

ทีมงานที่มีประสิทธิภาพต้องมีความเชื่อถือไว้วางใจกัน ไดเออร์ (Dyer, 1995, p. 15; Johnson & Johnson, 2000, p. 14) เชื่อถือในความสามารถกันและกัน (วิเชียร วิทยอุดม, 2550, หน้า 225; โฉมยง ไต่ระทอง, 2540, หน้า 31) ไว้วางใจซึ่งกันและกัน สามารถเล่าเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างสบายใจ (วารภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์, 2549, หน้า 32) ยอมรับความสามารถของเพื่อน สมาชิกและยินดีให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (สมคิด บางโม, 2550, หน้า 249)

จากการศึกษาเอกสารดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การสนับสนุนและไว้วางใจกัน คือ การที่สมาชิกร่วมมือกันทำงานโดยให้ความช่วยเหลือสนับสนุน นับถือในความสามารถ และไว้วางใจซึ่งกันและกันเท่าที่จำเป็นกับการทำงานอย่างเต็มที่ มีเพื่อนร่วมทีมให้การสนับสนุน ในการตัดสินใจเพื่อให้การทำงานบรรลุผลสำเร็จ ยอมรับความสามารถของเพื่อนสมาชิกและยินดี ให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

#### ความสัมพันธ์ภายในทีมงาน

ถ้าหากความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มเป็นไปอย่างดีแล้ว การทำงานของกลุ่ม ก็ราบรื่น เป็นไปในทางสร้างสรรค์ มีการสนับสนุนเกื้อกูลกัน และช่วยกันแก้ปัญหาอุปสรรคให้ ผ่านพ้นไปได้ (Woodcock, 1987, p. 107) การสร้างความสัมพันธ์อันดีกับทีมงานเป็นสิ่งสำคัญ เนื่องจากแต่ละองค์การจะมีทีมงานหลายทีมเพื่อทำงานให้บรรลุวัตถุประสงค์ในภาพรวมของ องค์การ ดังนั้น ความสัมพันธ์ระหว่างทีมงานจึงเป็นสิ่งสำคัญ กล่าวคือ ทีมงานที่มีประสิทธิภาพ ต้องสามารถเชื่อมโยงแลกเปลี่ยนข้อมูล ข้อเสนอแนะต่าง ๆ ในการทำงานที่เห็นว่าเป็นประโยชน์ ต่อการทำงานแต่ละทีม รวมทั้งการช่วยเหลือเกื้อกูลในระหว่างทีมของตนเองและทีมอื่น ๆ (Johnson & Johnson, 2000, p. 15; พวงรัตน์ เกสรแพทย์, 2543, หน้า 208) การรู้จัก คำนึง ความสนิทสนมความเชื่อใจและความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างเพื่อนร่วมงาน เป็นปัจจัยสำคัญ ในการทำงานและประสานงานระหว่างกันอย่างสร้างสรรค์ รวมถึงการใช้เวลาในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมทีม ทั้งก่อนและระหว่างการทำงานเป็นทีมล้วนมีความสำคัญ ต่ออนาคตและความสำเร็จของทีม (ณัฐพันธ์ เขจรนันท์ และคณะ, 2545, หน้า 66)

ทีมงานที่มีประสิทธิภาพ ผู้นำต้องสร้างมนุษยสัมพันธ์ที่ดีภายในทีมงาน โดยเริ่มจาก ผู้นำ เช่น ให้ความเอาใจใส่ความทุกข์สุข ความเข้าใจความเห็นอกเห็นใจ เป็นต้น พฤติกรรมผู้นำ ดังกล่าวสามารถเอาชนะจิตใจผู้ใต้บังคับบัญชา เป็นตัวอย่างให้ผู้ใต้บังคับบัญชาหรือสมาชิก ทีมงานปฏิบัติตาม เพิ่มความสัมพันธ์ภายในทีม จูงใจสมาชิกทีมงานร่วมใจกันทำงาน ในที่สุด จะได้ผลงาน และน้ำใจคน (ศิณีย์ สังข์ศรีศรี, 2544, หน้า 35) ความผูกพันของสมาชิกจะมีผล อย่างมากเกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของทีมงาน พวกเขาจะทำอะไรก็ตามที่จะช่วยให้ทีมงาน

เกิดความสำเร็จได้นั้น ขึ้นอยู่กับความสามัคคีและความผูกพันกันในทีมงานเป็นสำคัญ (วิเชียร วิทยอุดม, 2550, หน้า 225)

จากการศึกษาเอกสารดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า ความสัมพันธ์ภายในทีมงาน คือ การที่สมาชิกมีความสามัคคีและผูกพันกันในทีมงาน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ที่เห็นว่าจะเป็นประโยชน์ต่อการทำงานเป็นทีม และร่วมกันแก้ไขปัญหา อุปสรรคในการทำงาน เพื่อให้การทำงานร่วมกันบรรลุผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่ทีมงานได้วางไว้

#### การพัฒนาบุคลากร

ทีมงานที่มีประสิทธิภาพจะต้องค้นหาและรวบรวมทักษะต่าง ๆ ของแต่ละบุคคล และผลิตผลที่ดีกว่า ขณะเดียวกันประสิทธิภาพของทีมนั้นจะมากขึ้น หากทีมให้ความสนใจต่อการพัฒนาทักษะของแต่ละคน (Woodcock, 1989, p. 103) ทีมงานที่มีประสิทธิภาพจะมีการพัฒนาความรู้ความสามารถของทีมงานอย่างสม่ำเสมอ (สมคิด บางโม, 2550, หน้า 249) การพัฒนาทักษะและเพิ่มพูนความรู้บุคลากรมีความสำคัญและจำเป็นยิ่ง นั่นคือผู้นำต้องสามารถสอนงานหรือแนะนำวิธีการทำงานการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะและเพิ่มพูนความรู้บุคลากรองค์การ ช่วยให้ทีมงานเพิ่มผลผลิตที่มีคุณภาพ ประสิทธิภาพสูง ลดต้นทุน และมีศักยภาพด้านการแข่งขันสูง (วิเชียร วิทยอุดม, 2550, หน้า 226) การส่งเสริมให้ทีมงานมีการพัฒนาตนเอง เนื่องจากความสามารถและศักยภาพของสมาชิกในทีมงานเป็นสิ่งสำคัญ ต่อทีมงานที่มีประสิทธิภาพมาก การปรับปรุงตนเองและวิธีการทำงานเป็นสิ่งที่ทุกคนจะต้องเข้าใจและกระทำเพื่อเป็นการพัฒนาความรู้และศักยภาพของตนเอง อันจะนำไปสู่การเพิ่มผลผลิตที่มีคุณภาพ (พวงรัตน์ เกสรแพทย์, 2543, หน้า 207)

จากการศึกษาเอกสารดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การสร้างทีมงานงาน คือ การที่ผู้บริหารส่งเสริมให้มีการจัดระบบทำงานเป็นทีมระหว่างครูในโรงเรียน เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกัน ตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายและร่วมกันแสวงหาวิธีการทำงาน ให้บรรลุเป้าหมายเพื่อความสำเร็จของทีมงาน สมาชิกในทีมงานจะต้องร่วมกันกำหนด วัตถุประสงค์ที่ชัดเจนสอดคล้องกับเป้าหมาย มีมีขั้นตอนการทำงานที่ถูกต้องเหมาะสม มีส่วนร่วมในการตัดสินใจดำเนินงาน สมาชิก มีส่วนร่วมและมีโอกาสเป็นผู้นำ มีการติดต่อสื่อสารอย่างเปิดเผย สนับสนุนและไว้วางใจกัน ความสัมพันธ์ภายในทีมงานและการพัฒนาบุคลากร

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบและตัวบ่งชี้การเสริมสร้างพลังทรัพยากรมนุษย์ ตามแนวคิด ทฤษฎีของนักวิชาการข้างต้น สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 สรุปการสังเคราะห์องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	แนวคิด ทฤษฎีของ
1. ความพึงพอใจในงาน	1) การได้รับการยกย่อง ชมเชยและยอมรับนับถือ	Conger & Kanungo (1988), Gibson (1993), Scott & Jaffe (1991)
	2) การสร้างความก้าวหน้า/ความสำเร็จในอาชีพ	Goen & Clover (1991), Short & Rinehart (1992), Gutierrez & Parson (1998)
	3) การสร้างความรับผิดชอบ	Tracy (1990), Short & Rinehart (1992), Gibson (1993), Kanter (1993), Kinlaw (1995), Lashley (1997), Klecker & Loadman (1998), Bolin (1989), Haksever, et.al. (2000)
	4) การให้ความเป็นอิสระในการทำงาน	Tracy (1990), Sergiovanni (2001), Scott & Jaffe (1991), Goen & Clover (1991), Tebbitt (1993), Clitterbuck (1994), Klecker & Loadman (1998), Gutierrez & Parson (1998)
	5) การให้การสนับสนุน	Conger & Kanungo (1988), Bolin (1989), Tracy (1990), Thomas & Velthouse (1990), Maxcy, 1991, Goen & Clover (1991), Sergiovanni (2001), Chally (1992), Short & Rinehart (1992), Blasé & Blasé (1994), Kinlaw (1995), Kanpol (1999), Ellis (1999), Evan & Dean (2003)
		Luthans (1998), Gordon (1999), Sergiovanni (2001), Bolin (1989), Haksever, et.al. (2000), Lashley (1997), Gibson (1993), Chally (1992), Conger & Kanungo (1988), Hawks, 1992

ตารางที่ 2 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	แนวคิด ทฤษฎีของ
6) การให้โอกาส	7) การสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง	Scottt & Jaffe (1991), Goen & Clover (1991), Luthans (1998), Gordon (1999), Hawks (1992), Gibson (1993), Haksever, et.al. (2000) Conger & Kanungo (1988), Thomas & Velthouse (1990), Scottt & Jaffe (1991), Short & Rinehart (1992), Cltterbuck (1994), Blasé & Blasé (1994), Gutierrez & Parson (1998)
8) การสร้างความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง	9) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ	Conger & Kanungo (1988), Scottt & Jaffe (1991), Short & Rinehart (1992), Chally (1992), Gibson (1993), Kinlaw (1995), Klecker & Loadman (1998), Conger & Kanungo (1988)
2. การสร้างภาวะผู้นำครู	1) การพัฒนาตนเองและเพื่อนครู	Tracy (1990), Scottt & Jaffe (1991), Maxcy (1991), Hawks, 1992, Chally (1992), Short & Rinehart (1992), Kanter (1993), Cltterbuck (1994), Klecker & Loadman (1998), Gutierrez & Parson (1998), Ellis (1999), Kanpol (1999) Fullan (1994), Snell & Swanson (2000), Childs-Bowen & Scrivner (2000), Katzenmeyer & Molle (2001), Suranna & Moss (2002), York-Barr & Duke (2004), York-Barr & Duke (2004)

ตารางที่ 2 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	แนวคิด ทฤษฎีของ
2) การเป็นแบบอย่างทางการสอน		<p>Pellicer &amp; Anderson (1995), Sherrill (1999), Leithwood &amp; Duke (1999), Snell &amp; Swanson (2000), Neuman &amp; Simmons (2000), Katzenmeyer &amp; Molle (2001), Richardson Ackerman &amp; Sarah Mackenzie (2006)</p>
3) การมีส่วนร่วมในการพัฒนา		<p>Fullan (1994), Sherrill (1999), Leithwood &amp; Duke (1999), Suranna &amp; Moss (2002), Richardson Ackerman &amp; Sarah Mackenzie (2006)</p>
4) การเป็นผู้ประกอบการเปลี่ยนแปลง		<p>Pellicer &amp; Anderson (1995), Leithwood &amp; Duke (1999), Snell &amp; Swanson (2000), Neuman &amp; Simmons (2000), Katzenmeyer &amp; Molle (2001), Crowther et al., (2002), Suranna &amp; Moss (2002), York-Barr &amp; Duke (2004)</p>
5) การเป็นผู้ประกอบการบริหารจัดการ		<p>Acker-Hocevar &amp; Touchton (1999), Leithwood &amp; Duke (1999), Childs-Bowen &amp; Scrivner (2000), Neuman &amp; Simmons (2000), Crowther et al., (2002), Suranna &amp; Moss (2002), York-Barr &amp; Duke (2004), York-Barr &amp; Duke (2004), Richardson Ackerman &amp; Sarah Mackenzie (2006)</p>

ตารางที่ 2 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	แนวคิด ทฤษฎีของ
	6) การมุ่งความสำคัญที่นักเรียน	Pellicer & Anderson (1995), Childs-Bowen & Scrivner (2000), Katzenmeyer & Molle (2001), Crowther et al., (2002), Suranna & Moss (2002), Richardson Ackerman & Sarah Mackenzie (2006), Morrow, (1983), Elizur (1984), Super & Sverko (1995), George & Jones, (1997), Loscocco, (1989)
3. ความผูกพันในงาน	1) ค่านิยมเกี่ยวกับงาน	Kanungo, (1982), Blau, (1985), Cohen (1999), Morrow (1993) Randall & Cote (1991)
	2) ความทุ่มเทในงาน	Vogt & Merrell (1990), Scottt & Jaffe (1991), Tebbitt (1993), Kanter (1993), Clitterback (1994), Yueh-Yun Wu (1994); Buchanan, (1974), Steers & Porter (1979), Mc Gree & Ford (1987), Cohen (1999), Morrow (1993) Randall & Cote (1991)
	3) ความผูกพันในองค์กร	Blau, (1985), Carson & Bedeian, (1994), Cohen (1999), Morrow (1993) Randall & Cote (1991)
4. การสร้างทีมงาน	1) การกำหนดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน และสอดคล้องกับเป้าหมาย	Woodcock, (1989), Dyer, (1995), Johnson & Johnson, 2000) พงษ์รัตน์ เกสรแพทย์, (2543), วราภรณ์ ตรีภูมสุฤกษ์ (2549), วิเชียร วิทยอุดม (2550)

ตารางที่ 2 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	แนวคิด ทฤษฎีของ
	2) มีขั้นตอนการทำงานที่ถูกต้องเหมาะสม	Woodcock, (1989), พวงรัตน์ เกสรแพทย์ (2543); วราภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์ (2549), วิเชียร วิทยอุดม (2550)
	3) การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจดำเนินงาน	Woodcock, (1989), Dyer, (1995), พวงรัตน์ เกสรแพทย์ (2543) ศิณีย์ สังข์ศรี (2544), วิเชียร วิทยอุดม (2550)
	4) สมาชิกมีส่วนร่วมและมีโอกาสเป็นผู้นำ	Woodcock, 1989, Dyer, (1995), Johnson; & Johnson, (2000), ศิณีย์ สังข์ศรี (2544), วราภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์, (2549), วิเชียร วิทยอุดม, (2550), สมคิด บางโม (2550)
	5) การติดต่อสื่อสารอย่างเปิดเผย	Woodcock (1989), Dyer (1995), Johnson & Johnson (2000) พวงรัตน์ เกสรแพทย์ (2543), ญัฐพันธ์ เขจรนันท์ และคนอื่นๆ, (2545) วิเชียร, วิทยอุดม (2550)
	6) การสนับสนุนและไว้วางใจกัน	Woodcock (1989), Dyer (1995) Johnson & Johnson (2000), พวงรัตน์ เกสรแพทย์ (2543), วราภรณ์ ตระกูลสฤษดิ์ (2549), ญัฐพันธ์ เขจรนันท์ และคนอื่นๆ (2545), วิเชียร วิทยอุดม (2550), สมคิด บางโม, 2550)
	7) ความสัมพันธ์ภายในทีมงาน	(Woodcock (1987), Johnson & Johnson, (2000), พวงรัตน์ เกสรแพทย์ (2543), ศิณีย์ สังข์ศรี (2544), ญัฐพันธ์ เขจรนันท์ และคนอื่นๆ, (2545), วิเชียร วิทยอุดม, (2550)

## ตารางที่ 2 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	แนวคิด ทฤษฎีของ
	8) การพัฒนาบุคลากร	Woodcock, (1989), พวงรัตน์ เกสรแพทย์ (2543), คินีย์ สังข์ศรี (2544), สมคิด บางโม (2550), วิเชียร วิทยอุดม (2550)

มหาวิทยาลัยบูรพา  
Burapha University



## การวิเคราะห์องค์ประกอบ

ผู้วิจัยวิเคราะห์องค์ประกอบเพื่อยืนยันองค์ประกอบการเสริมสร้างพลังอำนาจ  
ทรัพยากรมนุษย์ของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดกลาง ในสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา  
ขั้นพื้นฐาน โดยใช้โมเดลลิสเรล ดังรายละเอียดพอสังเขป ต่อไปนี้

โมเดลลิสเรล (Linear Structural Relationship Model or LISRE Model) หมายถึง  
โมเดลแสดงความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงซ้อนเส้นระหว่างตัวแปรที่เป็นไปได้ทั้งตัวแปรสังเกตได้  
(Observed Variable) และตัวแปรแฝง (Latent Variable) โดยโมเดลลิสเรลจะประกอบด้วย  
ตัวแปรภายนอก หมายถึง ตัวแปรที่นักวิจัยไม่สนใจศึกษาสาเหตุของตัวแปรเหล่านี้ ตัวแปรสาเหตุ  
ของตัวแปรภายนอกจึงไม่ปรากฏในโมเดล ส่วนตัวแปรภายในหมายถึง ตัวแปรที่นักวิจัยสนใจ  
ศึกษาว่าได้รับอิทธิพลจากตัวแปรใด สาเหตุของตัวแปรภายในจะแสดงไว้อย่างชัดเจน ซึ่งจะมี  
ทั้งตัวแปรสังเกตได้ (Observed Variable) และตัวแปรแฝง (Latent Variable) ซึ่งตัวแปรแฝง  
เป็นตัวแปรที่ไม่สามารถวัดได้โดยตรง แต่มีโครงสร้างตามทฤษฎีที่แสดงผลออกมาในรูปของ  
พฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ โดยใช้สัญลักษณ์วงกลมหรือวงรีแทนตัวแปรแฝง และใช้รูป  
สี่เหลี่ยมจัตุรัสหรือรูปสี่เหลี่ยมผืนผ้าแทนตัวแปรสังเกตได้ สำหรับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร  
ใช้สัญลักษณ์รูปลูกศร ( $\longrightarrow$ ) แทนความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรต้นกับตัวแปร  
ตาม หัวลูกศรแสดงทิศทางของอิทธิพล และใช้รูปลูกศรสองหัวเส้นโค้งแทนความสัมพันธ์  
หรือสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

โมเดลลิสเรลเป็นการวิจัยที่มีประโยชน์มาก และใช้ได้กับการวิจัยทางสังคมศาสตร์  
และพฤติกรรมศาสตร์เกือบทุกประเภท เนื่องจากปัญหาเกี่ยวกับการวิจัยทางสังคมศาสตร์และ  
พฤติกรรมศาสตร์ ส่วนใหญ่เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรหรือปรากฏการณ์ต่าง ๆ  
นอกจากโมเดล ลิสเรลจะมีคุณลักษณะที่ผ่อนคลายเป็นข้อตกลงเบื้องต้นจากโมเดลเชิงสาเหตุแบบ  
ดั้งเดิมดังกล่าวแล้ว จากการศึกษาเกี่ยวกับโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมและโมเดลลิสเรล  
(Mueller, 1988, p. 18; Joreskog & Sorbom, 1989, p.2 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542  
หน้า 25) สามารถเปรียบเทียบข้อแตกต่างระหว่างโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมและโมเดลลิสเรล  
ให้หลายประการ ความแตกต่างแต่ละด้านจะแสดงให้เห็นถึงข้อดีของโมเดลลิสเรล กล่าวคือ  
ประการแรก โมเดลลิสเรลสามารถวิเคราะห์อิทธิพลย้อนกลับได้ จึงสามารถระบุความสัมพันธ์  
เชิงสาเหตุแบบเส้น (Linear)

และแบบบวก (Additive) ได้ทางเดียวและสองทาง (Recursive and Non-Model) ในขณะที่โมเดลเชิงสาเหตุดั้งเดิมวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบเส้นและแบบบวกที่เป็นทิศทางเดียวเท่านั้น

ประการที่สอง โมเดลลิสเรลมีความสามารถในการประมาณค่าพารามิเตอร์เทอมความคลาดเคลื่อน (Error of Measurement) ได้ดีกว่า เนื่องจากมีข้อตกลงเบื้องต้นที่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงว่าการวัดตัวแปรแฝงในการวิจัยทางการศึกษานั้น จะมีความคลาดเคลื่อนอยู่เสมอ ซึ่งในโปรแกรมลิสเรลจะมีวิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์หลายแบบและยอมให้ความแปรปรวนร่วมระหว่างความคลาดเคลื่อนมีค่าไม่เท่ากับศูนย์ได้ ทำให้ผลการวิเคราะห์ดีขึ้น แต่โมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมจะยึดข้อตกลงเบื้องต้นว่าตัวแปรไม่มีความคลาดเคลื่อนในการวัดและการแปรปรวนร่วมของเทอมความคลาดเคลื่อนมีค่าเท่ากับศูนย์

ประการที่สาม การวิเคราะห์ด้วยโมเดลลิสเรลสามารถวิเคราะห์โมเดลที่มีตัวแปรแฝงได้และตัวแปรระดับการวัดตั้งแต่ระดับนามบัญญัติ (Nominal Scale) ขึ้นไป เป็นส่วนของโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมจะมีเฉพาะตัวแปรสังเกตได้เท่านั้น โดยมีตัวแปรแบบอันตรภาค (Interval Scale)

ประการที่สี่ โมเดลลิสเรลวิเคราะห์ตามหลักการวิเคราะห์อิทธิพลร่วมกับการวิเคราะห์องค์ประกอบ สำหรับโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมจะวิเคราะห์ตามหลักอิทธิพล

ประการสุดท้าย โมเดลลิสเรลสามารถคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องออกมาได้พร้อมกับผลการวิเคราะห์ข้อมูล แต่ในโมเดลเชิงสาเหตุแบบดั้งเดิมต้องคำนวณด้วยมือ อีกทั้งการปรับโมเดลก็ทำได้ยากกว่าในโมเดลลิสเรล

โมเดลลิสเรลหรือโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเป็นหัวใจสำคัญของการวิเคราะห์อิทธิพลซึ่งจะช่วยให้นักวิจัยตอบคำถามวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรในการวิจัยได้ การดำเนินการวิเคราะห์เริ่มต้นจากการสร้างโมเดลลิสเรลแสดงอิทธิพลจากพื้นฐานทางทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นโมเดลการวิจัย

#### **การประเมินความเหมาะสมของโมเดล**

เกณฑ์การประเมินความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในภาพรวม เสรี ชัดแจ้ง และสุชาติา กรเพชรปาณี (2546, หน้า 9-11) ได้สรุปและรวบรวมจากรายงานการวิจัย ไว้ว่า ค่าสถิติวัดความสอดคล้อง (Model Fit Statistics) โปรแกรมคอมพิวเตอร์จะให้ค่าสถิติต่าง ๆ สำหรับพิจารณาความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โปรแกรมลิสเรลกำหนดค่าสถิติวัดระดับความสอดคล้องให้โดยอัตโนมัติ ผู้วิจัยพิจารณาต้องเลือกใช้

ค่าสถิติเอง ปัจจุบันยังไม่มีข้อยุติว่าค่าสถิติตัวใดเป็นค่าสถิติที่ดีที่สุด ค่าสถิติวัดระดับความสอดคล้องที่พบบ่อย ๆ ในรายงานการวิจัยที่มีการตีพิมพ์ ค่าสถิติระดับวัดความสอดคล้องที่ใช้กันมาก ได้แก่ ดัชนีวัดความสอดคล้อง (Goodness of Fit Index: GFI) และดัชนีวัดระดับความสอดคล้องเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI) ดัชนีทั้งสองมีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 โมเดลที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์พิจารณาจากดัชนี GFI และดัชนี CFI มีค่ามากกว่า 0.90 (Bentler & Bonnet, 1980) ต่อมา มีการนำดัชนี GFI มาปรับแก้โดยคำนึงถึงองศาอิสระ รวมทั้งจำนวนตัวแปรและขนาดกลุ่มตัวอย่าง เป็นดัชนีวัดความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (Adjust Goodness of Fit Index: AGFI) มีคุณสมบัติเช่นเดียวกับดัชนี GFI ไดมานโทปูลอส (Diamantopoulos & Siguaw, 2000) เสนอแนะว่า ดัชนี GFI และ AGFI มีค่ามากกว่า .90 โมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ฮิว (Hu & Bentler, 1999) เสนอแนะว่า ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า .95 แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี

การใช้ดัชนีเพียงสามตัวพิจารณาความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อาจไม่เหมาะสมสำหรับทุกกรณี เนื่องจากต้องพิจารณาเรื่องขนาดของกลุ่มตัวอย่าง วิธีประมาณค่าพารามิเตอร์และลักษณะการแจกแจงของข้อมูล (Hu & Bentler, 1995) สำหรับดัชนี NFI (Norm Fit Index) และดัชนี NNFI (Non-Norm Fit Index) มีการนำมาใช้ในงานวิจัยบางส่วน ดัชนีตัวอื่นๆ เช่น IFI, RFI และ PGFI ไม่ค่อยนำมาใช้ในรายงานวิจัย ดัชนีเหล่านี้ก็เช่นเดียวกับดัชนี GFI และ ดัชนี CFI คือ มีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ถ้ามีค่ามากกว่า .90 แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ ยังมีดัชนีบอกความคลาดเคลื่อนของโมเดล คือ ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standardized Root Mean Square Residual: Standardized RMR) ดัชนี Standardized RMR มีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ถ้ามีค่าต่ำกว่า .08 แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Hu & Bentler, 1999) และดัชนีความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (Root Mean Square of Error Approximation: RMSEA) ดัชนี RMSEA มีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ถ้ามีค่าต่ำกว่า .06 แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Hu & Bentler, 1999)

ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square Statistics) ซึ่งเป็นการประเมินความแตกต่างระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับสมการลดรูปจากโมเดลเต็มรูป (Byrne, 1994) ในการทดสอบโมเดลต้องการ ให้ค่าสถิติไค-สแควร์ ไม่มีนัยสำคัญ (Non-significance) เพราะต้องการยืนยันสมมติฐานหลัก (Null Hypothesis) คือ โมเดลทางทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่แตกต่างกัน ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อ ค่าไค-สแควร์ คือ ขนาดของกลุ่มตัวอย่างและการฝ่าฝืนการแจกแจง

ของข้อมูลแบบปกติพหุ (Joreskok & Sorbom, 1993) ดังนั้น การใช้เพียงค่าสถิติไค-สแควร์สรุปความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงเป็นการพิจารณาอย่างคร่าว ๆ (Bollen & Long, 1993) ขณะที่ คาร์ไม และแมคไควเวอร์ (Marmines & McIver, 1983) เสนอให้ใช้ค่าสถิติที่คำนวณด้วยมือ 2 ตัว คือ 1) ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square Ratio) ซึ่งเป็นอัตราส่วนระหว่างค่าสถิติไค-สแควร์ กับองศาอิสระ (ค่าสถิติไค-สแควร์หารด้วยองศาอิสระ) ในกรณีที่ไค-สแควร์สัมพัทธ์ น้อยกว่า 3.00 ถือว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 2) ค่าไค-สแควร์สอดแทรก (Nested Chi-square) ใช้สำหรับเปรียบเทียบระหว่างโมเดลที่ศึกษากับโมเดลคู่แข่ง (Competitive Model) ว่าโมเดลใดสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่ากัน การตัดสินใจว่าโมเดลที่ศึกษาสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าโมเดลคู่แข่งหรือไม่ พิจารณาจากระดับนัยสำคัญของค่าไค-สแควร์สอดแทรก โดยที่โมเดลที่ศึกษามีค่าสถิติไค-สแควร์น้อยกว่าค่าสถิติไค-สแควร์ของโมเดลคู่แข่ง

โดยหลักการทั่วไป การตรวจสอบความตรงของโมเดลทางทฤษฎีที่เป็นสมมติฐานวิจัยหรือประเมินผลความถูกต้องของโมเดลทางทฤษฎีหรือการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดลทางทฤษฎี ผู้วิจัยสามารถพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์และค่าดัชนี GFI, AGFI, CFI, Standardized RMR, RMSEA ดังนี้

1. ค่าสถิติไค-สแควร์ไม่มีนัยสำคัญ ( $p > .05$ ) ดัชนี GFI, AGFI มีค่ามากกว่า .90 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า .95 ดัชนี Standardized RMR มีค่าต่ำกว่า 0.80 และดัชนี RMSEA มีค่าต่ำกว่า .06 ถือว่าโมเดลทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์
2. ค่าสถิติไค-สแควร์มีนัยสำคัญ ( $p \leq .05$ ) แต่ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ น้อยกว่า 3.00 (ค่าสถิติไค-สแควร์หารด้วยองศาอิสระ) ดัชนี GFI, AGFI มีค่ามากกว่า .90 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า .95 ดัชนี Standardized RMR มีค่าต่ำกว่า .80 และดัชนี RMSEA มีค่าต่ำกว่า .06 ถือว่าโมเดลทางทฤษฎีสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

#### การปรับแก้โมเดล

เมื่อโมเดลถูกตัดสินว่าไม่เหมาะสมกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งอาจเกิดจากสาเหตุหลายอย่าง เช่น ละเมิดข้อตกลงเรื่องการแจกแจงของตัวแปรที่ศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ไม่เป็นเชิงเส้นตรง ข้อมูลไม่สมบูรณ์ (Missing Data) หรือการกำหนดลักษณะจำเพาะของ ความคลาดเคลื่อน ผู้วิจัยต้องปรับแก้โมเดล ปัญหาอยู่ที่ว่าปรับแก้อย่างไรจึงจะได้โมเดลที่เหมาะสม

ใช้ค่าสถิติที่นำเสนอในขั้นตอนประมาณค่าดูว่า ตัวแปรใดมีส่วนอธิบายโมเดลได้ดี ตัวแปรใดอธิบายได้ไม่ดี ในการปรับต้องยึดถือทฤษฎีเป็นหลัก ซึ่งอาจจำเป็นต้องตัดสายสัมพันธ์ (Path) บางเส้นออกไป หรือเพิ่มสายสัมพันธ์บางตัวแปรที่ไม่มีในโมเดลเข้าไป ในผลการวิเคราะห์ ลิสเรลจะมีดัชนีบอกเส้นที่ต้องเพิ่มและที่ต้องตัด เรียกว่า Modification Indices และ Residual Statistics จากข้อเสนอแนะในสองหัวข้อจะบอกผู้วิจัยว่าถ้าลากเส้นเชื่อมต่อระหว่างตัวแปรคู่ใด เพิ่มขึ้น จะทำให้ค่าไค-สแควร์ลดลงไปได้เท่าไร หรือมีเส้นสัมพันธ์เดิมอยู่ในโมเดลทำให้เกิด ความคลาดเคลื่อนเป็นเท่าไร สามารถใช้ประโยชน์จากการชี้แนะนี้ได้ หลังจากได้ปรับแต่งโมเดล แล้วต้องทดสอบโมเดลที่ปรับแก้จะได้โมเดลที่เหมาะสม นักสถิติยากับนักวิจัยอย่างหนักแน่นว่า อย่าเพียงแค่ปรับแต่งโดยลดหรือเพิ่มเส้นสายสัมพันธ์เพื่อให้โมเดลมีความเหมาะสมกลมกลืนกับ ข้อมูลในกลุ่มตัวอย่างเท่านั้น ต้องยึดหลักทฤษฎี ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ ระหว่างตัวแปรนั้น ๆ เป็นหลัก

## การสนทนากลุ่ม

### แนวคิดและความเป็นมาของการสนทนากลุ่ม

การสนทนากลุ่มเป็นวิธีการศึกษาวิจัยแบบหนึ่งของวิจัยเชิงคุณภาพ เป็นการวิจัย เพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับความนึกคิด จิตใจ และพฤติกรรมของมนุษย์ รวมทั้ง ปัจจัย ที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมนั้น ๆ และยังทำให้ทราบถึงปฏิกิริยาของบุคคลที่มีต่อสิ่งเร้า คำถาม ในการสนทนากลุ่มจะเป็นคำถามที่ถามถึงความรู้สึก การตัดสินใจ การให้เหตุผล แรงจูงใจ หรือสถานการณ์ต่าง ๆ การสนทนากลุ่มมีลักษณะเป็นการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกัน และกันอย่างกว้างขวางของผู้เข้าร่วมสนทนากันเองและกับนักวิจัย การสนทนามีความเป็นอิสระ ในการแสดงความคิดเห็น ตลอดจนการโต้แย้งปัญหาหรือหัวข้อของการสนทนาถูกกำหนดโดย นักวิจัย หรือผู้สนใจทำการศึกษาในเรื่องนั้น ๆ แล้วเลือกสรรบุคคลที่คิดว่าสามารถให้คำตอบ ในเรื่องที่สนใจได้ตรงประเด็นที่สุดเข้าร่วมการสนทนา (วีรสิทธิ์ สิทธิไตรย์ และโยธิน แสงวงดี, 2536, หน้า 1; ภาณี วงษ์เอก, 2541, หน้า 253)

ภาณี วงษ์เอก (2541, หน้า 353) กล่าวว่า ในการศึกษาเชิงคุณภาพทั่วไปนั้น วิธีการ สนทนากลุ่มที่รู้จักและเรียกกันมีอยู่ 2 วิธี คือ การสัมภาษณ์แบบเจาะจง (Focused Interview) และการสนทนากลุ่มแบบธรรมชาติ (Group Discussion) ส่วนการสนทนากลุ่มนั้นจะมีลักษณะ แตกต่างกันไป ซึ่งในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้วิธีการสนทนากลุ่มมาเป็นแนวทางใน การศึกษาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของบิดามารดาในสังคมไทย

การสนทนากลุ่ม เป็นการนำเอาทั้งสองวิธีมารวมกัน คือ การสนทนาเป็นกลุ่ม มีประเด็นปัญหาที่เฉพาะเจาะจงในการสนทนาแต่ละครั้ง แต่โดยหลักใหญ่แล้ว วิธีการศึกษา ทั้ง 3 วิธีการดังกล่าวนั้น เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลจากบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปจนถึง 10 หรือ 12 คน โดยมีข้อสมมติฐานที่เหมือนกันว่า เราจะรู้ถึงปฏิกิริยาโต้ตอบของคนได้อย่างละเอียดลึกซึ้ง โดยการกระตุ้นให้คนหันมาสนใจในสิ่งเดียวกัน และมาแสดงความคิดเห็นร่วมกันซึ่งอยู่ในลักษณะการเคลื่อนไหวภายในกลุ่ม และผู้วิจัยก็จะสังเกตพฤติกรรมของบุคคลในกลุ่มที่ศึกษา ตลอดจนบันทึกการโต้ตอบกันภายในกลุ่มด้วยการบันทึกเทป หรือการจดบันทึกเอาไว้เพื่อการวิเคราะห์ต่อไป การกระตุ้นดังกล่าวนี้อาจทำได้หลายวิธีด้วยกัน เช่น การให้ชมภาพยนตร์ ฟังการกระจายเสียง อ่านบทความ หรือหนังสือ การจุดประเด็นในการสนทนาเฉพาะเรื่องที่สนใจ จะศึกษา หรือแม้กระทั่งการที่จะให้กลุ่มที่จะศึกษารวมอยู่ในเหตุการณ์ การกระทำดังกล่าว ทั้งหมดนี้ถือว่าเป็นสิ่งกระตุ้นให้เกิดการเคลื่อนไหวภายในกลุ่ม แต่ละวิธีมีวิธีการที่แตกต่างกันบ้างซึ่งก็แล้วแต่ ผู้นำไปประยุกต์ใช้แต่ในที่นี้ จะขอกล่าวถึงการนำหลักเกณฑ์ดังกล่าวนี้มา ประยุกต์ใช้ในการศึกษา ด้วยวิธีการจัดสนทนากลุ่มเท่านั้น (Dawson & Manderson, 1993 อ้างถึงใน พเยาว์ ทองเสน, 2551, หน้า 26)

การสนทนากลุ่ม ได้เริ่มเข้ามาสู่วงวิชาการเมื่อประมาณ พ.ศ. 2522 เนื่องจากแวดวงวิชาการได้ให้ความสนใจกับการศึกษาวิธีนี้ ซึ่งเห็นว่าเป็นเทคนิคการวิจัยประยุกต์ที่มีประโยชน์มาก จึงได้เริ่มนำมาใช้ด้วยวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกัน เช่น The U.S. National Cancer Institute's Information Branch ใช้ในการศึกษาวิจัยแบบสนทนากลุ่ม เพื่อเป็นเทคนิคในการทดสอบโครงการให้การศึกษาแก่ประชาชน ในเรื่องการป้องกันโรคมะเร็ง The U.S. National Heart, Lung and Blood Institute ใช้เพื่อเป็นแนวทางสำหรับทำโครงการให้ความรู้แก่ประชาชน เกี่ยวกับอันตราย และวิธีการป้องกันความดันโลหิตสูง UNICEF ใช้เป็นงานวิจัยประยุกต์ส่วนหนึ่งที่จะให้ได้ข้อมูลระดับลึก เกี่ยวกับทัศนคติของประชาชนและพฤติกรรมอันเกี่ยวข้องกับการเลี้ยงลูกด้วยนมในประเทศที่กำลังพัฒนาในการศึกษาเกี่ยวกับการวางแผนครอบครัวที่เม็กซิโก ได้ใช้เทคนิคนี้เพื่อหาข้อมูลการพัฒนาโครงการขยายตลาดผลิตภัณฑ์เกี่ยวกับการคุมกำเนิด ส่วนในการศึกษาเรื่อง การวางแผนครอบครัวในเขตเมืองของอินโดนีเซียใช้ การจัดสนทนากลุ่มเพื่อเป็นก้าวแรกในการที่จะเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการวิจัยแบบสำรวจในขั้นต่อไป (Schearer, 1981 อ้างถึงใน ภาณี วงษ์เอก, 2541, หน้า 344-345) นอกจากนี้โครงการ "Focus Group Research on the Determinants of Fertility in Southern Thailand" (Havanon. et al., 1983 อ้างถึงใน

พเยาว์ ทองเสน, 2551, หน้า 26) ก็ได้ริเริ่มนำเอาการจัดสนทนากลุ่ม มาประยุกต์ใช้ในการศึกษาวิจัยทางด้านประชากรและวางแผนครอบครัวในประเทศไทย

#### ความหมายของการสนทนากลุ่ม

วีรสิทธิ์ สิทธิไตรย์ และโยธิน แสงวงดี (2536, หน้า 2-3) ให้ความหมาย การสนทนากลุ่มไว้ว่า เป็นการรวบรวมข้อมูลจากการนั่งสนทนากับผู้ให้ข้อมูล (Key Informants) เป็นกลุ่ม ซึ่งผู้ร่วมสนทนากลุ่มนี้จะได้มาจากการเลือกสรรตามเกณฑ์ที่นักวิจัยกำหนดไว้ว่าจะเป็นผู้ที่สามารถให้คำตอบตรงประเด็นและสามารถตอบวัตถุประสงค์ที่สนใจศึกษามากที่สุด

สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2544, หน้า 240-241) ได้ให้ความหมายของการสนทนากลุ่มไว้ว่า เป็นวิธีการเก็บข้อมูลโดยใช้วิธีนี้เก็บข้อมูลและจะนัดหมายผู้ให้ข้อมูลประชุมร่วมกัน ณ ที่แห่งใดแห่งหนึ่งเพื่อการซักถามเก็บข้อมูลต่าง ๆ ตามที่ต้องการ ผู้ให้ข้อมูลทั้งหมดจะต้องเป็นบุคคลที่เกี่ยวข้อง การแสดงความคิดเห็นหรือการซักถามจะเป็นไปในลักษณะของการสนทนา ผู้ให้ข้อมูลควรได้รับการบอกกล่าวชักจูงว่าตนมีความสำคัญและความสามารถในการแสดงความคิดเห็น การให้ความคิดเห็นอย่างอิสระ และไม่กระทบกระเทือนทำให้เสียประโยชน์ใด ๆ

สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สำนักงาน สกว., 2551) ได้ให้ความหมายของการสนทนากลุ่มไว้ว่า การสนทนากลุ่ม หมายถึง การรวบรวมข้อมูลจากการสนทนากับกลุ่มผู้ให้ข้อมูลในประเด็นปัญหาที่เฉพาะเจาะจง โดยมีผู้ดำเนินการสนทนา (Moderator) เป็นผู้คอยจุดประเด็นในการสนทนา เพื่อชักจูงให้กลุ่มเกิดแนวคิดและแสดงความคิดเห็นต่อประเด็นหรือแนวทางการสนทนาอย่างกว้างขวางละเอียดลึกซึ้ง โดยมีผู้เข้าร่วมสนทนาในแต่ละกลุ่มประมาณ 6-10 คน ซึ่งเลือกมาจากประชากรเป้าหมายที่กำหนดเอาไว้

เกษมสิงห์ เฟื่องฟู และคณะ (2551) ได้กล่าวไว้ว่า การจัดสนทนากลุ่ม คือ การจัดให้มีกลุ่มคนที่เป็นผู้มีลักษณะทางเศรษฐกิจ สังคม อาชีพ คุณลักษณะ ภูมิหลังต่าง ๆ ที่ใกล้เคียงกันที่สุด และคาดว่าเป็นกลุ่มที่สามารถตอบประเด็นคำถาม ที่นักวิจัยสนใจได้ดีที่สุด มีสมาชิกที่เข้าร่วมกลุ่ม มีจำนวน 7-8 คน เป็นกลุ่มที่มีลักษณะได้ตอบและโต้แย้งกันดีที่สุด ก่อให้เกิดการสนทนา ที่เปิดกว้างที่จะให้ทุกคนไม่อายคน วิพากษ์วิจารณ์ได้ดีที่สุด ส่วนในกรณีที่มีสมาชิก 9-12 คน ซึ่งเป็นกลุ่มใหญ่วงสนทนาอาจจะมีการแบ่งกลุ่มย่อย หันหน้าเข้าสนทนากันเอง แต่ในกรณีนี้อาจจะลำบากในการนั่งสนทนาเป็นกลุ่ม และยากต่อการสรุปประเด็นปัญหาหรือวิเคราะห์ข้อมูล

สรุปแล้ว การสนทนากลุ่ม (Focus group) หมายถึง การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสนทนาของผู้ให้ข้อมูลซึ่งเป็นบุคคลที่สามารถให้คำตอบในประเด็นที่ต้องการศึกษาได้ โดยจัด

ให้มีกลุ่มสนทนาประมาณ 6-12 คน ซึ่งกลุ่มที่มีลักษณะโต้ตอบโต้แย้งกันดีที่สุดคือ 7-8 คน และจะต้องมีผู้ดำเนินการสนทนา (Moderator) เป็นผู้คอยจุดประเด็นในการสนทนา เพื่อชักจูงให้กลุ่มเกิดแนวคิดและแสดงความคิดเห็นต่อประเด็นหรือแนวทางการสนทนาอย่างกว้างขวางละเอียดลึกซึ้ง

#### ขนาดของกลุ่มที่ร่วมสนทนา

วีรสิทธิ์ สิทธิไตรย์ และโยธิน แสงวดี (2536, หน้า 2-3) กล่าวว่า การสนทนากลุ่มได้กำหนดหลักเกณฑ์ไว้ว่าผู้ที่เข้าร่วมกลุ่มนั้นจะต้องมีลักษณะคล้าย ๆ กันในหลาย ๆ ด้าน นอกจากนี้กลุ่มสนทนาควรจะต้องมากกว่า 3-4 คน ทั้งนี้เพราะว่ากลุ่มที่นักวิจัยจะทำการสนทนาแบบรวบรวมข้อมูลนี้ไม่ใช่เป็นกลุ่มที่เกิดขึ้นจากธรรมชาติ แต่เป็นการรวมกลุ่มให้เกิดขึ้นแล้วทำบรรยากาศในวงสนทนาให้เป็นธรรมชาติ และสร้างสรรคให้เกิดการเสวนากันในลักษณะที่เป็น การพูดคุยกัน แสดง ความคิดเห็นทั้งสองสอดคล้องและเป็นการโต้แย้งดังนั้นถ้าสมาชิกกลุ่มเพียง 3-4 คน ก็จะไม่เกิดการโต้แย้งหรือการแสดงความคิดเห็นเท่าที่ควรเพราะเป็นกลุ่มเล็กเกินไป ประกอบกับเป็นการจัดตั้งกลุ่มนักวิจัยและสมาชิกยังไม่คุ้นเคยกัน การโต้แย้งหรือการเสนอแนวคิดก็อาจจะเกิดขึ้นได้น้อย ดังนั้นกลุ่มนักคิดทางวิจัยธุรกิจการตลาดและนักวิจัยทางสังคมศาสตร์ที่นำวิธีการสนทนากลุ่มย่อยมาใช้ จึงนำหลักการของนักจิตวิทยาสังคมและนักจิตวิทยาคลินิกที่ใช้ในการทดลองศึกษาการโต้แย้งของคนเป็นกลุ่มว่ากลุ่มคนที่มีขนาดระหว่าง 7-8 คนนี้ เป็นกลุ่มที่มีลักษณะการตอบโต้และโต้แย้งกันดีที่สุดเป็นขนาดกลุ่มที่ก่อให้เกิดการสนทนาที่มีลักษณะเปิดกว้างที่จะให้ผู้ร่วมสนทนาทุกคนไม่อายและแต่ละคนวิพากษ์วิจารณ์ได้ดีที่สุด เป็นกลุ่มคนกำลังเหมาะในการจุดประเด็นซักถามนั่นเอง

โทมัส (Thomas, 2000, p. 3 อ้างถึงใน พเยาว์ ทองเสน, 2551, หน้า 27) กล่าวว่า ขนาดของกลุ่มผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม ควรมีจำนวนระหว่าง 7-10 คน ส่วนไบร์แมน (Bryman, 2001, p. 341) กล่าวว่า ขนาดของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหรือผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่มควรมีจำนวนระหว่าง 6-10 คน ส่วน วิจิตรพร หล่อสุวรรณกุล (2544, หน้า 130 อ้างถึงใน พเยาว์ ทองเสน, 2551, หน้า 27) ได้กำหนดจำนวนผู้ให้ข้อมูลหลักในการสนทนากลุ่ม ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรด้วยการเลือกแบบเจาะจง จำนวน 10 คน

กล่าวโดยสรุป การสนทนากลุ่มจึงประกอบด้วยผู้เข้าร่วมสนทนา 7-8 คน ซึ่งนับว่าเป็นขนาดที่กำลังเหมาะที่จะก่อให้เกิดการถกประเด็นปัญหาและการสนทนากลุ่ม ถ้าหากกลุ่มมีขนาดใหญ่กว่านี้เป็น 9-12 คน ก็จะมีลักษณะเป็นกลุ่มใหญ่ และในการสนทนากลุ่มอาจจะมี การ



แบ่งกลุ่มย่อยหันหน้าเข้าชนหน้ากันเอง ซึ่งจะลำบากในการนั่งสนทนาเป็นกลุ่มและยากต่อการสรุปประเด็นปัญหาหรือวิเคราะห์ข้อมูล

### หลักการของการสนทนากลุ่ม

วิธีเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการจัดให้คนที่เลือกจากประชากรที่ต้องการศึกษาจำนวน ไม่มากนักมาร่วมวงสนทนากัน เพื่ออภิปรายพูดคุยกัน โดยมุ่งประเด็นการสนทนาไปยังเรื่องที่น่าสนใจศึกษาในการจัดการสนทนากลุ่มอย่างเป็นระบบ อาจเลือกผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่มจำนวน 7-12 คน ที่มีลักษณะบางประการ สังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรมที่คล้ายคลึงกัน ระหว่างพูดคุย มีพิธีกรเป็นผู้ดำเนินรายการ มีผู้จับบันทึกเป็นผู้จดย่อเนื้อหาการสนทนา และมีเทปบันทึกเสียงบันทึกรายละเอียดของการพูดคุย เมื่อเสร็จสิ้นการสนทนา ผู้บันทึกจะถอดรายละเอียดจากเทปที่บันทึกไว้ เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการวิเคราะห์ต่อไป (กรมการพัฒนาชุมชน, 2551)

ลักษณะสำคัญของการสนทนากลุ่ม คือ ต้องกำหนดวัตถุประสงค์เฉพาะ ขนาดสมาชิกที่เหมาะสมคือ 6-12 คน ที่ไม่รู้จักมาก่อน เลือกมาเพราะมีคุณสมบัติที่เหมาะสมกับประเด็นสนทนากลุ่มผู้ให้สัมภาษณ์กำหนดไว้ล่วงหน้า ว่าใคร สัมภาษณ์ประเด็นอะไร

### หลักการจัดสนทนากลุ่ม

หลักที่สำคัญ คือ ผู้ที่ให้ข้อมูลหรือผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่ม (ยกเว้นผู้วิจัย) จะต้องเป็นผู้ที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับเรื่องที่จะศึกษานั้น และทุกคนจะต้องเข้ามาด้วยความสมัครใจพร้อมที่จะให้ข้อมูลข้อเท็จจริงตามประสบการณ์และความคิดเห็นของตน (สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2544, หน้า 241)

ดอร์สัน และแมนเดอตัน (Dawson, Manderson, & Tallo 1993, pp. 101-102) ได้เสนอว่าหลักการจัดสนทนากลุ่มเท่าที่นิยมใช้กันมีจุดมุ่งหมายดังต่อไปนี้ คือ

1. ใช้ในการสร้างสมมติฐานใหม่ ๆ
2. ใช้ในการสำรวจความคิดเห็น ทศนคติ และคุณลักษณะของประชากร
3. ใช้ในการทดสอบแนวความคิดใหม่ในเรื่องที่เกี่ยวกับผลิตภัณฑ์ผลิตขึ้นมาใหม่
4. ใช้ในการประเมินผลทางด้านธุรกิจ
5. ใช้ในการกำหนดคำถามและเพื่อทดลองใช้แบบสอบถาม
6. ใช้ในการสนทนากลุ่มเพื่อเป็นการค้นหาคำตอบที่ยังคลุมเครือหรือไม่แน่ชัด

ของการวิจัยแบบสำรวจ ซึ่งเรียกว่าเป็นการใช้การสนทนากลุ่มเพื่อช่วยเสริมให้งานวิจัยสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

การจัดกลุ่มสนทนาสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามลำดับขั้นตอน ดังนี้

### 1. การเตรียมการก่อนการจัดกลุ่มสนทนา

1.1 การกำหนดหัวข้อประเด็นและแนวคำถามที่จะใช้ในการจัดกลุ่มสนทนา ผู้วิจัยได้กำหนดหัวข้อประเด็น และแนวคำถามจากวัตถุประสงค์ในการวิจัยและปัญหาในการวิจัย ออกมาเป็นร่างแนวคำตอบย่อย แล้วนำคำถามย่อยที่ร่างไว้มาเรียบเรียงเป็นข้อความ จัดลำดับ และผูกเป็นเรื่องราวเพื่อนำการสนทนาให้เป็นขั้นตอน และจัดลำดับความคิดให้เป็นหมวดหมู่หรือหัวข้อใหญ่

1.2 การเตรียมบุคลากรในการจัดกลุ่มสนทนา ผู้วิจัยเตรียมบุคลากรในการร่วมกัน จัดกลุ่มสนทนา ดังนี้

1.2.1 ผู้ดำเนินการสนทนา การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการจัดกลุ่มสนทนา ด้วยตนเอง เนื่องจากผู้วิจัยเป็นผู้ที่ได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎีต่าง ๆ จนเข้าใจปัญหาและแนวคิดที่ใช้ ในการศึกษาและได้ผ่านประสบการณ์ในการจัดสนทนากลุ่มมาพอสมควร จึงสามารถกระตุ้น ให้สมาชิกกลุ่มอธิบายความรู้สึกในประเด็นที่ซักถามได้ว่ามีความคิดเห็นหรือมีทัศนะอย่างใด พร้อมทั้งสามารถวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้รับเพื่อเชื่อมโยงหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลนั้น กับข้อมูลอื่นที่ได้รับคำตอบมาก่อน

1.2.2 ผู้จัดบันทึกคำสนทนา คือ ผู้ที่ทำหน้าที่จดคำพูดทุกคำพูดในการสนทนา กลุ่มให้ได้มากที่สุด รวมทั้งจดกิริยาท่าทางของสมาชิกผู้เข้าร่วมกลุ่มสนทนาเพื่อเป็นประโยชน์ แก่ผู้วิจัยที่จะนำมาใช้ประกอบการศึกษาถึงบรรยากาศของการจัดกลุ่มสนทนาในแต่ละครั้ง เพื่อเป็นพื้นฐานในการวิเคราะห์ข้อมูลจากคำพูดและท่าทางของผู้ร่วมสนทนา กลุ่ม นอกจากนี้ ผู้จัดบันทึกคำสนทนาต้องทำหน้าที่ช่วยผู้ดำเนินการสนทนา โดยเป็นผู้คอยเตือนผู้ดำเนินการ สนทนาให้ถามบางคำถามที่ละเอียดหรือลึกลับหรือถามข้ามไป โดยก่อนเริ่มการจัดกลุ่มสนทนา ผู้จัดบันทึกคำสนทนา กลุ่มจะเขียนแผนผังการนั่งสนทนา กลุ่มให้ผู้ดำเนินการสนทนา กลุ่ม เพื่อให้ ผู้ดำเนินการสนทนา กลุ่มและผู้จัดบันทึกคำสนทนา กลุ่มได้ทราบว่าสมาชิกกลุ่มคนใดนั่งตรงไหน และผู้ร่วมสนทนา กลุ่มที่นั่งในตำแหน่งต่าง ๆ นั้นชื่ออะไร เพื่อช่วยให้การดำเนินการจัดกลุ่ม สนทนาเป็นไปด้วยบรรยากาศที่ดี และผู้จัดบันทึกคำสนทนา กลุ่มก็สามารถจะจดบันทึก คำสนทนา กลุ่มได้ง่ายขึ้น ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือจากผู้ช่วยผู้วิจัยที่มี ประสบการณ์ในการเป็นผู้จัดบันทึกคำสนทนาในการสนทนา กลุ่ม และเคยทำงานภาคสนาม มาแล้วเป็นผู้จัดบันทึกคำสนทนา

1.2.3 เจ้าหน้าที่บริการทั่วไป เป็นบุคคลที่คอยเฝ้าอำนวยความสะดวกแก่ผู้ที่อยู่ในกลุ่มสนทนา โดยการบริการน้ำดื่ม อาหารว่าง บันทึบทบท เปลี่ยนนทพ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือจากผู้ช่วยผู้วิจัยที่มีประสบการณ์ในการเป็นเจ้าหน้าที่บริการทั่วไป ในการจัดกลุ่มสนทนา และเคยทำงานภาคสนามมาแล้ว เป็นผู้ให้บริการทั่วไป

1.3 การเตรียมอุปกรณ์การรวบรวมข้อมูลการจัดกลุ่มสนทนา อุปกรณ์การรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ คือ เทปบันทึกเสียง เพราะในการจัดกลุ่มสนทนานั้นตลอดเวลาของการสนทนา จะมีการถกประเด็นของปัญหา มีการโต้แย้ง เป็นกระแสความคิดเห็นที่สวนกันไปมาหลายเสียง หลาย ความคิดเห็น บางครั้งมีการพูดพร้อมกันหลายคน หรือมีการถกเถียงโต้ตอบกันรวดเร็ว ซึ่งผู้จดบันทึกคำสนทนาจะบันทึกไม่ทันจึงต้องบันทึกเสียงเอาไว้ นอกจากเทปบันทึกข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยได้เตรียมวัสดุ อุปกรณ์ ที่ใช้ในการเก็บข้อมูลการจัดกลุ่มสนทนาต่อไป นี้ เช่น ดินสอ ปากกา ยางลบ กระดาษ ฯลฯ

1.3.1 สถานที่จัดกลุ่มสนทนา ผู้วิจัยเลือกสถานที่ที่จัดกลุ่มสนทนาที่สะดวกสำหรับสมาชิกทุกคนมากที่สุดและเป็นพื้นที่ที่สมาชิกคุ้นเคย บรรยากาศดีเงียบ อากาศถ่ายเทได้ดี ไม่มีเสียงรบกวน และสามารถกันผู้ที่ไม่มีส่วนเกี่ยวข้องให้ออกไปจากพื้นที่ที่ใช้ในการจัดกลุ่มสนทนาได้

1.3.2 ระยะเวลาที่ใช้ในการจัดกลุ่มสนทนา ผู้วิจัยใช้เวลาในการจัดกลุ่มสนทนา ประมาณ 3 ชั่วโมง

1.3.3 การกำหนดบุคคลที่เข้าร่วมการสนทนา ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย คุรุปฏิบัติการสอนในโรงเรียนที่มีการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในกลุ่มคะแนนเฉลี่ยสูงและกลุ่มต่ำกลุ่มละ 8 คน

ขั้นตอนในการจัดสนทนากลุ่ม ในการจัดสนทนากลุ่มควรมีขั้นตอน ดังนี้ (ภาณี วงษ์เอก, 2536, หน้า 403-404)

1. เลือกบุคคลที่จะให้เข้าร่วมสนทนากลุ่มด้วยแบบฟอร์มที่เตรียมไว้ตามขนาดของกลุ่มที่ต้องการโดยทั่ว ๆ ไปควรจะประมาณ 6-12 คน เพราะหัวข้อบางหัวข้อที่ยากหรือไม่น่าสนใจสำหรับผู้สนทนาในกลุ่ม จะทำให้ผู้วิจัยไม่สามารถจุดประเด็นที่เร่งเร้าให้เกิดการสนทนาได้อย่างมีรสชาติ และปฏิกิริยาโต้ตอบกันในระหว่างผู้สนทนาเองก็จะแสดงออกไม่เต็มที่ ถ้าหากเกิน 12 คนแล้วผู้เข้าร่วมสนทนาทุกคนก็จะไม่มีโอกาสแสดงความคิดเห็นของตนเอง และเป็นการยากแก่ผู้ดำเนินการสนทนาในการที่จะชักนำให้กลุ่มนั้นหันเหเข้ามาสู่ประเด็นที่ต้องการ

1.1 เมื่อได้บุคคลที่เข้าข่ายแล้ว คณะผู้วิจัย ผู้ดำเนินการสนทนา ผู้จัดบันทึก (ผู้ช่วย) จะเป็นผู้พาผู้เข้าร่วมกลุ่มสนทนาไปพร้อมกัน ณ สถานที่ที่จัดให้มีการสนทนากลุ่ม

1.2 ผู้ดำเนินการสนทนาแนะนำคณะผู้วิจัย และบอกจุดมุ่งหมายในการสนทนา พร้อมทั้งสร้างบรรยากาศแห่งความเป็นกันเอง โดยเชิญให้รับประทานอาหารว่างและเครื่องดื่ม และขอความยินยอมจากกลุ่มสนทนาโดยขอบันทึกเสียงการสนทนา ชี้แจงให้ทราบจุดมุ่งหมายในการบันทึกเสียงและการจัดบันทึก และเปิดโอกาสให้ซักถามคณะผู้วิจัยเพื่อสร้างความไว้วางใจ

1.3 เริ่มการสนทนาโดยยึดแนวทางการสนทนาที่มีอยู่เป็นหลัก แต่ดูความเหมาะสมสามารถยืดหยุ่นได้แล้วแต่สถานการณ์กลุ่มพาไป อย่างไรก็ตามต้องคำนึงถึงว่าครอบคลุมเนื้อหาที่ต้องการแล้วหรือยัง ผู้ดำเนินการสนทนาควรพิจารณาระยะเวลาที่จะใช้ในแต่ละประเด็นเอาไว้ด้วยเพื่อไม่ให้เสียเวลามากไปกับบางหัวข้อ แต่ทั้งนี้ผู้ดำเนินการสนทนาจะต้องไม่ทำให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มมีความรู้สึกว่าคุณตัดบทเมื่อแน่ใจว่าได้เนื้อหาตามที่ต้องการในแนวทางการสนทนาแล้ว จบการสนทนาด้วยการเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมสนทนาซักถามข้อข้องใจอีกครั้ง เพื่อเป็นการตอบข้อสงสัยในเรื่องที่สนทนาทั้งหมด

1.4 แจกของสมนาคุณเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณต่อผู้เข้าร่วมสนทนา

#### วิธีการสร้างแนวคำถามและการกำหนดประเด็นปัญหา

วีรสิทธิ์ สิทธิไตรย์ และโยธิน แสงวดี (2536, หน้า 4) กล่าวว่า การเขียนแนวคำถามทำได้หลายวิธี เช่น อาจกำหนดเป็นประเด็นแล้วแปลงประเด็นหนึ่ง ๆ เป็นคำถามหลายคำถามที่จะนำคำตอบไปสรุปให้ตรงกับแต่ละประเด็นนั้นได้ หรืออาจจะทำโดยการกำหนดตัวแปรและร่างสมมติฐาน และนำมาสร้างเป็นคำถามที่สามารถตอบวัตถุประสงค์ในการศึกษาได้ชัดเจนที่สุดนั่นเอง นั่นก็คือ นำวัตถุประสงค์ของการวิจัยในแต่ละข้อไปจำแนกเป็นประเด็นหรือสมมติฐานหลักแล้วสร้างเป็นคำถามย่อย ๆ โดยมีหลักเกณฑ์ว่าคำถามแต่ละคำถามหรือแต่ละชุด ต้องตั้งอยู่บนสมมติฐานย่อย หรือข้อคิดทางทฤษฎีหนึ่ง ๆ ทำนองว่า ทำไมเป็นอย่างนี้ เพราะอะไร ทำไม อย่างไร การเขียนคำถามให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการศึกษาอย่างนี้ เพื่อให้จะได้คำตอบออกมาในเชิงเป็นเหตุเป็นผลนั่นเอง

การเรียงแนวคำถามในการจัดสนทนากลุ่ม ควรจะมีการเรียงคำถามจากคำถามที่เป็นเรื่องทั่วไปเบา ๆ ง่ายต่อความเข้าใจ และสร้างบรรยากาศให้คุ้นเคยกันระหว่างนักวิจัยกับผู้เข้าร่วมสนทนาแล้วจึงวกเข้าสู่คำถามหลัก หรือคำถามประเด็นหลักของการศึกษาแล้วจึงไปจบลงที่คำถามเบา ๆ อีกครั้งหนึ่ง เพื่อผ่อนคลายบรรยากาศในการสนทนาเพราะจะเป็นการผ่อนคลายความคิด และสร้างบรรยากาศให้เป็นกันเองในวงสนทนายิ่งขึ้น ในช่วงท้ายนี้เองอาจเติมคำถาม

เสริมเข้าไปได้ แต่ต้องไม่เป็นคำถามที่ยาวหรือจำนวนคำถามมากเกินไป คำถามเสริมนี้อาจจะเป็นคำถามที่ไม่ได้เตรียมไปก่อน แต่เป็นคำถามในเรื่องที่ปรากฏขึ้นมาระหว่างสนทนาแล้ว เป็นเรื่องที่คุณดำเนินการอภิปรายเห็นว่าถ้าถามให้ได้คำตอบชัดเจนมากจะช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์และได้รับความรู้ในเรื่องที่ศึกษาอยู่มากยิ่งขึ้น

ในวงสนทนาดังกล่าว การที่ผู้ร่วมสนทนาปฏิบัติต่อกันในระดับสูงในระหว่างการสนทนาจะเป็นสิ่งที่เราให้เกิดการสนทนาในระดับลึกยิ่งขึ้น หรือเข้มข้นยิ่งขึ้นในแต่ละประเด็น ด้วยวิธีดังกล่าวนี้ จึงมีส่วนทำให้นักวิจัยสามารถหยั่งรู้ถึงสาเหตุเบื้องหลังพฤติกรรมต่าง ๆ โดยผู้ร่วมสนทนาไม่รู้ตัว สิ่งที่ได้มานั้นเป็นสิ่งซึ่งไม่ได้มาด้วยวิธีการใช้แบบสำรวจข้อมูล เพราะในวงสนทนาดังกล่าวนักวิจัยจะต้องคอยวิเคราะห์สถานการณ์และข้อมูลในกลุ่มบุคคลที่ถูกกระตุ้นนั้น ด้วยแล้วสร้างประเด็นคำถามใหม่ ๆ ย้อนกลับไปเรื่อย ๆ จนกว่าจะได้คำตอบที่ดี มีเหตุผลชัดเจนและรายละเอียดมากที่สุด

#### การประมวลผลและการวิเคราะห์ข้อมูล

ขณะที่ศึกษาข้อมูล ผู้วิจัยได้ประมวลผลข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลควบคู่กันไปกับการศึกษาข้อมูล โดยการฟังข้อมูลจากเทปบันทึกเสียงซ้ำหลังจากการจัดสนทนาดังกล่าว และจัดกลุ่มข้อมูลออกมาทันทีที่ศึกษาข้อมูลเสร็จ เพื่อเป็นแนวทางในการจัดกลุ่มสนทนาต่อไป จนสามารถเก็บข้อมูลได้ครอบคลุมตามวัตถุประสงค์การวิจัยและปัญหาในการวิจัยที่ต้องการศึกษา จึงหยุดการศึกษาข้อมูล หลังจากเก็บข้อมูลแล้วผู้วิจัยจะได้ประมวลผลข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลตามขั้นตอนต่อไป

#### ข้อดีของการจัดสนทนาดังกล่าว

1. การจัดสนทนาดังกล่าว มีข้อดีคือ (ภาณี วงษ์เอก, 2536 หน้า 407) เนื่องจากผู้ที่จะเป็นผู้ดำเนินการสนทนาดังกล่าว จะต้องเป็นตัวผู้วิจัยเองหรือเป็นผู้ที่ได้รับการฝึกอบรมมาอย่างดี ดังนั้น การที่ผู้ร่วมสนทนาเข้าใจผิดในประเด็นที่สนทนา ตัวผู้ดำเนินการสนทนา ก็สามารถจะแก้ไขได้ทันที เพราะเป็นผู้ที่รู้ถึงวัตถุประสงค์และสมมติฐานในการวิจัยเรื่องนั้น ๆ เป็นอย่างดี

2. ในการจัดสนทนาดังกล่าวแตกต่างจากวิธีอื่น ๆ คือ มีผู้ร่วมสนทนาประมาณ 6-12 คน และบุคคลเหล่านี้จะมีสถานภาพต่าง ๆ ที่คล้ายคลึงกัน ดังนั้น จะไม่ค่อยมีความรู้ลึกซึ้งชัดเจน หรือมีความยำเกรง อันเนื่องมาจากความคิดที่ว่าผู้วิจัยมีการศึกษามากกว่า และมีสถานภาพทางเศรษฐกิจสูงกว่า เพราะเป็นการเผชิญหน้ากันในลักษณะของกลุ่มมากกว่าตัวต่อตัวเหมือนวิธีสัมภาษณ์รายบุคคล หรือการสัมภาษณ์ระดับลึก

3. ลักษณะของการเปิดโอกาสให้มีการปฏิบัติต่อกันในการสนทนาดังกล่าวนั้น ทำให้มีการถกเถียงกันในเนื้อหาสาระอย่างกว้างขวาง ดังนั้น จึงทำให้ผู้วิจัยสามารถวิเคราะห์

ประเด็นต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจนมากยิ่งขึ้น เท่ากับเป็นการกลั่นกรองความผิดพลาดอันเนื่องมาจากการตีความหมายผิด ทั้งนี้ถ้าหากในประเด็นต่าง ๆ ยังไม่ชัดเจนเพียงพอ ผู้วิจัยสามารถจะซักถามต่อเพื่อหาคำอธิบายหรือสามารถจะเก็บความเอาจากการวิพากษ์วิจารณ์ที่เกิดขึ้นภายในกลุ่มมาวิเคราะห์ได้

4. บรรยายภาคในการสนทนากลุ่มจะช่วยลดความกลัวว่าความคิดเห็นของแต่ละคนจะเป็นเป้าหมายในการถูกบันทึกเอาไว้ ทั้งนี้เพราะเป็นการแสดงความคิดเห็นในลักษณะกลุ่มมากกว่า

#### **ข้อจำกัดของการจัดสนทนากลุ่ม**

การจัดสนทนากลุ่ม มีข้อจำกัดคือ (ภาณี วงษ์เอก, 2536, หน้า 408)

1. การจัดสนทนากลุ่มแต่ละครั้ง จะต้องระวังมิให้เกิดการผูกขาดการสนทนากลุ่มขึ้นโดยบุคคลใดบุคคลหนึ่งในกลุ่ม และควรบงำผู้ร่วมสนทนาให้เท่า ๆ กันทุกคน
2. พฤติกรรมหรือความคิดเห็นบางอย่าง ซึ่งเป็นส่วนที่ไม่ยอมรับของชุมชนอาจจะไม่ได้รับการเปิดเผยในการจัดสนทนากลุ่ม ถ้าหากไปสัมผัสภาษณ์ตัวต่อตัวจะได้รับการเปิดเผยมากกว่า

#### **ประโยชน์ของการจัดการสนทนากลุ่ม**

1. ใช้ในการศึกษาความคิดเห็น ทศนคติ ความรู้สึก การรับรู้ ความเชื่อ และพฤติกรรม
2. ใช้ในการกำหนดสมมติฐานใหม่ ๆ
3. ใช้ในการกำหนดคำถามต่าง ๆ ที่ใช้ในแบบสอบถาม
4. ใช้ค้นหาคำตอบที่ยังคลุมเครือ หรือยังไม่แน่ชัดของการวิจัยแบบสำรวจ เพื่อช่วยให้งานวิจัยสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

### **เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**

#### **งานวิจัยในประเทศ**

สมชาย บุญศิริภัสส์ (2545) ศึกษาเรื่อง การเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานของคุณครู ในโรงเรียนมัธยมศึกษา เขตการศึกษา 8 เพื่อศึกษาปัจจัยพื้นฐานของคุณครูในการเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงาน ผลการวิจัย พบว่า 1) พลังอำนาจการทำงานของคุณครูมีความสัมพันธ์กับ ทุกด้านในปัจจัยพื้นฐานของคุณครู และทุกด้านในกระบวนการเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานของคุณครูในสถานศึกษา 2) ปัจจัยพื้นฐานของคุณครูโดยรวมทุกด้านสามารถอธิบายความแตกต่างของพลังอำนาจการทำงานของคุณครูได้เกินกว่า 50% ทั้งในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตอำเภอเมือง และในเขตอำเภอรอบนอก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าปัจจัยพื้นฐานของคุณครูมีผลต่อพลังอำนาจการทำงานของคุณครูมาก 3) โรงเรียนในเขตอำเภอเมือง พบว่า เฉพาะกระบวนการประเมินตนเองและพร้อมรับการตรวจสอบเท่านั้นที่สามารถเพิ่มพลังอำนาจการทำงาน

อดิพร ทองหล่อ (2546) ได้ศึกษารูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจอาจารย์พยาบาลสังกัดสถาบันพระบรมราชชนก ผลการวิจัย พบว่า 1) ภายหลังจากทดลองระยะที่ 1 อาจารย์กลุ่มทดลอง มีค่าเฉลี่ยคุณลักษณะบุคคลที่ได้รับ การเสริมสร้างพลังอำนาจในด้านคุณลักษณะที่มีผลต่องานหรือองค์การ คือ การยึดมั่นผูกพันองค์การ และด้านคุณลักษณะที่มีผลต่อตนเอง คือ การรับรู้ถึงการมีพลังอำนาจในตนเอง สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) ภายหลังจากทดลองระยะที่ 1 อาจารย์กลุ่มทดลอง มีค่าเฉลี่ยคุณลักษณะบุคคลที่ได้รับ การเสริมสร้างพลังอำนาจในด้านคุณลักษณะที่มีผลต่องานหรือองค์การ คือ การยึดมั่นผูกพันองค์การ และความพึงพอใจในงาน และด้านคุณลักษณะที่มีผลต่อตนเอง ได้แก่ การตระหนักในคุณค่าแห่งตนเอง และการรับรู้ถึงการมีพลังอำนาจในตนเองสูงกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ปิยะธิดา วรญาโณปกรณ์ (2546) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ร่วม การเสริมสร้างพลังอำนาจครู ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลการวิจัย พบว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจครู ประกอบด้วย 2 มิติ คือ กระบวนการ และผลลัพธ์ มี 13 องค์ประกอบ 102 ตัวบ่งชี้ จัดอันดับความสำคัญตามน้ำหนักองค์ประกอบได้แก่ ความพึงพอใจในงาน การสร้างภาวะผู้นำ การสร้างทีมงานงาน ความผูกพันต่อวิชาชีพครู ความก้าวหน้าในวิชาชีพ ความเป็นอิสระ การให้โอกาส การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การสร้างแรงจูงใจ สถานภาพครู ความเชื่อมั่นในตนเอง การให้การสนับสนุน และความรู้สึกมีคุณค่าในตน ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวบ่งชี้การเสริมสร้างพลังอำนาจครู แสดงว่า โมเดลตัวบ่งชี้รวมการเสริมสร้างพลังอำนาจครูมีความตรงเชิงโครงสร้าง

กฤติยา วงศ์ก้อม (2547) ศึกษาแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมสร้างพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 ที่เหมาะสมประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การวางแผนการพัฒนา การปฏิบัติการพัฒนาครู และผลการประเมินการพัฒนาครู มีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กัน ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของผู้เชี่ยวชาญ พบว่าโครงสร้างรูปแบบและกลยุทธ์การพัฒนาครูด้านการประเมิน

การเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจสอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มีความเหมาะสมระดับมากที่สุดและมีประสิทธิภาพด้านความเหมาะสมความเป็นไปได้ ความชัดเจนความง่ายต่อการนำไปใช้ในระดั้มากถึงมากที่สุด ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของครู พบว่า รูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์ มีความเป็นไปได้อีก มีความถูกต้องมีความหมาย และครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการพัฒนาครูและต่อบทบาทของผู้วิจัยด้านกระบวนการพัฒนาครูด้านการอำนวยความสะดวก ด้านการสนับสนุนด้านการสร้างความกระจำชัด ด้านการมีเสรีภาพทางการคิดอยู่ในระดับมาก

กาญจนา ทรรพนันท์ (2547) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการพัฒนาเสริมสร้างพลังอำนาจในงานกับความผูกพันต่อองค์การของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร กลุ่มสตรีนครินทร์ ผลการวิจัย พบว่า 1) ระดับการพัฒนาเสริมสร้างพลังอำนาจในงาน และระดับความผูกพันต่อองค์การของครูอยู่ในระดับมากทุกด้าน และโดยรวม 2) ปัจจัยด้านลักษณะบุคคล ปัจจัยระดับชั้นเรียน มีความสัมพันธ์เชิงลบกับความผูกพันต่อองค์การ ด้านความภักดี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 3) ปัจจัยการพัฒนาเสริมสร้างพลังอำนาจในงานทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์ในเชิงบวกกับความผูกพันต่อองค์การของครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ประศาศน์ ปรีชัม (2548) ศึกษาการสร้างเสริมอำนาจให้ครูโดยผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสัมภาษณ์ที่ไม่มีโครงสร้างและคู่มือการสนทนากลุ่ม โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้บริหารสถานศึกษา รองผู้บริหารสถานศึกษา และครูผู้สอนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2 ในอำเภอนครชัยศรี จำนวน 21 คน ผลการวิจัย พบว่า 1) การสร้างเสริมอำนาจให้ครูโดยผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 2 ในภาพรวมและในแต่ละขั้นตอนอยู่ในระดับมาก 2) วิธีการปฏิบัติตามขั้นตอนการสร้างเสริมอำนาจให้ครูโดยผู้บริหารสถานศึกษาประกอบด้วย 2.1) ให้ความชัดเจนในความรับผิดชอบโดยการให้คำสั่งการทำงานเอกสารพรรณนางานการประชุมชี้แจง 2.2) มอบหมายอำนาจหน้าที่โดยการให้คำสั่งการกำหนดในแผนปฏิบัติการ ปฏิทินปฏิบัติงาน ตารางปฏิบัติงานกิจกรรม 2.3) กำหนดมาตรฐานการทำงาน โดยทำเอกสารการจัดระบบบริหารของโรงเรียน การให้ศึกษาจากเอกสารคู่มือการทำงานตามโครงการ 2.4) การฝึกอบรมและการพัฒนา โดยการส่งครูเข้ารับการฝึกอบรมประชุมสัมมนา เจริญวิทยากรมาบรรยาย การศึกษาดูงาน 2.5) การให้ความรู้ และสารสนเทศ



โดยการทำเอกสารข้อมูลสารสนเทศของโรงเรียน แจ้างโดยใช้หนังสือเวียน การปิดประกาศ การประชุม การให้ศึกษาเอกสารความรู้ 2.6) ให้ข้อมูลย้อนกลับ โดยการแจ้งในที่ประชุม ประเมิน โครงการ การใช้แบบสอบถาม 2.7) ให้การยอมรับ โดยการแสดงความเคารพ ยกย่อง ชมเชย ให้ของขวัญรางวัล 2.8) ให้ความไว้วางใจโดยการมอบหมายงานให้ทำตามความรู้ความสามารถ และให้อิสระในการทำงานให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการบริหารงาน นิเทศงานในระดับที่เหมาะสม 2.9) ยอมรับข้อผิดพลาด ชมใจไม่ให้โกรธ ไม่ตำหนิหรือว่ากล่าว 2.10) ให้เกียรติและเคารพ ต่อการตัดสินใจ แสดงความเคารพซึ่งกันและกัน ยิ้มแย้ม ทักทาย ใช้การบริหารตามแนวทาง ประชาธิปไตย 3) ปัญหาอุปสรรคในการสร้างเสริมอำนาจให้ครูโดยผู้บริหารสถานศึกษา ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษาให้ข้อมูลแก่ครูไม่ชัดเจนเนื่องจากการสื่อสารที่ผิดพลาด การมอบหมายหน้าที่โดยไม่มอบอำนาจ ผู้รับมอบอำนาจใช้อำนาจในทางที่ไม่ถูกต้อง มาตรฐาน การทำงานของครูในแต่ละแห่งไม่เท่ากันเนื่องจากปัจจัยและความพร้อมที่แตกต่างกัน ครูไม่สามารถเดินทางไปอบรมในจุดอบรมที่อยู่ห่างไกลเนื่องจากมีภาระด้านครอบครัว การให้ข้อมูล ย้อนกลับในทางลบนำไปสู่ความขัดแย้งได้ การขาดการยอมรับของครูสาเหตุอื่นเนื่องมาจาก หลักเกณฑ์ที่ขาดความชัดเจน ไม่โปร่งใสและไม่เป็นธรรม ผู้บริหารไม่ยอมรับข้อผิดพลาดของครู การนิเทศติดตามผลอย่างใกล้ชิดเกินไปเป็นการไม่ไว้วางใจ

ประวัติ เอรารวรรณ์ (2548) ศึกษาเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจครู ในโรงเรียน: กรณีศึกษาโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยมหาสารคาม เป็นการวิจัยปฏิบัติการแบบ มีส่วนร่วม ผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจครูมี องค์ประกอบ 7 ประการ คือ 1) การปรับโครงสร้างการบริหารที่เน้นการกระจายอำนาจการตัดสินใจให้กลุ่มสาระการเรียนรู้ 2) การวางระบบการทำงานใหม่ 3) การเพิ่มช่องทางให้ครูมีอำนาจต่อรองในลักษณะเป็น สารเสวนา เพื่อลดความขัดแย้งและสร้างความเข้าใจกัน 4) การสร้างบรรยากาศให้มีการสื่อสาร แบบเปิด และเป็นประชาธิปไตยระหว่างครูกับผู้บริหาร 5) การพัฒนาความรู้ และทักษะใหม่ ๆ ให้กับครู 6) การสร้างทีมงานทำงานให้เกิดขึ้นในระดับกลุ่มสาระการเรียนรู้ และ 7) การสร้าง แรงจูงใจในการทำงาน ความต้องการจำเป็นเหล่านี้นำมากำหนดเป็นโปรแกรมการเสริมสร้างพลัง อำนาจสำหรับครู ประกอบด้วยวิธีการแทรกเสริม 6 วิธีการ แบ่งเป็น 1) ระดับบุคคล ใช้วิธีการ ฝึกอบรมทักษะการทำงานและการให้คำปรึกษาในการทำงาน 2) ระดับทีมงาน ใช้วิธีการประชุม ทีมวินิจฉัยสภาพการณ์ และ การประชุมเพื่อสร้างทีมแก้ไขปัญหา และ 3) ระดับโรงเรียน ใช้วิธีการประชุมแบบปรึกษาหารือ และการประชุมเพื่อวางระบบควบคุมคุณภาพของโรงเรียน ซึ่งผลการประเมินการเปลี่ยนแปลงผลลัพธ์พบว่าพลังอำนาจครูเพิ่มขึ้นทุกตัวบ่งชี้

จารุวรรณ ศิลปรัตน์ (2548) การพัฒนารูปแบบเสริมพลังการทำงานเพื่อพัฒนาศักยภาพ การเป็นนักวิจัยของครูอนุบาล ผลการวิจัย พบว่า 1) ศักยภาพการเป็นนักวิจัยของครูอนุบาล ประกอบด้วย 6 ด้าน คือ ด้านการแสวงหาความรู้ ด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัย ปฏิบัติการในชั้นเรียน ด้านการคิด ด้านการรู้จัก และเข้าใจตนเอง ด้านการจัดการเรียนการสอน และด้านการสื่อสาร 2) รูปแบบเสริมพลังการทำงาน เพื่อพัฒนาศักยภาพการเป็นนักวิจัยของครู อนุบาลที่พัฒนาแล้ว มีลักษณะ 4 ประการ คือ ส่งเสริมให้ครูรู้จักและเข้าใจตนเอง ส่งเสริมให้ครู สร้างทีมและทำงานเป็นทีม ส่งเสริมให้ครูเรียนรู้และพัฒนาตนเองด้วยการลงมือทำวิจัยปฏิบัติการ ในชั้นเรียนด้วยตนเอง และส่งเสริมให้ครูสะท้อนคิดการเรียนรู้ของตนเองโดยมีขั้นตอนการจัด การเรียนรู้ 4 ขั้นตอน คือ ขั้นประสบการณ์ ขั้นนำเสนอ ขั้นอภิปรายและสรุป และขั้นสะท้อนคิด 3) ผลการทดลองใช้รูปแบบเสริมพลังการทำงาน เพื่อพัฒนาศักยภาพการเป็นนักวิจัยของครู อนุบาล พบว่า 3.1) ครูอนุบาลมีคะแนนเฉลี่ยการรับรู้ตนเองเกี่ยวกับศักยภาพ การเป็นนักวิจัย ทุกด้านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3.2) ครูอนุบาลมีคะแนนเฉลี่ยการรับรู้ตนเองเกี่ยวกับความสามารถในการเสริมพลังการทำงาน ในตนเองหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3.3) จากการประเมินตามสภาพจริง พบว่า ครูอนุบาลมีศักยภาพการเป็นนักวิจัยทุกด้าน และมีความสามารถเสริมพลังการทำงานในตนเองสอดคล้องกับการรับรู้ตนเอง

สรายุทธ ช่างงาม (2548) ศึกษาการเสริมสร้างพลังอำนาจครูของผู้บริหารโรงเรียน ประถมศึกษาเอกชนในกรุงเทพมหานคร จำแนกตามวุฒิการศึกษา ประสบการณ์การบริหาร และขนาดของโรงเรียน ผลการวิจัย พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาเอกชน ในกรุงเทพมหานคร มีการเสริมสร้างพลังอำนาจครูทั้งโครงสร้างอำนาจและโครงสร้างโอกาส รวม 6 ด้าน เรียงลำดับจากมากไปหาน้อย ดังนี้ ด้านการพัฒนาความสามารถในการทำงาน ด้านความช่วยเหลือสนับสนุน ด้านความก้าวหน้าในหน้าที่การงาน ด้านทรัพยากร ด้านรางวัล การรับรองความสามารถ และด้านข้อมูลข่าวสาร นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังพบว่า 1) ผู้บริหาร ที่วุฒิการศึกษาต่างกันมีการเสริมสร้างพลังอำนาจครูไม่แตกต่างกัน 2) ผู้บริหารที่มีประสบการณ์ บริหารต่างกันมีการเสริมสร้างพลังอำนาจครูไม่แตกต่างกัน 3) ผู้บริหารที่มีขนาดของโรงเรียน ต่างกันมีการเสริมสร้างพลังอำนาจครูด้านข้อมูลข่าวสารแตกต่างกัน โดยโรงเรียนขนาดใหญ่ มีการเสริมสร้างพลังอำนาจด้านข้อมูลข่าวสารมากกว่าโรงเรียนขนาดกลาง และขนาดเล็ก นอกจากนั้นไม่แตกต่างกัน

สถาพร บุตรไสย (2549) ศึกษาอิทธิพลของกระบวนการเสริมสร้างพลังอำนาจ ที่มีต่อพลังอำนาจครู ผลการวิจัย พบว่า 1) เมื่อจำแนกตามเพศ อายุ ระดับที่สอน และระยะเวลาในการรับราชการ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อจำแนกตามระดับการศึกษาสูงสุดและตำแหน่งหน้าที่ พบว่า ค่าเฉลี่ยของพลังอำนาจครูแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ .01 โดยครูที่มีการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาโท มีค่าเฉลี่ยของพลังอำนาจสูงกว่าครูที่มีการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาตรี และผู้บริหารมีค่าเฉลี่ยของพลังอำนาจสูงกว่าครูผู้สอน 2) โมเดลแสดงกระบวนการเสริมสร้างพลังอำนาจที่มีต่อพลังอำนาจครูที่สร้างขึ้นมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ภูริต วาจาบัณฑิต (2549) ได้ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้การเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 814 คน จาก 19 หน่วยประเมิน ผลการวิจัย พบว่า

1. ตัวบ่งชี้เดี่ยวสำหรับการเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีจำนวน 81 ตัวบ่งชี้ 12 องค์ประกอบ 2 ด้าน ได้แก่ ด้านกระบวนการ 7 องค์ประกอบ 46 ตัวบ่งชี้ และด้านผลลัพธ์ 5 องค์ประกอบ 35 ตัวบ่งชี้

2. โมเดลโครงสร้างการเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เรียงลำดับความสำคัญขององค์ประกอบจากมากไปน้อย คือ การกำหนดความรับผิดชอบของหน่วยประเมิน การสร้างทีมงานการประเมินของหน่วยประเมิน การให้ข้อมูลข่าวสารของหน่วยประเมินการสร้างความตั้งใจของหน่วยประเมินสมรรถภาพในการทำงานของผู้ประเมินภายนอก การประเมินผลและปรับปรุงงานของหน่วยประเมิน การให้การสนับสนุนของหน่วยประเมิน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของหน่วยประเมิน ความรับผิดชอบในตนเองของผู้ประเมินภายนอก สถานภาพของผู้ประเมินภายนอก ความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองของผู้ประเมินภายนอก และเจตคติที่ดีในการทำงานของผู้ประเมินภายนอก

3. ตัวบ่งชี้การเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถเขียนอยู่ในรูปสมการ ดังนี้

การเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน = .05 (Z การให้การสนับสนุนของหน่วยประเมิน) + 12 (Z การให้ข้อมูลข่าวสารของหน่วยประเมิน) + 31 (Z การกำหนดความรับผิดชอบของหน่วยประเมิน) + 10 (Z การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของหน่วยประเมิน) + 15 (Z การสร้างทีมงานการประเมินของหน่วยประเมิน) + 22 (Z การสร้าง

แรงจูงใจของหน่วยประเมิน)+.06(Z การประเมินผลและปรับปรุงงานของหน่วยประเมิน)+14  
(Z สมรรถภาพในการทำงานของผู้ประเมินภายนอก)-.03(Z สถานภาพของผู้ประเมินภายนอก)  
+.003 (Z ความรับผิดชอบในตนเองของผู้ประเมินภายนอก)+.03 (Z ความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง  
ของผู้ประเมินภายนอก)-.01 (Z ความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองของผู้ประเมินภายนอก)

4. ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของการเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอก  
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่ผู้ประเมินภายนอกให้ความสำคัญมากที่สุด จาก 3 ข้อคำถาม ได้แก่  
1) ประโยชน์ของการเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้นเป็น  
แนวทางที่ทำให้ผู้ประเมินภายนอกมีความรู้ ความสามารถ และความชำนาญการในการทำงาน  
ประเมินคุณภาพภายนอกที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง (ร้อยละ  
32.12) 2) ปัญหาและอุปสรรคของการเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอกระดับการศึกษา  
ขั้นพื้นฐาน คือ หลักเกณฑ์และวิธีการประเมินคุณภาพภายนอกของ สมศ. ไม่มีความชัดเจน  
และคงที่ (ร้อยละ 10.46) 3) ข้อเสนอแนะอื่น ๆ ของการเสริมสร้างพลังอำนาจผู้ประเมินภายนอก  
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน คือ สมศ. ควรเพิ่มค่าตอบแทนในการทำงานประเมินคุณภาพภายนอก  
ต่อโรงเรียน (ร้อยละ 17.95)

ศิริรัตน์ จุลเพชร (2550) ศึกษา การเสริมสร้างพลังอำนาจของผู้บริหารที่ส่งผล  
ต่อผลสัมฤทธิ์ของงานและความก้าวหน้าของการทำงาน ของข้าราชการมหาวิทยาลัยศิลปากร  
โดยใช้ทฤษฎีของ Stephen R. Covey ผลการวิจัย พบว่า 1) ระดับการเสริมสร้างพลังอำนาจ  
ของผู้บริหารโดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลางทั้ง 6 เจ็อนไซ 2) ระดับผลสัมฤทธิ์ของงาน  
และความก้าวหน้าของการทำงานของข้าราชการสายสนับสนุน โดยภาพรวมอยู่ในระดับ  
ปานกลาง 3) การเสริมสร้างพลังอำนาจของผู้บริหารที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของงานและ  
ความก้าวหน้าของการทำงานของข้าราชการสายสนับสนุน ได้แก่ ด้านทักษะ (การติดต่อสื่อสาร  
การวางแผนและการจัดการแก้ไขปัญหาอย่างมีระบบ) ด้านคุณลักษณะ (ความซื่อตรง ความเป็น  
ผู้ใหญ่ ความมีจิตใจกว้าง) ด้านค่านิยมสัญญาแห่งความสำเร็จ (การกำหนดแผนงาน การกำหนด  
แนวทางการดำเนินงาน การกำหนดทรัพยากร การกำหนดการตรวจสอบการกำหนด  
และการสรุปผลการดำเนินงาน)

อัญชลี มนต์สุวรรณ (2550) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารแบบองค์การ  
กระจายอำนาจกับพลังอำนาจของครูในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร  
ผลการศึกษา พบว่า 1) การบริหารแบบองค์การกระจายอำนาจ โดยภาพรวม และรายด้าน  
อยู่ในระดับมาก โดยเรียงตามลำดับค่าเฉลี่ย ดังนี้ การกำหนดขอบเขตความรับผิดชอบ

การทำงาน เป็นทีมและการแบ่งปันข้อมูล 2) พลังอำนาจของครู โดยภาพรวม และรายด้าน อยู่ในระดับมาก โดยเรียงตามลำดับค่าเฉลี่ย ดังนี้ สมรรถภาพในการปฏิบัติหน้าที่ ความเป็นอิสระในการทำงาน สถานภาพ ความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผลกระทบที่ครูมีต่อสถานศึกษา และการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 3) การบริหารแบบองค์การกระจายอำนาจมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลาง กับพลังอำนาจของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยการแบ่งปันข้อมูล การกำหนดขอบเขตในการทำงานและการทำงานเป็นทีม มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับปานกลางกับพลังอำนาจของครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุภารัตน์ วัฒนพุดชา (2552) วิจัยเรื่อง การศึกษาการเสริมสร้างพลังอำนาจครู ในโรงเรียนเอกชน ผลการวิจัยสรุปได้ ดังนี้ 1) การรับรู้ของผู้บริหารสถานศึกษาและครูเกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจครูอยู่ในระดับมากทุกด้าน 2) การรับรู้ของผู้บริหารสถานศึกษาและครูเกี่ยวกับพลังอำนาจครูอยู่ในระดับมากทุกด้าน 3) การเปรียบเทียบพลังอำนาจครูตามปัจจัยพื้นฐานครู พบว่า พลังอำนาจครูจำแนกตามเพศ อายุ และประสบการณ์ในการทำงานแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนพลังอำนาจครูจำแนกตามวุฒิการศึกษา และตำแหน่ง พบว่า ไม่แตกต่างกัน 4) การเปรียบเทียบพลังอำนาจครูตามปัจจัยโรงเรียน พบว่า พลังอำนาจครูจำแนกตามที่ตั้งโรงเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนพลังอำนาจครูจำแนกตามขนาดของโรงเรียน พบว่า ไม่แตกต่างกัน 5) การวิเคราะห์ด้วยการถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน พบว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจครู ด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน และการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร สามารถพยากรณ์พลังอำนาจครูในโรงเรียนเอกชน

สมจิต สงสาร (2552) ได้ศึกษาพัฒนาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานที่มีประสิทธิผลของครู โดยกลุ่มตัวอย่างคือครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 440 คน ผลการศึกษา พบว่า 1) ตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานที่มีประสิทธิผลของครู ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ( $\chi^2 = 30.10$  ค่าองศาอิสระ (df) = 24 ค่าความน่าจะเป็น (P-value) = 0.18 ค่าดัชนี GFI = 0.99 ค่าดัชนี AGFI = 0.96 ค่าดัชนี RMSEA = 0.024 และค่า CN = 627.94) 2) ปัจจัยที่มีอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมต่อการเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานที่มีประสิทธิผลของครู โดยเรียงลำดับค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลจากมากไปหาน้อย ดังนี้ (1) อิทธิพลทางตรงมี 3 ปัจจัย คือ การสร้างแรงจูงใจในการทำงาน การสร้างบรรยากาศองค์การ และ การสร้างภาวะผู้นำ (2) อิทธิพล

ทางอ้อมโดยส่งผ่านการสร้างแรงจูงใจในการทำงานมี 2 ปัจจัย คือ การสร้างภาวะผู้นำ และการสร้างบรรยากาศองค์การ และ (3) อิทธิพลรวมมี 3 ปัจจัย คือ การสร้างแรงจูงใจในการทำงาน การสร้างภาวะผู้นำ และการสร้างบรรยากาศองค์การ

### งานวิจัยในต่างประเทศ

การกระทำหรือสิ่งที่เพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์ในการทำงานจะเชื่อมโยงปัจจัย ความรู้ ทักษะความสามารถของครูและบุคลากรเข้ากับศักยภาพของสภาพการณ์สิ่งแวดล้อม ประสาน เป็นการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในการทำงาน ที่ทำให้ครูและบุคลากรได้มีทางเลือก และได้แสดงออกซึ่งพลังเกิดเป็นผลงาน เป็นพฤติกรรมการทำงาน (Rappaport, 1987, pp. 121–148 cited in Klecker & Loadman, 1998a, p. 3)

การเสริมสร้างประสบการณ์ความสามารถให้ครูและบุคลากร ให้เรียนรู้องค์ความรู้ ทักษะใหม่ ๆ ที่เกี่ยวข้องและสนับสนุนงานในหน้าที่โดยตรง ให้มีอิสระในการทำงาน มีทางเลือก ให้เลือกปฏิบัติ ให้ควบคุมการทำงานของตนเอง ให้โอกาสได้แสดงความรู้ ทักษะความสามารถ ในการทำงาน วิธีการต่าง ๆ ดังกล่าวเป็นการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในการทำงาน (Short & Rinehart, 1992, p. 952) ที่มาจากหลักการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ การทำงานของบุคลากร ซึ่งได้แก่

1. เสริมสร้างพลังความสามารถในการทำงานของครูและบุคลากร โดยให้มีอิสระในการทำงาน สนับสนุนปัจจัย อบรมพัฒนาความรู้ ทักษะความสามารถ เทคนิควิธีการทำงาน
2. เสริมสร้างความรับผิดชอบของครูและบุคลากร ผ่านทางการมอบอำนาจหน้าที่ และอำนาจการตัดสินใจในการทำงาน (Mouly, Smith, & Sankaran, 1999, p. 123)
3. ให้แสดงออกซึ่งพลังความสามารถ โดยให้ครูและบุคลากรได้ควบคุมปัจจัยพื้นฐาน วิธีการทำงานของตนและมีส่วนร่วมวางแผน ปฏิบัติ และประเมินการทำงาน (Park, 1998, p.1)

การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของบุคลากร เป็นสิ่งสำคัญ พื้นฐานที่จะนำไปสู่ความมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลขององค์การ การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานต้องอาศัยกระบวนการการมีส่วนร่วมเป็นหลักปฏิบัติสำคัญ การที่ผู้บริหารและบุคลากรร่วมกันรับผิดชอบในการควบคุมการทำงานและการทำงานร่วมกัน จากการศึกษพบว่า เป็นวิธีการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ที่ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพ และประสิทธิผลขององค์การ (Keller & Dansereau, 1995, p. 127)

จากผลการศึกษาของไรท์ซิด (Reitzug, 1994, p. 292) พบว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครู ได้เปลี่ยนแปลงวิธีการจากการบอกให้ปฏิบัติมาเป็น

การจัดสภาพ ที่เชื่อให้เกิดการปฏิบัติ ให้การสนับสนุนและนำความคิดเห็นของครูสู่การปฏิบัติ ให้เห็นจริง ดังนั้นวิธีการที่ผู้บริหารนำมาใช้ในทางปฏิบัติเพื่อเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครูและบุคลากร ได้แก่

1. การสนับสนุน ทรัพยากรและสิ่งจำเป็นในการทำงาน สนับสนุนให้มีสิทธิมีเสียง แสดงความคิดเห็นวิพากษ์วิจารณ์ ขณะที่ผู้บริหารต้องรับฟังและเคารพในความคิดเห็นนั้น ๆ สนับสนุนความเชื่อมั่นในตนเองของครู ให้กำลังใจในการฟันฝ่าอุปสรรคทำความหวังให้เป็นจริง ให้ครู มีส่วนร่วมตัดสินใจในการทำงาน ให้โอกาสในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่นให้ครู รู้ทิศทางการพัฒนาและค้นคว้าหาความรู้เพื่อพัฒนาการทำงาน พัฒนาตนเองและทีมงาน

2. การอำนวยความสะดวก ให้ความสำคัญในทุกสิ่งที่จะช่วยเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์การทำงาน จัดสภาพแวดล้อมให้ครูได้ทำงานเต็มกำลังความสามารถกระตุ้นให้ครูใช้แนวคิด ทฤษฎี หลักวิชา เป็นจุดเริ่มของการพัฒนางานพัฒนาตนเองให้ครูมีทางเลือกในการทำงาน ผู้บริหารต้องใส่ใจกับอำนาจความสัมพันธ์ที่ไม่เท่าเทียมกันในหมู่บุคลากร

3. การนำไปสู่การปฏิบัติให้เป็นจริง ให้ครูได้ปฏิบัติตามความคิดหรือทำความคิดของครูให้เป็นจริงในทางปฏิบัติ พัฒนาครูให้ก้าวหน้าสู่ความเป็นผู้เชี่ยวชาญ

จากผลการศึกษาของ เดย์ (Day, 1999, p. 86) พบข้อมูลที่แสดงว่าการกระทำของผู้บริหารที่ช่วยเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์การทำงานของบุคลากร ได้แก่ เชื้อมั่นในพลังของบุคลากรและให้บุคลากรได้มีโอกาสใช้พลังอำนาจนั้น สร้างศรัทธาในกันและกันให้การปกป้องช่วยเหลือ สร้างความรักในศักดิ์ศรีและการเสียสละ สร้างความสามัคคีร่วมกันทำงาน สร้างผลงานที่มีคุณค่า ให้โอกาสกับความมั่นใจของบุคลากรที่จะทำงานให้บรรลุผลสำเร็จ ให้บุคลากรทำในสิ่งที่เห็นจริงได้ไม่จำเป็นต้องดีที่สุด ส่งเสริมภาวะผู้นำให้โอกาสแสดงออกในความรับผิดชอบและวิสัยทัศน์การทำงาน ให้โอกาสการตรวจสอบประเมินการทำงานด้วยตนเอง สร้างบรรยากาศสิ่งแวดล้อมการทำงานที่ให้ความเป็นอิสระและมีกระบวนการควบคุมตนเอง

จากผลการศึกษากการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของบุคลากร ในองค์การ มูลี, สมิธ และสันการัน (Mouly, Smith, & Sankaran, 1999, pp. 125-127) พบว่า ปัจจัยและสภาวะแวดล้อมที่เอื้อประโยชน์ในการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงาน ประกอบด้วย

1. ปัจจัยเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานของบุคลากรในองค์การ ได้แก่

1.1 การมีเป้าหมายของงาน เป้าหมายขององค์การที่ชัดเจน

- 1.2 บุคลากรทุกฝ่ายรับรู้ภารกิจที่ชัดเจน เข้าใจการทำงานตรงกัน
  - 1.3 ผู้บริหารมีภาวะผู้นำที่เข้มแข็ง
  - 1.4 ระดับการบังคับบัญชาสั้นกระชับ
  - 1.5 ฝ่ายบริหารสนับสนุนปัจจัยการทำงานแก่บุคลากรอย่างเหมาะสมเพียงพอ และพร้อมที่จะให้คำปรึกษาแนะนำในการทำงานและการแก้ปัญหา
  - 1.6 ให้การฝึกอบรมทักษะความสามารถ และมีการติดต่อสื่อสารที่ชัดเจนและทั่วถึง ในคำสั่งปฏิบัติต่าง ๆ
  - 1.7 มีข้อมูลป้อนกลับอย่างเพียงพอ
  - 1.8 บุคลากรมีความเชื่อถือไว้วางใจ ส่งเสริมสนับสนุนกันและกัน เปิดเผยจริงใจ และตระหนักในความสำเร็จของส่วนรวม
  - 1.9 การให้รางวัล การยกย่องชมเชยเป็นไปอย่างเหมาะสม
  - 1.10 บุคลากรศึกษาหาความรู้ตลอดเวลา เรียนรู้จากข้อผิดพลาด จากการทำงาน และมองการณ์ไกลถึงอนาคตทั้งในส่วนบุคคลและองค์การ
2. สภาพแวดล้อมที่ช่วยเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์การทำงานของบุคลากร ได้แก่
- 2.1 สภาพะการทำงาน ที่มงานมีความมุ่งมั่นก้าวไปข้างหน้า บุคลากรได้รับการสนับสนุนปัจจัยต่างๆ ได้รับการพัฒนาทักษะความสามารถ ตำแหน่งหน้าที่การงานของบุคลากรชัดเจนเป็นที่ยอมรับของทุกฝ่าย
  - 2.2 บุคลิกภาพของบุคลากร บุคลากรมีความคาดหวังในการทำงาน สามารถคิดวิเคราะห์ มีประสิทธิภาพ มีความเต็มใจ เพียรพยายาม ตั้งใจทำงาน
  - 2.3 ความสัมพันธ์ภายในองค์การ และระหว่างองค์การ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคลากร ระดับของความร่วมมือ ความรับผิดชอบร่วมกัน การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของบุคลากรระหว่างองค์การ

การศึกษาการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครู ไรน์ฮาร์ท และชอร์ต (Rinehart & Short, 1991, pp. 379–399 Cited in Johnson & Short, 1998, p. 149) พบว่า วิธีการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ที่ครูต้องการ คือ การได้รับโอกาสในการตัดสินใจ ได้ควบคุมและกำหนดการทำงานของตนเอง ได้รับการพัฒนาระดับความสามารถในการสอนและมีความเจริญก้าวหน้าในการทำงาน ขณะที่ชอร์ต และเกียร์ (Short & Greer, 1993, p. 184) พบว่า วิธีเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์ในการทำงานของบุคลากร ได้แก่ การพัฒนา



การทำงานร่วมกันเป็นทีมให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการตัดสินใจและให้โอกาสมีส่วนร่วม  
 ในกระบวนการต่าง ๆ เช่น การจัดตั้งคณะทำงาน การกำหนดวัตถุประสงค์เป้าหมาย ระยะเวลา  
 ของการดำเนินงานโครงการต่าง ๆ และจากรายงานผลการศึกษาวิธีเสริมสร้างพลังอำนาจ  
 การทำงานของครูในโรงเรียนมัธยมโอไฮโอของ ลอยเซน (Looyesen, 1998, p. 1) พบว่า โรงเรียน  
 มัธยมโอไฮโอใช้การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ เป็นวิธีการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์  
 โดยให้ ครูมีส่วนร่วมตัดสินใจในประเด็นสำคัญต่าง ๆ ดังนี้การเลือกเอกสาร สื่อ วัสดุการเรียน  
 การสอน จัดหลักสูตร กำหนดระเบียบวินัยของนักเรียน จัดชั้นเรียน สร้างและพัฒนาทีมงาน  
 บริหาร กำหนดและประชาสัมพันธ์นโยบายของโรงเรียน ผลที่ต้องการจากการเสริมสร้าง  
 พลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงาน ของครู คือ ต้องการให้ครูมีพลังการทำงานที่จะนำไปสู่  
 การสร้างผลงานที่เป็นที่ยอมรับ และแสดงว่าครูได้พัฒนาความรู้ ทักษะ ความเชี่ยวชาญ  
 ในวิชาชีพ (Klecker & Loadman, 1998, p. 7; Morris & Nunnery, 1993) แนวทางการพัฒนาสู่  
 ความเชี่ยวชาญในวิชาชีพ ต้องพัฒนาความรู้ทักษะความสามารถในด้านที่ครูสามารถนำไปใช้  
 ในการจัดการเรียนการสอนประสานการทำงานในการทำงานเป็นทีม ในการรวบรวมข้อมูล  
 จัดกระทำข้อมูลสังเคราะห์ข้อมูลและวิเคราะห์ผลสืบเนื่องจากข้อมูลที่ได้เพื่อใช้ประโยชน์  
 ในการปฏิบัติหน้าที่โดยตรง (Klecker & Loadman, 1998, p. 1)

จากการศึกษาพลังอำนาจการทำงานของครูในสถานศึกษาของ ชอร์ท และไรน์ฮาร์ท  
 (Short & Rinehart, 1992, p. 954) ในด้านต่าง ๆ ได้แก่ ความรู้พื้นฐาน ทักษะความสามารถ  
 สถานภาพ ความมีอิทธิพล ความเป็นอิสระในการทำงาน การมีอำนาจควบคุมงานของตนเอง  
 ความรับผิดชอบในหน้าที่ การทำงานร่วมกัน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ผลกระทบที่ครู  
 มีต่อสถานศึกษา การมีทางเลือกปฏิบัติงาน ความก้าวหน้าในวิชาชีพ สมรรถภาพการทำงาน  
 ผลการศึกษา พบว่า สิ่งที่ทำให้ครูมีพลังการทำงานระดับสูงเรียงตามลำดับจากมากมี 6 ด้าน  
 ได้แก่

1. การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ คือ ครูได้ร่วมตัดสินใจเรื่องสำคัญ ๆ ของสถานศึกษา
2. ความก้าวหน้าในวิชาชีพ คือ ครูมีโอกาสที่จะพัฒนาขยายโลกทัศน์ เพิ่มความรู้  
 ทักษะความสามารถของตนในการทำงาน
3. สถานภาพ คือ ครูได้รับความเคารพเชื่อถือจากเพื่อนร่วมงาน
4. สมรรถภาพในการทำงานในหน้าที่ คือ ครูมีความสามารถที่จะทำงานในหน้าที่  
 ให้บรรลุผลสำเร็จ

5. ความเป็นอิสระในการทำงาน คือ ครูมีความเป็นอิสระในการตัดสินใจควบคุมงาน  
ในฐานะผู้เชี่ยวชาญ

6. ผลกระทบที่ครูมีต่อสถานศึกษา คือ ครูมีความสำคัญ มีอิทธิพลต่อวิถี  
การดำเนินงานของสถานศึกษา

นอกจากนี้ ซอร์ท และโรนฮาร์ท ได้เสนอแนะให้มีการศึกษาลึกลงไปถึงผลในการเสริมสร้าง  
พลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานในด้านอื่น ๆ เพิ่มเติม เช่น บรรยากาศการทำงาน  
ความพึงพอใจในการทำงาน ความเข้มแข็งขององค์กร การปรับปรุงโครงสร้างการบริหาร  
สถานศึกษา จากการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเพิ่มการทำงานทรัพยากรมนุษย์ของครู  
กับคุณสมบัติบางประการของ ค्लीเกอร์ และโลดแมน (Klecker & Loadman, 1998, pp. 4-10)  
โดยได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคุณสมบัติบางประการของครู เช่น เพศ อายุ วุฒิการศึกษา  
เชื้อชาติ จำนวนปีที่สอน ระดับชั้นที่สอนกับระดับพลังการทำงาน และวัดการเสริมสร้าง  
พลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงาน ใน 6 ด้าน ตามแบบวัดของซอร์ท และโรนฮาร์ท ซึ่งได้แก่

1. การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในเรื่องที่มีผลเกี่ยวข้อง  
กับการทำงานของครูโดยตรง
2. ความก้าวหน้าในวิชาชีพ ครูรับรู้ถึงความก้าวหน้าและพัฒนาตนเองในทางวิชาชีพ  
การเพิ่มพูนความรู้ ทักษะความสามารถและเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา
3. สถานภาพ ครูได้รับการยอมรับ ได้รับความเชื่อถือ ในความรู้ ทักษะความสามารถ  
ในฐานะผู้เชี่ยวชาญ
4. ความสามารถในการทำงานในหน้าที่ ครูมีความรู้ ทักษะความสามารถที่จะช่วย  
นักเรียนเกิดการเรียนรู้ สามารถจัดการเรียนการสอนให้นักเรียนประสบความสำเร็จทางการเรียน
5. ความเป็นอิสระในการทำงาน ครูมีอิสระในการตัดสินใจและควบคุมการทำงาน  
ของตนเอง

6. ผลกระทบ ครูมีความสำคัญต่อการดำเนินงานของสถานศึกษา

ผลการศึกษาของ ค्लीเกอร์ และโลดแมน พบว่า

1. ในด้านการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครู
  - 1.1 ครูมีระดับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานปานกลาง  
ค่อนข้างสูง ด้านความสามารถการทำงานในหน้าที่ สถานภาพและความก้าวหน้าในวิชาชีพ  
ตามลำดับ

1.2 ครูมีระดับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานปานกลาง  
ด้าน การมีส่วนร่วมตัดสินใจผลกระทบและความเป็นอิสระในการทำงาน

2. ในด้านความสัมพันธ์ระหว่างคุณสมบัตินางประการของครูกับพลังการทำงาน

2.1 คุณสมบัตินางประการของครูจะมีผลต่อระดับพลังทำงานไม่แตกต่างกันในด้าน  
การมีส่วนร่วมตัดสินใจ ความสามารถในการทำงานในหน้าที่

2.2 ครูเพศชายจะมีโอกาสก้าวหน้าในทางวิชาชีพมากกว่าครูเพศหญิง

2.3 ระดับการสอนของครูจะมีผลต่อ สถานภาพ ผลกระทบ และความเป็นอิสระ  
ในการทำงานโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูในระดับประถมจะมีความรู้สึกเป็นอิสระในการทำงานสูงกว่า  
ครูมัธยม ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากสภาวะแวดล้อม

2.4 ประสิทธิภาพด้านการสอนของครูมีผลต่อระดับพลังการทำงานไม่แตกต่างกัน

คลีเกอร์ และโลดแมน (Klecker & Loadman, 1998, pp. 10–13) ได้ศึกษาเพิ่มเติม  
เกี่ยวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครู เฉพาะในระดับ  
ประถมศึกษาใน 6 ด้าน ตามแบบวัดของ ซอร์ท และโรนีสาร์ท พบว่า

1. ด้านที่ช่วยเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครูในระดับสูง ได้แก่  
ด้านความก้าวหน้าในวิชาชีพ ความสามารถในการทำงานในหน้าที่และสถานภาพ
2. ด้านที่ช่วยเพิ่มพลังทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครูในระดับปานกลาง ได้แก่  
ด้านผลกระทบ การมีส่วนร่วมตัดสินใจ และความเป็นอิสระในการทำงาน
3. สำหรับคุณสมบัตินางประการเกี่ยวกับอายุ ประสิทธิภาพการสอน จะมีผลไม่แตกต่างกัน  
ในการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครูในแต่ละด้าน
4. ครูเพศหญิงจะมีระดับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานเพิ่มสูง  
กว่าครูเพศชาย

คลีเกอร์ และโลดแมน (Klecker & Loadman, 1998, p. 2) ได้ศึกษาเอกสารรวบรวม  
องค์ประกอบของการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์การทำงานของครูที่มีการกล่าวถึงไว้  
ดังนี้

1. ความพร้อมรับการตรวจสอบการทำงาน
2. การมีอำนาจหน้าที่และภาวะผู้นำ
3. การวางแผนกำหนดหลักสูตรหรือแผนการเรียน
4. การร่วมมือกันในการปฏิบัติหน้าที่
5. การตัดสินใจ

6. ผลกระทบที่ครูมีต่อสถานศึกษา
7. ความก้าวหน้าในวิชาชีพ
8. ความรู้ของครูมืออาชีพ
9. ความรับผิดชอบในหน้าที่
10. ความสามารถในการทำงานในหน้าที่
11. ความมีศักดิ์ศรี
12. สถานภาพในสถานศึกษา
13. ความสามารถในการให้คำปรึกษาแนะนำ

เรย์ (Reyes, 1989, pp. 62-69 อ้างใน สรายุทธ ช่างงาม, 2548) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีอิสระทางวิชาการและการตัดสินใจ ความยึดมั่นผูกพันในองค์กร และความพึงพอใจในงานของครูและผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า ทั้งสามประการมีความสัมพันธ์เชิงบวกสูง ครูและผู้บริหารโรงเรียนที่มีอิสระในการทำงาน และการตัดสินใจสูงจะมีความยึดมั่นผูกพันในองค์กรสูงกว่าครูและผู้บริหารโรงเรียนที่มีอิสระในการทำงานต่ำ

ชอร์ท, เกียร์ และเมลวิน (Short, Greer, & Melvin, 1994, pp. 38-52) ได้ศึกษาการสร้างรูปแบบการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์แบบมีส่วนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา โดยให้โรงเรียนมีอิสระตัดสินใจเกี่ยวกับค่าจ้าง งบประมาณและหลักสูตร รวมถึงมีการพัฒนาบุคลากร ช่วยเหลือให้ครูได้เรียนรู้การตัดสินใจและรับผิดชอบต่อพัฒนาบทบาทการจัดการเรียน การสอนของครู และมีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกันระหว่างโรงเรียน โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ โรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการ 9 แห่ง พบว่า มี 6 โรงเรียนที่เข้าใจการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ และมีการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างการบริหารงาน และวัฒนธรรมองค์กรอย่างชัดเจน แต่อีก 3 โรงเรียนไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร

ยู-ยุน วู (Yueh-Yun, Wu, 1994 อ้างถึงใน อติพร ทองหล่อ, 2546) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ ความพึงพอใจในงาน กับความยึดมั่นผูกพันต่อองค์กรตามการรับรู้ของครูโรงเรียนรัฐบาล โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ ครู 1,114 คน จากโรงเรียนรัฐบาล 39 แห่ง ในรัฐเพนซิลวาเนีย ผลการศึกษาพบว่าความพึงพอใจในงานและความยึดมั่นผูกพันต่อองค์กรสามารถทำนายการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ของครูได้ และการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจก็สามารถทำนายความพึงพอใจในงาน และความยึดมั่นผูกพันต่อองค์กรได้

เด, เฮนกิน และดูเมอร์ (Dee, Henkin, & Duemer, 2002) ศึกษาพบว่า 1) ครูที่ได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ให้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจเหตุการณ์ที่สำคัญ ส่งผลกระทบโดยตรงต่อการสอนและการเรียนรู้ 2) การทำงานในบรรยากาศที่มีการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์จะช่วยสนับสนุนความก้าวหน้าในวิชาชีพ เสริมสร้างภาวะผู้นำในสถานศึกษา พัฒนาคุณภาพชีวิตในการทำงาน และส่งเสริมการปฏิบัติไปสู่ประสิทธิผลโรงเรียน 3) การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ยังช่วยในเรื่องการสร้างทีมงานงานและการทำงานเป็นทีมในโรงเรียน และการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์มีความสัมพันธ์กับความผูกพันต่อองค์กรของครู

วิลสัน และลาสซิงเกอร์ (Wilson & Laschinger, 1994, pp. 39-47) ศึกษา การรับรู้การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในงานต่อความยึดมั่นผูกพันกับองค์กรของพยาบาลประจำการ กลุ่มตัวอย่าง คือ พยาบาลประจำการในโรงพยาบาลของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง จำนวน 161 คน ผลการศึกษา พบว่า พยาบาลประจำการรับรู้การได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ระดับปานกลาง และมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับสูงต่อความยึดมั่นผูกพันกับองค์กร ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของทั้ง แม็คเดอร์มอต และดูบัค (McDermott & Dubuc, 1994, 1995 cited in Laschinger, 1996, pp. 27-35)

คลาโควิช (Klakovich, 1996) ได้พัฒนาและทดสอบรูปแบบเพื่อศึกษาลักษณะส่วนบุคคล และส่วนประกอบของภาวะผู้นำ ที่สามารถทำนายการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ของพยาบาลในโรงพยาบาลที่ให้การดูแลภาวะฉุกเฉิน โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ พยาบาลประจำการซึ่งปฏิบัติงานในศูนย์ส่งเสริมสุขภาพ 113 คน ผลการศึกษาพบว่า พฤติกรรมและกลยุทธ์ในการเสริมสร้างวัฒนธรรมองค์กร ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างบารมี การคำนึงถึงความเป็นเอกบุคคผล และการกระตุ้นปัญญา จะส่งเสริมและกระตุ้นการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในงานของพยาบาลวิชาชีพ

ลาสซิงเกอร์ และฮาร์เวน (Laschinger & Havens, 1996, pp. 27-35) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในงานและการทำงาน ของพยาบาลประจำการ โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ พยาบาลประจำการที่ปฏิบัติงานในโรงพยาบาลของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งจำนวน 127 คน ผลการศึกษา พบว่า การได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในงานมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับสูงต่อการทำงาน ของพยาบาล

มอริสัน, โจนส์ และฟูลเลอร์ (Morrison, Jones, & Fuller, 1997, pp. 27-34) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบภาวะผู้นำและการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในงานกับความพึงพอใจในงานของพยาบาลจากศูนย์การแพทย์ประจำเขต โดยกลุ่มตัวอย่างคือพยาบาลทั้งหมดของแผนกการพยาบาล 422 คน พบว่า ภาวะผู้นำทั้งแบบผู้นำการเปลี่ยนแปลงและผู้นำการแลกเปลี่ยน รวมถึงการได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ในงาน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความพึงพอใจในงาน

ชวอท์ (Schwartz, 2001, p. 917-A) ศึกษา การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ถึงความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติในชั้นเรียน ผลการวิจัย พบว่า อยู่ในรูปโมเดลปิรามิดการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ ได้แก่ การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ความก้าวหน้าในวิชาชีพ สถานภาพของครู ความเชื่อมั่นในตนเอง ความเป็นอิสระ ผลกระทบความรับผิดชอบร่วมกัน ประสิทธิภาพของความร่วมมือ การเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์ให้แก่นักเรียน ข้อตกลงร่วมกันและประสิทธิภาพของความร่วมมือของทีมงาน อีกทั้งยังชี้ให้เห็นว่า ครูควรได้รับการสนับสนุนส่งเสริมและเลือกที่มงานเอง โดยผู้บริหารควรให้ครูทำงานร่วมกันด้วยความเป็นเอกภาพมากกว่าที่จะแบ่งแยกครูออกเป็นระดับต่าง ๆ ซึ่งจะนำไปสู่ความร่วมมือร่วมใจในการมีส่วนร่วมต่อการเสริมสร้างพลังอำนาจทรัพยากรมนุษย์