ 2 มิติ จากการศึกษาตามทฤษฎีพฤติกรรมผู้นำดังกล่าว มาศึกษากับสภาพการณ์เฉพาะที่กำหนดในแต่ละทฤษฎี พฤติกรรมผู้นำดังกล่าว มาศึกษากับสภาพการณ์เฉพาะที่กำหนดในแต่ละทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงสถานการณ์ของฟีลเดอร์ (Fieldler's Contingency Theory) ทฤษฎีความเป็นผู้นำตามสถานการณ์ของเฮอร์เช และบลันชาร์ด (Hersey and Blanchard's Situational Theory) ทฤษฎีเส้นทาง เป้าหมายของเฮาว์ส (House's Path-Goal's Theory) ทฤษฎีปทัสถานการตัดสินใจของวรูม และเยตตัน (Vroom and Yetten's Normative Decision Theory) เป็นต้น การศึกษาทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงสถานการณ์ดังกล่าว กำหนดสภาพการณ์ในแต่ละทฤษฎีแตกต่างกัน ส่วนแบบผู้นำที่มีประสิทธิผลจะใช้แบบผู้นำแตกต่างกันตามสถานการณ์ของแต่ละทฤษฎีนั้น ๆ ดังเช่น ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงสถานการณ์ของฟีลเดอร์ ให้ความสำคัญของสภาพการณ์การควบคุม (Situational Control) 3 สถานการณ์ คือ 1) ความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำกับผู้ตาม 2) โครงสร้างงาน 3) อำนาจตามตำแหน่ง ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ผู้นำที่มีภาวะการมุ่งใจในงาน (Task Motivated) เป็นผู้นำที่มีประสิทธิผลในสภาพการณ์ด้านการควบคุมสูงในสภาพการณ์ด้านความควบคุมสูงในสภาพการณ์ควบคุมต่ำ ส่วนผู้นำที่มีภาวะผู้นำการมุ่งใจในด้านความสัมพันธ์ (Relationship Motivated) เป็นผู้นำที่มีประสิทธิผลในสภาพการณ์ควบคุมปานกลาง เป็นต้น

4. ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงความสามารถพิเศษ (Charismatic Theories of Leadership) เนตรพัฒนา ยาวีราข (2548, หน้า 129) ได้กล่าวถึง แนวคิดหรือทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงความสามารถพิเศษว่า หมายถึง ผู้นำที่มีลักษณะพิเศษที่เหนือผู้อื่นและมีความเชื่อมั่นในตนเอง มีการแสดงออกที่เข้มแข็งทำให้ผู้อื่นเชื่อ มีความสามารถในการปลุกเร้าความรู้สึกของพนักงานได้ เป็นผู้นำที่มีพลังและความสามารถในตนเอง ทำให้ผู้อื่นมีความเชื่อมั่นในตัวผู้นำสูง ผู้นำที่มีลักษณะพิเศษนี้จะทำสิ่งที่กระตุ้นพนักงานให้เกิดความไว้วางใจ เชื่อถือ ขอมอบ เชื่อฟัง และมีอารมณ์คล้อยตาม ชื่นชม มีความพอใจและทำให้ผลการปฏิบัติงานสูง ผู้นำแบบนี้พบได้ในกลุ่มในองค์กร และในทุกระดับทางการบริหารในประเทศ ต่าง ๆ เช่น อินเดีย สิงคโปร์ เนเธอร์แลนด์ จีน ญี่ปุ่น และ แคนาดา

5. ทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงปฏิรูป (Transformational Theories of Leadership) เบอร์น (Burns, 1978 อ้างถึงใน นำชัย สุภฤกษ์ชัยสกุล, 2550, หน้า 46-47) เป็นบุคคลแรกที่ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับผู้นำไว้ว่า ภาวะผู้นำอาจเกิดขึ้นได้ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งระหว่างภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยนและภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพ

5.1 ภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยน (Transactional Leadership) จะเกิดขึ้นเมื่อผู้นำและผู้ตามมีความสัมพันธ์กันในลักษณะของการแลกเปลี่ยน ซึ่งอาจจะเป็นการแลกเปลี่ยนทางเศรษฐกิจ การเมือง หรือทางจิตวิทยาก็ได้ ดังนั้น ความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำกับผู้ตามจะยังคงอยู่ต่อไปก็ต่อเมื่อทั้งสองฝ่ายต่างยังคงมีประโยชน์ซึ่งกันและกันอยู่ ไม่มีวัตถุประสงค์ในการดึงดูดให้สมาชิกอยู่ร่วมกันในระยะยืนยาวถาวร แม้ว่าภาวะผู้นำเช่นนี้จะมีประสิทธิภาพ แต่จะไม่ก่อให้เกิดผลแบบเปลี่ยนสภาพทางสังคมหรือองค์กร กลับยิ่งส่งเสริมและสร้างความชอบธรรมให้กับฐานอำนาจเดิมที่มีอยู่แล้ว

5.2 ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพ (Transformational Leadership) เป็นภาวะผู้นำที่เกิดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการแบบเปลี่ยนสภาพฐานอำนาจเดิม โดยผู้นำจะพยายามกระตุ้นผู้ตามให้ยกระดับตนเองให้มีจริยธรรมและแรงจูงใจที่สูงขึ้นกว่าเดิม ผู้นำจะใช้วิธียกระดับจิตสำนึกของผู้ตาม โดยพยายามดึงดูดให้มีอุดมคติ จริยธรรม ความยุติธรรม มากกว่าจะใช้การกระตุ้นทางอารมณ์ เช่น ความเกลียด ความกลัว ผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพพยายามชี้ให้เห็นถึงปัญหาในระบบปัจจุบัน และแสดงถึงวิสัยทัศน์อันน่าตื่นตาตื่นใจในสังคมหรือองค์กรใหม่ที่สามารถเป็นไปได้ และวิสัยทัศน์ของสังคมใหม่จะเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับค่านิยมของผู้ตาม ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพและภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยนเป็นเหมือนเส้นต่อเนื่องกันที่ปลายข้างหนึ่งเป็นภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพ ส่วนปลายอีกข้างหนึ่งเป็นภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยน ดังนั้น ผู้นำจึงเป็นผู้นำได้เพียงรูปแบบเดียวเท่านั้นระหว่างผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพและผู้นำแบบแลกเปลี่ยน จะเป็นทั้งสองรูปแบบในเวลาเดียวกันไม่ได้ แตกต่างจากแนวคิดของเบส (Bass) ซึ่งจะกล่าวถึงในลำดับต่อไป

หลังจากที่เบอร์น (Burns) ได้ริเริ่มและนำเสนอแนวคิดภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพ ต่อมาในปี ค.ศ. 1985 เบส (Bass, 1985 อ้างถึงใน นำชัย สุภฤกษ์ชัยสกุล, 2550, หน้า 47-50) ได้เสนอทฤษฎีภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพที่สร้างขึ้นจากแนวคิดเดิมของเบอร์น (Burns) การพิจารณาว่าผู้นำคนใดจะเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงจะดูจากผลของผู้นำที่มีต่อผู้ตาม ผู้นำจะเปลี่ยนแปลงและจูงใจผู้ตามโดยการสร้างให้ผู้ตามตระหนักเห็นถึงความสำคัญในผลของงาน ชักจูงให้ผู้ตามรู้จักเสียสละเพื่อผลประโยชน์ขององค์กรหรือของกลุ่ม ทฤษฎีของเบส (Bass) แตกต่างจากของเบอร์น (Burns) ตรงที่ผู้นำสามารถมีภาวะผู้นำทั้งสองรูปแบบพร้อม ๆ กันได้ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์และสถานการณ์ในเวลานั้น ๆ เบส (Bass) เชื่อว่าผู้นำการเปลี่ยนแปลงเป็นผู้นำที่มีบาร์มีเช่นเดียวกับเบอร์น (Burns) เป็นผู้ที่มีวิสัยทัศน์ดี มีวาทศิลป์ และมีทักษะในการสร้างความประทับใจ ผู้นำการเปลี่ยนแปลงใช้ทักษะเหล่านี้ในการสร้างความผูกพันทางอารมณ์อันรุนแรงกับผู้ตาม แต่สำหรับผู้นำการแลกเปลี่ยนแล้ว จะไม่มีคุณสมบัติเหล่านี้ เพราะผู้นำการแลกเปลี่ยนจะจูงใจผู้ตามด้วยการตั้งเป้าหมายและสัญญาที่จะให้รางวัลตามผลการปฏิบัติที่ปรารถนา แม้ว่าผู้นำการแลกเปลี่ยนจะเป็นภาวะผู้นำที่มีประสิทธิภาพ แต่เมื่อเทียบกับผู้นำการเปลี่ยนแปลงแล้ว ผู้นำการเปลี่ยนแปลงจะเป็น

ส่วนขยายเพิ่มเติมประสิทธิภาพที่สูงกว่า ในขณะที่ผู้นำการเปลี่ยนแปลงจะยกระดับจริยธรรม ขวัญ และแรงจูงใจของผู้ตามให้สูงขึ้น ผู้นำการเปลี่ยนแปลงจะเพียงแค่ออกดูแลและจัดสรรผลประโยชน์ทางตรงให้กับผู้ตาม ผู้นำการเปลี่ยนแปลงจะเน้นในการตั้งคำถามว่าผู้ตามจะทำอะไรให้กับองค์กรได้บ้าง ในขณะที่ผู้นำการแลกเปลี่ยนจะถามว่าองค์กรจะทำอะไรให้กับผู้ตามได้

ความหมายของภาวะผู้นำทางวิชาการ

การทำความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของคำว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leadership) ยังไม่มีแนวทางหรือทิศทางเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานของผู้นำทางวิชาการ เมื่อเป็นเช่นนั้นนักวิชาการแต่ละท่านจึงได้ให้คำจำกัดความตามแนวคิดของตนเอง ซึ่งเป็นผลให้ความหมายที่หลากหลายทั้งจากนักปฏิบัติและนักวิจัย (Flath, 1989) ซึ่งพอจะประมวลได้ ดังนี้

ลิวูด (Leithwood, 1999, p. 3) ได้ให้นิยามว่า “ภาวะผู้นำทางวิชาการ” หมายถึง กลุ่มของพฤติกรรมของผู้บริหาร โรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อการการสอนในชั้นเรียน มีความรับผิดชอบในการให้ข้อมูลสารสนเทศแก่ครูเกี่ยวกับกลยุทธ์ เทคโนโลยี และเครื่องมือทางการศึกษาเพื่อนำไปใช้ในการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ฮอปกิน (Hopkins, 2001, p. 114) ได้ให้ความหมายว่า “ภาวะผู้นำทางวิชาการ” หมายถึง การที่ผู้บริหาร โรงเรียนสร้างโอกาสในการเรียนรู้ให้แก่ครูและนักเรียน

เวลเลอร์ (Weller, 1999, p. 36) ได้กล่าวว่า “ภาวะผู้นำทางวิชาการ” หมายถึง การที่ผู้บริหาร โรงเรียนได้ปรากฏตัวให้เห็นเสมอ และมีส่วนร่วมในทุก ๆ กิจกรรมของโรงเรียน รวมถึงสิ่งสร้างสรรค์ต่าง ๆ ของผู้บริหาร โรงเรียนที่ได้ดำเนินการ ซึ่งมีผลกระทบต่อการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอย่างยั่งยืน

เซย์ฟาร์ธ (Seyfarth, 1999, p. 169) ได้ให้นิยามว่า “ภาวะผู้นำทางวิชาการ” หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหาร โรงเรียนที่มีการผสมผสานกันอย่างดีเกี่ยวกับการนิเทศด้านการสอน การพัฒนาหลักสูตร และการพัฒนาบุคลากร

เบลส และเบลส (Blasé & Blasé, 1999 a, p. 53) ได้ให้ความหมายว่า “ภาวะผู้นำทางวิชาการ” หมายถึง การที่ผู้บริหาร โรงเรียนได้ผสมผสานงานหลาย ๆ อย่างเข้าด้วยกัน ได้แก่ การปรับแต่งและการสื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมายของโรงเรียน การนิเทศและการประเมินผล การปฏิบัติงานและการพัฒนาด้านการสอนและการประสานงานด้านหลักสูตร การพัฒนาบุคลากร และการประเมินความก้าวหน้าเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

แจนซี และลิวูด (Janzi & Leithwood, 1996, p. 515) ได้กล่าวว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการ เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานของผู้บริหาร โรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับกิจกรรมดังต่อไปนี้ คือ การกำหนดและการยอมรับเป้าหมายของกลุ่ม (Identifying and Fostering the Acceptance of Group

Goals) การให้ความสนับสนุนครูเป็นรายบุคคล (Providing Individualized Support) การกระตุ้นทางด้านสติปัญญา (Intellectual Stimulation) และการคาดหวังในการปฏิบัติงานในระดับที่สูง (High Performance Expectations)

เดบีวอยส์ (Debevoise, 1984, pp. 14-20 cited in Chell, n.d., p. 11) ได้ให้คำนิยามว่า “ภาวะผู้นำทางวิชาการ” หมายถึง บรรดาการปฏิบัติทั้งหลายที่ผู้บริหารได้กระทำเอง หรือเป็นตัวแทนบุคคลอื่นในการสนับสนุนเพื่อให้เกิดการพัฒนาในการเรียนรู้ของนักเรียน

ไวลด์ และคิมม็อค (Wildy & Dimmock, 1993, p. 44) ได้กล่าวว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการก็คือ การที่ผู้บริหาร โรงเรียน ได้ดำเนินการภารกิจดังต่อไปนี้ คือ 1) การนิยามเป้าประสงค์ในการจัดการ โรงเรียน 2) การตั้งเป้าหมายทั่วไปของโรงเรียน 3) การจัดหาทรัพยากรที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ของนักเรียน 4) การนิเทศและการประเมินผลครู 5) การประสานงานกับบุคลากรในการพัฒนาโปรแกรมการสอน และ 6) การสร้างความสัมพันธ์อันดีกับครู และระหว่างครูด้วยกันเอง

จากความหมายของภาวะผู้นำทางวิชาการที่มีผู้กล่าวมาแล้วข้างต้นจึงพอสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการ หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารสถานศึกษาที่บริหารจัดการสถานศึกษาโดยให้ความสำคัญกับการส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาในด้านการเรียนรู้ของนักเรียน และการพัฒนาครูเพื่อให้อาจมีความเป็นมืออาชีพ ซึ่งกิจกรรมดังกล่าว ได้แก่ การกำหนดเป้าหมายร่วมกันกับคณะครู การกำกับติดตามงานและให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการเรียนการสอน การพัฒนาครูให้มีความเป็นมืออาชีพ การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ และการจัดหาวัสดุสื่อและทรัพยากรให้ตรงกับความต้องการของครูและนักเรียน

โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ

นักวิชาการด้านการบริหารการศึกษาหลายท่านได้ให้นิยาม ภาวะผู้นำทางวิชาการในลักษณะที่เป็นคุณลักษณะ พฤติกรรม และกระบวนการที่บุคคลใช้ในการบริหารจัดการโรงเรียนให้มีประสิทธิภาพ ในช่วงระหว่าง 20 กว่า ปีที่ผ่านมา นักวิชาการด้านบริหารการศึกษาได้มีการศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำทางวิชาการอย่างต่อเนื่องมาเป็นลำดับ และได้มีการพัฒนาเป็น โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ ซึ่งในแต่ละโมเดลจะมีองค์ประกอบบางด้านที่เหมือนกัน และแตกต่างกันบ้าง เพื่อให้เห็นวิวัฒนาการของโมเดล ภาวะผู้นำทางวิชาการ ผู้วิจัยขอนำเสนอ ตามลำดับดังนี้

โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของ ฮอลลิงเจอร์และเมอร์ฟี (Hallinger & Murphy's Instructional Leadership Model)

ฮอลลิงเจอร์ และเมอร์ฟี (Hallinger & Murphy, 1985 cited in Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, pp. 3-4) ได้พัฒนาโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ โดยศึกษาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการ

ของผู้บริหาร โรงเรียนประถมศึกษาและทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิผลของโรงเรียน และจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงทฤษฎีและเชิงประจักษ์ ฮอลลิงเจอร์ และเมอร์ฟี (Hallinger & Murphy) ได้สร้างโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ โดยมีองค์ประกอบ 3 ด้านคือ 1) การกำหนดนิยามพันธกิจ (Defining Mission) 2) การบริหาร โปรแกรมการเรียนการสอน (Managing the Instructional Program) และ 3) การสนับสนุนบรรยากาศโรงเรียนในเชิงบวก (Promoting a Positive School Climate) โดยมีรายละเอียดดังนี้ คือ การนิยามพันธกิจประกอบด้วยภารกิจ 2 ด้าน คือ 1) การกำหนดกรอบเป้าหมายของโรงเรียน และ 2) การสื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมายของโรงเรียน การบริหารโปรแกรมการเรียนการสอน ประกอบด้วยภารกิจ 3 ด้าน คือ 1) การนิเทศและการประเมินผลการสอน 2) การประสานงานด้านหลักสูตร และ 3) การกำกับติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน การสนับสนุนบรรยากาศโรงเรียนในเชิงบวก ประกอบด้วยภารกิจ 6 ด้าน คือ 1) การควบคุมเวลาที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน 2) การสนับสนุนในการพัฒนาไปสู่อำนาจของครู 3) การธำรงรักษาวิสัยทัศน์ของโรงเรียนให้อยู่ในระดับสูง 4) การจัดหาสิ่งจูงใจสำหรับครู 5) การผลักดันด้านมาตรฐานทางวิชาการ และ 6) การจัดหาสิ่งจูงใจสำหรับนักเรียน ซึ่งมีรายละเอียดดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 องค์ประกอบของโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ (Elements of Murphy & Hallinger's Model of Instructional Leadership) ของเมอร์ฟี และฮอลลิงเจอร์ (Murphy & Hallinger, 1985 cited in Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 26)

การนิยามพันธกิจ (Defines the Mission)	การบริหารโปรแกรม การเรียนการสอน (Manages Instructional Program)	การสนับสนุนบรรยากาศ โรงเรียนในเชิงบวก (Promotes School Climate)
1. การกำหนดกรอบ เป้าหมายของโรงเรียน	1. การนิเทศและการประเมินผล การสอนของครู	1. การควบคุมเวลาที่ใช้ในการจัด กิจกรรมการเรียนการสอน
2. การสื่อสารเกี่ยวกับ เป้าหมายของโรงเรียน	2. การประสานงานด้านหลักสูตร การกำกับติดตามความก้าวหน้าของ นักเรียน	2. การสนับสนุนในการพัฒนา ความเป็นมืออาชีพของครู 3. การธำรงรักษาวิสัยทัศน์ของ โรงเรียนให้อยู่ในระดับสูง 4. การจัดหาสิ่งจูงใจสำหรับครู 5. การผลักดันด้านมาตรฐานทาง วิชาการ 6. การจัดหาสิ่งจูงใจสำหรับนักเรียน

โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของเมอร์ฟี (Murphy's Instructional Leadership Model, 1990)

เมื่อปี ค.ศ. 1990 เมอร์ฟี (Murphy, 1990 cited in Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 4) ได้นำโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของฮอลลิงเจอร์ และเมอร์ฟี (Hallinger & Murphy) มาพัฒนาต่อ โดยได้มีการทบทวนวรรณกรรมและบูรณาการงานวิจัยใน 4 ด้านหลัก คือ วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่มีประสิทธิผล (Effective School) การปรับปรุงโรงเรียน (School Improvement) การพัฒนาบุคลากร (Staff Development) และการเปลี่ยนแปลงองค์การ (Organizational Change) และได้สร้างโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ ซึ่งมีองค์ประกอบจำนวน 4 ด้าน และได้จำแนกออกเป็น บทบาทหรือพฤติกรรมย่อย จำนวน 16 ด้าน องค์ประกอบด้านการพัฒนาพันธกิจและเป้าหมายยังเป็น คุณลักษณะพื้นฐานของภาวะผู้นำทางวิชาการ แต่การบริหาร โปรแกรมการสอน (Managing the Instructional Program) ได้ขยายขอบข่ายงานไปถึงบทบาทของผู้บริหารโรงเรียนในด้านการสนับสนุน การสอนที่มีคุณภาพ และการกำกับติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน นอกจากนี้เมอร์ฟี (Murphy) ยังได้แยกองค์ประกอบด้านการสนับสนุนบรรยากาศโรงเรียนในเชิงบวก (Promoting a Positive Climate) ออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ การสนับสนุนบรรยากาศการเรียนรู้ทางวิชาการ (Promoting an Academic Learning Climate) และการพัฒนาสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการปฏิบัติงาน (Developing a Supportive Work Environment) เมื่อเป็นเช่นนี้โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการจึงมีองค์ประกอบจำนวน 4 มิติ ซึ่งมีการกีย่อยจำนวน 16 ภารกิจ

ตารางที่ 6 องค์ประกอบของ โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของเมอร์ฟี (Murphy, 1990 cited in Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 27) (Elements of Murphy's Model of Instructional Leadership)

การพัฒนาพันธกิจและ เป้าหมาย (Developing Mission and Goals)	การบริหารในหน้าที่ ที่เกี่ยวกับผลผลิตทาง การศึกษา (Managing the Educational Production Function)	การสนับสนุนบรรยากาศ การเรียนรู้ทางวิชาการ (Promoting an Academic Learning Climate)	การพัฒนาสิ่งแวดล้อม ที่เอื้อต่อการปฏิบัติงาน (Developing a Supportive Work Environment)
1. การกำหนดกรอบ เป้าหมายของโรงเรียน	1. การส่งเสริมการสอนที่ มีคุณภาพ	1. การสร้างมาตรฐานและ ความคาดหวังในเชิงบวก	1. การสร้างสิ่งแวดล้อมที่ ปลอดภัยและเป็นระเบียบ
2. การสื่อสาร ด้านเป้าหมายของโรงเรียน	2. การนิเทศและการ ประเมินผลสอน	2. การบำรุงรักษา วิสัยทัศน์ให้อยู่ใน ระดับสูง	2. การให้โอกาสแก่ นักเรียนมีส่วนร่วมในสิ่งที่ มีความสำคัญ

ตารางที่ 6 (ต่อ)

การพัฒนาพันธกิจและ เป้าหมาย (Developing Mission and Goals)	การบริหารในหน้าที่ ที่เกี่ยวกับผลผลิตทาง การศึกษา (Managing the Educational Production Function)	การสนับสนุนบรรยากาศ การเรียนรู้ทางวิชาการ (Promoting an Academic Learning Climate)	การพัฒนาสิ่งแวดล้อม ที่เอื้อต่อการปฏิบัติงาน (Developing a Supportive Work Environment)
	3. การจัดสรรและควบคุม กำหนดเวลาการสอน	3. การจัดหาสิ่งจูงใจ สำหรับครูและนักเรียน	3. การพัฒนาบุคลากรให้มี ความร่วมมือและมีความ เป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน
	4. การประสานงานด้าน หลักสูตร	4. การสนับสนุนการ พัฒนาความเป็นมืออาชีพ ของครู	4. การระดมทรัพยากรจาก ภายนอกเพื่อสนับสนุน เป้าหมายของโรงเรียน
	5. การกำกับติดตาม ความก้าวหน้าของ นักเรียน		5. การเสริมสร้าง ความสัมพันธ์ระหว่าง บ้านกับ โรงเรียน

โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของเวเบอร์ (Weber's Instructional Leadership Model)

เวเบอร์ (Weber, 1996 cited in Alig-Mielecarek & Hoy, 2005, p. 5) ได้กล่าวถึงความจำเป็นที่ต้องมีภาวะผู้นำทางวิชาการโดยไม่ต้องคำนึงถึงโครงสร้างองค์การของโรงเรียน โดยสรุปว่างานวิจัยต่าง ๆ ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า ถึงแม้ผู้นำทางวิชาการจะไม่ได้เป็นตำแหน่งที่ระบุไว้เหมือนกับผู้บริหารโรงเรียนแต่โรงเรียนก็จำเป็นต้องมีผู้นำแม้ว่าในปัจจุบันครูและบุคลากรของโรงเรียนที่ปฏิบัติงานเกี่ยวกับโปรแกรมการเรียนการสอนจะมีความสามารถเป็นที่ปรากฏชัด แต่บุคลากรมืออาชีพเหล่านี้ยังคงต้องการบุคลากรที่เป็นจุดศูนย์รวม และให้ความสนับสนุนในด้านการสอนและการเรียนรู้ คำกล่าวของเวเบอร์ (Weber) นั้นมีความแหลมคมต่อวงการศึกษานในปัจจุบัน โดยเฉพาะในเรื่องภาวะผู้นำแบบมีส่วนร่วม และการบริหารงานแบบยึดที่คั้งเป็นฐาน การให้ความสำคัญกับภาวะผู้นำทางวิชาการยังคงเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องดำเนินต่อไปโดยไม่ต้องคำนึงถึงธรรมชาติขององค์การโรงเรียนที่มีลำดับชั้นบังคับบัญชา เวเบอร์ (Weber) ได้ระบุว่าภารกิจหลักที่สำคัญของภาวะผู้นำทางวิชาการประกอบด้วย 5 ภารกิจ คือ 1) การนิยามพันธกิจของโรงเรียน 2) การบริหารหลักสูตรและการสอน 3) การสนับสนุนบรรยากาศการเรียนรู้ในเชิงบวก 4) การสังเกตและการปรับปรุงการสอน 5) การประเมินผลโครงการด้านการสอน ซึ่งมีรายละเอียดดังตารางที่ 7

ตารางที่ 7 องค์ประกอบโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของเวเบอร์ (Weber, 1996 cited in Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 28) (Elements of Weber's Model of Instructional Leadership)

การนิยาม พันธกิจของ โรงเรียน (Defining the School's Mission)	การบริหารหลักสูตร และการสอน (Managing Curriculum and Instruction)	การสนับสนุน บรรยากาศ การเรียนรู้ในเชิงบวก (Promoting a Positive Learning Climate)	การสังเกตและการ ปรับปรุงการสอน (Observing and Improving Instruction)	การประเมินผล โครงการสอน (Assessing the Instructional Program)
ผู้นำทางวิชาการ ต้องพัฒนา เป้าหมายด้าน วิสัยทัศน์ร่วมกับ ผู้มีส่วนได้เสียของ โรงเรียน	ผู้นำทางวิชาการ ต้องกำกับติดตาม กิจกรรมการเรียน การสอนเพื่อให้ เป็นไปในแนวทาง เดียวกับพันธกิจของ โรงเรียน, การจัดหา ทรัพยากรและการ สนับสนุนการใช้ ระเบียบ	ผู้นำทางวิชาการ ต้องสนับสนุน บรรยากาศการเรียนรู้ ในทางบวกโดยการ สื่อสารเกี่ยวกับ เป้าหมาย การสร้าง ความคาดหวัง และ การสร้างบรรยากาศ การเรียนรู้ให้เป็น ระเบียบ	ผู้นำทางวิชาการ ต้องสังเกตและ ปรับปรุงการสอน โดยใช้การสังเกต ห้องเรียนและการ ให้โอกาสแก่ครูใน การพัฒนาตนเอง ไปสู่ความเป็นมือ อาชีพ	ผู้นำทางวิชาการ ต้องส่งเสริมให้มี การวางแผน, การออกแบบ, การบริหารและ การวิเคราะห์ การประเมินผล เพื่อประสิทธิผลของ หลักสูตร

โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของเอลิก - ไมเอิลคาเร็คและฮอย (Alig- Mielcarek & Hoy's Model of Instructional Leadership)

เอลิก-ไมเอิลคาเร็ค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, pp. 5-6) ได้พัฒนาโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการจากการสังเคราะห์โมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการของฮอลลิงเจอร์ และเมอร์ฟี (Hallinger & Murphy), เมอร์ฟี และเวเบอร์ (Murphy & Weber) และใช้พื้นฐานทางทฤษฎีที่เกี่ยวข้องและพบว่า ทั้ง 3 โมเดลนั้นมีองค์ประกอบพื้นฐาน 3 ด้านที่เหมือนกันคือ 1) การนิยามและการสื่อสารด้านเป้าหมาย 2) การกำกับติดตามและการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการเรียนการสอนและการเรียนรู้ และ 3) การสนับสนุนและการเน้นถึงความสำคัญของการพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพ ซึ่งกระบวนการทั้ง 3 ด้านนี้ มีความสอดคล้องกับทฤษฎีการกำหนดเป้าหมายของล็อก และเลธรัม (Locke & Latham, 1984) (Locke & Latham's Goal Setting Theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีการจูงใจที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดทฤษฎีหนึ่ง (Baron, 1998 cited in Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 6; Hoy & Miskel, 2001)

ทฤษฎีการกำหนดเป้าหมายของล็อก และเลธัม (Locke & Latham, 1984) (Locke & Latham's Goal Setting Theory) ได้กล่าวไว้ว่า เป้าหมายที่มีลักษณะท้าทายและมีลักษณะเฉพาะ จะก่อให้เกิดแรงจูงใจที่แข็งแกร่งเมื่อบุคคลให้การยอมรับเพราะว่าเป้าหมายดังกล่าวจะก่อให้เกิดความตั้งใจ การรวบรวมความพยายาม การพัฒนาปรับปรุงอย่างไม่ลดละและนำไปสู่ยุทธวิธีเพื่อความสำเร็จ ผลของเป้าหมายอย่างประสบความสำเร็จ ยิ่งไปกว่านั้นการให้ข้อมูลย้อนกลับก็มีความสำคัญต่อการกำกับติดตามการปฏิบัติงาน เพราะผู้มีส่วนร่วมสามารถประเมินและปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนเองได้ ในฐานะที่ครูเป็นผู้เรียนรู้ที่สามารถควบคุมตนเองได้ (Self-Regulated Learners) จะทำให้เป้าหมายของแต่ละคนเป็นสิ่งที่จริงจังและแข็งแกร่งได้ ซึ่งจะนำไปสู่ระดับการปฏิบัติงานที่สูงขึ้น

คุณลักษณะพื้นฐาน 3 ด้าน ของภาวะผู้นำทางวิชาการแสดงให้เห็นถึงทฤษฎีการกำหนดเป้าหมายมาปฏิบัติในวงการศึกษา ผู้นำทางวิชาการซึ่งทำงานกับบุคลากรด้วยความร่วมมือกันจะช่วยให้มีการกำหนดเป้าหมายร่วมกันในแต่ละปีการศึกษา และทำให้คณะครูมีความมุ่งมั่นเพื่อไปสู่เป้าหมาย ผู้นำทางวิชาการใช้การกำกับติดตามและการจัดให้มีการป้อนข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการสอนและกระบวนการเรียนรู้ซึ่งมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายที่กำหนดไว้ร่วมกัน ประการสุดท้ายเป็นความรับผิดชอบของผู้นำทางวิชาการที่ต้องจัดหาทรัพยากรและเอื้อให้คณะครูได้มีโอกาสในการพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพซึ่งช่วยให้คณะครูบรรลุเป้าหมายของตนเองได้ และกลายเป็นผู้ปฏิบัติงานที่สามารถควบคุมตนเองได้ (Self-Regulated Performers) จากการสังเคราะห์คุณลักษณะพื้นฐานของภาวะผู้นำทางวิชาการ ของเอลิก-ไมเอิลคาเร็ค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy) ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ สรุปได้ดังตารางที่ 8

ตารางที่ 8 องค์ประกอบของโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการ (Model of Instructional Leadership) ของ
เอลิก-ไมเอ็ลคาเร็ค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy's, 2005, p. 29)

การนิยามและการสื่อสารเกี่ยวกับ เป้าหมายที่กำหนดร่วมกัน (Defines and Communicates Shared Goals)	การกำกับติดตามและการให้ข้อมูล ย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการสอน และกระบวนการเรียนรู้ (Monitors and Provides Feedback on the Teaching and Learning Process)	การสนับสนุนให้บุคลากรได้รับ การพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพ (Promotes School Wide Professional Development)
ผู้นำทางวิชาการต้องทำงานกับ บุคลากรด้วยความร่วมมือในการ นิยาม การสื่อสาร และใช้เป้าหมาย ของโรงเรียนที่ได้จากการกำหนด ร่วมกัน โดยเป้าหมายดังกล่าวนี้จะ นำมาใช้ในการตัดสินใจในการ ปฏิบัติงานการปรับเปลี่ยน กระบวนการเรียนการสอนการจัดซื้อ สื่อการเรียนรู้ตามหลักสูตร และการ จัดให้มีเป้าหมายย่อย ๆ เพื่อติดตาม ความก้าวหน้า นอกจากนี้เป้าหมาย เหล่านี้จะเป็นศูนย์กลางให้ บุคลากรได้สามารถปฏิบัติตาม พันธกิจได้อย่างประสบความสำเร็จ	มิตিদ้านนี้จะเกี่ยวข้องกับกิจกรรม ต่าง ๆ ของผู้นำทางวิชาการ ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรทางวิชาการ กิจกรรมเหล่านี้รวมถึงทุกสิ่ง ทุกอย่างที่มองเห็นในโรงเรียน ได้แก่ การสนทนากับครูและ นักเรียน การยกย่องชมเชย และ การให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครู นักเรียนและชุมชน เกี่ยวกับการ ปฏิบัติงานด้านวิชาการ และการทำ ให้แน่ใจว่าเวลาที่ใช้ในการจัด กิจกรรมการเรียนการสอนนั้นมีได้ ถูกจัดจ้ะหะ	มิติด้านนี้จะเกี่ยวข้องกับพฤติกรรม ที่คงเส้นคงวาเกี่ยวกับการเรียนรู้ ตลอดชีวิตของครู ผู้นำทางวิชาการ จะให้กำลังใจแก่ครูในการเรียนรู้ ที่มากขึ้นเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนของนักเรียน โดยใช้ การวิเคราะห์ ข้อมูล การให้โอกาส ในการพัฒนาตนเองเพื่อความเป็น มืออาชีพแก่คณะครูซึ่งจะสอดคล้อง กับเป้าหมายของโรงเรียนและ การจัดหาวรรณกรรมและทรัพยากร ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาไปสู่ความเป็น มืออาชีพให้แก่คณะครู

การพัฒนาแบบวัดภาวะผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leadership Instrument: ILI)

เอลิก-ไมเอ็ลคาเร็ค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, pp. 7-9) ได้พัฒนาเครื่องมือ
วัดภาวะผู้นำทางวิชาการ จากโมเดลภาวะผู้นำทางวิชาการเชิงทฤษฎีที่เกิดจากการสังเคราะห์โมเดล
ภาวะผู้นำทางวิชาการของฮอลลิงเจอร์ และเมอร์ฟี, เมอร์ฟี และเวเบอร์ และได้ทดสอบกับข้อมูลเชิง
ประจักษ์ โดยมีขั้นตอนการพัฒนา ดังนี้

1. ข้อคำถาม (Items) ชุดของข้อคำถามต่าง ๆ ได้ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อวัดภาวะผู้นำทางด้าน
วิชาการของผู้บริหารโรงเรียน ข้อคำถามต่าง ๆ เป็นการบรรยายถึงพฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียน
ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 กลุ่มหน้าที่ คือการนิยามและการสื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมายของโรงเรียน การกำกับ

ติดตามและประเมินผลหลักสูตรและโปรแกรมการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการสนับสนุนบุคลากรในด้านการพัฒนาเพื่อความเป็นมืออาชีพ ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะต้องตอบคำถามเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียนตนเอง ในแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Likert Scale) จาก 0 หมายถึง ไม่ปฏิบัติเลย 1 หมายถึง ปฏิบัติเพียงครั้งเดียว 2 หมายถึง ปฏิบัติเป็นบางครั้ง 3 หมายถึง ปฏิบัติบ่อยครั้ง 4 หมายถึง ปฏิบัติสม่ำเสมอ ในระยะแรกของการพัฒนาเครื่องมือได้สร้างข้อคำถามจำนวน 50 ข้อ แต่ถูกคัดออกให้เหลือ 27 ข้อคำถาม โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มหน้าที่ละ 9 ข้อคำถาม เกณฑ์ที่ใช้ในการสร้างเครื่องมือมี 2 ประการ คือ 1) กลุ่มของพฤติกรรมจะต้องครอบคลุมกลุ่มหน้าที่ทั้ง 3 ด้าน และ 2) เครื่องมือทั้งฉบับจะต้องมีขนาดของข้อคำถามที่สั้นกะทัดรัดเพื่อให้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีความเต็มใจในการตอบ ตัวอย่างของข้อคำถามของกลุ่มหน้าที่ด้านการนิยามและการสื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมายของโรงเรียน ได้แก่ ส่งเสริมเป้าหมายทางด้านวิชาการเพื่อประโยชน์แก่นักเรียน พัฒนาเป้าหมายของโรงเรียนที่ส่งเสริมให้เกิดมาตรฐานและความคาดหวังในระดับสูงสำหรับนักเรียนทุกคน และใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อเป็นแนวทางในการอภิปรายกับคณะครูเกี่ยวกับโปรแกรมการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ตัวอย่างของข้อคำถามของกลุ่มหน้าที่ด้านการกำกับติดตาม และการให้ข้อมูลย้อนกลับ ได้แก่ จัดให้มีการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครูเป็นการส่วนตัว จัดให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครูเป็นการส่วนตัว เดินรอบบริเวณโรงเรียนและสนทนากับครูและนักเรียนและจัดให้มีการยกย่องชมเชยนักเรียนที่ผลงานดีเด่น และกลุ่มหน้าที่สุดท้ายคือการสนับสนุนให้บุคลากรได้พัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพอย่างทั่วถึง ได้แก่ ให้กำลังใจแก่ครูในการใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาความก้าวหน้าทางวิชาการของนักเรียน ให้กำลังใจแก่ครูในการเอาใจใส่ต่อกิจกรรมที่พัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียนและจัดให้มีโอกาสในการพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพภายในสถานศึกษาเกี่ยวกับการปฏิบัติที่เป็นเลิศทางด้านการสอน

2. การศึกษานำร่อง (Pilot Sample) เครื่องมือที่ใช้ในระยะแรกได้นำไปทดสอบภาคสนามกับครูจำนวน 145 คน ที่ลงทะเบียนเรียนในระดับบัณฑิตศึกษา ของวิทยาลัยวิลเลียม และแมรีมหาวิทยาลัยแห่งรัฐโอไฮโอ และครูฝึกสอนทั่วทั้งรัฐนิวยอร์กฝั่งตะวันตก ซึ่งหน่วยที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ ผู้บริหารโรงเรียน ดังนั้น คะแนนที่ได้จากแต่ละโรงเรียนจะนำมารวมกัน และหาค่าเฉลี่ยเป็นของแต่ละโรงเรียน ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในครั้งนี้มาจากทั้งครูในระดับประถมศึกษา และมัธยมศึกษา และทั้งจากโรงเรียนเอกชน และโรงเรียนรัฐบาล

ผลจากการศึกษานำร่อง (Pilot Results) โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (EFA) พบว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการ มี 3 องค์ประกอบ ตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยมีข้อคำถามเพียง 22 ข้อ ที่มีค่าน้ำหนักตามตัวประกอบ (Loading) เท่ากับหรือมากกว่า .50 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ความเที่ยงแบบแอลฟา (Alpha) ของทั้ง 3 องค์ประกอบ เรียงตามลำดับดังนี้ การสนับสนุนและการสื่อสาร

เกี่ยวกับเป้าหมายของโรงเรียน (.94), การกำกับติดตามและการจัดให้มีข้อมูลย้อนกลับ (.90) และการสนับสนุนในด้านการพัฒนาความเป็นมืออาชีพอย่างกว้างขวาง (.89) หลังจากการศึกษานำร่อง เอลิก-ไมเอ็ลคาเร็ค และฮอย ได้มีการปรับปรุงเครื่องมือฉบับนี้อีก โดยได้เพิ่มข้อคำถามอีกจำนวน 9 ข้อ คือ เพิ่มข้อคำถามอีกจำนวน 6 ข้อ ในมิติที่ 3 ด้านการสนับสนุนในด้านการพัฒนาความเป็นมืออาชีพอย่างทั่วถึง และเพิ่มข้อคำถามอีกจำนวน 6 ข้อ ในมิติที่ 2 ด้านการกำกับติดตาม และการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการสอนและกระบวนการเรียนรู้ การปรับปรุงครั้งนี้ทำให้เครื่องมือฉบับนี้มีข้อคำถามทั้งสิ้น 31 ข้อ

3. การทดสอบในระยะต่อมาของเครื่องมือวัดภาวะผู้นำทางวิชาการ จากการพัฒนาโมเดล และเครื่องมือวัดภาวะผู้นำทางวิชาการ เอลิก-ไมเอ็ลคาเร็ค และ ฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, pp. 9-12) ได้ออกแบบเครื่องมือวัดให้ครอบคลุมมากยิ่งขึ้น โดยมีการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนประถมศึกษา จำนวน 146 โรงเรียน ในรัฐโอไฮโอ เมื่อได้ข้อมูลมาแล้วได้ใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบในการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการประกอบด้วย 3 มิติ และได้ตรวจสอบความเชื่อมั่น (Reliability) ของทุกมิติ และได้ใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA) ในการวิเคราะห์มิติทั้ง 3 อีกครั้ง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

3.1 กลุ่มตัวอย่าง (Sample) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ครั้งนี้เป็นครูจำนวนมากกว่า 4,000 คน เล็กน้อย จากโรงเรียนประถมศึกษา จำนวน 146 โรงเรียน ในรัฐโอไฮโอ โรงเรียนที่มีส่วนร่วมครั้งนี้ มีจำนวน 33 เขต จากทั้งหมด 88 เขต เอลิก-ไมเอ็ลคาเร็ค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy) ได้ระบุว่าการเลือกกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ได้พิจารณาอย่างรอบคอบเพื่อให้เป็นตัวแทนของครูในรัฐโอไฮโอ ซึ่งสารสนเทศทางด้านประชากรมีความสอดคล้องกับแผนการศึกษาของรัฐโอไฮโอ (The Ohio Department of Education) คือ โรงเรียนที่อยู่ในเขตเมืองมีจำนวนร้อยละ 44 โรงเรียนที่อยู่ในเขตชนบทมีร้อยละ 33 และโรงเรียนที่อยู่ในเขตชานเมืองมีจำนวนร้อยละ 23 ในการศึกษาครั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย โรงเรียนที่อยู่ในเขตเมืองร้อยละ 36 โรงเรียนที่อยู่ในเขตชนบทมีจำนวนร้อยละ 27 และโรงเรียนที่อยู่ในเขตชานเมืองมีจำนวนร้อยละ 37 จำนวนครูและประสบการณ์ของครู มีลักษณะใกล้เคียงกัน คือบุคลากรในโรงเรียนประถมศึกษาในรัฐโอไฮโอ มีค่าเฉลี่ยจำนวน 27 คน และประสบการณ์ในการสอนมีค่าเฉลี่ย 13.28 ปี แต่โรงเรียนประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้ บุคลากรมีจำนวนเฉลี่ย 24 คน และประสบการณ์ในการสอน มีค่าเฉลี่ย 13.14 ปี กล่าวโดยสรุป ก็คือกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ได้รับการสุ่มตัวอย่างมาอย่างดีเพื่อให้เป็นตัวแทนของกลุ่มประชากร สารสนเทศทางด้านประชากรได้สรุปไว้ในตารางที่ 9

ตารางที่ 9 การเปรียบเทียบสารสนเทศด้านประชากรระหว่างรัฐ โอไฮโอและกลุ่มตัวอย่าง

(Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 30)

สารสนเทศด้านประชากรของโรงเรียน	รัฐโอไฮโอ	กลุ่มตัวอย่าง ที่ใช้ในการศึกษา
ค่าเฉลี่ยของโรงเรียนที่ลงทะเบียน	374	436
ร้อยละของโรงเรียนในเมือง	44%	36%
ร้อยละของโรงเรียนในชนบท	33%	27%
ร้อยละของโรงเรียนในเขตชานเมือง	23%	37%
ร้อยละของนักเรียนที่ได้รับอาหารกลางวัน	34%	28%
ฟรีหรือลดค่าอาหารกลางวัน		
จำนวนครูที่ทำการสอน	27 คน	24 คน
ประสบการณ์ของครู	13.28 ปี	13.14 ปี
จำนวนทั้งหมด	โรงเรียนประถมศึกษา 1,914 โรง	โรงเรียนประถมศึกษา 146 โรง

3.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analyses) หน่วยที่ใช้ในการวิเคราะห์ในการศึกษานี้คือโรงเรียน ดังนั้น ภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนก็คือ ค่าเฉลี่ยของคะแนนที่ครูในโรงเรียนได้ตอบแบบสอบถาม นั่นคือ คะแนนที่ครูแต่ละคนตอบนำมารวมกันในระดับโรงเรียนทั้ง 146 โรงเรียน ข้อคำถามทุกข้อของเครื่องมือวัดภาวะผู้นำทางวิชาการได้นำมาวิเคราะห์องค์ประกอบด้วยความคาดหวังว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการน่าจะประกอบด้วยองค์ประกอบที่ได้ระบุไว้จำนวน 3 องค์ประกอบ การวิเคราะห์องค์ประกอบของข้อคำถามในครั้งแรกได้ใช้วิธีแกนหลัก (Principal Axis Factoring) ร่วมกับวิธีการหมุนแกนแบบแวนแมกซ์ (Varimax Rotation) พบว่า ภาวะผู้นำทางด้านวิชาการประกอบด้วยองค์ประกอบที่ระบุไว้จำนวน 3 องค์ประกอบ ข้อคำถามบางข้อมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loadings) ที่ไม่สูง (มากกว่า .5) ดังนั้น จึงถูกตัดออก และข้อคำถามที่เพิ่มมาใหม่ก็ถูกตัดออกไป จำนวน 5 ข้อ เนื่องจากมีค่าน้ำหนักมากกว่า 1 องค์ประกอบ

3.3 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในอันดับที่ 2 (Second Order Factor Analyses) การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในอันดับที่ 2 ได้ใช้วิธีแกนหลักร่วมกับการหมุนแกนแบบแวนแมกซ์ กับข้อคำถามที่ยังคงอยู่จำนวน 23 ข้อ พบว่า ทั้ง 3 องค์ประกอบมีค่าไอเกน (Eigen Values) ที่สูงกว่า 1 สามารถอธิบายได้ร้อยละ 73.63 ของความแปรปรวน (72.63 Percent of the Variance) และข้อคำถามทุกข้อมีค่าน้ำหนักขององค์ประกอบที่สูงกว่า .50 ดังที่แสดงรายละเอียดในตารางที่ 10

ตารางที่ 10 สรุปการวิเคราะห์องค์ประกอบมาตรฐานวิชาชีพผู้นำทางวิชาการ (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 31)

ข้อคำถาม	องค์ประกอบที่ 1	องค์ประกอบที่ 2	องค์ประกอบที่ 3
	การพัฒนาครูให้ไปสู่ความเป็นมืออาชีพอย่างทั่วถึง (School-Wide Professional Development)	การนิยามและการสื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมาย (Defining and Communicating Goals)	การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ (Feedback on Teaching and Learning)
- ให้กำลังใจแก่ครูในการเข้าร่วมกิจกรรมการไปสู่ความเป็นมืออาชีพซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน	.796		
- จัดให้มีการพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพภายในโรงเรียนเกี่ยวกับการปฏิบัติที่เป็นเลิศทางด้านการสอน (Instructional Best Practices)	.734		
- วางแผนการพัฒนาความเป็นมืออาชีพตามความจำเป็นและความต้องการของครู	.732		
- สนับสนุนแผนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของครูเป็นรายบุคคล	.715		
- วางแผนการพัฒนาความเป็นมืออาชีพให้แก่ครูประจำการ	.689		
- กำหนดช่วงเวลาเพื่อความร่วมมือกันของคณะครูในการปฏิบัติงาน	.582		
- ใช้ข้อมูลด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเพื่อเป็นแนวทางในการอภิปรายกับคณะครูเกี่ยวกับโปรแกรมการสอน		.828	
- ให้กำลังใจแก่ครูในโรงเรียนในการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้าทางวิชาการของนักเรียน		.754	
- พัฒนาเป้าหมายทางด้านวิชาการ โดยให้ข้อมูลในการขับเคลื่อน โดยความร่วมมือกับครูในโรงเรียน		.728	

ตารางที่ 10 (ต่อ)

ข้อคำถาม	องค์ประกอบที่ 1	องค์ประกอบที่ 2	องค์ประกอบที่ 3
	การพัฒนาครูให้ ไปสู่ความเป็นมือ อาชีพอย่างทั่วถึง (School-Wide Professional Development)	การนิยามและการ สื่อสารเกี่ยวกับ เป้าหมาย (Defining and Communicating Goals)	การให้ข้อมูล ย้อนกลับเกี่ยวกับ การสอนและ การเรียนรู้ (Feedback on Teaching and Learning)
- สื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมายทางด้านวิชาการ ของโรงเรียนกับครูในโรงเรียน		.721	
- ทำงานกับคณะครูในการแปลความหมายข้อมูล ด้านการประเมินผลเพื่อนำไปใช้ในการสอน		.683	
- พัฒนาเป้าหมายของโรงเรียนเพื่อส่งเสริมให้ นักเรียนทุกคนมีมาตรฐานและความคาดหวัง ที่สูง		.600	
- กำหนดมาตรฐานในระดับสูงแต่สามารถ ประสบความสำเร็จได้สำหรับนักเรียนทุกคน		.567	
- เชื่อมห้องเรียนเพื่อให้แน่ใจว่าการสอนใน ชั้นเรียนนั้นสอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน			.867
- กำกับติดตามการปฏิบัติในชั้นเรียนเพื่อให้ สอดคล้องกับหลักสูตร			.695
- ทำงานวิชาการร่วมกับนักเรียน			.630
- อยู่ในโรงเรียนตลอดทั้งวัน (นิเทศ)			.589
- สังเกตครูในโรงเรียนในด้านการพัฒนาความ เป็นมืออาชีพแทนการประเมินผล			.565
- ประเมินครูเพื่อปรับปรุงการปฏิบัติเกี่ยวกับ การสอน			.563
- จัดให้มีการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับความ พยายามของนักเรียนเป็นการส่วนตัว			.547
ค่าไอเกน (Eigen Values)	14.94	1.55	1.03
ค่าความเที่ยง (Reliability Alpha)	.94	.97	.93
ค่าความแปรปรวนสะสม (Cumulative Variance)	63.84	69.27	72.68

องค์ประกอบที่ 1 คือ พฤติกรรมผู้นำทางวิชาการในด้านการส่งเสริมการพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพอย่างทั่วถึง ประกอบไปด้วย 7 ข้อคำถาม คำนี้นักขององค์ประกอบนี้มีพิสัยตั้งแต่ .59 ถึง .77 คำนี้นักขององค์ประกอบมีค่าในระดับสูงและมีความเหมาะสม (Fit) กับแนวคิดเชิงทฤษฎี โดยมีความตรงตามโครงสร้าง (Construct Validity) ขององค์ประกอบ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของความเที่ยงขององค์ประกอบ คือ .94

องค์ประกอบที่ 2 ประกอบด้วย 8 ข้อคำถามที่อธิบายพฤติกรรมผู้นำทางวิชาการในการพัฒนาและการสื่อสารเกี่ยวกับเป้าหมายที่ร่วมกันกำหนดกับครูในโรงเรียน การตรวจสอบนี้เกี่ยวข้องกับหน้าที่ผู้นำทางวิชาการพัฒนาเป้าหมายด้วยความร่วมมือกับคณะครูและใช้ข้อมูลกับการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อการสื่อสารและตัดสินใจ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของความเที่ยงคือ .97

องค์ประกอบที่ 3 เป็นข้อคำถามที่เกี่ยวกับพฤติกรรมผู้นำทางวิชาการในด้านที่เกี่ยวกับการกำกับติดตามและการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการสอนและการเรียนรู้ ซึ่งภาวะผู้นำทางวิชาการด้านนี้จะเน้นในด้านการส่งเสริมการสอนที่มีคุณภาพโดยการเยี่ยมชมชั้นเรียน และการจัดการเกี่ยวกับการประชุมและประเมินครู ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของความเที่ยงคือ .93

กล่าวโดยสรุปคือ มาตรการ จำนวน 23 ข้อนี้เรียกว่า มาตรการภาวะผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leadership Inventory (ILI)) ประกอบด้วยองค์ประกอบของภาวะผู้นำทางวิชาการ จำนวน 3 ด้าน ที่มีค่าความตรง (Validity) และความเที่ยง (Reliability) แม้ว่าคุณลักษณะของภาวะผู้นำทางวิชาการทั้ง 3 ด้าน จะถูกวัดโดยแยกจากกัน แต่องค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน ก็มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในระดับที่สูง นอกจากนี้ เอลิก-มิลเคเรค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, p. 12) ยังได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ผลการวิเคราะห์พบว่า มิติ (Dimensions) ทั้ง 3 ของภาวะผู้นำทางวิชาการ ต่างก็เป็นองค์ประกอบเดี่ยวที่มีค่าแข็งแกร่ง คือ 1) การพัฒนาความเป็นมืออาชีพอย่างทั่วถึง 2) การนิยามและการสื่อสารเป้าหมายร่วมกัน และ 3) การกำกับติดตามและการให้ข้อมูลย้อนกลับมีค่านี้นักขององค์ประกอบทุกตัวในระดับสูง ซึ่งมีค่านี้นักขององค์ประกอบเรียงตามลำดับ .88, .97 และ .88 ตามลำดับ

จากที่กล่าวมาข้างต้นพอสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการ คือ พฤติกรรมการบริหารของผู้บริหารโรงเรียนที่ใช้ในการบริหารหรือจัดการภารกิจของโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ได้แก่ การกำหนดเป้าหมายของโรงเรียนร่วมกันระหว่างผู้บริหารโรงเรียนกับครู การกำกับติดตามและการจัดให้มีข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการสอนของครูและกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน การสนับสนุนในการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของครูที่สอดคล้องกับเป้าหมายของโรงเรียน การสนับสนุนสื่อวัสดุ อุปกรณ์ และทรัพยากรที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และการสร้างบรรยากาศของโรงเรียนให้เอื้อต่อการปฏิบัติงานของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน เป็นต้น

2. บรรยายการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis)

กอดดาร์ด, สวีทแลนด์ และฮอย (Goddard, Sweetland & Hoy, 2000, p. 686) ได้กล่าวว่า แนวคิดเกี่ยวกับบรรยายการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการในยุคแรกเริ่มมาจากการศึกษาเกี่ยวกับเรื่องโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพ เอ็ดมอนด์ (Edmond, 1979 cited in Goddard, Sweetland & Hoy, 2000, p. 686) เป็นนักวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับเรื่องโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพคนแรกที่ได้เสนอหลักฐานว่าปัจจัยที่เกี่ยวกับโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนอกเหนือจากสถานภาพทางด้านเศรษฐกิจสังคม เขาพบว่า คุณลักษณะของโรงเรียน 5 ประการ สามารถทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นและสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ ซึ่งคุณลักษณะของโรงเรียน 5 ประการนี้ คือ 1) ภาวะผู้นำที่แข็งแกร่งของผู้บริหารโรงเรียน 2) ความคาดหวังที่สูงเกี่ยวกับนักเรียน 3) การมุ่งเน้นทางด้านการพัฒนาพื้นฐานของนักเรียน 4) บรรยายการโรงเรียนที่มีความเป็นระเบียบ และ 5) การประเมินผลนักเรียนจำนวนบ่อยครั้ง นอกจากนี้ นักวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิภาพของโรงเรียนจำนวนหลายคนก็ได้สนับสนุนข้อค้นพบของเอ็ดมอนด์อีกด้วย ซึ่งได้แก่ แอสทูทและคลัค; บอสเซิร์ต; เพอร์คีย์ และสมิธ; สเต็ดแมน; และวิมเพิลเบิร์ก, เทดลีย์ และสตริงฟิลด์ (Astuto & Clack, 1985; Bossert, 1988; Stedman, 1987; Wimpelberg, Teddlie & Stringfield, 1989 cited in Goddard, Sweetland & Hoy, 2000, p. 686; Purkey & Smith, 1983) เป็นต้น

ความหมายของบรรยายการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis)

บรรยายการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมาจากคำศัพท์ภาษาอังกฤษว่า “Academic Emphasis” หรือ “Academic Press” นักวิชาการด้านการบริหารการศึกษาจำนวนหลายคนได้ให้ความหมายในลักษณะที่ใกล้เคียงกัน ดังนี้

เชาฮูส (Shouse, 1995) ได้กล่าวถึง บรรยายการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการว่าเป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นความเอาใจใส่ของโรงเรียนอย่างจริงจังในการตั้งเป้าหมายหลักของโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับด้านวิชาการ ถึงแม้ว่าจะไม่มีสิ่งใดบ่งบอกว่าทุกโรงเรียนมีการมุ่งเน้นทางด้านวิชาการแต่ในความเป็นจริงแล้วโรงเรียนต่าง ๆ จะแสดงออกให้เห็นโดยผ่านเจตคติและการปฏิบัติ บางโรงเรียนไม่ได้ให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเลย แต่ในขณะที่โรงเรียนอื่น ๆ ได้ให้ความสำคัญกับด้านวิชาการอย่างคงเส้นคงวา หลักการต่าง ๆ ที่ฝังอยู่ในแนวความคิดด้านบรรยายการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการจะช่วยทำให้เราทราบถึงความรู้สึกในด้านวัตถุประสงค์ของสถาบันซึ่งสามารถจำแนกให้แตกต่างของสถาบันโรงเรียนกับสถาบันจัดเกล้าทางสังคมอื่น ๆ ได้แก่ สถาบันครอบครัว สถาบันทางศาสนา และกิจการถูกเลือก เป็นต้น และสามารถยกระดับสถาบันโรงเรียนให้มีความสำคัญต่อชุมชน

ก๊อดดาร์ด, สวีทแลนด์ และฮอย (Goddard, Sweetland & Hoy, 2000, pp. 683-702) ได้กล่าวว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ เป็นคุณลักษณะของสิ่งแวดล้อมตามปรกติของโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับด้านวิชาการเป็นการเสริมแรงแก่ตนเอง เมื่อการกระทำของครูและนักเรียนแต่ละคนไม่เป็นไปตามเกณฑ์ปรกติของกลุ่ม กลุ่มก็จะปฏิบัติในลักษณะที่ลงโทษต่อการกระทำนั้น ๆ บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้นมีพลังผลักดันเพื่อให้นักเรียนทุกคนประสบความสำเร็จในด้านการเรียนและทำให้ครูทุกคนมีความพยายามที่จะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น

ฮอย, ทาร์เตอร์ และฮอย (Hoy, Tarter, & Hoy, n.d., p. 5) ได้ให้นิยามว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ หมายถึง สิ่งที่โรงเรียนได้ดำเนินการในด้านต่าง ๆ เพื่อให้มีความเป็นเลิศทางวิชาการ และให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางด้านการเรียน มีการตั้งเป้าหมายทางด้านการเรียนสำหรับนักเรียนไว้ในระดับสูงแต่สามารถบรรลุผลได้ สิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้มีลักษณะที่เป็นระเบียบและมีความเข้มงวด นักเรียนถูกจูงใจให้เรียนอย่างหนักและให้ความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แม็กกุยแกน (McGuigan, 2005, pp. 66-67) ได้กล่าวว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ หมายถึง สภาพสิ่งแวดล้อมของโรงเรียนที่ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นเป็นวัตถุประสงค์หลักของการดำเนินงาน เป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นภาพรวมของโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางด้านการเรียน ตลอดจนเป็นสิ่งที่ฝังลึกอยู่ในการรับรู้ของครูแต่ละคน โดยความเชื่อเกี่ยวกับทางด้านการเรียนของครูแต่ละคนนี้จะสนับสนุนให้เกิดเป็นภาพลักษณ์ขององค์กร ซึ่งการรวมตัวกันเป็นกลุ่มความเชื่อเกี่ยวกับด้านวิชาการของครูทั้งหมดนี้จะมีอิทธิพลเหนือความเชื่อของครูเป็นรายบุคคล และจะก่อให้เกิดคุณลักษณะที่มีความเฉพาะของตัวเอง

จากที่กล่าวมาข้างต้นพอสรุปได้ว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ หมายถึง สภาพการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันในทางบวกของผู้บริหารโรงเรียน ครูและนักเรียนตามภารกิจและความรับผิดชอบของโรงเรียนซึ่งสามารถตอบสนองทางด้านการเรียน ได้แก่ สภาพการณ์ที่ครูตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ของนักเรียนอยู่ในระดับสูงอย่างสมเหตุสมผล นักเรียนตอบสนองต่อความท้าทายของเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองในทางบวก และผู้บริหารโรงเรียนจัดสรรทรัพยากรและใช้ความพยายามในการผลักดันให้เป้าหมายการเรียนรู้ของนักเรียนประสบความสำเร็จ

แนวคิดเกี่ยวกับบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis)

นักวิชาการด้านการบริหารการศึกษาที่ศึกษาเกี่ยวกับบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการจะมีพื้นฐานทางทฤษฎีที่แตกต่างกัน บางคนศึกษาบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการในฐานะที่เป็นคุณลักษณะของบรรยากาศโรงเรียนและสภาพองค์กรของโรงเรียนในภาพรวม แต่บางคนได้

ศึกษาบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการในฐานะที่เป็นปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดให้โรงเรียนมีประสิทธิผลและค้อยประสิทธิผล ซึ่งผู้วิจัยขอนำเสนอตามลำดับ ดังนี้

1. แนวคิดของนักวิชาการที่มีมุมมองว่าบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการเป็นคุณลักษณะของบรรยากาศโรงเรียนและสุขภาพองค์การของโรงเรียนในภาพรวม

ฮอย, ทาร์เตอร์ และคอตแคมป์ (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991 cited in McGuigan, 2005, pp. 68-69) เป็นผู้เริ่มแรกที่อธิบายว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการเป็นองค์ประกอบของบรรยากาศโรงเรียนที่มีสุขภาพ ในงานวิจัยยุคบุกเบิกของพวกเขาได้ระบุว่าบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้นเป็นคุณลักษณะหนึ่งของสุขภาพโรงเรียนในภาพรวม บรรยากาศองค์การของโรงเรียน คือ กลุ่มของคุณลักษณะภายในที่จำแนกลักษณะความแตกต่างของโรงเรียนหนึ่งออกจากโรงเรียนอื่น ๆ (Hoy & Tarter, 1997 cite in McGuigan, 2005, p. 68) บรรยากาศโรงเรียนสามารถวัดได้จากแบบสำรวจสุขภาพองค์การ (Organizational Health Inventory [OHI]) ซึ่งเครื่องมือฉบับนี้สามารถวัดบรรยากาศโรงเรียนได้ใน 6 มิติ คือ 1) บุรณภาพของสถาบัน (Institutional Integrity) 2) ภาวะผู้นำจันทน์ที่เพื่อนร่วมงาน (Collegial Leadership) 3) อำนาจอิทธิพลของผู้บริหารโรงเรียน (Principal Influence) 4) การสนับสนุนด้านทรัพยากร (Resource Support) 5) ความผูกพันของครู (Teacher Affiliation) และ 6) บรรยากาศที่มุ่งเน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis) บรรยากาศที่มุ่งเน้นด้านวิชาการเป็นตัวแปรหนึ่งที่มีความสัมพันธ์ระหว่างกันกับตัวแปรอื่น ๆ ทั้งหมด และร่วมกันเป็นตัวกำหนดระดับสุขภาพของโรงเรียน

ฮวง, แวกซ์แมน และแวง (Huang, Waxman & Wang, 1995) ได้สำรวจบทบาทของบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ ด้วยการเปรียบเทียบระหว่างโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจำนวน 5 โรงเรียน กับโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจำนวน 6 โรงเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่ตั้งอยู่ในเขตเมือง และไม่มีความแตกต่างกันในด้านประสบการณ์ด้านการสอนของครู วุฒิการศึกษาที่ได้รับของครู ชาติพันธุ์ และสถานภาพด้านเศรษฐกิจสังคม คณะผู้วิจัยได้ประเมินบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการด้วยแบบสำรวจที่ให้ครูตอบ ซึ่งพัฒนาขึ้นเพื่องานวิจัยเรื่องนี้ ข้อคำถามประกอบด้วยคุณลักษณะต่าง ๆ ของโรงเรียนจำนวน 15 ข้อ คณะผู้วิจัยพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ จากการรับรู้ของครูเกี่ยวกับบรรยากาศโรงเรียน โดยครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะให้คะแนนที่สูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญในด้านการฝึกฝนทางด้านการวิชาการ ด้านนวัตกรรม สิ่งอำนวยความสะดวก และทรัพยากรที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร แต่ครูที่อยู่ในโรงเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำจะให้คะแนนที่สูงกว่าในด้านการสร้างความคุ้นเคย ด้านกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้องกับการสอน และปัญหาทางด้านวินัย

ฮอย และซาโบ (Hoy & Sabo, 1998) ได้นำแบบสำรวจสุขภาพองค์การ (OHI) ไปศึกษา กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูเกือบ 3,000 คน ในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 87 โรงเรียน และพบว่า มิติทั้ง 6 ด้าน ของบรรยากาศโรงเรียนที่มีสุขภาพมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แม้จะมีการควบคุมตัวแปรที่เกี่ยวกับสถานภาพทางด้านเศรษฐกิจสังคม ซึ่งคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนนี้ได้มาจากผลการวัดจากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ของมรรฐในวิชาการอ่าน คณิตศาสตร์ และการเขียน เมื่อเปรียบเทียบกับมิติอื่น ๆ ของบรรยากาศโรงเรียนที่มีสุขภาพพบว่า บรรยากาศโรงเรียนที่มุ่งเน้นด้านวิชาการมีค่าสหสัมพันธ์สูงที่สุดกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสหสัมพันธ์ .73, .70, และ .64 ในวิชาคณิตศาสตร์ การอ่านและการเขียนตามลำดับ

การเพิ่มขึ้นของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ จำนวน 1 หน่วยนั้น มีความสัมพันธ์กับการ ได้มาของค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานในผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ร้อยละ 40 และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานในผลสัมฤทธิ์วิชาการอ่าน ร้อยละ 33 จากผลการวิจัยดังกล่าวได้ให้ข้อเสนอแนะว่า การเพิ่มขึ้นของระดับบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการควรจะเป็นสิ่งที่เป็ประเด็นหลักของความพยายามของโรงเรียนที่นำมาปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางเรียนในวิชาการอ่านและวิชาคณิตศาสตร์ และในงานวิจัยเรื่องนี้ยังได้ให้ข้อสังเกตอีกว่า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ประกอบไปด้วยโรงเรียนที่อยู่ในเมืองซึ่งมากกว่าจำนวน 2 ใน 3 นั้น เป็นนักเรียนที่อยู่ในโครงการที่ได้รับประทานอาหารกลางวันฟรีหรือได้รับการลดราคาค่าอาหารกลางวัน การศึกษาครั้งนี้ยังได้พบอีกว่า มีความสัมพันธ์ที่ชัดเจนระหว่างบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสำหรับโรงเรียนที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมในเมืองที่มีนักเรียนฐานะยากจน

ลิคาตาและฮาร์เปอร์ (Licata & Harper, 2001, pp. 5-26) ได้ศึกษาเกี่ยวกับบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ โดยการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์ของโรงเรียนกับสุขภาพองค์การของโรงเรียน คณะผู้วิจัยพบว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีความสัมพันธ์กับวิสัยทัศน์ของโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญ คณะผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถาม OHI ในการประเมินบรรยากาศโรงเรียนและใช้แบบสอบถาม Robustness Semantic Differential ในการวัดวิสัยทัศน์ของโรงเรียน ซึ่งจะให้ครูเลือกคำที่ชอบมากกว่าจากคำที่กำหนดให้ทีละคู่ ซึ่งคำในแต่ละคู่นี้จะบรรยายเกี่ยวกับวิสัยทัศน์ของโรงเรียน ผลจากการวิจัยพบว่า คะแนนรวมจากแบบสอบถาม OHI กับคะแนนที่ได้จากการวัดวิสัยทัศน์ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และมีค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ .49 และในการวิเคราะห์การถดถอยแบบ Partial โดยการควบคุมตัวแปรด้านสถานภาพทางด้านเศรษฐกิจสังคม คณะผู้วิจัยพบว่า หัวข้อย่อยของแบบสอบถาม OHI ในด้านบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ (Academic Emphasis) และด้านบูรณภาพสถาบัน (Institutional Integrity) เพียง 2 หัวข้อย่อย

ที่ต่างก็ส่งผลต่อวิสัยทัศน์ของโรงเรียน คณะผู้วิจัยได้สรุปว่า โรงเรียนที่มีบรรยากาศโรงเรียนที่มีสุขภาพ อาจกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาวิสัยที่มีคุณค่าและมีประสิทธิภาพในการมุ่งใจให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ เมื่อเป็นเช่นนี้ก็อาจกล่าวได้ว่าวิสัยทัศน์ของโรงเรียนนั้นถูกสร้างมาจากการที่ครูและนักเรียนมีความมุ่งมั่นในการที่จะบรรลุความคาดหวังทางวิชาการในระดับสูงนั่นเอง

ในปี ค.ศ. 2002 ฮอย, สวีทแลนด์ และสมิทซ์ (Hoy, Sweetland & Smith, 2002, pp. 77-93) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของคณะครู บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ พวกเขาได้เสนอโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ดังนี้ บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีอิทธิพลทางตรงในเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และมีอิทธิพลทางตรงในเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของคณะครูในภาพรวม การรับรู้ความสามารถของคณะครูในภาพรวมมีอิทธิพลทางตรงในเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 97 โรงเรียน พวกเขาได้ค้นพบว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ .44 ($r = .44$) แม้จะมีการควบคุมตัวแปรสถานภาพทางด้านเศรษฐกิจสังคม คณะผู้วิจัยได้สรุปไว้ในงานวิจัยฉบับนี้ว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านการรับรู้ความสามารถของคณะครูในภาพรวมมากกว่าการมีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ และยังพบอีกว่าเมื่อการรับรู้ความสามารถของคณะครูในภาพรวมมีค่าสูงขึ้น จะยังทำให้บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีศักยภาพมากที่สุด

ต่อมาในปี ค.ศ. 2005 เอลิก-มิลคาเรค และฮอย (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005) ได้ศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำทางด้านการสอนและบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการว่ามีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างไร โดยการใช้โมเดลสมการ โครงสร้างและได้ควบคุมตัวแปรทางด้านสถานภาพด้านเศรษฐกิจสังคม พบว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ในขณะที่ภาวะผู้นำทางวิชาการไม่มี แต่ภาวะผู้นำทางวิชาการมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยผ่านบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ

2. แนวคิดของนักวิชาการที่มีมุมมองว่าบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการเป็นปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดให้โรงเรียนมีประสิทธิภาพและด้อยประสิทธิภาพ

เมอร์ฟี, ฮอลลิงเจอร์ และมิทแมน (Murphy, Hallinger & Mitman, 1982) ได้กล่าวว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการเป็นตัวแปรที่ทำให้โรงเรียนมีประสิทธิภาพตัวหนึ่งที่ได้รับการยอมรับโดยทั่วไป และพวกเขายังได้พัฒนาโมเดลบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการในเชิงทฤษฎีที่มีพื้นฐานมาจากประสบการณ์ที่เคยอยู่ในโครงการ The School Effectiveness Program in

Santa Clara County ในรัฐแคลิฟอร์เนีย พวกเขาเน้นย้ำบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการว่าเป็น “ระดับแรงผลักดันของสิ่งแวดล้อมภายในโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน” ตามคำนิยามนี้บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้นครอบคลุมถึงกลุ่มของปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อมที่รวมถึง “นโยบาย การปฏิบัติ ความคาดหวัง บรรทัดฐาน และรางวัลของโรงเรียน”

เมอร์ฟี, ฮอลลิงเจอร์ และมิตแมน (Murphy, Hallinger & Mitman, 1982) กล่าวว่า ความเชื่อของบุคลากรจะทำให้เกิดความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของบุคลากร ซึ่งจะนำไปสู่ทั้งนโยบายของโรงเรียนและการปฏิบัติในชั้นเรียนตามลำดับ และมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน นโยบายและการปฏิบัติของโรงเรียนทั้งหมดและการปฏิบัติของครูในชั้นเรียนแต่ละคนจะเป็นสิ่งที่ช่วยสื่อความหมายให้นักเรียนทราบถึงความสำเร็จที่เป็นที่คาดหวังและมีความเป็นไปได้ การปฏิบัติต่าง ๆ ของโรงเรียนที่สนับสนุนบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้น รวมถึงนโยบายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกัน หน้าที่และโครงสร้างของโรงเรียน ได้แก่ การดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายสูงสุดทางด้านวิชาการ การควบคุมเวลาที่ใช้จัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการส่งเสริมให้สิ่งแวดล้อมของโรงเรียนมีความเป็นระเบียบ และนโยบายที่เกี่ยวกับความก้าวหน้าของนักเรียน ได้แก่ นโยบายการให้ที่บ้าน นโยบายการให้ระดับผลการเรียน และกระบวนการในการกำกับติดตามด้านผลการเรียนรู้ของนักเรียนจากการที่ตั้งความคาดหวังไว้ในระดับสูง

การปฏิบัติต่าง ๆ ในชั้นเรียนที่สนับสนุนบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้น รวมถึงบรรยากาศในชั้นเรียนที่ต้องการความเป็นวิชาการ ความเป็นระเบียบ การปฏิบัติที่ทำให้แน่ใจว่านักเรียนสามารถประสบความสำเร็จทางด้านวิชาการ กิจกรรมการสอนที่ช่วยส่งเสริมด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การให้โอกาสในด้านความรับผิดชอบและภาวะผู้นำของนักเรียน ปัจจัยด้านโรงเรียนและห้องเรียนเหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อนักเรียน 3 ประการ คือ การตั้งบรรทัดฐานทางด้านวิชาการระหว่างนักเรียนด้วยกัน การเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเองทางด้านวิชาการของนักเรียน และการพัฒนาความรู้สึกในด้านการรับรู้ความสามารถของตนเองทางด้านวิชาการของนักเรียน เมอร์ฟี, ฮอลลิงเจอร์ และมิตแมน (Murphy, Hallinger & Mitman) ได้พัฒนาโมเดลเชิงทฤษฎีนี้จากงานวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีประสิทธิผลและจากประสบการณ์ที่เคยเข้าร่วมในโครงการที่เกี่ยวกับประสิทธิผลของโรงเรียน และโมเดลเชิงทฤษฎีนี้ยังไม่ได้รับการตรวจสอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ในปี ค.ศ. 1993 บริก, ลี และฮอลแลนด์ (Bryk, Lee & Holland, 1993) ได้เขียนหนังสือชื่อ “Catholic Schools and the Common Good” โดยพวกเขาได้ศึกษาว่า ทำไมโรงเรียนคาทอลิกในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจึงมีความโดดเด่นกว่าโรงเรียนของรัฐบาลทั้งที่มีประชากรเหมือนกัน คณะผู้เขียนได้ศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางด้านวิชาการ และได้พบความสัมพันธ์ระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับบรรยากาศทางวิชาการของโรงเรียน บรรยากาศ

ทางวิชาการถูกวัดจากรายงานของนักเรียนเกี่ยวกับจำนวนชั่วโมงเฉลี่ยที่ใช้ในการทำบ้าน การให้ความสำคัญเกี่ยวกับงานด้านวิชาการของโรงเรียน และค่านิยมของนักเรียนเกี่ยวกับงานวิชาการ คณะผู้เขียนได้สรุปว่า โครงสร้างองค์การและสิ่งแวดล้อมที่เป็นบรรทัดฐานภายในโรงเรียนคาทอลิกมีแรงดึงดูดเพื่อให้นักเรียนมีความใส่ใจทางด้านการวิชาการ

ต่อมาในปี ค.ศ. 1995 ลี, สมิท และ โครแมนเจอร์ (Lee, Smith & Cromanger, 1995) ได้ประยุกต์แนวความคิดที่พัฒนามาจากการศึกษาเกี่ยวกับโรงเรียนคาทอลิกข้างต้น เพื่อทำการวิเคราะห์โมเดลการปฏิรูปโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ลี, สมิท และ โครแมนเจอร์ (Lee, Smith & Cromanger) ได้วิเคราะห์ข้อมูลจาก National Educational Longitudinal Study จากปี ค.ศ. 1988 ถึงปี ค.ศ. 1990 เพื่อศึกษาความก้าวหน้าทางด้านการวิชาการของนักเรียนจากโรงเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 820 โรงเรียน พวกเขาได้แบ่งโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 ประเภท คือ โรงเรียนที่จัดโครงสร้างองค์การแบบระบบราชการ (Bureaucratically Organized Schools) และโรงเรียนที่จัดโครงสร้างองค์การแบบเอื้ออาทร (Communally Organized Schools) โดยนิยามว่าโรงเรียนที่จัดองค์การแบบระบบราชการนั้นมีการบริหารงานแบบบนลงล่าง (Top-down Governance) เน้นกฎระเบียบและกระบวนการทำงานมีลักษณะเป็นทางการ และกิจกรรมด้านวิชาการมีลักษณะเฉพาะเจาะจง แต่ในตรงกันข้ามโรงเรียนที่จัดองค์การแบบเอื้ออาทร ได้ให้อำนาจกับครูมากกว่าในด้านหลักสูตรและการสอน ส่งเสริมความร่วมมือกันของคณะครู และส่งเสริมการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในลักษณะที่เป็นสหวิทยาการ (Interdisciplinary) คณะผู้วิจัยได้พบคุณลักษณะขององค์การที่มีลักษณะเฉพาะจำนวน 4 ด้าน มีความสัมพันธ์กับโรงเรียนที่จัดโครงสร้างองค์การแบบเอื้ออาทร และมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ คุณลักษณะของโรงเรียนเหล่านี้ คือ การให้ความสำคัญกับงานด้านวิชาการโดยเฉพาะหลักสูตร การสอนตามสภาพจริง (Authentic Instruction) ความรับผิดชอบร่วมกันของคณะครูที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการได้ถูกนิยามว่า หมายถึง การที่โรงเรียนได้สื่อความหมายอย่างสม่ำเสมอให้นักเรียนมีความมุ่งมั่น เพื่อให้มีมาตรฐานที่สูงและอุทิศตัวเองสำหรับความพยายามในการศึกษาเล่าเรียน คุณลักษณะเหล่านี้ได้ถูกประเมินโดยใช้แบบสำรวจ NELS โดยการเก็บข้อมูลกับผู้บริหารโรงเรียนและนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนที่มีบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการอยู่ในระดับสูงมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญทั้งวิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์

เชาวส์ (Shouse, 1995) เป็นนักการศึกษาในรุ่นบุกเบิกคนหนึ่งที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนที่มองเห็นความขัดแย้งกันระหว่างบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการและบรรยากาศโรงเรียนแบบเอื้ออาทร เขาให้ความสนใจอย่างมากเพราะโรงเรียนในแบบแรกเน้นใน

ด้านการกิจทางด้านการเพื่อให้นักเรียนเป็นสำคัญ แต่โรงเรียนในแบบที่สองมีเป้าหมายในการตอบสนองแก่นักเรียนที่หลากหลายทั้งด้านความต้องการและความสนใจทางสังคม เซาท์ (Shouse) เห็นความขัดแย้งระหว่างโมเดลการปฏิรูปโรงเรียนทั้ง 2 แบบ จากการศึกษากับโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 2 โรงเรียน เป็นระยะเวลา 4 ปี เขากล่าวว่าโรงเรียนในแบบแรกเน้นภารกิจหลักในการให้ความสำคัญกับนักเรียนในด้านวิชาการ และเน้นให้นักเรียนมีลักษณะ 3S คือ อยู่ในโรงเรียน (Stay in School) อยู่ห่างจากแก๊ง (Stay out of Gangs) และดำรงชีวิตอยู่ (Stay Alive) ในขณะที่โรงเรียนในแบบที่สองเน้นภารกิจหลักที่ตรงกันข้ามกัน คือ เน้นให้นักเรียนอยู่ในโรงเรียนและอยู่ห่างไกลกับปัญหา แต่เป้าหมายแรกของโรงเรียน คือ ยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แม้ว่าโรงเรียนในแบบแรกจะมีนักเรียนที่มีผลการเรียนในระดับที่สูงกว่า แต่โรงเรียนในแบบที่สองก็สามารถส่งนักเรียนให้เข้าเรียนในระดับอุดมศึกษาได้มากกว่า เซาท์ (Shouse) ได้กล่าวว่าโรงเรียนในแบบแรกนั้นมีความเชื่อว่า การสนับสนุนทางด้านสังคมแก่นักเรียนนั้นเป็นอุปสรรคที่ขัดขวางผลสัมฤทธิ์ทางด้านการวิชาการ

เซาท์ (Shouse) มองว่าบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้นมีอยู่ 3 มิติ คือ มิติบรรยากาศทางวิชาการที่เป็นนโยบายของโรงเรียนในการจัดการเรียนการสอนให้นักเรียนนั้นมีเนื้อหาวิชาเรียนแคบกว่า ไม่ครอบคลุมเนื้อหาตามระดับความสามารถของนักเรียน มิติบรรยากาศทางด้านวินัยของนักเรียนมีลักษณะที่เข้มงวดและเป็นระเบียบ และมิติด้านการสอนของครูจะเน้นที่พฤติกรรมของครูต้องตั้งมาตรฐานที่มีความท้าทาย มีวัตถุประสงค์ การมอบหมายการบ้านที่มีคุณค่า และเสริมสร้างความเข้าใจให้แก่ นักเรียน เซาท์ (Shouse) ได้วิเคราะห์ข้อมูลจากโรงเรียนจำนวน 398 โรงเรียน ที่อยู่ใน NELS โดยใช้การวิเคราะห์แบบ Hierarchical Linear Model (HLM) ในการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ บรรยากาศโรงเรียนแบบเอื้ออาทร และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เขาพบว่า ในทุกโรงเรียนบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง และเขายังพบอีกว่าเมื่อบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีค่าต่ำลงจะทำให้บรรยากาศโรงเรียนแบบเอื้ออาทรมีค่าสูงกว่า และเป็นอุปสรรคขัดขวางต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เขาได้สรุปว่า โรงเรียนที่มีประสิทธิผลมากที่สุดคือโรงเรียนที่มีวัตถุประสงค์ที่เน้นทางด้านการวิชาการอย่างแข็งแกร่งและจะได้รับการสนับสนุนอย่างดีจากชุมชน

ฟิลลิปส์ (Phillips, 1997) ได้นำงานวิจัยของเซาท์ (Shouse) มาศึกษาเพิ่มเติม โดยทำกับบริบทโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยใช้กลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 23 โรงเรียน ฟิลลิปส์ (Phillips) มีมุมมองที่เหมือนกับเซาท์ (Shouse) โดยเห็นความขัดแย้งกันระหว่างบรรยากาศโรงเรียนแบบเอื้ออาทรกับบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ แต่ฟิลลิปส์

(Philoips) ศึกษาในลักษณะที่แตกต่างกัน โดยกำหนดให้โรงเรียนที่มีบรรยากาศมุ่งเน้นด้านวิชาการ คือ โรงเรียนที่ใช้โมเดลระบบราชการ ตามคำอธิบายของลี, สมิท และ โครแมนเจอร์ (Lee, Smith & Cromanger, 1995) ถึงแม้ว่า ฟิลลิปส์ (Phillips) จะตระหนักดีว่างานวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนคาทอลิก ในยุคแรกที่ใช้โมเดลเชิงทฤษฎีนั้น จะเป็นโรงเรียนที่ใช้โมเดลแบบเอื้ออาทร และพบว่ามีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านวิชาการอย่างมีนัยสำคัญอย่างมาก (Bryk, Lee & Holland, 1993) ถึงแม้กระนั้นก็ตามฟิลลิปส์ (Phillips) ก็ได้กำหนดให้โรงเรียนแบบระบบราชการและโรงเรียนแบบเอื้ออาทร มีความแตกต่างกันชัดเจน และเธอกำหนดให้โรงเรียนที่มีบรรยากาศมุ่งเน้นด้านวิชาการอยู่ในระดับสูง คือ โรงเรียนแบบระบบราชการ ฟิลลิปส์ (Phillips) วัดบรรยากาศทางวิชาการของโรงเรียนจากการสอบถามครูหนึ่งคำถาม จากคำถามที่มีอยู่สองคำถาม คือ “ท่านคาดหวังว่านักเรียนของโรงเรียนนี้จะสำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวนร้อยละเท่าไร” และ “ท่านคาดหวังว่านักเรียนของโรงเรียนนี้จะจบการศึกษาในระดับอุดมศึกษา 4 ปี จำนวนร้อยละเท่าไร” นอกจากนี้ยังได้ใช้อัตราค่าเฉลี่ยของระยะเวลาที่นักเรียนทำการบ้าน และร้อยละของนักเรียนเกรด 8 ที่ลงทะเบียนเรียนในวิชาพีชคณิต ฟิลลิปส์ (Phillips) วัดบรรยากาศแบบเอื้ออาทรโดยการใช้กลุ่มของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการมีค่านิยมร่วมกัน การบริหารงานแบบประชาธิปไตย ความสัมพันธ์ของคณะครูในเชิงบวก และความใส่ใจต่อนักเรียนของคณะครู ฟิลลิปส์ (Phillips) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์โมเดลแบบ Hierarchical มีการควบคุมตัวแปรในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเดิม ชาติพันธุ์ เพศ และชนชั้นทางเศรษฐกิจสังคม

ข้อค้นพบของฟิลลิปส์ (Phillips) มีความแตกต่างจากของเซวส์ กล่าวคือ ตัวแปรทุกตัวที่เป็นองค์ประกอบของบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ในเชิงบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ และตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับบรรยากาศแบบเอื้ออาทรกันมีความสัมพันธ์ในเชิงลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีความสัมพันธ์ในระดับที่สูงมากกับการเพิ่มขึ้นของคะแนนของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ต่ำที่สุด ฟิลลิปส์ (Phillips) ได้สรุปว่า ผลจากการวิจัยครั้งนี้พบว่า โรงเรียนที่ใช้โมเดลแบบเอื้ออาทรกันอาจจะไม่มีประสิทธิผลตามที่มีการกล่าวอ้างกัน เพราะมีข้อสนับสนุนทางสมมติฐานน้อยมากที่บอกว่าบรรยากาศแบบเอื้ออาทรกัน จะช่วยเสริมสร้างในด้านความตั้งใจหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ คุณลักษณะด้านหนึ่งของโรงเรียนที่มีบรรยากาศแบบเอื้ออาทรอาจจะทำให้เกิดความเสียหายต่อผลลัพธ์ทางการศึกษา เช่น ในโรงเรียนที่ค่าเฉลี่ยของระดับความเอาใจใส่ต่อนักเรียนมีค่าสูงจะทำให้คะแนนจากการทดสอบของนักเรียนมีค่าในระดับที่ต่ำ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของแบทติสทิช, โซโลมอน, คิม, วอตสัน และแชปส์ (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995, pp. 627-658) ข้อค้นพบนี้ได้ให้ข้อสังเกตว่าคณะครูในบางโรงเรียนอาจจะให้ความสำคัญต่อการ

รักษาความสัมพันธ์กับนักเรียนมากกว่าการให้ความรู้ ซึ่งการตีความดังกล่าวนี้สอดคล้องกับสติเวนสันและสติกลอร์ (Stevenson & Stigler, 1992) ที่พบว่า ร้อยละ 45 ของครูที่ศึกษาอยู่ในรัฐชิคาโกเลือกที่จะให้ตนเองเป็นที่ต้องการและมีบุคลิกภาพที่นักเรียนแต่ละคนพึงพอใจ ตามคุณลักษณะสำคัญของการเป็นครูที่ดีและมีครูน้อยกว่าร้อยละ 10 ที่เลือกในด้านความสามารถในการอธิบายสิ่งต่างๆ ได้อย่างชัดเจน

ลีและสมิทซ์ (Lee & Smith, 1999, pp. 907-945) ได้กลับมาทำการศึกษาในประเด็นนี้อีกครั้งในอีกหลายปีต่อมา ในประเด็นที่เป็นข้อถกเถียงกันระหว่างแนวความคิดเกี่ยวกับโรงเรียนที่เน้นทางด้านวิชาการกับโรงเรียนที่เน้นด้านเนื้อหา สตีและสมิทซ์ (Lee & Smith) ได้แบ่งโรงเรียนออกเป็นสองรูปแบบอย่างชัดเจน คือ โรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนจากสังคม โดยยึดแนวความคิดเกี่ยวกับเรื่องความสำคัญของทุนทางสังคม และโรงเรียนที่มีการมุ่งเน้นทางด้านวิชาการเป็นบรรทัดฐาน การสนับสนุนทางสังคมประเมินจากการวัดสภาพที่นักเรียนช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และสภาพที่ครูและผู้ปกครองให้ความสนับสนุนแก่นักเรียน บรรยายภาพโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการจากสภาพที่ครูได้ตั้งความคาดหวังเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับสูง และทั้งครูและนักเรียนต่างก็มีความรู้สึกรู้ว่าเป้าหมายและการปฏิบัติของโรงเรียนนั้นให้ความสนใจอยู่ที่การเรียนรู้ คณะผู้วิจัยได้ใช้ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนในระดับชั้นเกรด 6 และเกรด 8 ของโรงเรียนในรัฐชิคาโก ซึ่งรวบรวมโดย Consortium for Chicago School Research

การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการเชิงเส้นแบบ Hierarchical โดยได้มีการควบคุมตัวแปรบางด้านทั้งในระดับโรงเรียนและระดับนักเรียน คณะผู้วิจัยพบความชัดเจนว่า บรรยายภาพโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการมีความสัมพันธ์กันอย่างเหนียวแน่นกับผลสัมฤทธิ์ทางด้านวิชาการในโรงเรียนทุกประเภททั้งในปี ค.ศ. 1996 และ ค.ศ. 1997 คะแนนจากการทดสอบทั้งในวิชาคณิตศาสตร์และการอ่านมีรูปแบบที่คงเส้นคงวาเหมือนกัน กล่าวคือ นักเรียนที่อยู่ในโรงเรียนที่มีบรรยาการที่มุ่งเน้นด้านวิชาการระดับต่ำจะมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนต่ำกว่า .20 ของโรงเรียนที่มีบรรยาการที่เน้นด้านวิชาการในระดับกลาง และนักเรียนที่อยู่ในโรงเรียนที่มีบรรยาการที่มุ่งเน้นด้านวิชาการสูง จะมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานช่วงระหว่าง .25 และ .30 ที่สูงกว่านักเรียนที่อยู่ในโรงเรียนที่มีบรรยาการที่มุ่งเน้นด้านวิชาการในระดับกลาง จากการวิเคราะห์ดังกล่าวสรุปได้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับบรรยาการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ

คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการทั้ง 2 วิชา มีความสัมพันธ์กับการสนับสนุนทางสังคมน้อยมาก (ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของวิชาคณิตศาสตร์เท่ากับ .017 และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของวิชาการอ่านเท่ากับ .021) และข้อค้นพบที่สำคัญมากที่สุดก็คือ ผลของการสนับสนุนทางสังคมมีความแปรผันกับบรรยาการโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการที่หลากหลายรูปแบบอย่างมีนัยสำคัญ ได้แก่

ในโรงเรียนที่มีระดับการสนับสนุนทางสังคมต่ำ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก็มีค่าลดลงด้วย และมีค่าลดลงต่ำที่สุดเมื่อโรงเรียนนั้นมีบรรยากาศที่เน้นด้านวิชาการในระดับต่ำ แต่จะมีค่าลดลงเพียงเล็กน้อยสำหรับโรงเรียนที่มีบรรยากาศที่เน้นด้านวิชาการในระดับสูง คณะนักวิจัยสรุปว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมกับการเรียนรู้ขึ้นอยู่กับประเภทของโรงเรียนที่นักเรียนนั้นเรียนอยู่ นั่นคือ การสนับสนุนทางสังคมจะมีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับการเรียนรู้ในบางโรงเรียน แต่ในขณะที่การสนับสนุนทางสังคมกับการเรียนรู้ไม่มีความสัมพันธ์กันเลยในบางโรงเรียน และในบางโรงเรียนซึ่งตัวนักเรียนเองได้รับการสนับสนุนทางสังคมมากกว่าแต่กลับเรียนรู้ได้น้อยกว่า ดังนั้น ผู้วิจัยได้ให้ข้อเสนอแนะว่า การที่เราให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมและการเรียนรู้ในโรงเรียนอาจจะเป็นสิ่งที่ผิด และการให้ความสำคัญเพียงแก่การพัฒนาในด้านการสนับสนุนทางด้านสังคมเพียงอย่างเดียวอาจจะเป็นการหลงทางก็เป็นได้ ลีและสมิธ (Lee & Smith) กล่าวว่าข้อค้นพบของพวกเขามีความชัดเจนมาก คือ ในโรงเรียนที่มีบรรยากาศที่เน้นด้านวิชาการต่ำ แม้ว่านักเรียนจะได้รับการสนับสนุนทางสังคมสูงก็ไม่ได้ช่วยในด้านการเรียนรู้เลย และสำหรับนักเรียนที่ไม่ได้รับการสนับสนุนทางสังคมเพียงพอ แต่อยู่ในโรงเรียนที่มีบรรยากาศเน้นด้านวิชาการสูงก็ไม่ได้ช่วยให้พวกเขาได้เรียนรู้เช่นกัน

จากที่กล่าวมาข้างต้นพอสรุปได้ว่า นักวิชาการที่ศึกษาเกี่ยวกับบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการ นั้นสามารถจำแนกแนวทางการศึกษาออกเป็น 2 ลักษณะ คือ 1) การศึกษาบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการในลักษณะที่เป็นคุณลักษณะของบรรยากาศโรงเรียนและสุขภาพองค์การของโรงเรียนในภาพรวม และ 2) การศึกษาบรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการในลักษณะที่เป็นปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดให้โรงเรียนมีประสิทธิผลและค้อยประสิทธิผล จากการศึกษาทั้ง 2 ลักษณะพอสรุปได้ว่า บรรยากาศโรงเรียนที่เน้นด้านวิชาการนั้นเป็นสภาพการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ในทางบวกของผู้บริหารโรงเรียน ครูและนักเรียนตามภารกิจและความรับผิดชอบของโรงเรียนซึ่งสามารถตอบสนองทางด้านวิชาการ ได้แก่ สภาพการณ์ที่ครูตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ของนักเรียนอยู่ในระดับสูงอย่างสมเหตุสมผล นักเรียนตอบสนองต่อความท้าทายของเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง ในทางบวก และผู้บริหารโรงเรียนจัดสรรทรัพยากรและใช้ความพยายามในการผลักดันให้เป้าหมายการเรียนรู้ของนักเรียนประสบความสำเร็จ

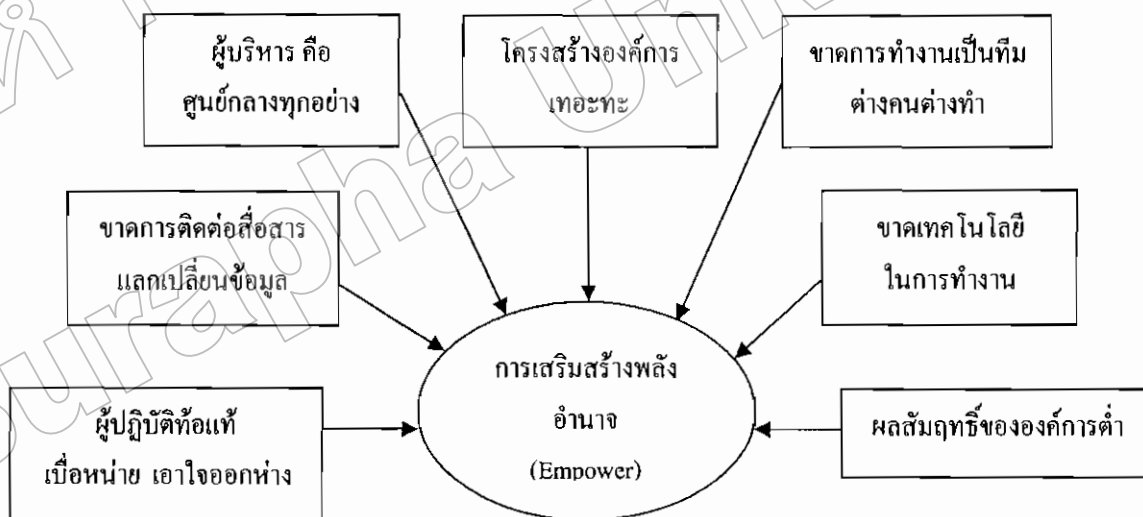
3. การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู (Teacher Empowerment)

ที่มาของการเสริมสร้างพลังอำนาจ

องค์การเป็นการรวมตัวกันของกลุ่มคนเพื่อร่วมกันทำงาน ประกอบอาชีพ สร้างผลิตภัณฑ์ หรือบริการออกสู่สังคม ในขณะที่โลกมีการเปลี่ยนแปลงและการแข่งขันกันสูงอยู่ตลอดเวลา องค์การต้องมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมภายนอกเพื่อขายสินค้าหรือให้บริการ องค์การจึง

จำเป็นต้องมีการปรับตัวเพื่อการแข่งขันและให้ทันกับกระแสโลกภายนอก องค์กรที่ปรับตัวช้าหรือเกิดปัญหาขึ้นภายในก็จะเป็นองค์กรที่ขาดประสิทธิภาพและเสียโอกาสไปในที่สุด ปัญหาที่เกิดขึ้นภายในองค์กรที่มีความสำคัญที่สุดคือ ปัญหาจากผู้ปฏิบัติงานเกิดความท้อแท้ เบื่อหน่าย สิ้นหวังในการทำงาน และเอาใจออกห่างองค์กร สิ่งเหล่านี้มีสาเหตุมาจากการที่ไม่ได้รับการสนองตอบจากองค์กรในการทำงานและการดำรงชีวิต ตัวอย่างเช่น องค์กรขาดความมั่นคง การทำงานขาดความก้าวหน้า ไม่เห็นความสำเร็จในงานที่ทำ เงินเดือนน้อย สวัสดิการไม่ดี สถานที่ทำงานเสี่ยงอันตราย เป็นต้น (Block, 1987, p. 7 อ้างถึงใน ประวิต เอรารวรรณ์, 2548, หน้า 62; Scott & Jaffe, 1991, p. 14)

สาเหตุของปัญหาที่สำคัญที่สุดคือวัฒนธรรมการบริหารจัดการแบบเก่า ที่มีผู้บริหารเป็นจุดศูนย์กลางของทุกสิ่งทุกอย่างในองค์กร ซึ่งมีลักษณะดังนี้คือ ผู้บริหารเป็นผู้ให้ทุกอย่างโดยไม่ได้เกิดจากความต้องการของผู้ปฏิบัติงาน ออกคำสั่งโดยไม่ฟังเสียงเรียกร้อง ปรับเปลี่ยนโครงสร้างหรือกระบวนการทำงานโดยไม่ได้ใช้ประสบการณ์ของผู้ปฏิบัติ กำหนดเป้าหมายหรือผลสัมฤทธิ์โดยไม่รู้ว่สิ่งนั้นทำได้หรือไม่ และควบคุมการทำงานทั้งหมดในองค์กร (Scott & Jaffe, 1991, p. 15)



ภาพที่ 3 ที่มาของการเสริมสร้างพลังอำนาจ (ประวิต เอรารวรรณ์, 2539, หน้า 62)

แนวคิดในการปรับปรุงพัฒนาองค์กรที่มีปัญหาดังกล่าวมีการนำเสนอหลายรูปแบบ ตัวอย่างเช่น การพัฒนาองค์กรแบบมีส่วนร่วม โดยรูปแบบของ OD คือ การจัดระบบส่งข้อมูลในการทำงานย้อนกลับให้ผู้ปฏิบัติได้รับรู้ เรียนรู้ ปรับตัว หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการทำงาน นอกจากนี้ยังต้องมีการแทรกเสริมอย่างเป็นระบบโดยผู้บริหาร เพื่อปรับเปลี่ยนความเชื่อและวัฒนธรรมองค์กรเพื่อให้เข้าถึงความต้องการที่แท้จริงของผู้ปฏิบัติงาน และหาช่องทางในการนำ

เทคโนโลยีเข้ามาช่วยในการทำงาน รวมไปถึงการสร้างทีมงาน การเชื่อมโยงการประสานงานระหว่างทีม และที่สำคัญที่สุดคือการกระจายอำนาจไปจากส่วนกลางให้ทุกคนมีส่วนร่วม (Participation) ในการตัดสินใจเพื่อก่อให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การร่วมกัน นอกจากนี้แนวคิดเรื่องการปรับโครงสร้างการบริหาร ลดขั้นตอนการทำงาน ลดขนาดขององค์การ และนำเทคโนโลยีเข้ามาใช้ในการทำงาน เรียกว่า การปรับรื้อระบบ (Re-Engineering) ก็ได้รับความสนใจเช่นกัน ซึ่งรูปแบบการพัฒนาองค์การแบบมีส่วนร่วม และรูปแบบการปรับรื้อระบบนี้เป็นการปรับเปลี่ยนองค์การที่มีการกล่าวถึงอย่างกว้างขวางเมื่อประมาณ 10 กว่าปีที่ผ่านมา อย่างไรก็ตามในการปรับเปลี่ยนและเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานที่มีการพูดถึงในต่างประเทศมาพร้อม ๆ กันกับสองแนวคิดแรก ก็คือการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับผู้ปฏิบัติงานในองค์การ (Lisburn, 1994, pp. 16-18 อ้างถึงใน ประวิต เอรารวรรณ์, 2548, หน้า 63; Scott; & Jaffe, 1991, pp. 2-3)

ความหมายของการเสริมสร้างพลังอำนาจ (Empowerment)

คำว่า “การเสริมสร้างพลังอำนาจ” มาจากรากศัพท์ในภาษาละตินว่า “Passe” ซึ่งหมายถึงอำนาจ (Power) กับอิสรเสรี (Freedom) และสำหรับคำว่า “อำนาจ (Power)” มาจากรากศัพท์ภาษาละตินว่า “Potere” ซึ่งหมายถึง ความสามารถที่จะเลือก (The Ability to Choose) (Labonte, 1989 cited in Rodwell, 1996, p. 308) ดังนั้น การเสริมสร้างพลังอำนาจจากคำรากศัพท์จึงน่าจะหมายถึง ความสามารถที่จะเลือกอย่างอิสระ

การเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นแนวคิดที่มีหลายมิติ (Kieffer, 1984) ดังนั้น ความหมายของการเสริมสร้างพลังอำนาจจึงมีความหมายแตกต่างกันไป เมื่อนำไปใช้ในกลุ่มบุคคลและบริบทที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตามมีผู้ให้ความหมายของการเสริมสร้างพลังอำนาจไว้ดังนี้

สก็อตและเจฟฟ์ (Scott & Jaffe, 1991, p. 349) กล่าวว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจในงานเป็นวิถีทางของการทำงานร่วมกันของบุคลากรในองค์การ โดยการให้บุคลากรรู้สึกถึงความรับผิดชอบในงานและการทำให้องค์การดีขึ้น ทีมงานในองค์การร่วมมือกันปรับปรุงการปฏิบัติงานสู่ความสำเร็จในระดับผลผลิตหรือคุณภาพบริการ

แฮฟเวิน และมิล (Havens & Mills, 1992, p. 238) ได้วิเคราะห์การเสริมสร้างพลังอำนาจในงานแก่บุคลากรในแง่ของการบริหารและจิตวิทยา โดยมองในแง่ของการบริหารว่า หมายถึง การแบ่งปันหรือให้อำนาจแก่ผู้ได้บังคับบัญชา เป็นการให้อำนาจที่จะตัดสินใจเกี่ยวกับการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นในส่วนใดส่วนหนึ่งของการปฏิบัติ ในแง่ของจิตวิทยาการเสริมสร้างพลังอำนาจ หมายถึง การสร้างแรงจูงใจในการพัฒนาประสิทธิภาพและการตัดสินใจส่วนบุคคลของบุคลากร

ฮอตเตอร์ (Hotter, 1992) อธิบายว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นปรัชญาพื้นฐานของความเชื่อในคุณค่าและสร้างศักยภาพของแต่ละบุคคล โดยผู้บริหารเสริมสร้างให้เป็นกระบวนการ

ที่จะพัฒนาความรู้ ทักษะ ความสามารถ และโอกาสก้าวหน้า ซึ่งได้รับอิทธิพลจากการตัดสินใจ แรงสนับสนุน การสื่อสาร และโครงสร้างบทบาทในงาน

เท็บบิท (Tebbit, 1993, p. 18) ได้ให้ความหมายของคำ ว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจไว้ว่า เป็นการทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นในองค์การ มีการเปลี่ยนแปลงโยกย้ายการปกครองในองค์การ มีการควบคุมดูแลองค์การโดยการมีส่วนร่วมของบุคลากร ผู้ร่วมงาน บุคลากรมีการทำงานอย่างเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง และบุคลากรจะรู้สึกผูกพันกับองค์การ โดยปราศจากการบังคับหรือเรียกร้องให้เกิดขึ้น ซึ่งจะทำให้บุคลากรทุกคนบรรลุถึงจินตภาพ พันธกิจ และกลยุทธ์การดำเนินงานขององค์การได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คลัตเตอร์บัค และเคอร์นาแกน (Clutterbuck & Kernaghan, 1994, p. 22) ได้ให้ความหมายว่าการเสริมสร้างพลังอำนาจ เป็นวิธีการในการกระจายอำนาจให้กับบุคคลที่ต้องการทำงานให้อำนาจหน้าที่ความรับผิดชอบทรัพยากรและสิทธิในการทำงาน มอบหมายบทบาทหน้าที่สำหรับการตัดสินใจในสายการบริหารและส่งเสริมสภาพแวดล้อมเพื่อเอื้ออำนวยให้บุคลากรสามารถปฏิบัติตามเป้าหมายได้สูงสุด

รีดเวล (Rodwell, 1996, p. 306) กล่าวว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจ คือ กระบวนการของความสามารถที่จะให้หรือส่งผ่านอำนาจจากบุคคลหนึ่งหรือกลุ่มหนึ่งสู่ผู้อื่น ซึ่งกระบวนการนั้นประกอบด้วย พลังอำนาจ อำนาจหน้าที่การเลือก และการให้อำนาจ

คลาโควิช (Klakovich, 1996, p. 30) การเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นกระบวนการที่มีอิทธิพลซึ่งกันและกันต่อบทบาททั้งผู้นำและผู้ตาม ซึ่งใช้การบรรลุข้อตกลงในชั้นสูงทั้งเป้าหมายของบุคคลและเป้าหมายขององค์การ

จากความหมายดังกล่าวข้างต้นพอสรุปได้ว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นวิธีการหรือแนวทางที่ผู้บังคับบัญชาใช้ในการกระจายอำนาจให้กับบุคคลให้เป็นคนที่มีอำนาจในตนเอง มีความเป็นอิสระ สามารถควบคุมสิ่งต่าง ๆ ได้ทั้งในด้านวิธีการทำงาน การบริหาร ส่งเสริมสภาพแวดล้อมเพื่อเอื้ออำนวยให้สามารถปฏิบัติตามเป้าหมายได้สูงสุด และสามารถทำงานร่วมกับบุคคลอื่นเพื่อพัฒนาองค์การให้ดีขึ้น ซึ่งจะส่งผลให้บุคคลเห็นคุณค่าในงาน มีความสุขในการทำงาน และมีผลต่อพฤติกรรมในการทำงานและผลการปฏิบัติงาน

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจ (Empowerment Theory)

การเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นแนวคิดที่ได้รับความสนใจของผู้บริหารองค์การในยุคปัจจุบัน ในการบริหารจัดการด้านทรัพยากรบุคคล เป็นกลยุทธ์ที่สำคัญในการพัฒนาองค์การ (บุญใจ ศรีสถิตย์นรากร, 2539) พัฒนาคุณภาพการดำเนินงานขององค์การ พัฒนาคุณภาพงานและคุณภาพบุคคลตลอดจนเป็นกลยุทธ์ในการพัฒนาสังคมที่เน้นการพัฒนาของมนุษย์ (จินดนา ยูนิพันธ์,

2539) แนวคิดและทฤษฎีการเสริมสร้างพลังอำนาจที่ได้รับการยอมรับจากผู้บริหารหลายสาขาวิชาชีพ ได้แก่ แนวคิดการเสริมสร้างพลังอำนาจของเทบบิท (Tebbit) ทฤษฎีการเสริมสร้างพลังอำนาจของแคนเตอร์ แนวคิดการเสริมสร้างพลังอำนาจของเทรซี่ และแนวคิดการเสริมสร้างพลังอำนาจของคองเกอร์ และคาร์นันโก

การเสริมสร้างพลังอำนาจของเทบบิท

เทบบิท (Tebbit, 1993) กล่าวถึง การเสริมสร้างพลังอำนาจว่าประกอบด้วยแนวคิดสำคัญ 5 ขั้นตอน ดังนี้คือ

1. มีการเสริมสร้างพลังอำนาจเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมองค์การ คือ มีการกำหนดวิธีการขึ้นมาใหม่หรือปรับปรุงสิ่งที่มีอยู่เดิมแต่คงไว้ซึ่งค่านิยมที่สำคัญต่อความสำเร็จขององค์การ
2. ปรับปรุงและกำหนดรูปแบบขององค์การ ผู้บริหารสูงสุดจะต้องมีคณะทำงานที่เป็นทีมงานที่สะท้อนให้เห็นถึงความเป็นเลิศและเชี่ยวชาญในการทำงาน ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นต่องานที่ได้รับมอบหมาย
3. การรวบรวมรูปแบบการเปลี่ยนแปลงในองค์การ โดยเชื่อความสามารถขององค์การ แนวคิดและพฤติกรรมของบุคลากร โดยเปลี่ยนอำนาจจากการควบคุมขององค์การ มาเป็นการมีส่วนร่วมของบุคลากรและผู้ร่วมงาน
4. การเปลี่ยนแปลงในเรื่องความเชื่อ ความคิดหรือการกระทำอันเป็นผลให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดความรู้สึกผูกพัน ถือเป็นการเริ่มต้นของการเสริมสร้างพลังอำนาจ คือ ผู้ปฏิบัติงานมีอิสระในการเลือกทำงาน มีความรู้สึกเป็นเจ้าของและมีความผูกพัน
5. จากการยึดมั่นผูกพันต่อองค์การของผู้ปฏิบัติ เป็นผลให้องค์การสามารถทบทวนหรือวางแผนงานในการกำหนดจุดมุ่งหมาย บทบาท ภาระกิจ ระบบงาน ตลอดจนการบริหารจัดการ และดำเนินงานเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด

การเสริมสร้างพลังอำนาจของเทรซี่

เทรซี่ (Tracy, 1990, pp. 24-46 อ้างถึงใน ประวิต เอรารวรรณ, 2539, หน้า 75-76) ได้เสนอรูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจไว้ในลักษณะการทำงานเป็นขั้นตอนตามลำดับทั้งหมด 10 ขั้นตอน ดังนี้

1. ให้ความชัดเจนในหน้าที่ความรับผิดชอบ (Clearly Define Responsibilities) ของผู้ปฏิบัติงาน และร่วมกันกำหนดเป้าหมายและภารกิจขององค์การ
2. มอบหมายอำนาจหน้าที่ (Delegate Authority) ให้กับผู้ปฏิบัติงานตามขอบข่ายการทำงานของเขา

3. กำหนดมาตรฐานการทำงาน (Set Standard of Excellence) องค์การต้องให้การสนับสนุนส่งเสริมให้ให้ผู้ปฏิบัติงานไปถึงมาตรฐานที่ตั้งไว้

4. การฝึกอบรมและการพัฒนา (Training and Development) ให้โอกาส ผู้ปฏิบัติงานได้พัฒนาตนเองและการทำงานตามความสนใจและความสามารถ

5. ให้ความรู้และสารสนเทศ (Provide Knowledge and Information) เกี่ยวกับองค์การที่จำเป็นต่อการตัดสินใจในการทำงานอย่างถูกต้องชัดเจน

6. ให้ข้อมูลย้อนกลับ (Give Feedback) เกี่ยวกับการทำงาน

7. ให้การยกย่องหรือยอมรับ (Recognition) ในผลสำเร็จที่เกิดขึ้นจากการทำงาน

8. ให้ความไว้วางใจ (Trust) ในการทำงาน โดยให้อิสระในการตัดสินใจ

9. ยอมรับข้อผิดพลาด (Permission to Fail) ผู้บริหารพร้อมที่จะยอมรับความผิดพลาดที่อาจจะเกิดขึ้นร่วมรับผิดชอบและร่วมแก้ไขกับผู้ปฏิบัติงาน

10. ให้ความเคารพ (Respect) ต่อการตัดสินใจของผู้ปฏิบัติงาน

การดำเนินการตามรูปแบบนี้ องค์การจะต้องมีแผนปฏิบัติ ตั้งแต่ขั้นตอนที่ 1 ถึงขั้นตอนที่ 10 ซึ่งขั้นตอนที่ 1 - 3 นั้นเป็นการปรับปรุงโครงสร้างและระบบขององค์การ ขั้นตอนที่ 4 - 6 เป็นการสร้างความร่วมมือของผู้ปฏิบัติงาน และขั้นตอนที่ 7 - 10 เป็นการสร้างวัฒนธรรมขององค์การ

การเสริมสร้างพลังอำนาจของสก็อตและแจฟฟี

สก็อต และแจฟฟี (Scott & Jaffe, 1991, pp. 20-30) ได้เสนอรูปแบบของการเสริมสร้างพลังอำนาจในองค์การไว้ว่ามีองค์ประกอบของวิธีการทั้งหมด 5 ส่วน ดังนี้

1. การให้แรงจูงใจกับผู้ปฏิบัติงาน แบ่งออกได้เป็น 3 ส่วน คือ ให้ความถูกต้องเป็นธรรม (Validation) ให้สารสนเทศ (Information) และให้มีส่วนร่วม (Participation)

1.1 การให้ความถูกต้องเป็นธรรม คือ ให้ความเสมอภาคกับทุกคน ให้เงินเดือนค่าตอบแทน สวัสดิการที่ยุติธรรม มีความยืดหยุ่นต่อความต้องการของผู้ปฏิบัติงาน รวมไปถึงการให้โอกาสได้เรียนรู้และพัฒนาทักษะใหม่ ๆ ตามความสนใจและความสามารถ

1.2 การให้สารสนเทศ คือ การให้ความรู้ในสิ่งที่ต้องปฏิบัติงาน รวมไปถึงข้อมูลสารสนเทศที่จำเป็นที่เกี่ยวข้องกับองค์การ

1.3 การให้มีส่วนร่วม คือ ผู้ปฏิบัติงานมีโอกาสนในการควบคุม หรือตัดสินใจในการทำงานด้วยตัวผู้ปฏิบัติงานเอง

2. การส่งเสริมและพัฒนาความร่วมมือในองค์การ ผู้บริหาร คือ ผู้มีบทบาทสำคัญในส่วนนี้ ทุกคนต้องเรียนรู้ว่า ผู้บริหารที่ดีต้องรับผิดชอบต่อการทำงานตั้งแต่กระบวนการผลิต ไม่ใช่เฉพาะผลงานที่เกิดขึ้น และต้องทราบว่า ผู้ปฏิบัติงานทุกคนต้องการการเรียนรู้การทำงาน และการแก้ปัญหา

ร่วมกับผู้บริหาร ต้องการโอกาสและอำนาจในการวินิจฉัยสั่งการ อิสระในการทำงาน ควบคุมและตัดสินใจงานในหน้าที่รับผิดชอบด้วยตนเอง รวมไปถึงการได้รับผลตอบแทนหรือรางวัลอย่างเหมาะสมและยุติธรรม และสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ การติดต่อสื่อสารให้สารสนเทศเพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกัน อันจะนำมาซึ่งความร่วมมือจากทุกคนในองค์การ

3. สร้างภาวะผู้นำให้กับผู้ปฏิบัติงาน ภาวะผู้นำของบุคคลในองค์การ เป็นตัวบ่งชี้อีกประการหนึ่งในการพิจารณาว่า องค์การได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจเพียงใด กระบวนการที่สำคัญในการสร้างภาวะผู้นำก็คือ การส่งเสริมให้ผู้ปฏิบัติงานร่วมกันทำงานเป็นทีม และกระตุ้นให้ทุกคนเป็นผู้นำในการกำหนดเป้าหมาย การปฏิบัติ และการตัดสินใจในทีมงาน หรือในส่วนงานที่ตนเองรับผิดชอบ

4. การสร้างบรรยากาศในองค์การ องค์การควรมีบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้บริหารกับผู้ปฏิบัติงาน หรือระหว่างผู้ปฏิบัติงานด้วยกัน เปิดโอกาสให้เรียนรู้และรับเอาแนวคิดหรือทักษะใหม่ ๆ ที่จะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพมาใช้ในการทำงาน นอกจากนี้แล้วบรรยากาศองค์การที่ดี ไม่ได้หมายถึง การมีอิสระอย่างเต็มที่ แต่หมายถึง “ความสมดุล” ระหว่างการควบคุมกับการมีอิสระในการทำงาน รวมถึง “ความยืดหยุ่น” ในการสนองตอบความต้องการ “ความพอดี” ในการให้โอกาส และ “ความเสมอภาค” สำหรับทุกคนในองค์การ

5. การสร้างทีมงาน สิ่งสำคัญประการหนึ่งของการเสริมสร้างพลังอำนาจในองค์การก็คือ การสร้างทีมงาน เทคนิคที่จะส่งเสริมการทำงานเป็นทีมคือ การวางระบบการทำงานที่เอื้อต่อการประสานสัมพันธ์กัน การฝึกอบรมสร้างเครือข่ายในการทำงาน การกระตุ้นให้แรงจูงใจ และสนับสนุนงบประมาณและทรัพยากรที่จำเป็น และเมื่อเกิดทีมงานขึ้นแล้วสิ่งที่ทีมงานต้องการได้รับการแบ่งปันจากผู้บริหาร ก็คือ ความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วม หน้าที่ความรับผิดชอบ อิสระในการทำงาน อำนาจการตัดสินใจ และรางวัลหรือผลตอบแทนที่ยุติธรรม

การเสริมสร้างพลังอำนาจของคองเกอร์และคาร์นันโก

คองเกอร์ และคาร์นันโก (Conger & Kanungo, 1988 อ้างถึงใน เพ็ญฟ้า ภูธรักษ์, 2548, หน้า 14-17) กล่าวว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจคองเกอร์และคาร์นันโก เป็นการเสริมสร้างพลังอำนาจด้านจิตใจ ซึ่งเป็นแนวทางหนึ่งที่สามารถจะเสริมสร้างให้แก่บุคลากรได้ โดยเป็นการสร้างแรงกระตุ้นหรือเพิ่มแรงจูงใจจากความรู้สึกภายในของบุคลากรเกี่ยวกับการรับรู้และความเชื่อในความสามารถแห่งตน เพื่อให้เกิดความเชื่อมั่นในความสามารถและศักยภาพของตนเอง โดยเน้นกระบวนการเพิ่มความรู้สึกของความสามารถในตนเองระหว่างสมาชิกในองค์การ ตลอดจนการแสดงถึงภาวะไว้อำนาจและการทำให้หลุดพ้นจากภาวะไร้อำนาจ คองเกอร์ และคาร์นันโก (Conger & Kanungo) ได้เสนอกระบวนการเสริมสร้างพลังอำนาจด้านจิตใจอย่างเป็นขั้นตอน 5 ขั้นตอน คือ

ขั้นตอนที่ 1 วิเคราะห์เงื่อนไขที่นำไปสู่ภาวะไร้อำนาจ ซึ่งประกอบด้วย

1. ปัจจัยด้านองค์การ เช่น การเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในองค์การ องค์การที่มีกระบวนการหลายขั้นตอน ระบบการสื่อสารที่ไม่มีประสิทธิภาพและจำกัดระบบการสร้างเครือข่าย การกระจายอำนาจในองค์การสูง มีภาวะการแข่งขันสูงและเสี่ยงภัย

2. ปัจจัยด้านการนิเทศ ติดตามงาน เช่น การใช้อำนาจหน้าที่ในการทำงานมากเกินไป การลงโทษเมื่อผิดพลาด กระทำโดยขาดเหตุผล

3. ปัจจัยด้านการให้รางวัล เช่น ให้ค่าตอบแทนต่ำ มีระบบการให้รางวัลที่ไม่ยุติธรรม การตอบแทนไม่อยู่บนพื้นฐานของความสามารถ การปรับปรุงสิ่งใหม่ ๆ

4. ปัจจัยด้านการออกแบบงาน เช่น ขาดความชัดเจนในบทบาท ขาดอำนาจหน้าที่และการสร้างสรรคงานที่เหมาะสม ขาดการฝึกอบรมและสนับสนุนด้านเทคนิค งานมีความหลากหลายน้อย มีข้อจำกัดของการมีส่วนร่วม การพบปะและการตัดสินใจซึ่งมีผลกระทบโดยตรงคือการปฏิบัติงาน ขาดแหล่งทรัพยากรที่เหมาะสม มีการกำหนดงานประจำ กฎระเบียบและแนวปฏิบัติในการทำงานมากเกินไป มีโอกาสก้าวหน้าในงานน้อย ขาดเป้าหมายงานที่สำคัญและมีข้อจำกัดในการร่วมงานกับผู้อื่น

ขั้นตอนที่ 2 การใช้กลยุทธ์และเทคนิคการบริหารจัดการ เป็นกลยุทธ์ของผู้บริหารที่จะทำให้ผู้ปฏิบัติงานมีความรู้สึกในศักยภาพของตนเอง ประกอบด้วย

1. บริหารงานแบบมีส่วนร่วม โดยให้ผู้ปฏิบัติงานเข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมาย วางแผนดำเนินงาน ร่วมตัดสินใจและรับผิดชอบร่วมกัน เน้นการทำงานเป็นทีม การทำงานมีลักษณะพึ่งพาอาศัยกัน

2. สร้างเป้าหมายงาน เป็นวิธีการสร้างแรงจูงใจในการทำงานให้บรรลุผลสำเร็จ โดยการกำหนดเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจง ทำลาย เป็นที่ยอมรับ ชัดเจนและเป็นไปได้

3. สร้างระบบการให้ข้อมูลย้อนกลับ เป็นการสื่อสารข้อมูลโดยผู้บังคับบัญชาหรือผู้ร่วมงาน เป็นเครื่องมือชี้วัดการเปลี่ยนแปลงของบุคคล

4. จัดระบบเสริมแรงเป็นส่วนสำคัญในการสร้างแรงจูงใจของผู้บริหารที่จะทำให้พฤติกรรมที่ต้องการมีความเหมาะสมมากขึ้น

5. จัดระบบงานที่ทำลาย เป็นการปรับระบบงานโดยเพิ่มโอกาสในการทำงาน เพิ่มความรับผิดชอบ ให้อิสระในการดูแลและกำหนดแผนงาน และเปิดโอกาสให้เรียนรู้เพื่อหาประสบการณ์ใหม่

6. ทำตัวเป็นแบบอย่าง เป็นกระบวนการที่กระทำบทบาทหรือสาธิตเพื่อให้เข้าถึงพฤติกรรมที่คาดหวัง โดยใช้ทักษะการเป็นพี่เลี้ยง การสอนงาน การสื่อสารและพฤติกรรม การแสดงออกที่เหมาะสม จะสามารถทำให้เกิดความร่วมมือและเกิดพฤติกรรมการเสริมสร้างพลังอำนาจได้

ขั้นตอนที่ 3 การดูแลผู้ได้บังคับบัญชาให้รับรู้ความสามารถแห่งตน การเสริมสร้างพลังอำนาจที่มีประสิทธิภาพ ในการปฏิบัติจะต้องดูแลข้อมูลข่าวสารถึงบุคลากรเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนโดยตรง ซึ่งระบุได้ 4 แหล่ง (Bandura, 1986 อ้างถึงใน เฟื่องฟ้า ภูธรักษ์, 2548, หน้า 16) ได้แก่

1. การส่งเสริมเพื่อเพิ่มความสามารถแก่บุคลากร (Enactive Attainment) หมายถึง การให้ข้อมูลข่าวสารจากประสบการณ์ความเชี่ยวชาญโดยตรงที่สัมพันธ์กับงาน เมื่อบุคลากรปฏิบัติงานที่ย่างยากซับซ้อนหรือได้รับความรับผิดชอบในงานมากขึ้น ทำให้มีโอกาสที่จะทดสอบความสามารถแห่งตนในงานของเขา เริ่มต้นจากประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ โดยเพิ่มงานที่มีความซับซ้อนและความรับผิดชอบตลอดจนการฝึกอบรมอย่างต่อเนื่อง ทำให้ได้มาซึ่งทักษะใหม่จะทำให้รู้สึกว่ามีความสามารถและได้รับพลังอำนาจเพิ่มขึ้น

2. ส่งเสริมบุคลากรให้เห็นตัวอย่างเพื่อนร่วมงานที่ประสบความสำเร็จ (Vicarious Experience) โดยการสังเกต ใช้ความรู้สึกร่วมในประสบการณ์ระหว่างการฝึกงาน ได้เห็นแบบอย่างในการทำงาน ซึ่งเป็นพฤติกรรมของหัวหน้าในการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่บุคลากรบ่อย ๆ จะทำให้เกิดความมั่นใจว่าตนเองก็ทำได้เช่นกัน

3. การใช้คำพูดจูงใจโน้มน้าวให้บุคลากรรู้สึกว่าตนเองเป็นผู้มีความสามารถ (Verbal Persuasion) โดยให้กำลังใจ ให้ข้อมูลย้อนกลับ โดยใช้คำพูดโน้มน้าวจะทำให้เกิดการรับรู้ความสามารถ ความคาดหวังที่เข้มแข็ง เกิดความพยายามในการปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมาย แต่ผลลัพธ์จากการ โน้มน้าวที่ทำให้เกิดความคาดหวังในการรับรู้ความสามารถจะไม่เข้มแข็งเท่าการได้รับการพัฒนาจากความสำเร็จของบุคคลอื่น

4. การใช้การกระตุ้นทางอารมณ์ (Emotional Arousal) การกระตุ้นทางอารมณ์เป็นผลลัพธ์จากความเครียด ความกลัว ความวิตกกังวล ความเก็บกด ทั้งในงานและที่ไม่ใช่งาน จะทำให้ความคาดหวังในการรับรู้ความสามารถแห่งตนต่ำ ซึ่งต้องใช้เทคนิคและกลยุทธ์ในการเสริมสร้างพลังอำนาจโดยดูแลระดับประคองอารมณ์ สนับสนุน ให้ความไว้วางใจ และสร้างความสัมพันธ์ที่เหนียวแน่นระหว่างบุคลากรในหน่วยงานจะทำให้บุคลากรรู้สึกว่าตนเองมีความสามารถเพิ่มขึ้น

ขั้นตอนที่ 4 ผลของการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจ ทำให้ผู้ได้บังคับบัญชามีความแข็งแกร่ง มีความพยายามเกิดความคาดหวัง และมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง

ขั้นตอนที่ 5 การนำไปสู่พฤติกรรมที่มีประสิทธิผล ความพยายามและความคาดหวังในความสามารถของตนเอง จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งจะนำไปสู่ความสำเร็จบรรลุวัตถุประสงค์

ประโยชน์ของการเสริมสร้างพลังอำนาจ

สมิท (Smith, 1996 อ้างถึงใน มณี สิริวิวัฒนกุล, 2540, หน้า 48) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ของการเสริมสร้างพลังอำนาจในงานต่อบุคลากรในองค์กรไว้ดังนี้

1. ประโยชน์ต่อผู้บังคับบัญชา การเสริมสร้างพลังอำนาจในงานให้แก่ผู้ใต้บังคับบัญชา ทำให้การทำงานในหน่วยงานบรรลุเป้าหมาย ดังนั้น จึงเกิดความภูมิใจในความสำเร็จ เกิดความพึงพอใจในงานและได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมงานและบุคลากรอื่น นอกจากนี้ยังทำให้ได้มาซึ่งความเข้าใจและทักษะใหม่ ๆ ในการปฏิบัติงาน จากการได้มีโอกาสมองในสิ่งที่แตกต่างของบุคคลที่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจในงาน

2. ประโยชน์ต่อผู้ใต้บังคับบัญชา เมื่อได้รับการถ่ายโอนอำนาจจากผู้บังคับบัญชา ทำให้ผู้ใต้บังคับบัญชาเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของกลุ่มมากขึ้น รู้สึกพึงพอใจต่อความรับผิดชอบในการบรรลุความสำเร็จของงาน มีความรู้สึกว่าได้ทำบางสิ่งที่คุ้มค่า ยินดีจากการได้ติดต่อสื่อสาร และร่วมงานกับบุคคลอื่น และเพิ่มความเชื่อมั่นต่อการได้กระทำบางสิ่งที่คิดว่าตนเองไม่สามารถทำได้เป็นการพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติงาน เกิดความคิดสร้างสรรค์

3. ประโยชน์ต่อผู้รับบริการ การเสริมสร้างพลังอำนาจในงานมีการปรับโครงสร้างการบริหารที่แบนราบและมีความยืดหยุ่น ส่งเสริมให้มีการตัดสินใจในระดับปฏิบัติการ ดังนั้นจะทำให้เกิดความรวดเร็วในการปฏิบัติงาน และผู้รับบริการเกิดความพึงพอใจ

4. ประโยชน์ต่อองค์กร เมื่อผู้ใต้บังคับบัญชาได้รับทรัพยากรและการให้รางวัล ผลที่ตามมาคือความยึดมั่นผูกพันต่อองค์กร ผู้ใต้บังคับบัญชามีความซื่อสัตย์ และเกิดความคงอยู่ในองค์กร มีความก้าวหน้าในวิชาชีพและโครงสร้างขององค์กรไม่ซับซ้อนหลายระดับจนเกินไป

นอกจากนี้ เทบบิท (Tebbit, 1993 อ้างถึงใน รัตนา ลีอวานิช, 2539, หน้า 44) ได้กล่าวถึงประโยชน์ที่เกิดขึ้นต่อหน่วยงานจากการใช้หลักการเสริมสร้างพลังอำนาจในการบริหารดังนี้

1. เพิ่มประสิทธิผลในการปฏิบัติงาน (Increases Effectiveness) การเสริมสร้างพลังอำนาจจะทำให้ผู้ปฏิบัติงานมีความรู้ความสามารถมากขึ้น มีความเชี่ยวชาญและปฏิบัติงานได้เต็มศักยภาพมีส่วนทำให้บทบาทของพนักงานมีความชัดเจนโดดเด่นยิ่งขึ้น เมื่อพนักงานมีอำนาจ ย่อมทำให้มีอำนาจในการต่อรองมากขึ้น มีความรับผิดชอบมากขึ้น มีจุดยืนเป็นของตนเอง ตลอดจนมีขอบเขตในการปฏิบัติงานตามบทบาทของตน

2. มีความสามารถปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมในการปฏิบัติงาน (Enables Modifying of Environment) เมื่อพนักงานมีทักษะในการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง เช่น เข้าใจถึงความเป็นไปได้ในการที่จะทำการเปลี่ยนแปลง ปฏิบัติตามกระบวนการเปลี่ยนแปลง รวมถึงการได้มาซึ่งทรัพยากรหรือแหล่งประโยชน์ที่จำเป็น

3. เพิ่มความชัดเจนในเนื้องาน (Increases Visibility) พนักงานมีส่วนร่วมในการเป็นคณะกรรมการ มีส่วนร่วมในโครงการต่าง ๆ ตลอดจนมีการติดต่อกับหน่วยงานอื่น ๆ

4. มีความสามารถที่จะขจัดอุปสรรคที่ขัดขวางการปฏิบัติงาน (Enables Removal of Barriers of Practice) พนักงานสามารถที่จะระบุชี้ชัดถึงปัญหาและขจัดอุปสรรคที่จะมีผลต่อการปฏิบัติงานด้วยการแก้ไขปัญหา มีวิจารณญาณในการคิด (Critical Thinking) และมีความรู้เกี่ยวกับองค์การ รวมถึงค่านิยมปรัชญาขององค์การ

5. ส่งเสริมความร่วมมือและร่วมแรงร่วมใจกันปฏิบัติงาน (Promotes Collaboration and Cooperation) พนักงานสามารถใช้สัมพันธภาพระหว่างบุคคลให้เกิดประโยชน์ในการปฏิบัติงาน การได้มาซึ่งทรัพยากรหรือแหล่งประโยชน์และข้อมูลต่าง ๆ มากขึ้น (Increases Access to Resources and Information) การขยายสัมพันธภาพในบทบาท (Expands Role Relationship) เป็นการส่งเสริมขวัญของผู้ปฏิบัติงานกับบัญชาและเป็นการสร้างแรงจูงใจให้พนักงานคงอยู่ในงานมากขึ้น

ผลของการเสริมสร้างพลังอำนาจ

ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์ (2546, หน้า 23) กล่าวว่า บุคคลที่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจ จะเกิดขวัญและกำลังใจในการทำงานเกิดความพึงพอใจที่ตนเองรับผิดชอบ สามารถปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมายขององค์การได้ อย่างเต็มศักยภาพ มีความเต็มใจและพยายามเพื่อประโยชน์สูงสุดต่อองค์การ รวมถึงมีความยึดมั่นผูกพันต่อองค์การ

1. ลักษณะของบุคลากรที่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจ

แมนเธย์ (Manthey, 1989 อ้างถึงใน ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์, 2546, หน้า 23) กล่าวว่า บุคคลที่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจ จะมีลักษณะโดดเด่น 3 ประการ คือ

1.1 มีความรับผิดชอบ (Responsibility) ซึ่งต้องกำหนดหน้าที่ไว้อย่างชัดเจน และบุคคลต้องยอมรับในหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย รวมทั้งทุกคนในองค์การต้องรับรู้ว่า ใครทำอะไร เมื่อไร

1.2 มีอำนาจหน้าที่ (Authority) รวมถึงสิทธิในการกระทำภายในขอบเขตที่รับผิดชอบ

1.3 การตรวจสอบได้ (Accountability) ครอบคลุมถึงการทบทวนการตัดสินใจและการกระทำในอดีตว่ามีความถูกต้องเหมาะสมหรือไม่

2. ลักษณะและความรู้สึกของบุคคลที่ไม่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจ

บายฮาร์น (Byham, 1988 อ้างถึงใน ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์, 2546, หน้า 23) กล่าวว่า บุคคลที่ไม่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจ จะมีความรู้สึกดังต่อไปนี้

2.1 มีความรู้สึกว่างานที่ตนทำนั้นเป็นงานขององค์การ มิใช่งานของตน

2.2 ทำงานตามคำสั่ง

2.3 มีความรู้สึกว่างานที่ตนทำนั้นไม่มีความสำคัญ ไม่มีคุณค่า

2.4 ไม่สามารถควบคุมหรือกำกับงานของตนได้

2.5 ไม่มีทิศทางในการทำงาน

2.6 งานที่ทำอยู่นั้น ไม่ใช่งานที่ตนอยากทำ

2.7 มักไม่เสนอความคิดเห็นในการทำงาน

3. ลักษณะขององค์กรที่มีการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่บุคลากรในองค์กร

ไฟน์แกน (Finegan, 1993 อ้างถึงใน ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ, 2546, หน้า 23-24) กล่าวว่า องค์กรที่มีการเสริมสร้างพลังอำนาจแก่บุคลากรในองค์กร จะมีลักษณะที่พบเห็นได้ ดังนี้

3.1 องค์กรทุ่มเทเวลาและความพยายามในการฝึกคน เพื่อให้มั่นใจว่าผู้ปฏิบัติงานใหม่สามารถปฏิบัติงานได้อย่างอิสระ

3.2 สายการบังคับบัญชามีลักษณะเป็นราบ

3.3 มีคู่มือการปฏิบัติงาน ซึ่งผู้ปฏิบัติงานสามารถตัดสินใจได้ตามขอบเขตที่กำหนด

3.4 ตระหนักถึงภาระหน้าที่เป็นสำคัญ โดยมุ่งเน้นที่ผลลัพธ์มากกว่ากระบวนการ

3.5 มีความคาดหวังต่อคุณภาพในการปฏิบัติงานสูง

3.6 มีการติดต่อสื่อสารที่เปิดกว้าง

3.7 ผู้ปฏิบัติงานมีความพึงพอใจในงาน

การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู (Teacher Empowerment)

การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูเป็นอีกหนึ่งมโนทัศน์ที่พัฒนามาจากความพยายามในการปฏิรูปการศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกา (Sweetland & Hoy, 2000, p. 704) นอกจากนี้ การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูได้รับการกล่าวถึงจากนักวิจัยทั้งหลายว่า เป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อความสำเร็จในความพยายามที่จะปรับโครงสร้างโรงเรียนใหม่ (School Restructuring) นักการศึกษาเองก็ให้การสนับสนุนในการปรับโครงสร้างโรงเรียนใหม่เพราะต้องการให้มีการเปลี่ยนแปลงบทบาทของครูทั้งที่อยู่ในห้องเรียนและนอกห้องเรียน (Klecker & Loadman, 1996 a, p. 2) สวีทแลนด์ และฮอย (Sweetland & Hoy, 2000, p. 704) ได้กล่าวว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู ได้ถูกนำมาศึกษาโดยเชื่อมโยงกับการบริหารงานโดยยึดที่ตั้งเป็นฐาน (Site-Based Management) นอกจากนี้การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูยังทำให้นักการศึกษาหันมาใส่ใจเกี่ยวกับบทบาทสำคัญของครูในการตัดสินใจแบบมีอาชีพเกี่ยวกับการดำเนินการด้านการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน ข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูและการบริหารงานโดยยึดที่ตั้งเป็นฐานได้ถูกนำมาผสมผสานกัน ทำให้เป็นข้อมูลที่มีขนาดใหญ่ และมีความหลากหลายมากจนเรียกไม่ถูกว่าเป็นการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูหรือการบริหารงานโดยยึดที่ตั้งเป็นฐาน นอกจากนี้ยังมีการให้คำจำกัดความที่แตกต่างกัน ซึ่งผู้วิจัยขอเสนอในลำดับต่อไป

คำนิยามของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู (Definition of Teacher Empowerment)

การให้คำนิยามของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูมีความแตกต่างและหลากหลายมากตามทัศนะของนักทฤษฎีและนักวิจัย แต่พอสรุปได้ใน 2 ลักษณะ คือ การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู หมายถึง การที่ผู้มีอำนาจที่เหนือกว่าครูตามโครงสร้างลำดับชั้นการบังคับบัญชา (Hierarchical Structure) ซึ่งปรกติก็คือผู้บริหารโรงเรียน ที่ได้มอบอำนาจในการปฏิบัติงานให้กับครู และอีกลักษณะหนึ่งก็คือ การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู หมายถึง การที่ครูให้การเสริมสร้างพลังอำนาจแก่ตนเอง (Self-Empowerment) โดยผ่านการพัฒนาความเป็นมืออาชีพและความรู้เกี่ยวกับความเป็นมืออาชีพ (Professional Growth and Knowledge) (Klecker & Loadman, 1996 b, p. 3) และเพื่อให้เห็นแนวคิดเกี่ยวกับคำนิยามของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูทั้งจากนักทฤษฎีและนักวิจัย ผู้วิจัยขอนำเสนอตามลำดับดังนี้

คำนิยามของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูตามทัศนะของนักทฤษฎี

โยนีมูรา (Yonemura, 1986, p. 474) ได้อธิบายว่า ความพึงพอใจ (Satisfaction) และการเสริมสร้างพลังอำนาจ (Empowerment) เป็นสิ่งที่มาจากจิตใจที่มีอิสระในการคิด การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูนั้นคือ การที่ครูได้มีส่วนร่วมในการสร้างหลักสูตร (The Invention of Curricula) การมีความสัมพันธ์กับเพื่อน (Ongoing Peer relation) และการศึกษาเกี่ยวกับเด็ก (Child Study) นอกจากนี้โยนีมูรายังอธิบายว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูเป็นมโนทัศน์ที่เป็นกระบวนการที่อยู่ภายในโลกขนาดเล็กของครู (Teacher's Microcosm) และมีองค์ประกอบ 3 ประการ คือ 1) การพัฒนาความเป็นมืออาชีพ (Professional Development) 2) การตัดสินใจที่เพิ่มขึ้น (Increased Decision Making) และ 3) ความร่วมมือกัน (Collaboration)

ไลท์ฟุต (Lightfoot, 1986, p. 9) ได้กล่าวว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจ หมายถึง โอกาสในการที่บุคคลได้มีในสิ่งต่อไปนี้ คือ ความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) ความรับผิดชอบ (Responsibility) ทางเลือก (Choice) และอำนาจหน้าที่ (Authority) นอกจากนี้การเสริมสร้างพลังอำนาจในโรงเรียนนั้นทุกคนในโรงเรียนทุกระดับรวมทั้งนักเรียน ครู และผู้บริหารโรงเรียนต้องมีความรู้สึกร่วมกัน และเห็นพ้องต้องกันว่าการเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับผู้มีส่วนร่วมทุกคนในโรงเรียน

แมร์ออฟ (Maeroff, 1988, pp. 472-477) ได้อธิบายว่า กลยุทธ์สำหรับการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูก็คือ การให้ครูมีส่วนร่วมกับหน่วยงานภายนอก (Involvement of an External Agent) ครูควรได้รับการยกสถานะภาพให้สูงขึ้น (Raised in Status) การทำให้ครูมีทักษะความชำนาญมากขึ้น (More Competent at Their Craft) และให้เข้ามาอยู่ในกระบวนการตัดสินใจ (Decision-Making Process) การเสริมสร้างพลังอำนาจเป็นคำที่ถูกให้นิยามโดยผู้ที่อยู่ในตำแหน่งที่มีอำนาจหน้าที่ในระบบสังคม นอกจากนี้แมร์ออฟ (Maeroff, 1988, p. 55) ยังได้กล่าวเพิ่มเติมว่าไม่มีอะไรเกี่ยวกับการ

เสริมสร้างพลังอำนาจที่ขัดขวางบทบาทของผู้มีอำนาจได้ มันเป็นสิ่งที่มีความคุ้มค่าแน่นอนในการเสี่ยงที่ให้ครูมีอำนาจมากขึ้นในการพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development) แต่อาจจะต้องติดตามเอาใจใส่อย่างระมัดระวังกับผลที่จะเกิดตามมา แมรีออฟ (Macroff) ได้ระบุว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูนั้นมี 3 ประการ คือ 1) สถานภาพ (Status) 2) ความรู้ (Knowledge) และ 3) การเข้าถึงการตัดสินใจ (Access to Decision-Making)

เคล็คเกอร์ และ โลดแมน (Klecker & Loadman, 1996 b, p. 5) ได้กล่าวว่า วัตถุประสงค์หลัก 2 ประการ สำหรับการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับสมาชิกที่เป็นคณะทำงานของโรงเรียน ที่ยังได้รับความเอาใจใส่น้อยเกินไป คือ 1) ถ้านักเรียนได้เป็นผู้ตัดสินใจในการแก้ปัญหา พวกเขาต้องถูกล้อมรอบด้วยผู้ใหญ่ซึ่งเป็นแบบอย่างในด้านพฤติกรรม และ 2) คณะทำงานของโรงเรียนทุกคนต้องมีความผูกพัน (Commitment) และความรับผิดชอบ (Responsibility) มากกว่านี้สำหรับการตัดสินใจที่พวกเขาได้กระทำลงไป

โฮแกน (Hogan, 1983 cited in Prawat, 1991, p. 756) ได้กล่าวว่า ความสัมพันธ์ของการเสริมสร้างพลังอำนาจนั้นรวมถึงความรู้สึกของความสัมพันธ์ (Connectedness) ที่ได้พัฒนาขึ้นในสถานการณ์ของความเท่าเทียมกัน (Equality) ความเอาใจใส่ (Caring) และวัตถุประสงค์กับปฏิสัมพันธ์ที่สัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (Mutual Purpose and Interaction)

ลีเบอร์แมน และ มิลเลอร์ (Lieberman & Miller, 1990, p. 762) ได้กล่าวว่า การมีส่วนร่วมตามสภาพจริงของครูในการตัดสินใจในระดับโรงเรียนนั้น ส่วนใหญ่ขึ้นอยู่กับเจตคติและความเชื่อของผู้บริหารโรงเรียนที่มีต่อทักษะในด้านกระบวนการ (Process Skill) ของครู นอกจากนี้ลีเบอร์แมน และ มิลเลอร์ (Lieberman & Miller) ยังได้ให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมว่า การประสบความสำเร็จของครูในการปรับโครงสร้างโรงเรียนใหม่ (School Restructuring) 2 ประการ คือ ความเป็นเพื่อนร่วมงาน (Colleagueship) และความเป็นผู้นำ (Leadership) ซึ่งปรกติมิได้เป็นพฤติกรรมที่เป็นมาตรฐานของครูโรงเรียนทั่วไป

แร็ปพอร์ท (Rappaport, 1987) ได้ระบุว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) การยอมรับนับถือตนเอง (Self-Esteem) และความสำคัญของที่มา (Causal Importance) เป็นองค์ประกอบของการเสริมสร้างพลังอำนาจ จากการศึกษาเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจในชุมชน แร็ปพอร์ท (Rappaport) พบว่า ความรู้สึกของการเสริมสร้างพลังอำนาจของปัจเจกบุคคลนั้นมีความสัมพันธ์โดยตรงกับความรู้สึกของการมีส่วนร่วมในชุมชนกับปัจเจกบุคคล แร็ปพอร์ท (Rappaport) อธิบายว่า แนวคิดเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจนั้นคือ การรวมกันของสมรรถนะส่วนบุคคล (Personal Competencies) กับความสามารถที่มีต่อสิ่งแวดล้อม (Abilities to Environments) ซึ่งก่อให้เกิดโอกาสสำหรับการเลือก (Opportunities for Choice) และความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) ในการแสดงออกซึ่งสมรรถนะเหล่านั้น

ดันส์ (Dunns, 1991 cited in Short & Rinehart, 1992, p. 952) ได้ให้ข้อเสนอแนะว่าการเสริมสร้างพลังอำนาจประกอบด้วย 2 ประเด็น คือ 1) การทำให้มีประสบการณ์ (Enabling Experience) ที่เกิดขึ้นภายในองค์การจะช่วยให้เกิดความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) การเลือก (Choice) การควบคุม (Control) และความรับผิดชอบ (Responsibility) ซึ่งจะทำให้ 2) ปัจเจกบุคคลได้แสดงสมรรถนะที่มีอยู่ (Existing Competencies) และเรียนรู้สมรรถนะใหม่ที่ส่งเสริมและทำให้การปฏิบัติหน้าที่แข็งแกร่งขึ้น

ค่านิยมของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูจากงานวิจัยเชิงประจักษ์

ในการศึกษาเชิงประจักษ์เกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูในการปรับโครงสร้างโรงเรียนใหม่ นักวิจัยได้ให้คำจำกัดความและนิยามเชิงปฏิบัติการในมุมมองที่หลากหลายทั้งจากการวิจัยในเชิงปริมาณและคุณภาพ

โบลส์ (Boles, 1990) ได้ทำการสัมภาษณ์ครูจำนวน 4 คน ในการให้คำจำกัดความเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจ ซึ่งคำอธิบายของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างสรุปได้ดังนี้คือ การเสริมสร้างพลังอำนาจ หมายถึง การควบคุมสิ่งแวดล้อมในการทำงานของตนเอง อำนาจ หมายถึง การที่สามารถทำการตัดสินใจด้วยตนเองได้ ได้แก่ การมีสิทธิ์ได้พูดเกี่ยวกับเรื่องงบประมาณ การจัดบุคลากร และการกำหนดตารางเวลา และยังหมายถึง การมีอำนาจควบคุมในสถานที่ทำงานของตนเอง นอกจากนี้ครูบางคนยังได้อธิบายว่าโครงการที่ตนเองรับผิดชอบนั้นคือ อำนาจ โครงการนั้นเป็นสิ่งที่มีความสำคัญที่ตีความทำให้มีอำนาจมากถ้าเราใช้อย่างถูกวิธี เราจะต้องเรียนรู้วิธีใช้มันและถ้าเราเรียนรู้วิธีที่ให้มันอยู่ด้วยกัน ได้ และวิธีการทำงานให้เกิดผลดีในการใช้กลุ่มเพื่อการตัดสินใจ ก็ทำให้เราสามารถมีอิทธิพลเหนือสิ่งที่สร้างความยุ่งยากให้กับเรา และนั่นคือความก้าวหน้าของโรงเรียนและคุณภาพของสิ่งต่างๆ ที่ประกอบกัน

มาร์ติน (Martin, 1990) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการกับการได้รับความเชื่อมั่นและอำนาจเกี่ยวกับการสอนตามการรับรู้ของครู มาร์ติน (Martin) ได้พัฒนาเครื่องมือจำนวน 2 ฉบับ ฉบับแรกวัดความรู้ของครูเกี่ยวกับพฤติกรรม ภาวะผู้นำในการนิเทศของผู้บริหารโรงเรียน เครื่องมือฉบับนี้ประกอบด้วย 3 มิติ คือ

1. พฤติกรรมด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Behaviors) ความสามารถในการสื่อสารทั้งภาษาพูด และภาษาท่าทางและความไว้วางใจ (Trust) และความเชื่อมั่น (Confidence) ในด้านการรับรู้ ความสามารถ ของครู ความรู้ ทักษะ และการตัดสินใจ
2. การสร้างอารมณ์ในการตอบสนอง (Responsive Motivational Builders) ความสามารถในการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยกิริยาท่าทางที่ไม่ข่มขู่
3. พฤติกรรมการให้ความช่วยเหลือแบบเอาใจใส่ (Clinical Behaviors) ในการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูด้วยกระบวนการพัฒนาการสอน

เครื่องมือฉบับที่ 2 ได้ออกแบบเพื่อใช้วัดการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูมีจำนวน 3 มิติ คือ

1. การรับรู้ความสามารถของครู (Teacher efficacy) ความเชื่อของครูว่าตนเองมีความรู้หรือทักษะที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนเมื่อได้รับการมอบอำนาจ
2. การรับรู้ความสามารถในด้านความเป็นผู้นำ (Leadership Efficacy) การรับรู้ของครูที่ว่าตนเองมีความสามารถในการทำหน้าที่ผู้นำเมื่อได้รับความไว้วางใจให้รับผิดชอบ
3. การรับรู้ความสามารถในการตัดสินใจ (Decision-Making Efficacy) การรับรู้ของครูเกี่ยวกับความสามารถในการตัดสินใจด้านการสอนที่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ที่คาดหวัง

มาร์ติน (Martin, 1990) ได้เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครู จากโรงเรียนในชนบทที่อยู่ในรัฐเทนเนสซีตอนกลาง จำนวน 81 คน มาร์ติน (Martin) พบว่า ครูชอบผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมการนิเทศแบบผู้นำทางวิชาการมากกว่า ครูพึงพอใจระดับปานกลางกับพฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียน ในการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู ถ้าผู้บริหารโรงเรียนใช้ความสัมพันธ์แบบฉันทมิตรในการนิเทศมากเท่าไร ก็ยิ่งจะทำให้ครูรับรู้ว่าผู้บริหารโรงเรียนมีความเป็นพี่เลี้ยงในระดับมืออาชีพ (Professional Mentors) มากขึ้นเท่านั้น พฤติกรรมการสนับสนุน (Supportive Behavior) ของผู้บริหารมีแนวโน้มที่จะมีอิทธิพลต่อ 1) การรับรู้ความสามารถในด้านความเป็นผู้นำ ($r = .71$) และ 2) ความเอาใจใส่ เกี่ยวกับการสอนที่มีร่วมกัน (Shared Pedagogical Concerns) ($r = .73$) เมื่อครูรับรู้ว่าผู้บริหารโรงเรียนมีความรู้เกี่ยวกับการสอน ครูมีแนวโน้มที่จะพูดคุยเกี่ยวกับสิ่งที่มีความยุ่งยากเกี่ยวกับการสอน (Instructional Difficulties) กับผู้บริหาร

มอร์ริส และนูนเนรี (Morris & Nunnery, 1993) ได้สำรวจการรับรู้ของครูเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา คือ ครูจำนวน 140 คน จากโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการ Professional Development Schools (PDS) ของ Memphis State University (MSU) จำนวน 6 โรงเรียน โดยใช้แบบสำรวจการเสริมสร้างพลังอำนาจสำหรับครู (Teacher Empowerment Inventory) (TEI) ซึ่งพัฒนาโดยบัทเลอร์, อีเทอร์ริดจ์, เจมส์ และเอ็ลลิส (Butler, Etheridge, James & Ellis) ในปี ค.ศ. 1993 แบบสำรวจการเสริมสร้างพลังอำนาจสำหรับครู ฉบับนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 16 ข้อคำถาม จากองค์ประกอบที่ใช้วัดจำนวน 4 มิติ คือ

1. การรับรู้ความสามารถในการเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring Self-Efficacy) หมายถึง สิ่งที่ครูมีความรู้สึกได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจด้วยความนับถือ ซึ่งมีอิทธิพลต่อหนทางไปสู่ความเป็นมืออาชีพ และการฝึกหัด ให้กับครูใหม่ (Profession and Training)
2. การรับรู้ความสามารถทางด้านการสอน (Teaching Self-Efficacy) หมายถึง ความรู้สึกเกี่ยวกับสถานภาพ (Status) การยอมรับนับถือตนเอง (Self Esteem) และความเป็นมืออาชีพ (Profession and Training) ในฐานะเป็นครู

3. ความรู้ในระดับมืออาชีพ (Professional Knowledge) หมายถึง การรับรู้สมรรถนะของตนเองของครูในด้านความรู้เกี่ยวกับเนื้อหา (Content Knowledge) และทักษะด้านการสอน (Teaching Skills)

4. ความผูกพันฉันท์มิตร (Collegiality) หมายถึง ความเชื่อของครูเกี่ยวกับการทำงานร่วมกันกับเพื่อนครูและมีอิทธิพลต่อเพื่อครูในการพัฒนาการสอนและการเรียนรู้ในโรงเรียน

มอริส และนันเนรี (Morris & Nunnery) พบว่า ครูในโครงการ Professional Development Schools มีความรู้เกี่ยวกับการมีส่วนร่วมในโครงการนี้ทำให้ช่วยเสริมสร้างพลังอำนาจของพวกเขาในทุกพลังมีติ ครูที่เป็นอัฟกัน-อเมริกันมีคะแนนสูงกว่าครูที่มีได้เป็นชนกลุ่มน้อยในทุก ๆ ข้อย่อยของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูอย่างมีนัยสำคัญ กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 36 คือ ครูที่เป็นอัฟกัน-อเมริกัน และร้อยละ 89 ของกลุ่มตัวอย่างเป็นเพศหญิง สิ่งที่น่าสนใจของงานวิจัยฉบับนี้ก็คือการตัดสินใจมิได้เป็นมิติหนึ่งของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู

มัวร์ และเอสเซลแมน (Moore & Esselman, 1992) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง 1) การรับรู้ความสามารถของครู (Teacher Efficacy) 2) การเสริมสร้างพลังอำนาจ (Empowerment) 3) บรรยากาศที่เน้นด้านการสอน (Focused Instructional Climate) และ 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน คำจำกัดความของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูในงานวิจัยนี้หมายถึง อิทธิพลจากการรับรู้ของครูในการตัดสินใจเกี่ยวกับกิจกรรมที่มีความสำคัญ การตัดสินใจที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ 2 มิติ คือ ระดับห้องเรียนและระดับโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้เกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจของครูนั้นขึ้นอยู่กับอิทธิพลที่พวกเขามีต่อการตัดสินใจในระดับโรงเรียน ซึ่งปัจจัยด้านนี้สามารถอธิบายความแปรปรวนของการเสริมสร้างพลังอำนาจได้ร้อยละ 40 นอกจากนี้ยังพบว่าการให้ครูได้มีอำนาจในการตัดสินใจที่มากขึ้นอาจจะทำให้ครูปรับปรุงในด้านสภาพการทำงานและสภาพงานเกี่ยวกับตนเอง แต่มีหลักฐานน้อยมากที่เกี่ยวกับ การรับรู้ความสามารถของตนเอง การเสริมสร้างพลังอำนาจ และบรรยากาศที่เน้นด้านการสอนจะมีส่วนพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเมื่อระดับสูงขึ้น

ระดับโรงเรียนและเนื้อหาของการทดสอบมีความหลากหลาย

มิติของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครู (Dimensions of Teacher Empowerment)

เคล็คเกอร์ และ โลดแมน (Klecker & Loadman, 1996 a) ได้ศึกษาเกี่ยวกับมิติการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูจากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการปรับโครงสร้างโรงเรียน (School Restructuring) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อใช้เป็นข้อมูลสำหรับคณะกรรมการวางแผนของโครงการ The 307 Ohio Venture Capital School ในเดือนกุมภาพันธ์ ปี ค.ศ. 1995 และเพื่อกำหนดบทบาทใหม่ให้กับครูในโรงเรียนที่กำลังดำเนินการปรับโครงสร้าง (Restructuring Schools) ที่เข้าร่วมโครงการ ซึ่งโครงการนี้ได้รับงบประมาณสนับสนุนจากรัฐโอไฮโอ เพื่อให้มีการออกแบบโครงสร้างภายในของโรงเรียนใหม่

และแต่ละโรงเรียนมีระยะเวลาดำเนินการในช่วง 5 ปี โครงการดังกล่าวเป็นสังเขปประจายในการปรับปรุงโครงสร้างโรงเรียน ผลจากการทบทวนข้อมูลพบว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูประกอบด้วยมิติต่าง ๆ จำนวน 14 มิติ คือ

1. อำนาจหน้าที่ (Authority)
2. ความเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy)
3. การออกแบบหรือการวางแผนหลักสูตร (Curriculum Planning/ Design)
4. ความผูกพันฉันท์มิตรหรือการร่วมมือกัน (Collaboration)
5. การตัดสินใจ (Decision Making)
6. ผลกระทบหรือความสำคัญของสาเหตุ (Impact/ Causal Importance)
7. ภาวะผู้นำ (Leadership)
8. การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring)
9. การพัฒนาความเป็นมืออาชีพ (Professional Growth)
10. ความรู้เกี่ยวกับความเป็นมืออาชีพ (Professional Knowledge)
11. ความรับผิดชอบ (Responsibility)
12. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self Efficacy)
13. การยอมรับนับถือตนเอง (Self Esteem)
14. สถานภาพ (Status)

เคล็คเกอร์และโลดแมน (Klecker & Loadman, 1996 a, pp. 15-16) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า มิติ 6 ด้านแรกของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูเป็นสิ่งที่จำเป็นในการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างโรงเรียนแบบดั้งเดิม คือ อำนาจหน้าที่ ความเป็นตัวของตัวเอง การออกแบบหรือการวางแผนหลักสูตร การตัดสินใจ และผลกระทบหรือความสำคัญของสาเหตุ มิติความผูกพันฉันท์มิตรหรือการร่วมมือกัน ต้องการให้มีช่วงเวลาสำหรับครูในระหว่างวันทำการเพื่อเปิดโอกาสสำหรับการสอนเป็นทีม (Team Teaching) มิติการตัดสินใจหมายความว่ามีความรวมถึงการมีส่วนร่วมภายนอกห้องเรียน ได้แก่ การตัดสินใจเกี่ยวกับงบประมาณของโรงเรียน การจ้างบุคลากร และหลักสูตร มิติผลกระทบของครู ภาวะผู้นำ และบทบาทการเป็นพี่เลี้ยงมีความสัมพันธ์กันและเป็นมิติของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูที่อยู่ภายนอกห้องเรียน มิติภาวะผู้นำของครูในการเป็นพี่เลี้ยงรวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์กับทั้งครูประจำการใหม่และครูฝึกหัด นอกจากนี้ การพัฒนาความเป็นมืออาชีพ ความรู้เกี่ยวกับความเป็นมืออาชีพ ความรับผิดชอบ การรับรู้ความสามารถของตนเอง การยอมรับนับถือตนเอง และสถานภาพ เป็นมิติของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูที่มีได้ขึ้นอยู่กับการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมโรงเรียนมากนัก แม้ว่าสิ่งแวดล้อมจะมีส่วนช่วยอยู่บ้างก็ตาม มิติทั้ง 6 ด้านนี้ เป็นโอกาสสำหรับ

ทางเลือกและความเป็นตัวของตัวเองก็เป็นมิติที่แสดงออกซึ่งสมรรถนะเหล่านี้อยู่แล้ว (Rappaport, 1987, p. 122) ความรู้เกี่ยวกับวิชาที่สอนและความรู้เกี่ยวกับการสอน การมีส่วนร่วมในโรงเรียนที่กำลังปรับโครงสร้างครูต้องติดตามความรู้ใหม่ๆ อยู่เสมอ ความรู้เกี่ยวกับความเป็นมืออาชีพนั้นรวมถึงพื้นฐานทางด้านปรัชญาและกระบวนการ สำหรับการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างโรงเรียน ครูที่มีทักษะทางด้านการสื่อสารทั้งการพูดและการอ่านที่ดีเยี่ยมจะมีผลกระทบ (Impact) สูงสุดทั้งภายในและภายนอกสภาพแวดล้อมโรงเรียน ในการวางแผนและนำแผนไปปฏิบัติ ครูที่อยู่ในโรงเรียนที่กำลังปรับโครงสร้าง ต้องมีความรู้เกี่ยวกับ ความเป็นมืออาชีพเกี่ยวกับวิธีการที่ทำให้กลุ่มทำงานได้ และวิธีการที่ทำให้กลุ่มบรรลุถึงความเป็นเอกฉันท์ (Consensus) ความรู้เกี่ยวกับการประเมินผลและการทดสอบ ก็เป็นสิ่งที่มีความจำเป็น ถ้าครูนั้นเป็นเครื่องมือในการเพิ่มและการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน สิ่งสำคัญในการเพิ่มผลการเรียนรู้ของนักเรียน คือ การมีทักษะในการช่วยเหลือนักเรียนให้สามารถประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง กิจกรรมการพัฒนาความเป็นมืออาชีพของครูนั้นไม่ใช่โครงการพัฒนาที่จัดเพียงหนึ่งวันตามการออกแบบของผู้บริหาร โรงเรียน แต่ครูสามารถเลือกและออกแบบได้ด้วยตนเอง ดังนั้น กิจกรรมการพัฒนาความเป็นมืออาชีพจึงเป็นกิจกรรมที่สามารถเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูเพื่อให้มีทักษะและความสามารถที่จำเป็นและมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งเคล็คเกอร์ และ โลดแมน (Klecker & Loadman, 1996 a, p. 17) ได้ระบุไว้ในการศึกษาครั้งนี้ว่าเป็นมิติที่สำคัญที่สุดของ โครงการ

ชอร์ต และ รีนฮาร์ท (Short & Rinehart, 1992) ได้เสนอมิติของการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับครูว่า ประกอบด้วย 6 มิติ ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาครั้งนี้ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การตัดสินใจ (Decision Making) เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมของครูในการตัดสินใจในสิ่งที่มีความสำคัญและมีอิทธิพลโดยตรงกับงาน ซึ่งการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจนี้รวมถึงด้านงบประมาณ การคัดเลือกครู การกำหนดตารางเวลาหลักสูตรและการสอน และงานอื่นๆ ที่เกี่ยวกับโปรแกรมการจัดการศึกษา

2. การพัฒนาความเป็นมืออาชีพ (Professional Growth) หมายถึง การรับรู้ของครูที่มีต่อโรงเรียนที่ตนเองทำงานอยู่ว่าได้ให้โอกาสในการเติบโตและการพัฒนาไปสู่ความเป็นมืออาชีพได้เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และได้ขยายผลเกี่ยวกับความรู้และทักษะโดยผ่านชีวิตการทำงานในโรงเรียน

3. สถานภาพ (Status) หมายถึง การรับรู้ของครูว่าตนเองได้รับความเคารพนับถือและการยกย่องในความเป็นมืออาชีพจากเพื่อนครู มีความรู้สึกว่าคุณค่าอื่นให้ความนับถือด้านความรู้และความชำนาญของตนเอง