

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยในครั้งนี้ เป็นการศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ โดยมีเนื้อหาตามลำดับดังนี้

ตอนที่ 1 การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

- 1.1 แนวคิดและความเป็นมาของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน
- 1.2 ความหมายและความสำคัญของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน
- 1.3 องค์ประกอบของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน
- 1.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้แต่ละองค์ประกอบของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

ตอนที่ 2 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

- 2.1 องค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน
- 2.2 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน
 - 2.2.1 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน
 - 2.2.2 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยโครงสร้างโรงเรียนที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

2.2.3 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

2.2.4 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยวิสัยทัศน์และพันธกิจที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และบุคลากรและทีมงาน

2.2.5 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบุคลากรและทีมงานที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และวิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.3.1 บรรยากาศและวัฒนธรรม

2.3.1.1 ความหมายของบรรยากาศและวัฒนธรรม

2.3.1.2 ความสำคัญของบรรยากาศและวัฒนธรรม

2.3.1.3 องค์ประกอบของบรรยากาศและวัฒนธรรม

2.3.1.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของบรรยากาศและ

วัฒนธรรม

2.3.2 โครงสร้างโรงเรียน

2.3.2.1 ความหมายของโครงสร้างโรงเรียน

2.3.2.2 ความสำคัญของโครงสร้างโรงเรียน

2.3.2.3 องค์ประกอบของโครงสร้างโรงเรียน

2.3.2.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโครงสร้างโรงเรียน

2.3.3 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

2.3.3.1 ความหมายของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

2.3.3.2 ความสำคัญของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

2.3.3.3 องค์ประกอบของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

2.3.3.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของภาวะผู้นำการ

เปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

2.3.4 วิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.4.1 ความหมายของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.4.2 ความสำคัญของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.4.3 องค์ประกอบของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.4.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.5 บุคลากรและทีมงาน

2.3.5.1 ความหมายของบุคลากรและทีมงาน

2.3.5.2 ความสำคัญของบุคลากรและทีมงาน

2.3.5.3 องค์ประกอบของบุคลากรและทีมงาน

2.3.5.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของบุคลากรและทีมงาน

ตอนที่ 3 การวิจัยรูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น

3.1 ความหมายของโมเดลสมการโครงสร้างเชิงเส้น

3.2 องค์ประกอบของโมเดลสมการโครงสร้างเชิงเส้น

3.3 ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง

3.4 กระบวนการวิจัยพัฒนาโมเดลสมการโครงสร้าง

3.5 การประเมินและปรับโมเดล

ตอนที่ 1 การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎีเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน โดยมีเนื้อหาดังต่อไปนี้

1.1 แนวคิดและความเป็นมาของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Community : PLC) เกิดมาจากแนวคิดภาคธุรกิจเกี่ยวกับความสามารถขององค์การในการเรียนรู้ (Thompson, Gregg, & Niska, 2004 อ้างถึงใน วรลักษณ์ ชูกำเนิด, 2557) การนำแนวคิดองค์การแห่งการเรียนรู้มาประยุกต์ให้ “โรงเรียนเป็นองค์การ” นั้นอาจไม่เหมาะสม เพราะแท้จริงแล้วโรงเรียนมีความเป็น “ชุมชน” มากกว่าความเป็นองค์การ ซึ่งมีความแตกต่างกันที่ความเป็นชุมชนจะยึดโยงภายในต่อกันด้วยค่านิยม แนวคิด และความผูกพันร่วมกันของทุกคนที่เป็นสมาชิก ตรงกันข้ามกับ “ความเป็นองค์การ” ที่ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกที่

ยึดตามระดับลดหลั่นกันลงมา มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัวที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจเป็นหลัก ในขณะที่ “ชุมชน” จะใช้อิทธิพลที่เกิดจากการมีค่านิยมและวัตถุประสงค์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเชิงวิชาชีพ มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการและยึดหลักต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน แบบผนึกกำลังกันในการปฏิบัติงานที่มุ่งสู่พัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

นอกจากนี้ “องค์การ” ทำให้เกิดคุณลักษณะบางอย่างขึ้น เช่น ลดความเป็นกันเองต่อกันลง ความเป็นราชการมากขึ้น และถูกควบคุมจากภายนอกให้ต้องรักษาสถานภาพเดิมของหน่วยงานไว้ ถ้ามองโรงเรียนในฐานะแบบองค์การดังกล่าวแล้ว ทำให้โรงเรียนมีความเป็นแบบทางการที่สร้างความรู้สึกระหว่างบุคคลมากยิ่งขึ้น มีกลไกที่บังคับควบคุมมากมายและจุดเน้นในเรื่องที่เป็นงานด้านเทคนิคเป็นหลัก แต่ถ้ายอมรับว่าโรงเรียนมีฐานะเป็นชุมชนแล้ว บรรยากาศในการทำงาน สมาชิกมีความผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วม มีการสร้างสัมพันธ์ภาพใกล้ชิดสนิทสนม และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนแสดงออกถึงความห่วงหาอาทรต่อกันและช่วยดูแลสวัสดิภาพร่วมกัน (Sergiovanni, 1994) โดยที่ใส่ใจร่วมกันถึงการเรียนรู้และความรับผิดชอบหลักร่วมกันของชุมชน นั่นคือ พัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียน

ในศตวรรษที่ผ่านมามีประเทศสหรัฐอเมริกาได้ให้ความสำคัญกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Professional learning community) เป็นอย่างมากและถือได้ว่า “เป็นกลยุทธ์ที่สำคัญที่สุดต่อการพัฒนาโรงเรียน” (DuFour & Eaker, 1998) นักวิจัยหลายคนเกิดความสนใจในศักยภาพของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียน เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน (Hord, 1997) ชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นแนวคิดเดียวกันกับองค์การแห่งการเรียนรู้ แต่ชุมชนแห่งการเรียนรู้จะมุ่งไปศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษา ขณะที่องค์การแห่งการเรียนรู้จะนำไปพัฒนาในองค์การต่างๆ อย่างหลากหลายซึ่งความเป็นมาของแนวคิดเกี่ยวกับองค์การแห่งการเรียนรู้ศึกษาได้จากผลงานการเขียนร่วมกันของ Argyris ศาสตราจารย์ด้านจิตวิทยาที่สอนด้านการศึกษาและพฤติกรรมองค์กรของมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด และ Schon ศาสตราจารย์ด้านปรัชญาแห่งสถาบันเทคโนโลยีแห่งรัฐแมสซาชูเซต (Massachusetts Institute of Technology : MIT) ในปี ค.ศ. 1978 ในหนังสือชื่อ Organization learning : A theory of action perspectives) ซึ่งถือว่าเป็นตำราเล่มแรกขององค์การแห่งการเรียนรู้ โดยในระยะเริ่มแรกหนังสือนี้ได้ใช้คำว่า การเรียนรู้ขององค์การ (Organization Learning : OL) ต่อมา Senge ผู้ก่อตั้งศูนย์การเรียนรู้ขององค์การ (Center for organizational

learning) ในสถาบันเทคโนโลยีแห่งรัฐแมสซาชูเซต ในปี ค.ศ. 1990 ได้มีบทบาทอย่างสูงในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ที่ชัดเจนขึ้นและมีผลงานเป็นที่ยอมรับและได้ใช้คำว่า องค์การแห่งการเรียนรู้ (Learning organization) แทนคำว่า การเรียนรู้องค์การ (Organization learning) ที่มีใช้อยู่เดิมและกลายเป็นคำที่ใช้กันอย่างแพร่หลายในปัจจุบันและเพื่อเป็นการเชื่อมโยงแนวคิดสู่การปฏิบัติ

ต่อมา Senge et al. ได้เขียนหนังสือชื่อ The fifth discipline field book : strategies and tools for building a learning organization เพื่อให้ข้อเสนอแนะ สนับสนุน แนวปฏิบัติต่างๆ ที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ขององค์การในรูปแบบต่างๆ สามารถเพิ่มความสามารถขององค์การจนกลายเป็นสิ่งแวดล้อมทางการศึกษา ซึ่งแนวคิดขององค์การแห่งการเรียนรู้มองว่าถ้าคนในองค์การขยายขีดความสามารถของตนอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ต้องการแล้ว องค์การจะเกิดรูปแบบแนวคิดใหม่ๆ เกิดแรงจูงใจร่วมกันของคนในองค์การ ทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ด้วยเหตุนี้ทำให้นักการศึกษาสนใจและนำมาใช้วางแผนและนำไปปฏิบัติในการปฏิรูประบบโรงเรียนในระดับประเทศ แนวคิดของ Senge ก่อให้เกิดการค้นพบของนักการศึกษาและเผยแพร่ลงวารสารทางการศึกษา จนกลายเป็นคำที่เรียกติดปากว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Hord, 1997, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 20-21)

1.2 ความหมายและความสำคัญของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ มีความเกี่ยวข้องและครอบคลุมความหมายขององค์การแห่งการเรียนรู้ ซึ่งมีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายไว้

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 10-11) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ หมายถึง การที่ผู้บริหารและบุคลากรในโรงเรียนสนใจแสวงหาความรู้ ถ่ายทอด สร้างความรู้และใช้ประโยชน์จากความรู้ ความเข้าใจใหม่ๆ และการที่ผู้บริหารโรงเรียนบริหารจัดการและสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคคลภายในโรงเรียน เพื่อเพิ่มศักยภาพให้กับบุคลากรและจัดการเรียนรู้ให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผล การสรรหาถ่ายโอนองค์ความรู้ของบุคลากรในโรงเรียนต่างเรียนรู้วิธีเรียนรู้ด้วยกันอย่างต่อเนื่อง

จูลี่ ศรีษะโคตร (2557, หน้า 27) กล่าวว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง การรวมตัวของบุคคลหรือกลุ่มบุคคลเพื่อร่วมกันแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์ในการพัฒนาวิชาชีพ

วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557, หน้า 31) กล่าวว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง การรวมตัว รวมใจ รวมพลัง ร่วมมือกันของครู ผู้บริหาร และนักการศึกษาในโรงเรียน บนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรในพื้นที่ทำงานจริงร่วมกันอย่างมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันแบบทีมเรียนรู้ โดยครูเป็นผู้นำร่วมเพื่อร่วมเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพตนเองให้เกิดผลที่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่มีหัวใจสำคัญคือการใส่ใจดูแล และรับผิดชอบความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, หน้า 16) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ หมายถึง การที่สถานศึกษาดึงเอาผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับวิชาชีพมาเรียนรู้ร่วมกันภายใต้สังคมที่สร้างขึ้น และได้รับการสนับสนุน ครู และผู้บริหารได้รับการเรียนรู้ที่ซับซ้อนขึ้น และเข้มข้นมากขึ้น ทำให้มีผู้เข้าร่วมมีปฏิสัมพันธ์กัน เกิดการทดสอบแนวคิด เกิดการทำทลายในการสรุปและแปลความหมาย และแลกเปลี่ยนข้อมูลใหม่ๆ ซึ่งกันและกัน เมื่อคนหนึ่งเรียนรู้เอง ถือว่าเป็นแหล่งความรู้และความคิดใหม่ และเมื่อความรู้ดังกล่าวได้รับการปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนกับเพื่อนจะเกิดความรู้และความเชี่ยวชาญหลายเท่าตัว ก่อนจะนำไปทดสอบหาประสบการณ์ชุมชนแห่งการเรียนรู้ก่อให้เกิดการกระตุ้นมากขึ้น

Senge (1990, อ้างถึงใน ญัฐิกา นครสูงเนิน, 2556, หน้า 49) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เป็นองค์กรที่กลุ่มบุคคลแสดงความสามารถในการสร้างสรรค์งานที่บังเกิดผลที่เป็นที่ต้องการอย่างแท้จริงของบุคลากรและขององค์กร โดยสมาชิกมีอิสระในการคิด การทำงาน และการสร้างสรรค์งานอย่างเต็มที่

Astuto and others (1993, อ้างถึงใน ญัฐิกา นครสูงเนิน, 2556, หน้า 49) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เป็นความร่วมมือกันของผู้บริหารและครูผู้สอนในการแสวงหาและเรียนรู้ร่วมกัน และลงมือปฏิบัติกิจกรรม เพื่อเป้าหมายในการเพิ่มประสิทธิภาพให้กับวิชาชีพ และเป้าหมายสูงสุดคือ ผลประโยชน์ที่จะเกิดกับผู้เรียน

Hord (1997, อ้างถึงใน ญัฐิกา นครสูงเนิน, 2556, หน้า 49) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ หมายถึง โรงเรียนที่ดึงเอาผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับวิชาชีพมาเรียนรู้ร่วมกันภายใต้สังคมที่สร้างขึ้นและได้รับการสนับสนุนครู และผู้บริหารได้รับการเรียนรู้ที่ซับซ้อนมากขึ้นทำให้ผู้เข้าร่วมมีปฏิสัมพันธ์กัน เกิดการทดสอบแนวความคิด ความท้าทาย

ในการสรุปและแปลความหมายและแลกเปลี่ยนข้อมูลใหม่ๆ ซึ่งกันและกัน เมื่อคนหนึ่งเรียนรู้เองถือว่าเป็นแหล่งความรู้และความคิดใหม่ และเมื่อความรู้ดังกล่าวได้รับการปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนกับเพื่อนจะเกิดความรู้และความเชี่ยวชาญหลายเท่าตัวก่อนจะนำไปทดสอบหาประสบการณ์ชุมชนแห่งการเรียนรู้ก่อให้เกิดการกระตุ้นมากขึ้น

DuFour (2004) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ เป็นการรวมตัวของบุคลากร โดยเฉพาะบุคลากรวิชาชีพที่มีเป้าหมายที่ชัดเจนในการรวมตัวกัน เพื่อปฏิบัติการกิจหรือทำกิจกรรมต่างๆ จนเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมโรงเรียน

Hord (2010, หน้า 18-25, อ้างถึงใน อุดุลย์ ไพรสงค์, 2558, หน้า 28) กล่าวว่า แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นวิธีการที่ผู้บริหาร ผู้ร่วมงาน และคณะครูร่วมมือกันเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายทางการศึกษาที่กำหนดไว้ ด้วยวิธีการที่มีขั้นตอน มีข้อตกลงร่วมกันของสมาชิก อันจะนำไปสู่ผลประโยชน์ที่นักเรียน ครู ผู้บริหาร และองค์กรหรือโรงเรียนจะได้รับ อย่างมีประสิทธิภาพ ด้วยการสนับสนุนของผู้บริหารโรงเรียน ผู้ปกครอง ชุมชน ภาคธุรกิจที่ให้ทุนสนับสนุนการจัดการศึกษา เป็นการพัฒนาผู้เรียนและตัวครูเองภายใต้ข้อมูลทางการศึกษาที่เก็บมาอย่างครบถ้วน ด้วยการสืบเสาะ การวิเคราะห์ สังเคราะห์เป็นวิสัยทัศน์ วัตถุประสงค์ เป้าหมายของการจัดการศึกษา สารวิชาอันจะนำไปสู่ผลประโยชน์ของผู้เรียนโดยตรง ที่ทุกฝ่ายร่วมมือกันเรียนรู้และปฏิบัติภายใต้ปัจจัยเกื้อหนุนจากนโยบายของรัฐ การสนับสนุนด้านเวลา ทรัพยากร สื่อและทุน รวมถึงบรรยากาศการเรียนรู้ด้านกายภาพและความสามารถของบุคคล ที่ทุกคนมีส่วนร่วมให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

จากคำอธิบายข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ วิชาชีพของโรงเรียน หมายถึง การรวมตัวของบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งได้แก่ ผู้บริหาร ครูผู้สอน ผู้ปกครอง บุคลากรในชุมชนอื่นๆ และนักเรียน ในการทำกิจกรรมหรือการดำเนินการเพื่อเป้าหมายของ “การเรียนรู้” มีวัฒนธรรมองค์กรที่มีความร่วมมือ มีการทำงานเป็นทีม โดยคำนึงถึงการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย มีระบบสื่อสารที่ดีระหว่างสมาชิก โดยการรวมตัวกันทำอย่างกระตือรือร้นและต่อเนื่อง โดยสมาชิกในชุมชนเกิดแรงจูงใจภายใน (Intrinsic motivation) ในการร่วมกิจกรรม เพื่อเป้าหมายของ “การเรียนรู้” และรับผิดชอบความสำเร็จของผู้เรียนร่วมกัน โดยมีวัฒนธรรมองค์กรที่มีความร่วมมือ มีการทำงานเป็นทีม

1.3 องค์ประกอบของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงได้ทำการสังเคราะห์แล้วสรุปองค์ประกอบของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ไว้ดังนี้

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 84-86) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้ของการเรียนรู้ การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ประกอบด้วย การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2556, บทคัดย่อ) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

ณัฐิกา นครสูงเนิน (2556, หน้า 116-117) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556, หน้า 34) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคลจากการศึกษา

จุลลีย์ ศรีษะโคตร (2557, หน้า 89-90) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย วิสัยทัศน์ร่วม ทีมและเครือข่ายการเรียนรู้ การจัดการความรู้ และการส่งเสริมแหล่งเรียนรู้และเทคโนโลยีสารสนเทศและบรรยากาศองค์การที่ส่งผลต่อชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557, บทคัดย่อ) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย วิสัยทัศน์ร่วม ทีมร่วมแรงร่วมใจ ภาวะผู้นำร่วม การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ ชุมชนกัลยาณมิตร และโครงสร้างสนับสนุน

อดุลย์ ไพรสณฑ์ (2558, หน้า 29-30) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย กำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน ร่วมกัน กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ สนับสนุนการมีส่วนร่วมในการเป็นผู้นำ การสนับสนุนสภาวะแวดล้อม และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, หน้า 16) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การสนับสนุนการเป็นผู้นำร่วมกัน การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

Senge (1990, อ้างถึงใน ดลนภา วงษ์ศิริ, 2556, หน้า 17) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์แบบจำลองในใจ การคิดอย่างมีระบบ ความเชี่ยวชาญของแต่ละบุคคล และการเรียนรู้เป็นทีม

Hord (1997, อ้างถึงใน ดลนภา วงษ์ศิริ, 2556, หน้า 17) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์ใช้ความรู้ การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

DuFour & Eaker (1998, อ้างถึงใน ดลนภา วงษ์ศิริ, 2556, หน้า 17) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย การแลกเปลี่ยนพันธกิจ วิสัยทัศน์ และค่านิยม ความต้องการร่วมกัน ทีมงานที่ให้ความร่วมมือกัน การปฏิบัติงาน และการทดลอง การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และการให้ความสำคัญกับผลลัพธ์

Williams & Stewart (2007, อ้างถึงใน ญัฐิกา นครสูงเนิน, 2556, หน้า 61) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย พันธกิจ วิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าประสงค์ การตัดสินใจ ความเป็นผู้นำแบบมีส่วนร่วม การทำงานเป็นทีม วัฒนธรรมแห่งการฟังพากัน สัมฤทธิ์ผลทางวิชาการของนักเรียน การพัฒนาแบบมืออาชีพ วัฒนธรรมโรงเรียน และการใช้การประเมินอย่างต่อเนื่อง

Shelley Jaques (2010, หน้า 17) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย ความเป็นผู้นำที่สนับสนุนและแบ่งปัน ค่านิยมและ วิทยาลัยที่ร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ การปฏิบัติส่วนบุคคลที่ ใช้ร่วมกัน และเงื่อนไขสนับสนุน

Katie C. Clarke (2014, หน้า 30-34) กล่าวว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ วิชาชีพของโรงเรียน ประกอบด้วย ความร่วมมือ วิทยาลัยที่ร่วมกัน บทบาทความเป็นผู้นำ และการให้ความสำคัญเป็นกลุ่มในการเรียนรู้ของนักเรียน

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์ กำหนดองค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 การสังเคราะห์องค์ประกอบของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ ของโรงเรียน															สรุปความถี่ ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
	1. อันยพร บุญรักษา (2553)	2. อมรา จักรบุศิริ (2555)	3. สุทธิพร เกตุยงสง (2556)	4. เนฐิกานต์ ครุสูงเนิน (2556)	5. ดลนภา กงษ์ศิริ (2556)	6. จุฬาลักษณ์ โขธา (2557)	7. วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557)	8. อุดลย์ ไพระสถนทร์ (2558)	9. กาสมา ทองทวีชัยยศ (2560)	10. Senge (1990)	11. Hord (1997)	12. DuFour and Eaker (1998)	13. Williams & Stewart (2007)	14. Shelley Jaques (2010)	15. Katie C. Clarke (2014)		
1. การเรียนรู้และการ ประยุกต์ใช้ของการเรียนรู้	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11	73.33	*
2. การสนับสนุนและการเป็น ผู้นำร่วมกัน	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	80	*
3. การสร้างค่านิยมและ วิทยาลัยที่ร่วมกัน	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	15	100	*
4. การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓		✓		8	53.33	*
5. การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ระหว่างบุคคล	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	11	73.33	*
6. ร่วมกันกำหนดเป้าหมาย การเรียนรู้								✓							1	6.66	
7. การสนับสนุนสภาวะ แวดล้อม									✓						1	6.66	
8. โครงสร้างและสิ่งสนับสนุน								✓							1	6.66	
9. การร่วมมือรวมพลังกัน								✓			✓	✓	✓		4	26.66	

ตาราง 1 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ เป็นชุมชนแห่งการ เรียนรู้วิชาชีพ ของโรงเรียน															สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
	1. ธีมพร บุญรักษา (2553)	2. อมรา จำญภูศิริ (2555)	3. สุพิพร เกตุยงสง (2556)	4. ฐิติภา นครสูงเนิน (2556)	5. ตลนภา วงษ์ศิริ (2556)	6. จุลลั ศรีชะโคตร (2557)	7. วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557)	8. อุดลย์ ไพโรสถนทร์ (2558)	9. กาสนา ทองทงยิ่งยศ (2560)	10. Senge (1990)	11. Hord (1997)	12. DuFour and Eaker (1998)	13. Williams & Stewart (2007)	14. Shelley Jaques (2010)	15. Katie C. Clarke (2014)			
10. การเป็นสมาชิกและ เครือข่าย						✓										1	6.66	
11. การจัดการความรู้						✓										1	6.66	
12. บรรยายภาคองค์การ						✓										1	6.66	
13. การส่งเสริมแหล่งเรียนรู้ และเทคโนโลยีสารสนเทศ						✓										1	6.66	
14. ชุมชนกัลยาณมิตร							✓									1	6.66	
15. แบบจำลองในใจ									✓							1	6.66	
16. การคิดอย่างมีระบบ									✓							1	6.66	
17. ความต้องการร่วมกัน											✓					1	6.66	
18. การปฏิบัติงานและการ ทดลอง											✓					1	6.66	
19. การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง											✓					1	6.66	
20. การให้ความสำคัญกับ ผลลัพธ์											✓					1	6.66	
21. การตัดสินใจ												✓				1	6.66	
22. วัฒนธรรมแห่งการพึ่งพากัน												✓				1	6.66	
23. ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ ของนักเรียน												✓				1	6.66	
24. การพัฒนาแบบมืออาชีพ												✓				1	6.66	
25. วัฒนธรรมโรงเรียน												✓				1	6.66	
26. การใช้การประเมินอย่าง ต่อเนื่อง												✓				1	6.66	
รวม	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	9	5	5				

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 26 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมีความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) (อมรา จำรูญศิริ, 2555) (ซุลีพร เกลี้ยงสง, 2556) (ณัฐิกา นครสูงเนิน, 2556) (ดลนภา วงษ์ศิริ, 2556) (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) (Hord, 1997) (Shelley Jaques, 2010) การกำหนดวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วม (อดุลย์ ไพโรธมภ์, 2558) วิสัยทัศน์ร่วม (วรลักษณ์ ชูกำเนิด, 2557) การแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์ (Senge, 1990) การแลกเปลี่ยนพันธกิจ วิสัยทัศน์ และค่านิยม (DuFour & Eaker, 1998) และวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Katie C. Clarke, 2014) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 15 คิดเป็นร้อยละ 100

กลุ่มที่ 2 การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) (อมรา จำรูญศิริ, 2555) (ซุลีพร เกลี้ยงสง, 2556) (ณัฐิกา นครสูงเนิน, 2556) (ดลนภา วงษ์ศิริ, 2556) (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) (Hord, 1997) ภาวะผู้นำร่วม (วรลักษณ์ ชูกำเนิด, 2557) สนับสนุนการมีส่วนร่วมในการเป็นผู้นำ (อดุลย์ ไพโรธมภ์, 2558) ความเป็นผู้นำของผู้บริหาร (Williams & Stewart, 2007) ความเป็นผู้นำที่สนับสนุนและแบ่งปัน (Shelley Jaques, 2010) และบทบาทความเป็นผู้นำ (Katie C. Clarke, 2014) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 12 คิดเป็นร้อยละ 80

กลุ่มที่ 3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้ของการเรียนรู้ (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (อมรา จำรูญศิริ, 2555) (ณัฐิกา นครสูงเนิน, 2556) (ดลนภา วงษ์ศิริ, 2556) (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ (ซุลีพร เกลี้ยงสง, 2556) การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (วรลักษณ์ ชูกำเนิด, 2557) การเรียนรู้เป็นทีม (Senge, 1990) การเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์ใช้

ความรู้ (Hord, 1997) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ (Shelley Jaques, 2010) และการให้ความสำคัญเป็นกลุ่มในการเรียนรู้ของนักเรียน (Katie C. Clarke, 2014) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 11 คิดเป็นร้อยละ 73.33

กลุ่มที่ 4 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) (อมรา จำรูญศิริ, 2555) (ชุลีพร เกลี้ยงสง, 2556) (ณัฐิกา นครสูงเนิน, 2556) (ตลนภา วงษ์ศิริ, 2556) (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) (Hord, 1997) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (อดุลย์ ไพโรธมภ์, 2558) ความเชี่ยวชาญของแต่ละบุคคล (Senge, 1990) การปฏิบัติส่วนบุคคลที่ใช้ร่วมกัน (Shelley Jaques, 2010) และการให้ความสำคัญเป็นกลุ่มในการเรียนรู้ของนักเรียน (Katie C. Clarke, 2014) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 11 คิดเป็นร้อยละ 73.33

กลุ่มที่ 5 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) (อมรา จำรูญศิริ, 2555) (ชุลีพร เกลี้ยงสง, 2556) (ณัฐิกา นครสูงเนิน, 2556) (ตลนภา วงษ์ศิริ, 2556) (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) (Hord, 1997) และเงื่อนไขที่สนับสนุน (Shelley Jaques, 2010) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 8 คิดเป็นร้อยละ 53.33

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ในกรอบแนวคิดของการวิจัยได้ 5 องค์ประกอบ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน

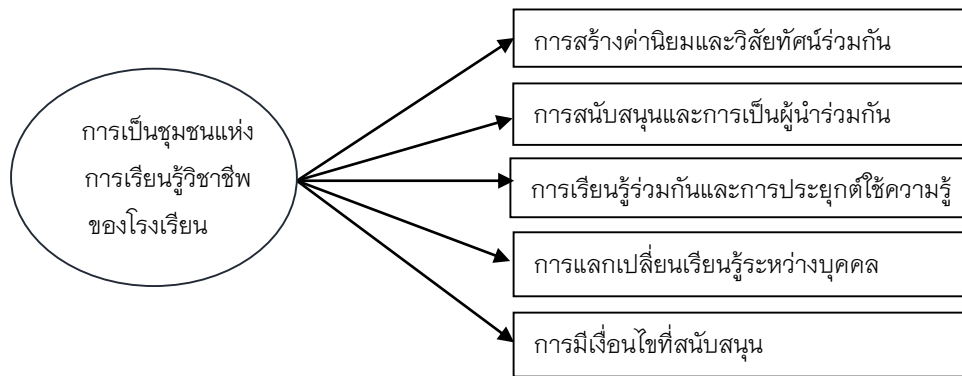
องค์ประกอบที่ 2 การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน

องค์ประกอบที่ 3 การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้

องค์ประกอบที่ 4 การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล

องค์ประกอบที่ 5 การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน

จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน เพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 โมเดลการวัดการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

1.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

1.4.1 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของ “การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน”

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน เน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนมีประสิทธิภาพและโรงเรียนมีประสิทธิผล

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนมีประสิทธิภาพและโรงเรียนมีประสิทธิผล

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2556, หน้า 15) กล่าวว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกัน เกี่ยวกับด้านการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน เน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนมีกระบวนการเรียนรู้ที่ดีและผลการเรียนรู้ที่เพิ่มขึ้น

ณัฐิกา นครสูงเนิน (2556, หน้า 8) กล่าวว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารและครูในการสร้างค่านิยมและกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนมีประสิทธิภาพและโรงเรียนมีประสิทธิผล

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนในโรงเรียนเทศบาลมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยม และกำหนดวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้ให้นักเรียนมีประสิทธิภาพและโรงเรียนมีประสิทธิภาพ

วาสนา ทองทวีงยศ (2560, หน้า 17) กล่าวว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครู และการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนและสถานศึกษามีคุณภาพ

Hord (1997) กล่าวว่า วิสัยทัศน์พื้นฐานของการเป็น PLC คือ การมุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนการสร้างค่านิยมวิสัยทัศน์ร่วมกันท่ามกลางการตัดสินใจของเพื่อนร่วมงานในโรงเรียน เกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้ของนักเรียน และสนับสนุนมาตรฐานพฤติกรรมในชุมชน วิสัยทัศน์ถูกดำเนินไปแบบวันต่อวันของผู้ร่วมงานในโรงเรียนไม่ว่าสถานที่ใดที่เป็น PLC สามารถดึงดูดและพัฒนาการผูกมัด และพรสวรรค์ส่วนบุคคลสู่การพัฒนาคุณภาพของงานที่สูงขึ้น

Little (1997) และ Sirotnik (1999) กล่าวว่า คุณลักษณะของวิสัยทัศน์คือ เน้นที่ดำรงรักษาการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งในความสำเร็จของนักเรียนแต่ละคนจะถูกพิจารณาอย่างรอบคอบ สอดคล้องกับ Senge (2000) ได้กล่าวสนับสนุน Hord (1997) ว่า วิสัยทัศน์ร่วมจะเป็นตัวกำหนดเป้าประสงค์ร่วมกันในพันธกิจที่ชัดเจน มุ่งเน้นความเป็นเอกภาพของกลุ่ม ในทางเดียวกันกับ Karson & คณะ (2000) เชื่อว่า วิสัยทัศน์จะสามารถสร้างความสำเร็จให้แก่โรงเรียนได้ และเชื่อว่ากระบวนการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมมีความสำคัญมากกว่าผลผลิตที่เกิดจากวิสัยทัศน์ร่วม เช่นเดียวกับ Bredeson (2003) และ Dufour & Eaker (1998) กล่าวถึง การพัฒนาพันธกิจ วิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าหมายว่าเป็นความรับผิดชอบของผู้บริหารโรงเรียน ซึ่งเป็นหลักการของ PLC และทักษะในการสร้างแรงบันดาลใจในโรงเรียนของผู้ปฏิบัติทุกคนเป็นคุณลักษณะสำคัญที่จะทำให้ PLC ประสบความสำเร็จ ผู้บริหารโรงเรียนอาจใช้คำว่า ความผูกพันและความรับผิดชอบ เป็นการทำความเข้าใจเพื่อสร้างจุดประสงค์ร่วมอีกมุมมองหนึ่ง ดังที่ Hargreaves (2003) และ Schmoker (2005) ได้อธิบายถึง ความสอดคล้องของวิสัยทัศน์ร่วมกับความเป็น PLC ว่าวิสัยทัศน์ร่วมเป็นฐานรากของการสร้าง PLC กล่าวคือ จุดประสงค์ร่วม เป็นคุณลักษณะสำคัญและเป็นเครื่องมือสำหรับการพัฒนาระบบของ PLC ในการเห็นภาพความสำเร็จ

เพื่อการปรับปรุงและพัฒนาเป็นแบบแผนของการก่อสร้าง PLC อีกแนวทางหนึ่งที่สำคัญ คือ การพัฒนาพันธกิจ วิสัยทัศน์ ค่านิยม และเป้าหมายของโรงเรียน (Dufour & Eaker, 1998) กระบวนการนี้ผู้บริหารโรงเรียนต้องอาศัยทักษะการสื่อสารที่ดีในการสร้างวัฒนธรรมการทำงานร่วมกันที่สนับสนุนความเข้มแข็งของชุมชนเรียนรู้

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของ “การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน” ว่าหมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้นักเรียนและโรงเรียนมีคุณภาพ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) โรงเรียนมีนโยบายและมีวิธีดำเนินการตามโครงการเป็นไปตามค่านิยมและวิสัยทัศน์ 3) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อพัฒนาการสอนของครู 4) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์มุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสำคัญ 5) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อพัฒนานักเรียนให้มีคุณภาพและเป็นไปตามมาตรฐาน และ 6) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อส่งเสริมและพัฒนาโรงเรียนให้มีคุณภาพ

1.4.2 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของ “การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน”

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จในด้านนโยบาย การปฏิบัติการ ตัดสินใจร่วมกัน มีการสนับสนุนให้ครูใช้ภาวะผู้นำหรือการปรับปรุงโรงเรียน เพื่อนรวมงานใหม่มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารต้องให้การสนับสนุนครูในการเพิ่มประสบการณ์การเรียนรู้

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการเพื่อให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จตามนโยบายที่วางไว้ มีการปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกันหรือการปรับปรุงโรงเรียน และส่งเสริมเพื่อนร่วมงานให้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารให้การสนับสนุนคณะครูในการเพิ่มประสบการณ์การเรียนรู้

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2556, หน้า 15) กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จในด้านนโยบาย การปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกันในรูปคณะกรรมการ มีการแบ่งความ

รับผิดชอบ มีการสนับสนุนให้ครูใช้ภาวะผู้นำและริเริ่มสร้างสรรค์ สนับสนุนให้ข้อมูล ข่าวสารร่วมกัน ส่งเสริมเพื่อนร่วมงานให้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารต้องให้การสนับสนุนครูในการเพิ่มประสบการณ์การเรียนรู้

ณัฐิกา นครสูงเนิน (2556, หน้า 8) กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารและครูในการร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการ ให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จในด้านนโยบาย การปฏิบัติการตัดสินใจร่วมกันหรือ การปรับปรุงโรงเรียน สนับสนุนเพื่อนร่วมงานให้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ และเพิ่ม ประสบการณ์การเรียนรู้

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนในโรงเรียนเทศบาลร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติการ ให้โรงเรียนประสบผลสำเร็จในด้านนโยบายการปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกัน หรือการ ปรับปรุงโรงเรียน เพื่อนร่วมงานให้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารต้องให้การสนับสนุนครูในการเพิ่มประสบการณ์การเรียนรู้

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, หน้า 17) กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติงานในสถานศึกษา ให้ประสบผลสำเร็จ ทั้งด้านนโยบายการปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกันหรือการปรับปรุง สถานศึกษา สนับสนุนให้เพื่อนร่วมงานมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารสนับสนุนครูในการพัฒนาวิชาชีพและเพิ่มพูนความรู้

Hord, 1997 กล่าวว่า การสนับสนุนและการเป็นผู้นำในโรงเรียนส่งผลต่อการนำพาและการสนับสนุนการนำนโยบายและการปฏิบัติงานใหม่ๆ มาปฏิบัติ ให้ประสบความสำเร็จ ในส่วนของชุมชนแห่งการเรียนรู้แบบมืออาชีพ บทบาทเดิมๆ ที่ผู้บริหารมีอำนาจทุกอย่างเปลี่ยนมาเป็นการแลกเปลี่ยนภาวะผู้นำ ซึ่งผู้บริหารและครู ร่วมกันตั้งคำถาม สืบสวน และหาคำตอบเพื่อให้โรงเรียนเกิดการพัฒนา บุคลากรทุกคน เติบโตอย่างมืออาชีพและเรียนรู้การทำงานร่วมกันเพื่อบรรลุเป้าหมายที่วางไว้ ผู้บริหาร โรงเรียนให้การสนับสนุนต่อองค์การหรือโครงสร้างที่จำเป็นต่อการทำงานร่วมกันของ บุคลากร ผู้บริหารต้องมีส่วนร่วมกับการประชุมร่วมกันโดยไม่ใช้อำนาจควบคุม และมีความรับผิดชอบร่วมกันในการตัดสินใจกับบุคลากร

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของ “การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน” ว่าหมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติงานในโรงเรียนให้ประสบผลสำเร็จทั้งด้านนโยบายการปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกันหรือการปรับปรุงสถานศึกษา สนับสนุนให้เพื่อนร่วมงานมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารสนับสนุนครูในการพัฒนาวิชาชีพและเพิ่มพูนความรู้ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ได้ ดังนี้ 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันวางแผนนโยบายและการปฏิบัติงานในโรงเรียน 2) ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 3) ผู้บริหารนำความคิดเห็นของครูผู้สอนมาวางแผนการปฏิบัติงานเพื่อพัฒนานักเรียน 4) ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูผู้สอนมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ และ 5) ครูเข้ารับการพัฒนาตนเองทางวิชาชีพอย่างสม่ำเสมอ

1.4.3 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของ “การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้”

ธัญพร บุญรักษา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้ของการเรียนรู้ หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการที่หลากหลายในการสอน มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาในด้านต่างๆ ให้กับนักเรียนและรู้ความต้องการของนักเรียน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูและนักเรียน มีการวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อมาปรับปรุงการเรียนการสอน

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ หมายถึง การที่ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูผู้สอนมีวิธีการที่หลากหลายในการสอน มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาในด้านต่างๆ ให้กับนักเรียนและเรียนรู้ความต้องการของนักเรียนมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูและนักเรียน

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2556, หน้า 15) กล่าวว่า การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูผู้สอนมีกลยุทธ์และการวางแผนในการสอน มีหลักสูตรสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง พ.ศ.2551 มีการแก้ไขปัญหาต่างๆ ให้กับนักเรียน และรู้ความต้องการของนักเรียน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูกับนักเรียนและพัฒนาวิชาชีพครู มีการวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อมาปรับปรุงการเรียนการสอน

ณัฐิกา นครสูงเนิน (2556, หน้า 9) กล่าวว่า การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารและครูในการใช้เทคนิควิธีการที่หลากหลายในการสอน มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาในด้านต่างๆ ให้กับนักเรียน และรู้ความต้องการของนักเรียนมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูและนักเรียน

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ หมายถึง การที่ผู้บริหารและครูผู้สอนในโรงเรียนเทศบาล มีวิธีการที่หลากหลายในการสอน มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาในด้านต่างๆ ให้กับนักเรียน และรู้ความต้องการของนักเรียน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูและนักเรียน

วาสนา ทองทวีงยศ (2560, หน้า 17) กล่าวว่า การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการสอนที่หลากหลาย มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาต่างๆ ให้กับนักเรียน ทราบความต้องการของนักเรียน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการเรียนรู้ระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน

Hord (1997, อ้างถึงใน ชันยพร บุญรักษา, 2553 หน้า 31) กล่าวว่า การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้ความรู้ แท้ที่จริงแล้วเรียกว่า กลุ่มสร้างสรรค์ ซึ่งนี้ถูกเปลี่ยนเพื่อที่จะสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้ และการประยุกต์ของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น ชุมชนแห่งการเรียนรู้ดึงดูดผู้ร่วมงานในโรงเรียนเพิ่มขึ้นในระดับกระบวนการที่หาความรู้ใหม่ๆ และแนวทางการปรับความรู้ในงานของตน ความสัมพันธ์ของความรับผิดชอบร่วมกันเป็นผลทำให้มีผลผลิตที่สร้างสรรค์ และการแก้ปัญหาที่เหมาะสม ความแข็งแกร่งของหน้าที่ระหว่างผู้บริหารกับครู และเพิ่มข้อผูกมัดที่จะพัฒนาให้เกิดความสำเร็จ เช่น โรงเรียนขยายตารางการปรับปรุงการอภิปรายให้กว้างออกไป หรือการกำหนดวิธีการปกครองใหม่ที่เน้นไปสู่พื้นที่ที่สามารถให้ความช่วยเหลือที่จะนำไปสู่การปรับปรุง โรงเรียน คือ หลักสูตร คำสั่งการประเมิน และวัฒนธรรมโรงเรียน มาตรฐานที่สูงจะเป็นที่ยอมรับในบริบทพื้นที่และวิชาชีพของครู นำไปสู่ความรับผิดชอบที่จะรับรองระดับความสำเร็จของนักเรียนที่สูงขึ้น ครูใช้วิชาชีพสร้างหลักสูตรและนักเรียนผูกมัดในกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองของวัฒนธรรมและความต้องการในฐานะผู้เรียน (Reyes, Scribner, & Paredes, 1999)

นอกจากนั้น Little and McLaughlin (1993), Louis, Kruse, and Marks (1996), Fullan (1999), Langer (2000, อ้างถึงใน วรลักษณ์ ชูกำเนิด, 2557, หน้า 54) ยังได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC ขยายเพิ่มเติมว่า PLC เป็น

ลักษณะการเรียนรู้อย่างมืออาชีพที่มีประสิทธิภาพ ชุมชนที่ถูกฝังแน่นอยู่ในโรงเรียนและการใช้การปฏิรูปทั้งโรงเรียนเป็นกรณีเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกัน โดยเปิดโอกาสให้สมาชิกในโรงเรียนร่วมเรียนรู้และคิดร่วมกันเกี่ยวกับวิธีการปรับปรุงการปฏิบัติงานของพวกเขาในรูปแบบที่นำไปสู่การปฏิรูปพัฒนาการจัดการเรียนรู้สู่ผลลัพธ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น ในทำนองเดียวกันกับ Karson และ คณะ (2000) ได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า การเรียนรู้ที่สำคัญ คือ การรู้จักเรียนรู้จากข้อผิดพลาดโดยเชื่อว่าความผิดพลาดดังกล่าวช่วยสร้างโอกาสให้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น โรงเรียนมีกิจกรรมที่สร้างความตระหนักถึงความจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลง ปรับปรุงและพัฒนาอยู่ตลอดเวลา อีกมุมมองหนึ่งของ Birman และคณะ (2000) ได้อธิบายถึง ลักษณะการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของ PLC โดยสรุปว่า เป็นการเรียนรู้และวิชาชีพที่มีการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติของแต่ละบุคคล มุ่งเน้นหัวใจสำคัญที่อยู่บนพื้นฐานการเรียนรู้อย่างมืออาชีพในการทำงานและเรียนรู้ร่วมกันของครูอย่างต่อเนื่องในการประเมินประสิทธิผลของการปฏิบัติงานและความต้องการ ความสนใจร่วมกันในการพัฒนาทักษะของนักเรียน (McREL, 2003) การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของครูแต่ละคนจะช่วยสังเกตและหารือเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้อุปนิสัยและการเรียนรู้สืบทอดความเข้าใจร่วมกัน เป็นการสร้างความเชี่ยวชาญของครูคนหนึ่งไปสู่ครูอีกคนหนึ่งอย่างไปด้วยกัน (McREL, 2003) การสืบเสาะหาความเข้าใจอย่างต่อเนื่องในบทสนทนา (Dialogue) ของครูจะสะท้อนการแก้ปัญหาและความต้องการของนักเรียนร่วมกัน

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของ “การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้” ว่าหมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการสอนที่หลากหลาย มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาต่างๆ ร่วมกับนักเรียน ทราบข้อมูลและความต้องการของนักเรียน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการเรียนรู้ระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการสอนที่หลากหลาย 2) โรงเรียนมีหลักสูตรที่ทันสมัย 3) ครูผู้สอนมีการแก้ปัญหาต่างๆ ร่วมกับนักเรียน 4) ครูผู้สอนทราบข้อมูลและความต้องการของนักเรียน และ 5) มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการเรียนรู้ระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน

1.4.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของ “การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล”

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 8) กล่าวว่า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนต้องลดช่องว่างระหว่างครูและนักเรียน ครูควรสร้างวัฒนธรรมการนับถือซึ่งกันและกัน ความเชื่อ ครูต้องอุทิศตนเพื่องาน การพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียน เพื่อนำไปสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนดำเนินการเพื่อลดช่องว่างครูและนักเรียน คณะครูดำเนินการสร้างวัฒนธรรมการนับถือซึ่งกันและกันมีความเชื่อความไว้วางใจกัน อุทิศตนเพื่องาน การพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียนเพื่อนำไปสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2556, หน้า 15-16) กล่าวว่า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนมีกิจกรรมลดช่องว่างระหว่างครูและนักเรียน ครูควรสร้างวัฒนธรรมการนับถือ มีการสังเกตการณ์สอนและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ครูต้องรู้จักเสียสละเวลาเพื่อการทำงาน ส่งเสริมให้ครูมีการสอนร่วมกัน พัฒนาตนเอง และพัฒนาโรงเรียน เพื่อนำไปสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

ณัฐิกา นครสูงเนิน (2556, หน้า 9) กล่าวว่า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารและครูในการลดช่องว่างระหว่างครูและนักเรียน มีการสร้างวัฒนธรรมการนับถือซึ่งกันและกัน มีความเชื่อความไว้วางใจกัน อุทิศตนเพื่องาน การพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียนเพื่อนำไปสู่ชุมชนแห่งการเรียนรู้

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนต้องลดช่องว่างระหว่างครูและนักเรียน ครูควรสร้างวัฒนธรรมการนับถือซึ่งกันและกัน มีความเชื่อความไว้วางใจกัน อุทิศตนเพื่องาน การพัฒนาตนเองและพัฒนาโรงเรียนเพื่อนำไปสู่ชุมชนแห่งการเรียนรู้

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, หน้า 17) กล่าวว่า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล หมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนต้องลดช่องว่างระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน ครูต้องสร้างความน่านับถือและความไว้วางใจให้แก่ นักเรียน มีความมุ่งมั่นพัฒนาตนเอง พัฒนางาน และสร้างสถานศึกษาให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของ “การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล” ว่าหมายถึง ผู้บริหารและครูผู้สอนลดช่องว่างระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน รวมถึงครูสร้างความน่าเชื่อถือและความไว้วางใจให้แก่ นักเรียน มีความมุ่งมั่นพัฒนาตนเอง พัฒนางาน และสร้างโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนมีการนิเทศการสอนเพื่อลดช่องว่างระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน 2) ครูสร้างความน่าเชื่อถือและความไว้วางใจให้แก่ นักเรียน 3) ครูมีความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเอง 4) ครูมีการพัฒนางานสม่ำเสมอ และ 5) ครูมุ่งมั่นในการสร้างโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

1.4.5 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของ “การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน”

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง ผู้บริหารต้องสร้างเงื่อนไขให้กับครูผู้สอนเพื่อให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียน มีการจัดตารางเรียนเพื่อสนับสนุนการเรียนการสอน มีงบประมาณเพื่อพัฒนาสื่อการเรียนการสอน

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง ผู้บริหารดำเนินการในการสร้างเงื่อนไขให้กับครูผู้สอนเพื่อให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนเพื่อให้โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ส่งเสริมให้ครูมีความคิดสร้างสรรค์ ให้ครูจัดหานวัตกรรมใหม่ๆ มาสอนนักเรียน เพื่อให้ นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2556, หน้า 15) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง ผู้บริหารมีการสร้างเงื่อนไขการเปลี่ยนแปลงและจัดสรรเวลาให้กับครูผู้สอน เพื่อให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการไว้วางใจยอมรับนับถือ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียน มีการจัดตารางสอน มีความซื่อสัตย์ เพื่อสนับสนุนการเรียนการสอน มีงบประมาณเพื่อพัฒนาสื่อการเรียนการสอน เพื่อให้โรงเรียนเกิดประสิทธิผล

ณัฐิกา นครสูงเนิน (2556, หน้า 8) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารและครูในการสร้างเงื่อนไขให้กับเพื่อนร่วมงานเพื่อให้มีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียน มีความคิดสร้างสรรค์ มีการสร้างหรือหานวัตกรรมใหม่ๆ ให้กับนักเรียน เพื่อให้ นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดี

ดลนภา วงษ์ศิริ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง ผู้บริหารต้องสร้างเงื่อนไขให้กับครูผู้สอนเพื่อให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่อง ชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนเพื่อให้โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ครูต้องมีความคิดสร้างสรรค์ ครูต้องหาวัตถุกรรมใหม่ๆ ให้กับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนมีผลลัพธ์ทางการเรียนที่ดี

วาสนา ทองทวีชัยยศ (2560, หน้า 17) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง ผู้บริหารต้องสร้างเงื่อนไขให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ครูมีความคิดสร้างสรรค์ มีนวัตกรรมใหม่ๆ มาใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยมุ่งเน้นให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น

Hord (2010, หน้า 20-24, อ้างถึงใน อุดุลย์ ไพโรธมภ์, 2558, หน้า 29) กล่าวว่า การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน หมายถึง สภาวะแวดล้อมในการสนับสนุน (Supportive Condition) การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ประกอบด้วยสองส่วนคือสภาพแวดล้อมด้านกายภาพ เช่น เวลา ขนาดของโรงเรียน กฎเกณฑ์ในการจัดการเรียนการสอน เหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งสำคัญที่ต้องนำมาพิจารณาประกอบในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ และความสามารถของบุคคลทั้งด้านสติปัญญาและทักษะก็เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ประสบความสำเร็จเช่นเดียวกัน

Eastwood & Louis (1992, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 40) กล่าวว่า โครงสร้างสนับสนุนการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้มี 2 ประการ ได้แก่ เงื่อนไขทางโครงสร้างและความสัมพันธ์ร่วมกัน สำหรับเงื่อนไขทางโครงสร้าง ประกอบด้วย การใช้เวลา กระบวนการสื่อสาร ขนาดของโรงเรียน ความใกล้ชิดของครูและกระบวนการพัฒนาบุคลากร ส่วนเงื่อนไขความสัมพันธ์ร่วมกัน ประกอบด้วย เจตคติบวกของครู การแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์และเป้าหมายร่วมกัน บรรทัดฐานของการใฝ่รู้และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ความเคารพ ความเชื่อใจ ความห่วงใยและความสัมพันธ์เชิงบวก จำเป็นต้องหาวิธีการ เวลาและทรัพยากร รวมถึงการตัดสินใจ การแก้ไขปัญหาร่วมกัน ให้เป็นสังคมแห่งการเรียนรู้แบบมีอาชีพ

Boyd (1992) กล่าวว่า ปัจจัยทางด้านกายภาพเป็นสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียน ทรัพยากร ตารางและโครงสร้างที่ลดความแตกแยก นโยบายที่สนับสนุนการปกครองตนเอง การสนับสนุนความร่วมมือ ส่งเสริมการสื่อสารที่มี

ประสิทธิภาพและการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เวลาเป็นทรัพยากรด้านหนึ่งที่สำคัญ ถ้าเราขาดเวลาหรือไม่มีเวลามันก็จะยากลำบากสำหรับโรงเรียน (Watts & Castle, 1993) เวลาเป็นเรื่องสำคัญสำหรับครูที่ต้องทำงานร่วมกันและเป็นอุปสรรคและเป็นการสนับสนุนปัจจัย โดยคณะครูมีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียนความสามารถของคนเป็นหนึ่งในลักษณะแรกอ้างโดย

Louis & Kruse (1995) กล่าวว่า การทำตามปัจจัยเงื่อนไขทางกายภาพ เพื่อสนับสนุนการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ คือ เวลาที่จะพบปะพูดคุย ขนาดของโรงเรียน และสภาพทางกายภาพของคณะครูแต่ละคน บทบาทการสอนของครู การพัฒนาโครงสร้างการติดต่อสื่อสาร ความพึงพอใจที่จะยอมรับผลย้อนกลับเพื่อการพัฒนา ความเคารพและเชื่อถือในคณะเพื่อนร่วมงาน ความรู้ความเข้าใจและทักษะพื้นฐานที่มีประสิทธิภาพของการสอนและการเรียนรู้ การสนับสนุนภาวะผู้นำจากผู้บริหาร กระบวนการทางสังคมที่มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด ความสัมพันธ์และการติดต่อสื่อสารแบบกัลยาณมิตรสร้างเจตคติเชิงบวกให้ครู ลดความแตกแยก เพิ่มขีดความสามารถในการทำงานร่วมกัน เอาใจใส่ต่อสภาพแวดล้อมและการพัฒนาคุณภาพของการจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียน

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของ “การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน” ว่า หมายถึง ผู้บริหารสร้างเงื่อนไขให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ครูมีความคิดสร้างสรรค์ มีนวัตกรรมใหม่ๆ มาใช้ในการสอน โดยมุ่งเน้นให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารจัดกิจกรรมสร้างขวัญและกำลังใจให้กับครูผู้สอน 2) ผู้บริหารยกย่องชมเชยเมื่อครูผู้สอนมีผลงานการพัฒนาดตนเอง 3) ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูผู้สอนพัฒนาและประยุกต์ใช้นวัตกรรมในการสอน 4) ผู้บริหารจัดหาสื่อและเทคโนโลยีที่ทันสมัยเพื่อให้ครูผู้สอนนำมาพัฒนานักเรียน และ 5) ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนร่วมกำหนดแนวทางการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้สูงขึ้น

สรุปนิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล และการมีเงื่อนไขที่สนับสนุนในโมเดลการวัดการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังตาราง 2

ตาราง 2 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโมเดลการวัดการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน	ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันเกี่ยวกับด้านการสอนของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อให้ นักเรียนและโรงเรียนมีคุณภาพ	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) โรงเรียนมีนโยบายและมีวิธิตำเนินการตามโครงการเป็นไปตามค่านิยมและวิสัยทัศน์ 3) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อพัฒนาการสอนของครู 4) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์มุ่งเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสำคัญ 5) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อพัฒนานักเรียนให้มีคุณภาพและเป็นไปตามมาตรฐาน 6) โรงเรียนมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อส่งเสริมและพัฒนาโรงเรียนให้มีคุณภาพ
การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน	ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันสนับสนุนการปฏิบัติงานในโรงเรียนให้ประสบผลสำเร็จทั้งด้านนโยบาย การปฏิบัติ การตัดสินใจร่วมกันหรือการปรับปรุงสถานศึกษา สนับสนุนให้เพื่อนร่วมงานมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ ผู้บริหารสนับสนุนครูในการพัฒนาวิชาชีพและเพิ่มพูนความรู้	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนร่วมกันวางแผนนโยบายและการปฏิบัติงานในโรงเรียน 2) ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 3) ผู้บริหารนำความคิดเห็นของครูผู้สอนมาวางแผนการปฏิบัติงานเพื่อพัฒนานักเรียน 4) ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูผู้สอนมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ 5) ครูเข้ารับการพัฒนาตนเองทางวิชาชีพอย่างสม่ำเสมอ

ตาราง 2 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้	ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการสอนที่หลากหลาย มีหลักสูตรที่ทันสมัย มีการแก้ปัญหาต่างๆ ร่วมกับนักเรียน ทราบข้อมูลและความต้องการของนักเรียน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการเรียนรู้ระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนมีวิธีการสอนที่หลากหลาย 2) โรงเรียนมีหลักสูตรที่ทันสมัย 3) ครูผู้สอนมีการแก้ปัญหาต่างๆ ร่วมกับนักเรียน 4) ครูผู้สอนทราบข้อมูลและความต้องการของนักเรียน 5) มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในการเรียนรู้ระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล	ผู้บริหารและครูผู้สอนลดช่องว่างระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน รวมถึงครูสร้างความน่าเชื่อถือและความไว้วางใจแก่นักเรียน มีความมุ่งมั่นพัฒนาตนเอง พัฒนางาน และสร้างโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารและครูผู้สอนมีการนิเทศการสอนเพื่อลดช่องว่างระหว่างครูผู้สอนและนักเรียน 2) ครูสร้างความน่าเชื่อถือและความไว้วางใจแก่นักเรียน 3) ครูมีความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเอง 4) ครูมีการพัฒนางานสม่ำเสมอ 5) ครูมุ่งมั่นในการสร้างโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้
การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน	ผู้บริหารสร้างเงื่อนไขให้ครูผู้สอนมีกำลังใจ มีการยกย่องชมเชย มีการปรับปรุงพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ครูมีความคิดสร้างสรรค์ มีนวัตกรรมใหม่ๆ มาใช้ในการสอน โดยมุ่งเน้นให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารจัดกิจกรรมสร้างขวัญและกำลังใจให้กับครูผู้สอน 2) ผู้บริหารยกย่องชมเชยเมื่อครูผู้สอนมีผลงานการพัฒนาตนเอง 3) ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูผู้สอนพัฒนาและประยุกต์ใช้นวัตกรรมในการสอน 4) ผู้บริหารจัดหาสื่อและเทคโนโลยีที่ทันสมัยเพื่อให้ครูผู้สอนนำมาพัฒนานักเรียน 5) ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนร่วมกำหนดแนวทางการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้สูงขึ้น

ตอนที่ 2 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.1 องค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับพบว่าแนวคิด ชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Community : PLC) เป็นแนวคิดเดียวกันกับ องค์การแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization : LO) แต่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้จะมุ่งไปที่การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษา ในขณะที่องค์การแห่งการเรียนรู้นั้นจะนำไปพัฒนาในองค์การต่างๆ อย่างหลากหลาย ซึ่งความเป็นมาของแนวคิดเริ่มมาจากในปี ค.ศ.1978 Argyris และ Schon ได้ร่วมกันเขียนไว้ในหนังสือชื่อ Organization Learning : A Theory of Action Perspective ซึ่งถือว่าเป็นตำราเล่มแรกขององค์การแห่งการเรียนรู้ ในระยะแรกใช้คำว่า การเรียนรู้ขององค์การ (Organizational Learning : OL) และต่อมาในปี ค.ศ.1990 Peter M. Senge ผู้ก่อตั้งศูนย์การเรียนรู้ขององค์การ (Center for organizational learning) สถาบันเทคโนโลยีแห่งรัฐ Massachusetts ได้เขียนหนังสือชื่อ The fifth discipline field book: Strategies and tools for building a learning organization ทำให้องค์การแห่งการเรียนรู้ได้รับความสนใจมากขึ้นและนำมาใช้ในการพัฒนาองค์การและหน่วยงานต่างๆ อย่างกว้างขวาง (Hord, 1997, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 20-22)

อย่างไรก็ตาม องค์การแห่งการเรียนรู้ (Learning organization) แม้มีลักษณะเพื่อพัฒนาองค์การสู่ความเป็นเลิศและให้บรรลุเป้าหมายในเชิงคุณภาพมากกว่าเชิงปริมาณ (Thompson, Gregg & Niska, 2004) แต่เมื่อนำมาใช้ในสถานศึกษา การที่ “โรงเรียนเป็นองค์การ” ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกจะยึดตามสายงาน การบังคับบัญชา (Hierarchical Relationships) มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัว เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจ อาจยังไม่เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา ทำให้แนวคิด “โรงเรียนเป็นชุมชน” ได้ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในโรงเรียนในเวลาต่อมา การที่โรงเรียนมีความเป็นชุมชนสูงทำให้บรรยากาศการทำงานจะยึดโยงภายในต่อกันด้วย ค่านิยม แนวคิด และความผูกพันร่วมกันของสมาชิก มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ หรือวิทยาสัมพันธ์ต่อกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ ฟังพาดูอาศัยซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน สมาชิกมีความผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วมและมีสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม แสดงถึงความห่วงใยใส่ใจสนับสนุนสวัสดิภาพและความก้าวหน้าในวิชาชีพพร้อมกัน และ

ต่อมานิยมเรียกว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Community : PLC) (Hord, 1997 ; DuFour R. Eakey R. & Many T., 2006)

การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพหรือการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน พบว่ามีผู้ที่ได้ศึกษาและสังเคราะห์ไว้หลายท่าน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ไว้ดังนี้

ดรุณี โกเมนเอก (2553, บทคัดย่อ) กล่าวว่า การจัดการความรู้ ความสามารถของทีมงานและบุคคล บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร การบริหารโครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม และวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ ส่งผลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของมหาวิทยาลัยราชภัฏ ฉันทยพร บุณยรักษา (2553, หน้า 84) กล่าวว่า โครงสร้างโรงเรียน พันธกิจและวิสัยทัศน์ ภาวะผู้นำ บรรยากาศและวัฒนธรรมโรงเรียน การจูงใจ และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

วรรณะ บุญบา (2553, บทคัดย่อ) กล่าวว่า โครงสร้างองค์กรและการสื่อสาร วัฒนธรรมองค์กร การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ บรรยากาศที่สนับสนุนการเรียนรู้ การจูงใจ และด้านผู้บริหาร/ผู้นำ ส่งผลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน กัญญาภักดิ์ เสงใจบุญ (2555, บทคัดย่อ) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ โครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม เทคโนโลยีการเรียนรู้ การบริหาร การจัดการความรู้ ความสามารถของบุคคลและทีมงาน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร การจูงใจ และเป้าหมายและข้อมูลย้อนกลับ ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้

อมรา จำรูญศิริ (2555, บทคัดย่อ) กล่าวว่า บรรยากาศโรงเรียน การรับรู้ ความสามารถร่วมกันของครู และภาวะผู้นำทางวิชาการ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน ลออง วัจนะสาริกากุล (2557, บทคัดย่อ) กล่าวว่า ภาวะผู้นำองค์กร วัฒนธรรมองค์กร วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์องค์กร การบริหารจัดการองค์กร โครงสร้างองค์กร ระบบองค์กร บรรยากาศองค์กร การจูงใจ และเทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้ ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

สทรรฐ เต็มวงษ์ (2559, บทคัดย่อ) กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร การรับรู้ความสามารถของครู และบรรยากาศแบบเปิดของโรงเรียน ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, บทคัดย่อ) กล่าวว่า ภาวะผู้นำทางวิชาการ โครงสร้างองค์กร บรรยากาศองค์กร และวัฒนธรรมองค์กร ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของครูในโรงเรียน

เอกพล อยู่ภักดี (2560, บทคัดย่อ) กล่าวว่า ภาวะผู้นำ ระบบขององค์การ โครงสร้างขององค์การ และการบริหารจัดการ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน

พัชรกัญญ์ เมธาอัศรเกียรติ (2561, บทคัดย่อ) กล่าวว่า การวิเคราะห์สภาพแวดล้อม เทคโนโลยีการเรียนรู้ วิสัยทัศน์ โครงสร้างที่เหมาะสม และบรรยากาศที่สนับสนุน ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

Bennett & O'Brien (1994, อ้างถึงใน ดรุณี โภเมนเอก, 2553, หน้า 38-41) กล่าวว่า กลยุทธ์หรือวิสัยทัศน์ การปฏิบัติเชิงการบริหาร การปฏิบัติเชิงการจัดการ บรรยากาศ องค์การหรือโครงสร้างของงาน การไหลของข้อมูลสารสนเทศ การปฏิบัติของบุคคลและทีมงาน กระบวนการทำงาน เป้าหมายหรือข้อมูลย้อนกลับ การปฏิบัติงาน การฝึกอบรมหรือการศึกษา การพัฒนารายบุคคลหรือทีมงาน และการให้รางวัลหรือการยอมรับ ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้

Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน ดรุณี โภเมนเอก, 2553, หน้า 41-43) กล่าวว่า โครงสร้างที่เหมาะสม วัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน การเพิ่มอำนาจ การวิเคราะห์สภาพแวดล้อม การริเริ่มและการถ่ายโอนความรู้ เทคโนโลยีการเรียนรู้ คุณภาพ กลยุทธ์ บรรยากาศที่สนับสนุนส่งเสริม ทีมงานและเครือข่าย และวิสัยทัศน์ ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้

Kaiser (2000, อ้างถึงใน ดรุณี โภเมนเอก, 2553, หน้า 43-45) กล่าวว่า ภาวะผู้นำ วัฒนธรรมองค์กร พันธกิจและยุทธศาสตร์ การดำเนินงานบริหารจัดการ โครงสร้างขององค์การ ระบบองค์กร บรรยากาศการทำงาน และการจูงใจ ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้

Wolford, Debra W. (2011) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ระดมความคิดเห็นครูในการตัดสินใจ จัดให้สมาชิกเข้าถึงข้อมูลที่สำคัญ ผู้บริหารมีการทำงานเชิงรุก สมาชิกเริ่มต้นการเปลี่ยนแปลงร่วมกัน ความรับผิดชอบร่วมและการให้รางวัล การใช้และให้อำนาจร่วมกัน และการส่งเสริมและสนับสนุนความเป็นผู้นำ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

Kurt Nelson (2012) กล่าวว่า ครู สิ่งแวดล้อม และวัฒนธรรม ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียนคาทอลิก

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์กำหนดองค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3 การสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน															สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
	1. ทรูนิ โทแมนเดก (2553)	2. ชันพร บุปรัक्षा (2553)	3. วรฤกษ์ นุชปา (2553)	4. กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555)	5. อมรา จำรูญศิริ (2555)	6. ลออง วัจนะสาริกกุล (2557)	7. สหรัจ เต็มวงษ์ (2559)	8. วาสนา ทองทวีงยศ (2560)	9. เอกพล อยู่มักดี (2560)	10. พัทธกันย์ เมธาอักษรเกียรติ (2561)	11. Bennett & O'Brien (1994)	12. Marquardt & Reynolds (1994)	13. Kaiser (2000)	14. Wolford, Debra W. (2011)	15. Kurt Nelson (2012)			
1. การจัดการความรู้	✓			✓				✓		✓		✓			5	33.33		
2. ความสามารถของทีมงานและบุคคล	✓			✓	✓		✓			✓	✓			✓	7	46.66	*	
3. บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	13	86.66	*	
4. ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓			✓	✓		9	60	*	
5. การบริหาร	✓			✓		✓				✓					4	26.66		
6. โครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓			11	73.33	*	
7. วิทยาลัยฯ พันธกิจ และยุทธศาสตร์	✓	✓		✓		✓			✓	✓	✓	✓			8	53.33	*	
8. การจูงใจ		✓	✓	✓		✓						✓			5	33.33		
9. การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์		✓													1	6.66		
10. การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ			✓										✓		2	13.33		
11. เทคโนโลยีการเรียนรู้				✓		✓			✓		✓				4	26.66		
12. เป้าหมายและข้อมูลย้อนกลับ				✓						✓					2	13.33		
13. ภาวะผู้นำทางวิชาการ					✓		✓								2	13.33		
14. ระบบองค์การ						✓		✓			✓				3	20		
15. การวิเคราะห์สภาพแวดล้อม									✓		✓		✓		3	20		

ตาราง 3 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	1. ดรูว์ โทแมนเอก (2553)	2. ฉันทพร บุญรักษา (2553)	3. วรณะ บุชบา (2553)	4. กัญญาภัค เสงี่ยมบุญ (2555)	5. อมรา จำรูญศิริ (2555)	6. ลออง วัจนะสาริกกุล (2557)	7. สหรัจ เต็มวงษ์ (2559)	8. วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560)	9. เอกพล อยู่มากดี (2560)	10. พัชรกัญย์ เมธาอัครเกียรติ (2561)	11. Bennett & O'Brien (1994)	12. Marquardt & Reynolds (1994)	13. Kaiser (2000)	14. Wolford, Debra W. (2011)	15. Kurt Nelson (2012)	สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
องค์ประกอบ ของปัจจัยที่ส่งผล ต่อการเป็นชุมชน แห่งการเรียนรู้วิชาชีพ ของโรงเรียน																		
16. การเลื่อนไหลของข้อมูล สารสนเทศ										✓						1	6.66	
17. กระบวนการทำงาน											✓					1	6.66	
18. การฝึกอบรมหรือการศึกษา											✓					1	6.66	
19. การพัฒนาบุคคลหรือทีมงาน											✓					1	6.66	
20. การให้รางวัลหรือการยอมรับ										✓			✓			2	13.33	
21. การเพิ่มอำนาจ												✓				1	6.66	
22. การริเริ่มและการถ่ายโอน ความรู้												✓				1	6.66	
23. คุณภาพ												✓				1	6.66	
24. กลยุทธ์												✓				1	6.66	
25. บรรยากาศที่สนับสนุนส่งเสริม												✓				1	6.66	
26. บรรยากาศการทำงาน													✓			1	6.66	
27. ระดับความคิดเห็นครูในการ ตัดสินใจ														✓		1	6.66	
28. จัดให้สมาชิกเข้าถึงข้อมูลที่ สำคัญ														✓		1	6.66	
29. ผู้บริหารมีการทำงานเชิงรุก														✓		1	6.66	
30. สมาชิกเริ่มต้นการเปลี่ยนแปลง ร่วมกัน														✓		1	6.66	
31. การใช้และการให้อำนาจร่วมกัน														✓		1	6.66	
รวม	7	6	5	10	3	8	3	3	4	5	11	11	8	8	3			

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 31 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมีความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 บรรยายภาคและวัฒนธรรม องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

บรรยายภาคและวัฒนธรรมองค์กร (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) บรรยายภาคและวัฒนธรรมโรงเรียน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) วัฒนธรรมองค์กรและบรรยายภาคที่สนับสนุนการเรียนรู้อื่น (วรรณะ บุชบา, 2553) บรรยายภาคและวัฒนธรรมองค์กร (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) บรรยายภาคโรงเรียน (อมรา จำรูญศิริ, 2555) บรรยายภาคองค์การ (ลลอง วัจนะสาริกากุล, 2557) บรรยายภาคแบบเปิดของโรงเรียน (สหรัฐ เต็มวงษ์, 2559) บรรยายภาคองค์กรและวัฒนธรรมองค์กร (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) บรรยายภาคที่สนับสนุน (พัชรกัญญ์ เมธาอักษรเกียรติ, 2561) บรรยายภาค (Bennett & O'Brien, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) วัฒนธรรมการเรียนรู้อื่น และบรรยายภาคที่สนับสนุนส่งเสริม (Marquardt & Reynolds, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) วัฒนธรรมองค์กร และบรรยายภาคการทำงาน (Kaiser, 2000, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) และ สิ่งแวดล้อมและวัฒนธรรม (Kurt Nelson, 2012) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 13 คิดเป็นร้อยละ 86.66

กลุ่มที่ 2 โครงสร้างโรงเรียน องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

โครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) โครงสร้างโรงเรียน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) โครงสร้างองค์กรและการสื่อสาร (วรรณะ บุชบา, 2553) โครงสร้างองค์การที่เหมาะสม (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) โครงสร้างองค์การ (ลลอง วัจนะสาริกากุล, 2557) (เอกพล อยู่ภักดี, 2560) โครงสร้างองค์กร (วาสนา ทองทวียิ่งยศ, 2560) โครงสร้างที่เหมาะสม (พัชรกัญญ์ เมธาอักษรเกียรติ, 2561) (Marquardt & Reynolds, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) องค์กรหรือโครงสร้างของงาน (Bennett & O'Brien, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) และ โครงสร้างขององค์กร (Kaiser, 2000, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 11 คิดเป็นร้อยละ 73.33

กลุ่มที่ 3 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) (สหรัฐ เต็มวงษ์, 2559) ภาวะผู้นำ (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) (เอกพล อยู่ภักดี, 2560) (Kaiser, 2000, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) ผู้บริหาร/ผู้นำ (วรรณะ

บุษบา, 2553) ภาวะผู้นำองค์การ (ลອງ วัจนะสาริกากุล, 2557) และ การส่งเสริมและสนับสนุนความเป็นผู้นำ (Wolford, Debra W, 2011) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 9 คิดเป็นร้อยละ 60

กลุ่มที่ 4 วิสัยทัศน์และพันธกิจ องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) พันธกิจและวิสัยทัศน์ (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์องค์การ (ลອງ วัจนะสาริกากุล, 2557) วิสัยทัศน์ (พัชรกัญญ์ เมธาอักษรเกียรติ, 2561) (Marquardt & Reynolds, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) กลยุทธ์หรือวิสัยทัศน์ (Bennett & O'Brien, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) และ พันธกิจและยุทธศาสตร์ (Kaiser, 2000, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 8 คิดเป็นร้อยละ 53.33

กลุ่มที่ 5 บุคลากรและทีมงาน องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้

ความสามารถของทีมงานและบุคคล (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) ความสามารถของบุคคลและทีมงาน (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) การรับรู้ความสามารถร่วมกันของครู (อมรา จำรูญศิริ, 2555) การรับรู้ความสามารถของครู (สหรัฐ เต็มวงษ์, 2559) การปฏิบัติของบุคคลและทีมงาน และการพัฒนารายบุคคลหรือทีมงาน (Bennett & O'Brien, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) ทีมงานและเครือข่าย (Marquardt & Reynolds, 1994, อ้างถึงใน ดรุณี โกเมนเอก, 2553) และ ครู (Kurt Nelson, 2012) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 7 คิดเป็นร้อยละ 46.66

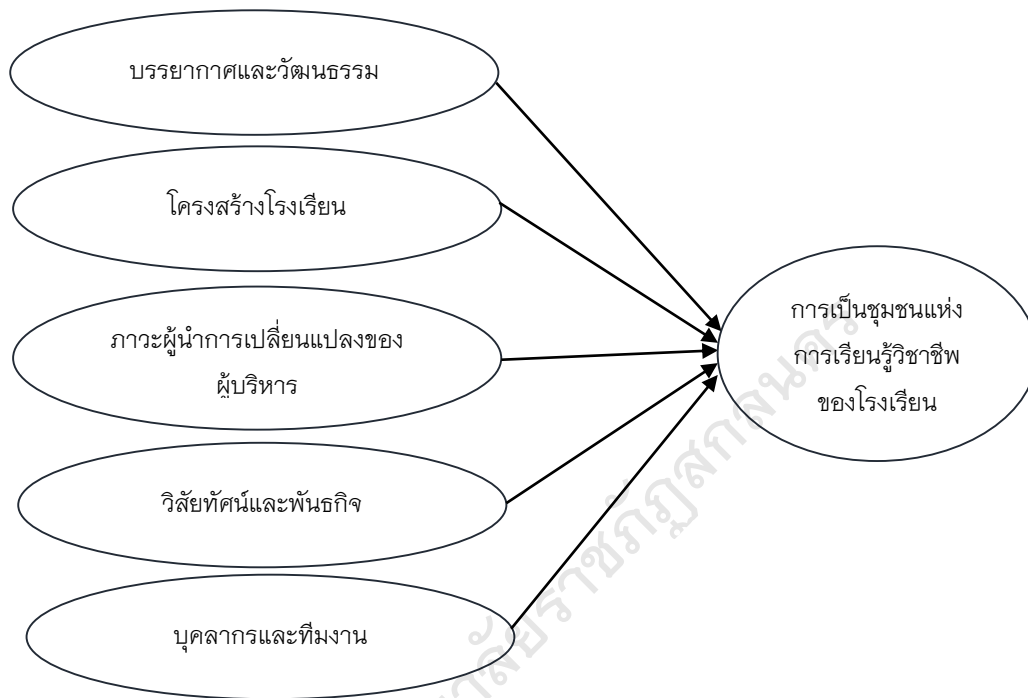
จากการสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ในกรอบแนวคิดของการวิจัย ได้ 5 องค์ประกอบ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 บรรยากาศและวัฒนธรรม

องค์ประกอบที่ 2 โครงสร้างโรงเรียน

องค์ประกอบที่ 3 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

องค์ประกอบที่ 4 วิสัยทัศน์และพันธกิจ
 องค์ประกอบที่ 5 บุคลากรและทีมงาน
 จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็น
 ชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน เพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 โมเดลการวัดปัจจัยการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.2 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

ผู้วิจัยศึกษาทฤษฎีและแนวคิดเพื่อนำมาสนับสนุนว่าปัจจัยที่กำหนดได้ จาก ข้อ 2.1 นั้น ปัจจัยตัวใดเป็นตัวแปรภายนอก ปัจจัยใดเป็นตัวแปรภายใน หากพิจารณาการจัดลำดับเส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ตามแนวคิดเชิงระบบ รวมทั้งผลการสังเคราะห์จากตาราง 3 สามารถกำหนดให้ “ปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร” เป็นตัวแปรแฝงภายนอก เนื่องจากเป็น ปัจจัยในกลุ่มปัจจัยป้อนเข้า (Input) ที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ที่เป็นปัจจัยป้อนออก (Output) สำหรับงานวิจัยนี้ ตัวแปรต้นกลางมี 4 ปัจจัย คือ “ปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรม” “โครงสร้างโรงเรียน” “วิสัยทัศน์และพันธกิจ” และ

“บุคลากรและทีมงาน” ซึ่งทั้ง 4 ปัจจัยต่างเป็นปัจจัยในกลุ่มกระบวนการ (Process) ทั้งนี้ ตามทฤษฎีระบบ ปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ซึ่งเป็นปัจจัยในกลุ่มปัจจัย ป้อนเข้า ถือว่ามีอิทธิพลทั้งต่อปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน ขณะเดียวกันก็มีอิทธิพลทางตรงต่อการ เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียนด้วย และสำหรับปัจจัยบรรยากาศและ วัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน ต่างเป็น ปัจจัยในกลุ่มกระบวนการ (Process) ที่มีอิทธิพลทางตรงต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ วิชาชีพของโรงเรียน ตามหลักของทฤษฎีระบบ และสามารถสรุปเส้นทางอิทธิพลของปัจจัย ที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ได้ดังนี้

2.2.1 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบรรยากาศและ วัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

จากการสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่มีผู้ศึกษาไว้ ผู้วิจัย สามารถสรุปเป็นเส้นทางอิทธิพล ได้ดังนี้

ดรุณี โกเมนเอก (2553, บทคัดย่อ) ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ของ ปัจจัยเชิงสาเหตุต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของมหาวิทยาลัยราชภัฏ พบว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร ส่งผลต่อการเป็นชุมชนขององค์กรแห่งการเรียนรู้ และ หน้า 9 กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร ส่งอิทธิพลทางอ้อมไปยังองค์กร แห่งการเรียนรู้โดยผ่านปัจจัยวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ และความสามารถ ของบุคคลและทีมงาน

ธัญพร บุญรักษา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็น ชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย พบว่า ปัจจัยด้านบรรยากาศและวัฒนธรรมโรงเรียน ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของ โรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วรรณะ บุชบา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อ การเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน พบว่า วัฒนธรรมองค์กร บรรยากาศที่สนับสนุนการเรียนรู้ ส่งผลต่อการเป นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาการวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พบว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์การ ส่งผล และมีอิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา

อมรา จำรูญศิริ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ พบว่า บรรยากาศโรงเรียน มีอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

ลลอง วัจนะสาริกากุล (2557, บทคัดย่อ) ศึกษาการพัฒนาแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา พบว่า วัฒนธรรมองค์การ และบรรยากาศองค์การ มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษา

สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ศึกษามัธยมศึกษาเขต 19 พบว่า บรรยากาศแบบเปิดของโรงเรียน ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 71.80

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา พบว่า บรรยากาศองค์การ และวัฒนธรรมองค์การ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 79.3

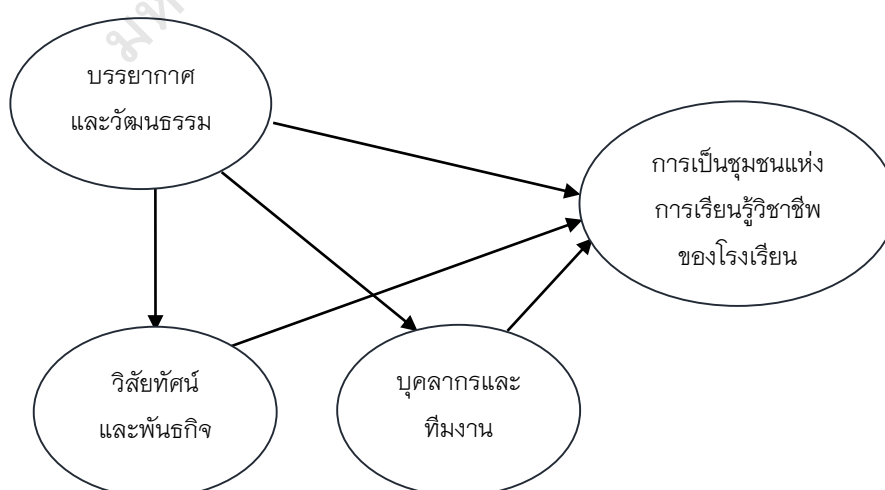
พัชรกัญญ์ เมธาอักษรเกียรติ (2561, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า บรรยากาศที่สนับสนุน มีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าวจึงกำหนดให้ปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรม มีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อม ต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 4

ตาราง 4 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

ปัจจัยภายนอก	ปัจจัยภายใน	ผู้วิจัย/ผู้ศึกษา
	บรรยากาศและวัฒนธรรม	ดรุณี โกเมนเอก (2553), ฉันทพร บุญรักษา (2553), วรณะ บุชบา (2553), กัญญาภัค เฮงใจบุญ (2555), อมรา จำรูญศิริ (2555), ลออง วัจนะสาริกากุล (2557), สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559), วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560) และพัชรกัญญ์ เมธาอักษรเกียรติ (2561)
	วิสัยทัศน์และพันธกิจ	ดรุณี โกเมนเอก (2553)
	บุคลากรและทีมงาน	ดรุณี โกเมนเอก (2553)

จากตาราง 4 จะเห็นได้ว่าปัจจัยภายในมี 2 ปัจจัย ได้แก่ บรรยากาศและวัฒนธรรมและการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ซึ่งได้จากการสังเคราะห์จากผลการวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยจึงได้นำมาสร้างเป็นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 4



ภาพประกอบ 4 เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.2.2 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยโครงสร้างโรงเรียนที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยายภาคและวัฒนธรรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงานจากการสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่มีผู้ศึกษาไว้ ผู้วิจัยสามารถสรุปเป็นเส้นทางอิทธิพล ได้ดังนี้

ฉันทพร บุญรักษา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย พบว่า ปัจจัยด้านโครงสร้างโรงเรียน ต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วรรณะ บุษบา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการปกครองของโรงเรียนของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ปัจจัยโครงสร้างองค์กรและการสื่อสาร ส่งผลต่อการปกครองของโรงเรียนของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาการวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พบว่า โครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม ส่งผลและมีอิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา

ลອງ วัจนะสาริกกุล (2557, บทคัดย่อ) ศึกษา การพัฒนารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา พบว่า โครงสร้างองค์กร มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษา

วาสนา ทองทวียงยศ (2560, บทคัดย่อ) ศึกษา ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา พบว่า ปัจจัยโครงสร้างองค์กร ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 79.3

เอกพล อยู่ภูักดี (2560, บทคัดย่อ) ศึกษา ปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผลต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 30 พบว่า โครงสร้างองค์กร ส่งผลต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ของครูในโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 63.2

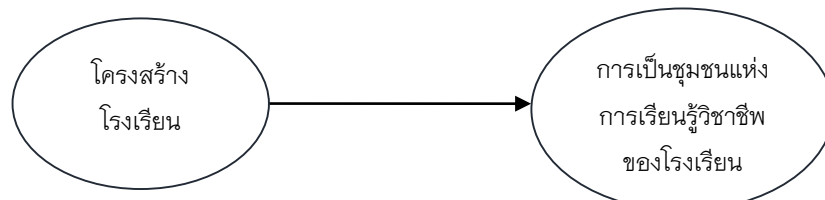
พัชรกันย์ เมธาอัศรเกียรติ (2561, บทคัดย่อ) ศึกษา ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า โครงสร้างที่เหมาะสม ส่งผลและมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าวจึงกำหนดให้ปัจจัยโครงสร้างโรงเรียน มีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อม ต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 5

ตาราง 5 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยโครงสร้างโรงเรียนที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยายภาคและวัฒนธรรม ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

ปัจจัยภายนอก	ปัจจัยภายใน		ผู้วิจัย/ผู้ศึกษา
	โครงสร้างโรงเรียน	การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน	ธัญพร บุญรักษา (2553), วรณะ บุชบา (2553), กัญญาภัค เฮงใจบุญ (2555), ล่อง วัจนะสาริกากุล (2557), วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560), เอกพล อยู่ภักดี (2560) และ พัชรกันย์ เมธาอัศรเกียรติ (2561)

จากตาราง 5 จะเห็นได้ว่าปัจจัยภายในมี 2 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยโครงสร้างโรงเรียนและการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ซึ่งได้จากการสังเคราะห์จากผลการวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยจึงได้นำมาสร้างเป็นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยโครงสร้างโรงเรียนที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.2.3 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพระยะยาวของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

จากการสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่มีผู้ศึกษาได้ ผู้วิจัยสามารถสรุปเป็นเส้นทางอิทธิพล ได้ดังนี้

ดร.ณี โกเมนเอก (2553, หน้า 9) ศึกษาารูปแบบความสัมพันธ์ของปัจจัยเชิงสาเหตุต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของมหาวิทยาลัยราชภัฏ พบว่าภาวะผู้นำเปลี่ยนแปลง ส่งอิทธิพลทางอ้อมไปยังความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ผ่านโครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ และบรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 92) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย พบว่าภาวะผู้นำ มีความสัมพันธ์กับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วรรณะ บุษบา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ผู้บริหาร/ผู้นำ ส่งผลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาการวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ส่งผลและทมิอิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา

อมรา จำรูญศิริ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาารูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ พบว่า

ภาวะผู้นำทางของผู้บริหารโรงเรียน มีอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน และภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านบรรยากาศโรงเรียนและการรับรู้ความสามารถร่วมกันของครู

ลของ วัจนะสาริกากุล (2557, บทคัดย่อ) ศึกษาการพัฒนาารูปแบบ ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา พบว่า ภาวะผู้นำองค์การ มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษา

สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชน แห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาเขต 19 พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 71.80

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็น ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา พบว่า ปัจจัยภาวะ ผู้นำ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษา อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 79.3

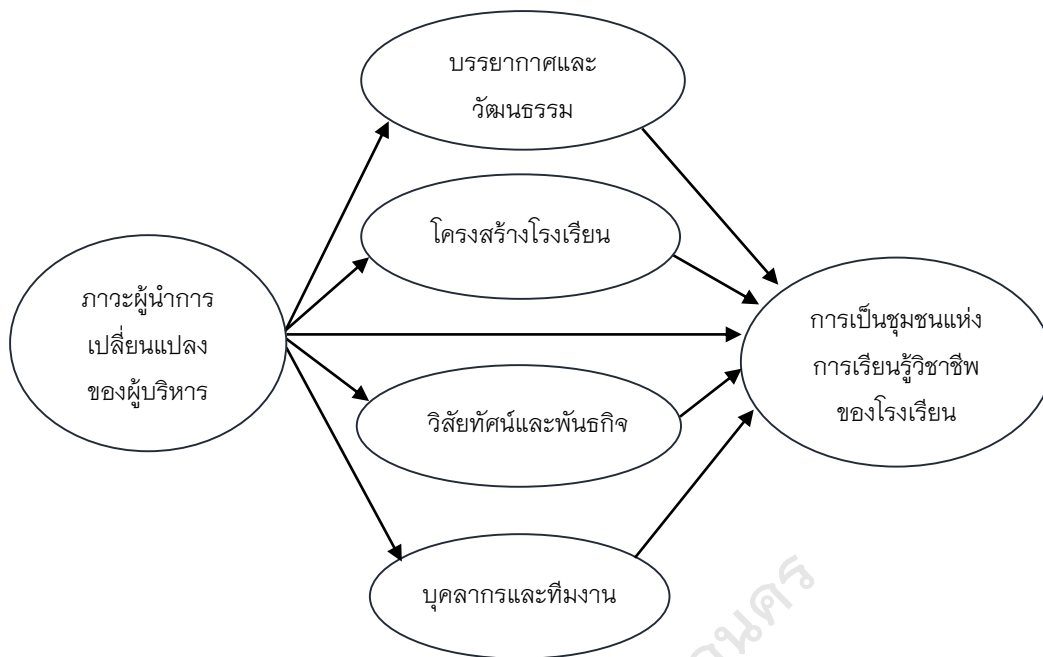
เอกพล อยู่ภักดี (2560, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผล ต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษา เขต 30 พบว่า ภาวะผู้นำ ส่งผลต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูใน โรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าวจึงกำหนดให้ปัจจัยภาวะผู้นำการ เปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร มีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อม ต่อการเป็นชุมชน แห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 6

ตาราง 6 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร
ที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรรยากาศและ
วัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน

ปัจจัยภายนอก	ปัจจัยภายใน	ผู้วิจัย/ผู้ศึกษา
ภาวะผู้นำการ เปลี่ยนแปลง ของผู้บริหาร	การเป็นชุมชนแห่ง การเรียนรู้วิชาชีพ ของโรงเรียน	ดรุณี โกเมนเอก (2553), ธีษพร บุญรักษา (2553), วรณะ บุชบา (2553), กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555), อมรา จำรูญศิริ (2555), ละของ วัจนะสาริกากุล (2557), สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559), วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560) และเอกพล อยู่ภูักดี (2560)
	บรรยากาศและ วัฒนธรรม	ดรุณี โกเมนเอก (2553), อมรา จำรูญศิริ (2555)
	โครงสร้างโรงเรียน	ดรุณี โกเมนเอก (2553)
	วิสัยทัศน์และ พันธกิจ	ดรุณี โกเมนเอก (2553)
	บุคลากรและ ทีมงาน	อมรา จำรูญศิริ (2555)

จากตาราง 6 จะเห็นได้ว่าปัจจัยภายในมี 2 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยภาวะผู้นำ
การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารและการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ซึ่งได้
จากการสังเคราะห์จากผลการวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยจึงได้นำมาสร้างเป็นโมเดลความสัมพันธ์
เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน
ดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 เส้นทางการอิทธิพลของปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.2.4 การสังเคราะห์เส้นทางการอิทธิพลของปัจจัยวิสัยทัศน์และพันธกิจ ที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และบุคลากรและทีมงาน จากการสังเคราะห์เส้นทางการอิทธิพลของปัจจัยที่มีผู้ศึกษาไว้ ผู้วิจัยสามารถสรุปเป็นเส้นทางการอิทธิพล ได้ดังนี้

ธัญพร บุญรักษา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษา ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย พบว่า ปัจจัยพันธกิจและวิสัยทัศน์ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาการวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์กรแห่ง การเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ พบว่า ปัจจัยวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ ส่งผลและมีอิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้

ลອງ วัจนะสาริกากุล (2557, บทคัดย่อ) ศึกษา การพัฒนารูปแบบ ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา พบว่า วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ ยุทธศาสตร์องค์การ มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษา

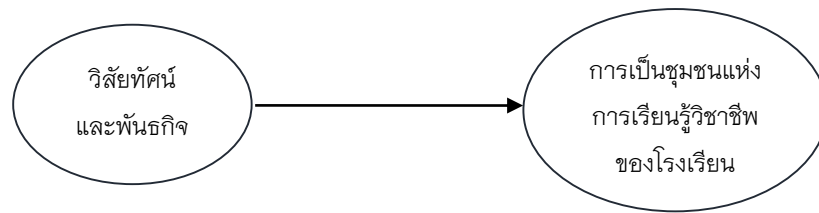
เอกพล อัญญักดี (2560, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผล ต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษา เขต 30 พบว่า วิสัยทัศน์และพันธกิจ ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ วิชาชีพของครูในโรงเรียน ในระดับมาก

พัชรกัญญ์ เมธาอัครเกียรติ (2561, บทคัดย่อ) ศึกษา ปัจจัยที่ส่งผลต่อ การเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า วิสัยทัศน์ ส่งผลและมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าวจึงกำหนดให้ปัจจัยวิสัยทัศน์และพันธกิจ มีอิทธิพล ทางตรง ต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 7

ตาราง 7 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยวิสัยทัศน์และพันธกิจ ที่ส่งผลต่อการ เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และบุคลากรและ ที่มงาน

ปัจจัยภายนอก	ปัจจัยภายใน		ผู้วิจัย/ผู้ศึกษา
วิสัยทัศน์ และพันธกิจ	การเป็นชุมชน แห่งการเรียนรู้ วิชาชีพของ โรงเรียน		ธัญพร บุญรักษา (2553), กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555), ลອງ วัจนะสาริกา กุล (2557), เอกพล อัญญักดี (2560) และพัชรกัญญ์ เมธาอัครเกียรติ (2561)

จากตาราง 7 จะเห็นได้ว่าปัจจัยภายในมี 2 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยวิสัยทัศน์และ พันธกิจ และการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ซึ่งได้จากการสังเคราะห์ จากผลการวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยจึงได้นำมาสร้างเป็นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัย ที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยวิทยุทัศน์และพันธกิจที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.2.5 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบุคลากรและทีมงานที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และวิทยุทัศน์และพันธกิจ จากการสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่มีผู้ศึกษาไว้ ผู้วิจัยสามารถสรุปเป็นเส้นทางอิทธิพล ได้ดังนี้

ดรุณี โกเมนเอก (2553, บทคัดย่อ) ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ของปัจจัยเชิงสาเหตุต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของมหาวิทยาลัยราชภัฏ พบว่าความสามารถของทีมงานและบุคคล ส่งผลต่อการเป็นชุมชนขององค์กรแห่งการเรียนรู้

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาการวิเคราะห์ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์การแห่ง การเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พบว่า ปัจจัยความสามารถของบุคคลและทีมงาน ส่งผลและมีอิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ต่อการเป็นองค์การแห่ง การเรียนรู้ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาประถมศึกษา

อมรา จำรูญศิริ (2555, บทคัดย่อ) ศึกษาแบบความสัมพันธ์ โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ พบว่า การรับรู้ความสามารถร่วมกันของครู มีอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน

สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559, บทคัดย่อ) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาเขต 19 พบว่า การรับรู้ความสามารถของครู ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 71.80

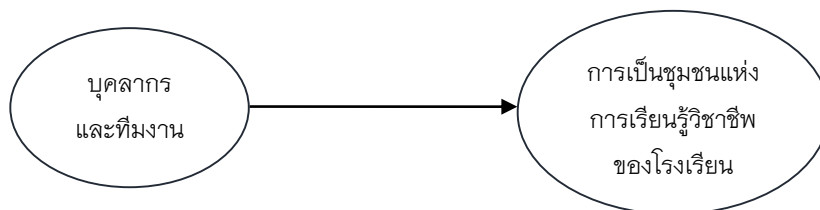
เอกพล อยู่ภักดี (2560, หน้า 40) ศึกษาปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผลต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 30 พบว่า การทำงานแบบทีมรวมพลังส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในโรงเรียน ในระดับมาก

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าวจึงกำหนดให้ปัจจัยบุคลากรและทีมงาน มีอิทธิพลทางตรงต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 8

ตาราง 8 การสังเคราะห์เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบุคลากรและทีมงาน ที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียน บรรยากาศและวัฒนธรรม โครงสร้างโรงเรียน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และวิสัยทัศน์และพันธกิจ

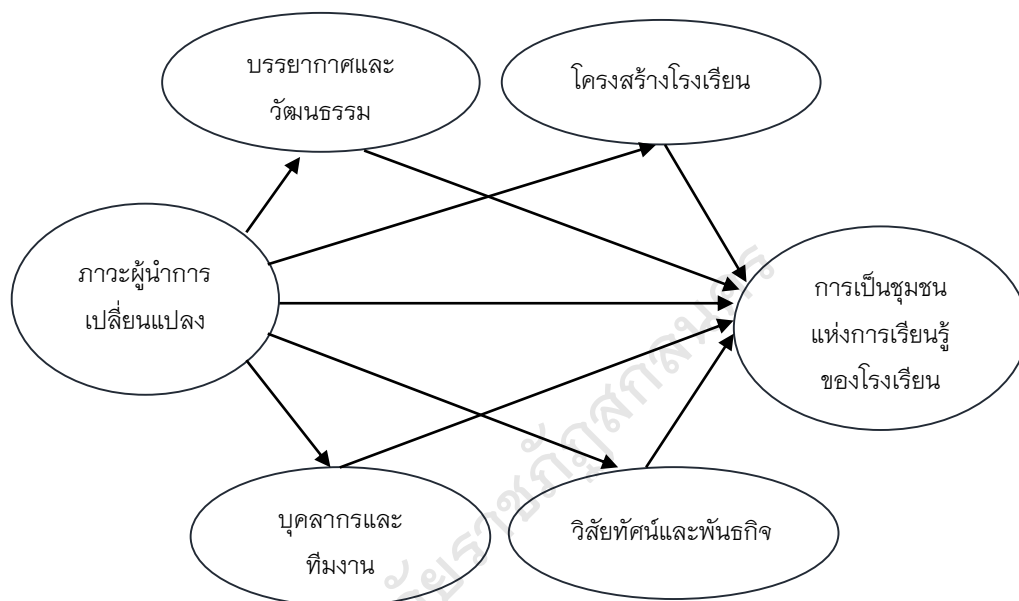
ปัจจัยภายนอก	ปัจจัยภายใน		ผู้วิจัย/ผู้ศึกษา
บุคลากรและทีมงาน	การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียน		ดรุณี โกเมนเอก (2553), กัญญาภัค เฮงใจบุญ (2555), อมรา จำรูญศิริ (2555), สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559) และ เอกพล อยู่ภักดี (2560)

จากตาราง 8 จะเห็นได้ว่าปัจจัยภายในมี 2 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยบุคลากรและทีมงานและการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียน ซึ่งได้จากการสังเคราะห์จากผลการวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยจึงได้นำมาสร้างเป็นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยบุคลากรและทีมงานที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียน

ดังนั้น ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยที่ผู้วิจัยสังเคราะห์จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จึงประกอบด้วย 1) ตัวแปรเหตุ ที่เป็นตัวแปรแฝงภายนอกมี 1 ตัวแปร คือ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร และตัวแปรแฝงภายในมี 4 ตัวแปร คือ บรรยากาศและวัฒนธรรมโครงสร้างโรงเรียน วิสัยทัศน์และพันธกิจ และบุคลากรและทีมงาน 2) ตัวแปรผล คือ การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน ดังภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 เส้นทางอิทธิพลของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

2.3 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน

จากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียน มีรายละเอียดดังนี้

2.3.1 บรรยากาศและวัฒนธรรม

2.3.1.1 ความหมายของบรรยากาศและวัฒนธรรม

ดรุณี โกเมนเอก (2553, หน้า 11) กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์กร หมายถึง องค์กรที่มีบรรยากาศของการส่งเสริมการทำงานร่วมกัน

เปนนทึม การแลก เปลี่ยนความรู้ มีอิสระในการเรียนรู กลาเสียงและทดลองสิ่งใหม่ ๆ มีความเปนเอกภาพในองคร ยอมรับและเขาใจเป้าหมายขององคร และมุ่งสร้างสิ่งแวดล้อม จัดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 6) กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมโรงเรียน หมายถึง การมีสภาพแวดล้อม ภายในโรงเรียนที่ดี มีการสร้างความประทับใจ และความรู้สึกที่ดีต่อสมาชิก มีการทำงานที่เกิดจากความร่วมมือรวมแรง มีความเอื้ออาทร และจริงใจ ความเปนสถานศึกษาและหมู่

วรรณะ บุชบา (2553, หน้า 8) กล่าวว่า วัฒนธรรมองคร หมายถึง ทศนคติ ความเชื่อ ค่านิยม และวิถีชีวิตที่สมาชิกในองครประพฤติปฏิบัติรวมกัน

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 12) กล่าวว่า บรรยากาศโรงเรียน หมายถึง สภาพแวดล้อมในโรงเรียนทั้งกายภาพและจิตภาพ ทั้งทางตรงและทางอ้อม ตามความคาดหวังของบุคลากร ซึ่งมีผลทำให้เกิดแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน

ลของ วัจนะสาริกากุล (2557, หน้า 13-14) กล่าวว่า วัฒนธรรมองคร หมายถึง ระบบของค่านิยมที่เชื่อว่าสำคัญส่งผลต่อการปฏิบัติงาน ซึ่งเกิดจากปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในสถานศึกษาโครงสร้างสถานศึกษาองคร และการควบคุม วัฒนธรรมเป็นบรรทัดฐาน หรือเป็นวิถีทางของการปฏิบัติงานที่ยอมรับร่วมกันในสถานศึกษา และบรรยากาศองคร หมายถึง ความเข้าใจหรือการรับรู้ของบุคลากรในสถานศึกษาที่มีต่อสภาพแวดล้อมของการปฏิบัติงาน ทั้งโดยทางตรง และทางอ้อม ซึ่งจะเป็นผลกดันสำคัญที่มี อิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคลากร และทุกสิ่งทุกอย่างในสถานศึกษา อาจมีลักษณะเฉพาะบุคคล หรือ เป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษาก็ได้

วาสนา ทองทวียงยศ (2560, หน้า 17-18) กล่าวว่า บรรยากาศองคร หมายถึง ลักษณะภายในของแต่ละองครที่ทำให้แต่ละองครมีความแตกต่างกันมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลในองคร สภาพแวดล้อมในระบบงานและสถานที่ การรับรู้ถึง สิ่งแวดล้อม การมีส่วนร่วมในการทำงาน หรือบรรยากาศในสถานที่ทำงานที่ประกอบไปด้วยการผสมผสานระหว่างบรรทัดฐาน คุณค่า ความคาดหวัง นโยบายและแนวทางการทำงานที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลในองคร มีเป้าหมายของการปฏิบัติงานร่วมกัน สามารถทำงานเป็นทีมได้ และส่งผลต่อพฤติกรรมในการปฏิบัติงานและประสิทธิภาพของการทำงานและวัฒนธรรมองคร หมายถึง ระบบของทัศนคติ ค่านิยม พฤติกรรม และความคาดหวังร่วมกันของสมาชิกในองคร และถ่ายทอดให้แก่สมาชิกใหม่

ทำให้เกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์กร เกิดความผูกพันและเป็นส่วนหนึ่งของค่านิยม และความเชื่อขององค์กร องค์กรทุกองค์กรจะสร้างและพัฒนาวัฒนธรรมของตนเองและแสดงถึงวัฒนธรรมผ่านการทำงาน การประพฤติของสมาชิกในองค์กร ตลอดจนผ่านโครงสร้างองค์กร การออกแบบและจัดสำนักงานองค์กร

Bennett & O'Brien (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 45-46) กล่าวว่า บรรยากาศ การปฏิบัติงานจะได้ผลดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับบรรยากาศในองค์การ ซึ่งบรรยากาศในองค์การคือผลสรุปของค่านิยมและเจตคติของทุกๆ คนในองค์การเกี่ยวกับการทำงานของพวกเขา องค์กรแห่งการเรียนรู้นำบรรยากาศแห่งการเปิดใจและไว้ใจกันมาใช้ซึ่งบุคคลจะต้องไม่กลัวที่จะแสดงความคิดเห็นและพูดตามที่ใจคิด อุปสรรคระหว่างผู้จัดการและลูกจ้างจะถูกขจัดออกไปและทุกคนทำงานร่วมกันเพื่อสนับสนุนงานที่ออกมาดีเยี่ยมตามอุดมคติ

Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 44) กล่าวว่า วัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน องค์กรแห่งการเรียนรู้ต้องมีวัฒนธรรมที่ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ความตระหนักในตน การใคร่ครวญ การสร้างสรรค์ วัฒนธรรมองค์กรต้องให้รางวัลพิเศษต่อการเสริมสร้างนวัตกรรม และส่งเสริมให้มีการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยจะไม่รู้จักกับคำว่า “ทดสอบแล้วล้มเหลว” トラบเท่าที่มีการศึกษาเรียนรู้ การกระทำนั้นๆ สนับสนุนให้มีการใช้ข้อมูลย้อนกลับสมาชิกในองค์การจะมีนิสัยใฝ่รู้ ศึกษา ค้นคว้า และเผยแพร่ต่อกันอย่างฉันทมิตรมีแรงจูงใจที่จะสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ อยู่เสมอ มีโอกาสในการพัฒนาตนเองสำหรับทุกคนให้เกิดนิสัยเรียนรู้จากทุกอย่างในการทำงาน

Kaiser (2000, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 48) กล่าวว่า วัฒนธรรมองค์กร หมายถึง วิธีการประพฤติปฏิบัติงานของสมาชิกในองค์การ กฎเกณฑ์ ค่านิยม ระเบียบวินัย ซึ่งได้รับอิทธิพลจากประวัตินของสมาชิกในองค์การ ความต้องการของลูกค้และการปฏิบัติหน้าที่ของสมาชิก

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า “บรรยากาศและวัฒนธรรม” หมายถึง การที่บุคลากรในโรงเรียนเข้าใจนโยบายและเป้าหมายในการพัฒนาโรงเรียนร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน แสดงความคิดเห็นและยอมรับในความแตกต่างของแต่ละคนได้อย่างอิสระ มีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน แสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาาร่วมกัน จัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกในการปฏิบัติงานร่วมกัน และจัดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกัน

ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) บุคลากรในโรงเรียนเข้าใจ นโยบายและเป้าหมายในการพัฒนาโรงเรียนร่วมกัน 2) มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน 3) แสดงความคิดเห็นและยอมรับในความแตกต่างของแต่ละคนได้อย่างอิสระ 4) มีส่วนร่วมในการ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน 5) แสวงหาแนวทางการแก้ปัญหาาร่วมกัน 6) จัดหา สิ่งอำนวยความสะดวกในการปฏิบัติงานร่วมกัน และ 7) จัดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกัน

2.3.1.2 ความสำคัญของบรรยากาศและวัฒนธรรม

พระมหาเดชา อมรเมธี (2556, หน้า 23) กล่าวว่า สำนักงาน

คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ได้กล่าวถึงความสำคัญของสภาพแวดล้อมใน สถานศึกษาว่า สถานศึกษาเป็นเสมือนบ้านแห่งที่สองของนักเรียนซึ่งนักเรียนจะต้องใช้ชีวิต ในสถานศึกษาเป็นเวลาหลายชั่วโมงในแต่ละวัน โดยเฉพาะโรงเรียนประถมศึกษาซึ่ง นักเรียนยังอยู่ระหว่างประถมวัยควรได้รับการดูแลเอาใจใส่เป็นพิเศษ สถานศึกษาจึงควร จัดสภาพแวดล้อมในสถานศึกษาให้คล้ายคลึงหรือดีกว่าที่บ้าน โดยสนองความต้องการของ นักเรียน เพื่อช่วยพัฒนาทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม จิตใจ และสติปัญญาการจัด สิ่งแวดล้อมในสถานศึกษา มีวัตถุประสงค์ คือ เพื่อจัดและปรับสภาพแวดล้อมเสริมสร้าง บรรยากาศในสถานศึกษาให้เหมาะสม การเรียนการสอน ความเป็นอยู่ของนักเรียน ตลอดจนครู อาจารย์ในสถานศึกษา เพื่อให้ให้นักเรียนรักและภูมิใจในสถานศึกษาของตน เพื่อให้ให้นักเรียนมีพัฒนาการทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา เพื่อให้นักเรียน มีความเป็นระเบียบ รักสวย รักงาม และมีระนิยมที่ดี และเพื่อให้สถานศึกษาเป็นสถานที่ เป็นตัวอย่างแก่ชุมชน สอดคล้องกับ ลออง วัจนะสาริกากุล (2557, หน้า 55) ที่ได้กล่าวว่า บรรยากาศองค์การมีความสำคัญต่อประสิทธิภาพการทำงาน เนื่องจากบุคคลไม่ได้ทำงาน โดยลำพัง แต่ทำงานภายใต้การกำกับ การควบคุม โครงสร้างองค์การ แบบของผู้นำ กฎ ระเบียบต่างๆ รวมถึงสภาพแวดล้อมภายในองค์การที่อาจมองไม่เห็นแต่สามารถรับรู้ได้ สิ่งต่างๆ เหล่านี้มีผลกระทบต่อตัวบุคคล องค์การ และการรับรู้ที่มีในตัวบุคคลจะเป็นสิ่งที่มี อิทธิพลต่อการแสดงออกของพฤติกรรมและทัศนคติของคนนั้นๆ และ ชูลีพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 18) ยังกล่าวว่า บรรยากาศองค์การมีความสำคัญอย่างมากต่อ ความสำเร็จขององค์การและเป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม ความพึงพอใจ และ ความรู้สึกนึกคิดของบุคลากรในสถานศึกษา ถ้าบุคลากรได้รับความอบอุ่นและความมั่นคง การปฏิบัติงานก็จะมีประสิทธิภาพและมีความสุข รวมทั้ง Litwin & Stringer (1979, หน้า 371, อ้างถึงใน ชูลีพร เกลี้ยงสง, 2559, หน้า 15) กล่าวว่า องค์การที่มีบรรยากาศการ

บริหารงานแบบใช้อำนาจ คือ อำนาจการตัดสินใจอยู่กับส่วนกลาง บุคลากรในองค์การต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบอย่างเคร่งครัด บรรยากาศแบบนี้จะทำให้ผลผลิตต่ำ บุคลากรในองค์การมีความรู้สึกไม่พอใจในงาน ไม่เกิดความคิดริเริ่ม และมีทัศนคติที่ไม่พึงประสงค์ต่อกลุ่ม ผู้ปฏิบัติงานในองค์การที่มีบุคลากรรักใคร่สามัคคีกัน และบุคลากรในองค์การมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน สภาพบรรยากาศในองค์การดังกล่าวจะมีผลทำให้บุคลากรในองค์การมีความพึงพอใจในงาน มีทัศนคติที่ดีต่อบุคลากรในองค์การ เกิดความริเริ่มสร้างสรรค์ แต่ผลงานยังอยู่ในระดับต่ำและในองค์การที่มีบรรยากาศมุ่งเน้นผลสำเร็จของงานจึงมีผลทำให้บุคลากรมีความริเริ่มสร้างสรรค์มีผลผลิตสูงบรรยากาศแบบมุ่งสำเร็จของงานจึงมีผลทำให้บุคลากรในองค์การเกิดความพึงพอใจในงานและทำให้งานบรรลุผลสำเร็จ

2.3.1.3 องค์ประกอบของบรรยากาศและวัฒนธรรม

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับบรรยากาศและวัฒนธรรม ไว้ดังนี้

ดรุณี โกเมนเอก (2553, หน้า 150) กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์การ ประกอบด้วย ความอ่อนคลาย ความสามัคคี ความรักและผูกพันต่อองค์การ การเรียนรู้ และความกล้าเสี่ยงและกล้าทดลอง

ฉันทพร บุญรักษา (2553, บทคัดย่อ) กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมโรงเรียน ประกอบด้วย การมีสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนที่ดี มีการสร้างความประทับใจและความรู้สึกที่ดีต่อสมาชิก มีการทำงานที่เกิดจากความร่วมมือร่วมแรง มีความเอื้ออาทรและจริงใจ ความเป็นสถานศึกษาและหมู่

วีรวัฒน์ จตุรงค์ (2554, บทคัดย่อ) กล่าวว่า บรรยากาศองค์การประกอบด้วย การหนักกำลังในการทำงาน การมีขวัญกำลังใจสูง การเอื้ออาทรต่อกัน การมีโอกาสในการทำงาน การก้าวหน้าทางวิชาการและสังคมอย่างต่อเนื่อง การปรับปรุงสถานศึกษา การไว้วางใจ และการยอมรับนับถือ

ทัศนาศุขเปี่ยม (2555, หน้า 20) กล่าวว่า บรรยากาศองค์การประกอบด้วย โครงสร้าง ความรับผิดชอบ การให้รางวัล ความเสี่ยง ความอบอุ่น การสนับสนุน มาตรฐานการปฏิบัติงาน ความขัดแย้ง และความภักดีต่อองค์การ

รุสนาณี ยาโม (2555, หน้า 26) กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์การ ประกอบด้วย การมีสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมคุณภาพของบุคลากรเพื่อให้ได้พัฒนาศักยภาพของตนได้อย่างเต็มที่ เคารพซึ่งกันและกัน เป็นกันเอง และมีการสร้าง

วัฒนธรรมองค์การที่ตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนรู้ มีนิสัย ใฝ่เรียนรู้ ค้นคว้าและเผยแพร่ต่อกัน

วิชิต แสงสว่าง (2555, หน้า 16) กล่าวว่า บรรยากาศในการทำงาน ประกอบด้วย สภาพแวดล้อมภายในองค์การที่สร้างความประทับใจและความรู้สึกที่ดีของสมาชิก มีลักษณะเป็นบรรยากาศการเรียนรู้ด้วยตนเองและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และมีการปฏิสัมพันธ์ที่เอื้อให้สมาชิกมีความก้าวหน้า และประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน และวัฒนธรรมองค์การ ประกอบด้วย วิธีการประพฤติปฏิบัติงานของสมาชิกที่มีค่านิยมแห่งการแลกเปลี่ยนความรู้ การมีอิสระในการเรียนรู้ กล้าเสี่ยง และทดลองสิ่งใหม่ๆ และมีความเป็นเอกภาพในองค์การโดยยอมรับและเข้าใจเป้าหมายขององค์การ

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, หน้า 127) กล่าวว่า บรรยากาศและวัฒนธรรมองค์การ ประกอบด้วย ความผ่อนคลาย ความสามัคคี ความรักความผูกพันต่อสถาบัน การเรียนรู้ และความกล้าเสี่ยงและกล้าทดลอง

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 12) กล่าวว่า บรรยากาศโรงเรียน ประกอบด้วย โครงสร้าง ความรับผิดชอบ การยอมรับ การสนับสนุน และความผูกพัน

จุลลี ศรีษะโคตร (2557, หน้า 19) กล่าวว่า บรรยากาศขององค์การ ประกอบด้วย โครงสร้างองค์การ ค่านิยมและพฤติกรรม มาตรฐานการปฏิบัติงาน ความเสี่ยง และสภาพแวดล้อม

ศทาวุธ ม่วงแก้ว (2558, หน้า 43) กล่าวว่า บรรยากาศขององค์การ ประกอบด้วย โครงสร้างองค์การ การจัดการบุคคล ความขัดแย้ง การทำงานร่วมกัน การให้รางวัล และมาตรฐานการปฏิบัติงาน

จิราวัลย์ พิมพิบาล (2559, หน้า 5) กล่าวว่า บรรยากาศขององค์การ ประกอบด้วย การขาดความสามัคคี อุปสรรค ความร่วมแรงร่วมใจ ความสนิทสนม ความห่างเหิน การมุ่งผลงาน ความเชื่อถือไว้วางใจ และความกรุณาปราณี

Litwin and Stringer (1968) อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร (2557) กล่าวว่า บรรยากาศขององค์การ ประกอบด้วย โครงสร้างองค์การ ความรับผิดชอบ ความอบอุ่นและการสนับสนุน การให้รางวัล ความขัดแย้ง มาตรฐานการปฏิบัติงาน ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน และความเสี่ยง

Fox et al. (1973) อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร (2557) กล่าวว่า บรรยากาศขององค์การ ประกอบด้วย การยอมรับนับถือ การไว้วางใจ การมีขวัญกำลังใจ

การสนับสนุน การฝึกกำลังในการทำงานการปรับปรุงหน่วยงาน และการเอื้ออาทรต่อกัน

James & Jones (1974) อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร (2557) กล่าวว่า
บรรยากาศองค์การ ประกอบด้วย คุณสมบัติเฉพาะ โครงสร้าง การดำเนินงานของ
องค์การ สิ่งแวดล้อมทางกายภาพ และ ค่านิยมและพฤติกรรม

Fink et al. (1983) อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร (2557) กล่าวว่า
บรรยากาศองค์การ ประกอบด้วย เป้าหมาย โครงสร้าง การให้รางวัล ขนาด สถานที่ตั้ง
และการจัดสภาพทางกายภาพ บรรทัดฐาน และการติดต่อสื่อสาร

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์
กำหนดองค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 9

ตาราง 9 สังเคราะห์องค์ประกอบบรรยากาศและวัฒนธรรม

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ ของปัจจัยบรรยากาศ และวัฒนธรรม															สรุปความถี่ ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา	
	1. ครุณี โทเมเนอก (2553)	2. อัญพร บุญรักษา (2553)	3. วิวัฒน์ จตุรงค์ (2554)	4. ทศนา สุขเปี่ยม (2555)	5. รุสนาณี ยาโม (2555)	6. วิจิต แสงสว่าง (2555)	7. กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555)	8. อมรา จำรูญศิริ (2555)	9. จุลลี ศรีษะโคตร (2557)	10. ศพาทู ม่วงแก้ว (2558)	11. จิราวัลย์ พิมพ์บาล (2559)	12. Litwin and Stringer (1968)	13. Fox et al. (1973)	14. James and Jones (1974)	15. Fink et al. (1983)			
1. ความผ่อนคลาย	✓						✓									2	13.33	
2. ความสามัคคี	✓	✓	✓			✓	✓				✓	✓	✓			8	53.33	*
3. ความรักและผูกพันต่อองค์กร	✓	✓					✓	✓								4	26.66	
4. การเรียนรู้	✓						✓									2	13.33	
5. ความกล้าเสี่ยงและกล้าทดลอง	✓						✓									2	13.33	
6. สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน		✓			✓	✓			✓					✓	✓	6	40	*
7. ความเอื้ออาทรและจริงใจ		✓	✓								✓		✓			4	26.66	
8. ความเป็นสถานศึกษา และหมู่		✓														1	6.66	
9. การมีขวัญกำลังใจสูง			✓													1	6.66	
10. การมีโอกาสในการทำงาน			✓													1	6.66	
11. การก้าวหน้าทางวิชาการและ สังคมอย่างต่อเนื่อง			✓													1	6.66	
12. การปรับปรุงสถานศึกษา			✓													1	6.66	
13. การไว้วางใจ			✓								✓		✓			3	20.00	
14. การยอมรับนับถือ			✓		✓		✓					✓				4	26.66	
15. ขนาดและโครงสร้างโรงเรียน				✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓		7	46.66	*

ตาราง 9 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ ของปัจจัยบรรยากาศ และวัฒนธรรม															สรุปความถี่ ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
	1. ตรีณี โทเมเนเอก (2553)	2. ธันยพร บุญรักษา (2553)	3. วีรวัฒน์ จตุรงค์ (2554)	4. ทศนา สุขเปี่ยม (2555)	5. รุสนาณี ยาโม (2555)	6. วิชิต แสงสว่าง (2555)	7. กัญญาภัค เฮงใจบุญ (2555)	8. อมรา จำรูญศิริ (2555)	9. จุลลั ศรีษะโคตร (2557)	10. ศพาทู ม่วงแก้ว (2558)	11. จิรวัดย์ พิมพ์บาล (2559)	12. Litwin and Stringer (1968)	13. Fox et al. (1973)	14. James and Jones (1974)	15. Fink et al. (1983)		
16. ความรับผิดชอบ				✓			✓				✓				3	20.00	
17. การให้รางวัล				✓						✓				✓	4	26.66	
18. ความเสี่ยง				✓				✓							3	20.00	
19. ความอบอุ่น				✓											2	13.33	
20. การสนับสนุน				✓				✓					✓		4	26.66	
21. มาตรฐานการปฏิบัติงาน				✓				✓	✓	✓	✓	✓		✓	7	46.66	*
22. ความขัดแย้ง				✓						✓			✓		3	20.00	
23. ความรักดีต่อองค์กร				✓											1	6.66	
24. สร้างวัฒนธรรมองค์การที่ ตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนรู้					✓										1	6.66	
25. มีนิสัยใฝ่เรียนรู้ค้นคว้าและ เผยแพร่ต่อกัน					✓										1	6.66	
26. ค่านิยมและพฤติกรรม									✓					✓	2	13.33	
27. การจัดการบุคคล										✓					1	6.66	
28. การทำงานร่วมกัน										✓					1	6.66	
29. การขาดความสามัคคี													✓		1	6.66	
30. อุปสรรค													✓		1	6.66	
31. ความสนิทสนม													✓		1	6.66	
32. ความห่างเหิน													✓		1	6.66	
33. เป้าหมาย														✓	1	6.66	
34. การติดต่อสื่อสาร														✓	1	6.66	
รวม	5	5	8	9	4	2	5	6	5	6	8	9	5	3	6		

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรม พบว่า
มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 34 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมี
ความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึง
กันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ความสามัคคี องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ ความสามัคคี (ดรุณี โทเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) มีการทำงานที่เกิดจากความร่วมมือร่วมแรง (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) การฝึกกำลังในการทำงาน (ศิริวัฒน์ จตุรวงศ์, 2554) มีการปฏิสัมพันธ์ที่เอื้อให้สมาชิกมีความก้าวหน้าและประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน (วิจิต แสงสว่าง, 2555) ความร่วมมือร่วมใจ (จิราวัลย์ พิมพ์บาล, 2559) ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (Litwin and Stringer, 1968, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) และการฝึกกำลังในการทำงานการปรับปรุงหน่วยงาน (Fox et al., 1973, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 8 คิดเป็นร้อยละ 53.33

กลุ่มที่ 2 ขนาดของโรงเรียน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ โครงสร้าง (ทัศนาศูขเปี่ยม, 2555) (อมรา จำรูญศิริ, 2555) (James & Jones, 1974, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) (Fink et al., 1983, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) โครงสร้างองค์การ (จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) (ศทาวุธ ม่วงแก้ว, 2558) และ (Litwin and Stringer, 1968, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 7 คิดเป็นร้อยละ 46.66

กลุ่มที่ 3 มาตรฐานการปฏิบัติงาน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ มาตรฐานการปฏิบัติงาน (ทัศนาศูขเปี่ยม, 2555) (จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) (ศทาวุธ ม่วงแก้ว, 2558) (Litwin and Stringer, 1968, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) ความรับผิดชอบ (อมรา จำรูญศิริ, 2555) การมุ่งผลงาน (จิราวัลย์ พิมพ์บาล, 2559) และบรรทัดฐาน (Fink et al., 1983, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 7 คิดเป็นร้อยละ 46.66

กลุ่มที่ 4 สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การมีสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนที่ดี (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) การมีสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมคุณภาพของบุคลากรเพื่อให้ได้พัฒนาศักยภาพของตนได้อย่างเต็มที่ (รุสนานี ยามิ, 2555) สภาพแวดล้อมภายในองค์การที่สร้างความประทับใจและความรู้สึกที่ดีของสมาชิกมีลักษณะเป็นบรรยากาศการเรียนรู้ด้วยตนเองและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง (วิจิต แสงสว่าง, 2555) สภาพแวดล้อม (จุลลี ศรีษะโคตร, 2557) สิ่งแวดล้อมทางกายภาพ (James & Jones, 1974, อ้างถึงใน จุลลี ศรีษะโคตร, 2557)

และสถานที่ตั้งและการจัดสภาพทางกายภาพ (Fink et al., 1983, อ้างถึงใน จุลลী ศรีษะโคตร, 2557) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 6 คิดเป็นร้อยละ 40

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป และได้จัดเรียงองค์ประกอบตามอันดับของความถี่จากมากไปหาน้อย เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบของปัจจัยบรรยากาศและวัฒนธรรม ในกรอบแนวคิดของการวิจัย ซึ่งได้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

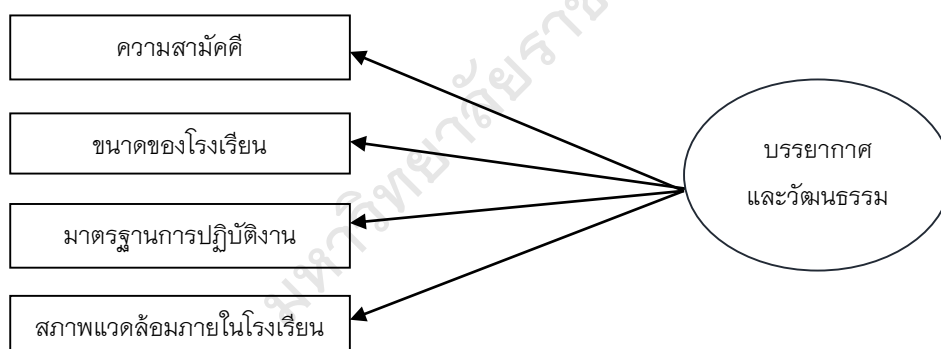
องค์ประกอบที่ 1 ความสามัคคี

องค์ประกอบที่ 2 ขนาดของโรงเรียน

องค์ประกอบที่ 3 มาตรฐานการปฏิบัติงาน

องค์ประกอบที่ 4 สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน

จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดบรรยากาศและวัฒนธรรม เพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 โมเดลการวัดบรรยากาศและวัฒนธรรม

2.3.1.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของบรรยากาศและวัฒนธรรมมีรายละเอียด ดังนี้

1) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของความสามัคคี
กระทรวงศึกษาธิการ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2551, บทนำ) กล่าวว่า ความสามัคคี หมายถึง ความพร้อมเพรียงกัน ความกลมเกลียวกัน ความปรองดองกัน ร่วมใจกันปฏิบัติงานให้บรรลุผลตามที่ต้องการ เกิดงานการอย่าง

สร้างสรรค์ ปราศจากการทะเลาะวิวาท ไม่เอาัดเอาเปรียบกัน เป็นการยอมรับความมีเหตุผล ยอมรับความแตกต่างหลากหลายทางความคิดความหลากหลายในเรื่องเชื้อชาติ ความกลมเกลียวกันในลักษณะเช่นนี้ เรียกอีกอย่างหนึ่งว่า ความสมานฉันท์ ผู้ที่มีความสามัคคี คือ ผู้ที่เปิดใจกว้างรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น รับผิดชอบต่อตนในฐานะผู้นำและผู้ตามที่ดี มีความมุ่งมั่นต่อการรวมพลัง ช่วยเหลือเกื้อกูลกัน เพื่อให้การงานสำเร็จลุล่วง แก้ปัญหาและขจัดความขัดแย้งได้ เป็นผู้ที่มีเหตุผล ยอมรับความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรม ความคิด ความเชื่อ พร้อมที่จะปรับตัวเพื่ออยู่ร่วมกันอย่างสันติ

ธวัชชัย เพ็ญสุริยะ (2554, หน้า 3) กล่าวว่า พฤติกรรมความสามัคคี หมายถึง การทำกิจกรรมหรือการแสดงออกของบุคคลที่เห็นประโยชน์ของส่วนรวม มากกว่าประโยชน์ส่วนตน และเข้าร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของกลุ่มด้วยความเต็มใจ มีความรักใคร่ กลมเกลียว เห็นอกเห็นใจ รู้จักการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ไม่ทะเลาะวิวาทแก่งแย่งชิงดีกัน ไม่มีการแบ่งพรรคแบ่งพวก ประสานสามัคคีในหมู่คณะ ร่วมแสดงความคิดเห็นและเคารพในการตัดสินใจของคนส่วนใหญ่ สามารถปรับตัวให้เข้ากับคนอื่นได้ ร่วมมือทำงาน เพื่อความสำเร็จของหมู่คณะ รู้จักแบ่งงานแบ่งหน้าที่ให้สมาชิกทำตามความสามารถ โดยช่วยเหลือเกื้อกูลกัน เมื่อมีความผิดพลาดบกพร่องเกิดขึ้นสมาชิกร่วมกันรับผิดชอบ โดยไม่โยนความผิดให้กันและกัน

สมพงษ์ นุ่มสกุล (2554, หน้า 7) กล่าวว่า ความสามัคคี หมายถึง ความสนิทสนมกลมเกลียว ความรักใคร่ปรองดอง และการร่วมมือรวมใจ การช่วยกันทำช่วยกันคิด หรืออยู่รวมกันอย่างมีความสุข

สิตานัน สมบูรณ์ทรัพย์ (2556, หน้า 8) กล่าวว่า ความสามัคคี หมายถึง สมาชิกที่มงานมีความรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน ที่มงานยึดเหนี่ยวแน่นด้วยเหตุผล เกิดความรู้สึกยินดีและมีส่วนร่วมกับความสำเร็จขององค์กร มีแรงร่วมใจและต้องการให้งานสำเร็จตามเป้าหมายที่องค์กรกำหนด

ทิพวรรณ มีบุญ (2560, หน้า 23) กล่าวว่า ความสามัคคี หมายถึง การที่ครุมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันที่ดีและมีความรักใคร่ปรองดอง ร่วมกันปฏิบัติหน้าที่ตามที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ มีความเสียสละและรับผิดชอบต่อส่วนรวม และเคารพสิทธิและรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของความสามัคคี ได้ว่าหมายถึง การที่บุคลากรในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันที่ดีและมีความรักใคร่ปรองดอง ร่วมกัน ปฏิบัติหน้าที่ตามที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ มีความเสียสละและรับผิดชอบต่อ ส่วนรวม และเคารพสิทธิและรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถ กำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) บุคลากรในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันที่ดีและ มีความรักใคร่ปรองดอง 2) บุคลากรในโรงเรียนร่วมกันปฏิบัติหน้าที่ตามที่ได้รับมอบหมาย ด้วยความเต็มใจ 3) บุคลากรในโรงเรียนมีความเสียสละและรับผิดชอบต่อส่วนรวม และ 5) บุคลากรในโรงเรียนเคารพสิทธิและรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

2) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของขนาดของโรงเรียน

บุญรัตน์ แก้วลำหัด (2536 : 113 – 11, อ้างถึงใน ซูรีนา เจ๊ะมะอูเซ็ง, 2554, หน้า 58) ศึกษาเรื่องบรรยากาศองค์การในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดนครศรีธรรมราช พบว่า ครูที่สอนในโรงเรียนเล็กมีความพอใจในงานที่ปฏิบัติมากกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ ที่ยังต้องการครูเฉพาะสาขาวิชาที่ขาดแคลน และยังมีสื่อการสอนไม่เพียงพอบางครั้งผู้บริหารมอบหมายหน้าที่ไม่เหมาะสม กับความถนัด

ธรรมสรณ์ บัวสาย (2547 : บทคัดย่อ, อ้างถึงใน ซูรีนา เจ๊ะมะอูเซ็ง, 2554, หน้า 58) ได้ทำการวิจัยเรื่องทัศนคติของข้าราชการครูที่มีต่อบรรยากาศองค์การ สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี เขต 1 ในภาพรวมมี บรรยากาศแบบควบคุม สำหรับโรงเรียนขนาดเล็กและขนาดกลาง มีบรรยากาศแบบ ควบคุม ส่วนโรงเรียนขนาดใหญ่ มีบรรยากาศแบบรวบอำนาจ และผลการทดสอบ สมมุติฐาน พบว่า ข้าราชการครูที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน มีทัศนคติ ต่อบรรยากาศองค์การ ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานแตกต่างกัน ทั้งในภาพรวมและรายมิติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05

รัชศักดิ์ บุญสิทธิ์ (2553, หน้า 12) กล่าวว่า ขนาดโรงเรียน หมายถึง สภาพทางกายภาพของโรงเรียนที่กำหนดตามจำนวนนักเรียนทั้งหมดในแต่ละโรงเรียนตาม เกณฑ์จำแนกของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน แบ่งเป็น 3 ขนาด คือ โรงเรียนขนาดเล็ก หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนไม่เกิน 120 โรงเรียนขนาดกลาง หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 121–300 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 301 คนขึ้นไป

ขวัญนคร สังข์รัตน์ (2556, หน้า 6) กล่าวว่า ขนาดสถานศึกษา หมายถึง การแบ่งโรงเรียนที่ใช้นักเรียนเป็นตัวกำหนดตามสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2547 โดยจำแนกเป็น 3 ขนาด ได้แก่ โรงเรียนขนาดเล็ก หมายถึง โรงเรียนที่มีนักเรียนจำนวน 120 คนลงมา โรงเรียนขนาดกลาง หมายถึง โรงเรียนที่มีนักเรียนจำนวน 121-300 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่ หมายถึง โรงเรียนที่มีนักเรียนจำนวนตั้งแต่ 301 คนขึ้นไป

นิตยา ปัญญาประดิษฐ์ (2556, หน้า 9-10) กล่าวว่า ขนาดของสถานศึกษา หมายถึง การแบ่งโรงเรียนที่ใช้นักเรียนเป็นตัวกำหนด จำแนกเป็น 3 ขนาด คือ โรงเรียนขนาดเล็ก หมายถึง มีนักเรียนจำนวน 120 คน ลงมา โรงเรียนขนาดกลาง หมายถึง มีนักเรียนจำนวน 121-300 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่ หมายถึง มีนักเรียนจำนวนตั้งแต่ 301 คนขึ้นไป

บุญส่ง สิงห์สม (2556, หน้า 8) กล่าวว่า ขนาดของสถานศึกษา หมายถึง สถานศึกษาที่แบ่งตามจำนวนนักเรียนตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2547 ดังนี้ สถานศึกษาขนาดเล็ก หมายถึง สถานศึกษาที่มีจำนวนนักเรียนไม่เกิน 120 คน สถานศึกษาขนาดกลาง หมายถึง สถานศึกษาที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 121-300 คน และสถานศึกษาขนาดใหญ่ หมายถึง สถานศึกษาที่มีจำนวนนักเรียนตั้งแต่ 301 คน ขึ้นไป

พระมหาเดชา อมรเมธี (2556, หน้า 6) กล่าวว่า สถานศึกษาขั้นพื้นฐานชั้นประถมศึกษา หมายถึง สถานศึกษาที่เปิดสอนในระดับก่อนประถมศึกษาาระดับประถมศึกษารวมทั้งโรงเรียนขยายโอกาสที่เปิดสอนในระดับก่อนประถมถึงระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ประกอบด้วย สถานศึกษาขนาดกลาง คือ มีนักเรียนตั้งแต่ 121 คน แต่ไม่เกิน 200 คน และสถานศึกษาขนาดใหญ่ คือ มีนักเรียนตั้งแต่ 201 คน ขึ้นไป

Edward Vance Cook (1966 : 345 – A, อ้างถึงใน ซูรีนา เจ๊ะมะฮูเซ็น, 2554, หน้า 61) ได้ทำการวิจัย เรื่อง พฤติกรรมผู้บริหารกับบรรยากาศองค์การของโรงเรียนประถมศึกษาที่โรงเรียนประถมของแคมเด็น (Camden) รัฐนิวเจอร์ซีย์ สหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่า 1) พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาแตกต่างกันตามสภาพบรรยากาศ 2) พฤติกรรมของผู้นำของผู้บริหารของโรงเรียนประถมเป็นตัวกำหนดบรรยากาศองค์การของโรงเรียน 3) ขนาดของโรงเรียนเป็นตัวกำหนดบรรยากาศองค์การของโรงเรียน 4) อายุครุมีผลต่อการกำหนดขนาดองค์การของโรงเรียน

Fink & Other (1996, อ้างถึงใน มนตรี ศรีจันทร์อินทร์, 2559, หน้า 29)

ได้ศึกษาบรรยากาศขององค์การมีองค์ประกอบหลายอย่าง พบว่า ขนาด (Size) ขององค์การ เป็นผลต่อความรู้สึกของบุคลากร กล่าวคือ องค์การที่มีขนาดเล็กบุคลากรมักรู้จักกัน มากกว่าองค์การที่มีขนาดใหญ่หรือมีความเจริญเติบโต ยิ่งองค์การมีความเจริญเติบโต มาก ยิ่งทำให้บุคลากรมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น ซึ่งเป็นผลทำให้บุคลากรรู้จักกันน้อยลง

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของขนาดของโรงเรียน ว่าหมายถึง การแบ่งลักษณะของโรงเรียนโดยใช้เกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น พื้นฐาน จำนวน 3 ขนาด ประกอบด้วย โรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนขนาดกลาง และ โรงเรียนขนาดเล็ก ขนาดของโรงเรียนมีผลต่อความรู้สึกและการสร้างบรรยากาศและ วัฒนธรรมการทำงานร่วมกัน ซึ่งนิยามดังกล่าว สามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้

1) โรงเรียนใช้เกณฑ์สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในการจำแนกขนาดของ

โรงเรียน 2) จำนวนครูผู้สอนมีเพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน 3) จำนวนนักเรียนอยู่ใน เกณฑ์อย่างต่อเนื่อง และ 4) มีการจัดสรรงบประมาณเพียงพอและเป็นไปตามเกณฑ์

3) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของมาตรฐานการปฏิบัติงาน

พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 กล่าวว่า การจัดตั้งสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา ที่เรียกว่า ครูสภา ซึ่งเป็นนิติบุคคลในกำกับ กระทรวงศึกษาธิการ มีอำนาจหน้าที่ในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณ วิชาชีพ ควบคุมความประพฤติและการดำเนินงานของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาให้ เป็นไปตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ ซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อกำหนดให้ วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพควบคุม โดยให้ความหมายของมาตรฐานการปฏิบัติงาน ว่าหมายถึง ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะหรือการแสดงผลพฤติกรรมปฏิบัติงานและการพัฒนางาน ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องปฏิบัติตาม เพื่อให้เกิดผลตามวัตถุประสงค์และ เป้าหมายการเรียนรู้ หรือการจัดการศึกษา รวมทั้งต้องฝึกฝนให้มีทักษะหรือความชำนาญ สูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549, หน้า 77-86) กล่าวว่า ผู้ประกอบ วิชาชีพครูต้องปฏิบัติตามมาตรฐานการปฏิบัติงาน ดังนี้ ปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการ เกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ ตัดสินใจปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ โดยคำนึงถึงผลที่จะ เกิดแก่ผู้เรียน มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ พัฒนาแผนการสอนให้สามารถ ปฏิบัติได้เกิดผลจริง พัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ จัดกิจกรรม

การเรียนการสอนโดยเน้นผลถาวรที่เกิดแก่ผู้เรียน รายงานผลการพัฒนาคุณภาพของ ผู้เรียนได้อย่างมีระบบ ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน ร่วมมือกับผู้อื่นในสถานศึกษา อย่างสร้างสรรค์ ร่วมมือกับผู้อื่นในชุมชนอย่างสร้างสรรค์ แสวงหาและใช้ข้อมูลข่าวสารในการ พัฒนา และสร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในทุกสถานการณ์

วาทีนี้ มามู๋ย (2554, หน้า 7) กล่าวว่า มาตรฐานการปฏิบัติงานตาม เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู หมายถึง การปฏิบัติหน้าที่ของครูตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพ ครูและจุดเน้นของเครือข่าย ประกอบด้วย ด้านการมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ ด้านการพัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง ด้านการพัฒนาสื่อการเรียน การสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ และด้านการปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของมาตรฐานการปฏิบัติงาน ว่าหมายถึง การปฏิบัติหน้าที่ของครูตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู ได้แก่ การมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้ เต็มศักยภาพ การพัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง การพัฒนาสื่อการเรียน การสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ และการปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน ซึ่ง นิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ครูมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็ม ศักยภาพ 2) ครูพัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง 3) ครูพัฒนาสื่อ การเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ และ 4) ครูปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ ผู้เรียน

4) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของสภาพแวดล้อมภายใน โรงเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2541, หน้า 13-14) กล่าวว่า สภาพแวดล้อม คือ สภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่สวยงาม ร่มรื่น เป็นระเบียบและมีบรรยากาศดี ปลอดภัย มีวัสดุอุปกรณ์เสริมสร้างพัฒนาการและเสริมสร้างการเรียนรู้ อย่างหลากหลาย มีสิ่งยังยู่ให้เกิดการเรียนรู้ และมีมลภาวะลดลง

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พุทธศักราช 2542 (2542, หน้า 1191) กล่าวว่า สภาพแวดล้อม หมายถึง สิ่งต่างๆ ที่มีลักษณะทางกายภาพ และชีวภาพที่ อยู่รอบตัวมนุษย์ซึ่งเกิดขึ้นโดยธรรมชาติและสิ่งที่มีมนุษย์ได้ทำขึ้น

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู (2543, หน้า 38) กล่าวว่า สภาพแวดล้อม หมายถึง สภาพที่บุคลากรในโรงเรียนมีส่วนร่วมในการจัดบรรยากาศที่เอื้อต่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและสามารถใช้เป็นแหล่งการเรียนรู้นอกห้องเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ทรศณีย์ วรหาคำ (2554, หน้า 13) กล่าวว่า สภาพแวดล้อม หมายถึง องค์ประกอบต่างๆ ภายในโรงเรียนที่จะส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเองในทุกๆ ด้าน ได้แก่ สภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่สวยงาม ร่มรื่นเป็นระเบียบและมีบรรยากาศดี มีความปลอดภัย มีวัสดุอุปกรณ์เสริมสร้างพัฒนาการและเสริมสร้างการเรียนรู้อย่างหลากหลาย มีสิ่งยั่วยุให้เกิดการเรียนรู้ และไม่มีมลภาวะ ซึ่งเป็นสิ่งช่วยกระตุ้นส่งเสริม สนับสนุนให้นักเรียนสามารถพัฒนาตนเองให้ไปสู่จุดหมายตามที่โรงเรียนหรือสถานศึกษานั้นกำหนด

อินทิรา บริบูรณ์ (2556, หน้า 7-8) กล่าวว่า สภาพแวดล้อม หมายถึง องค์ประกอบต่างๆ ภายในโรงเรียนที่มีส่วนสำคัญที่จะช่วยกระตุ้น ส่งเสริม สนับสนุนให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ และพัฒนาศักยภาพในทุกๆ ด้านได้อย่างเหมาะสม ได้แก่ สภาพแวดล้อมเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน บรรยากาศที่ดี ความสะอาดร่มรื่น ความสวยงามภายในโรงเรียน การจัดหาวัสดุอุปกรณ์เพื่อส่งเสริมพัฒนาการเรียนรู้อย่างหลากหลาย ความเป็นระเบียบเป็นสัดส่วนอาคารสถานที่ มีการจัดอำนวยความสะดวก มีความพร้อมเอาใจใส่ และการมีส่วนร่วมในการรักษาสภาพแวดล้อมอย่างถูกต้อง

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนว่า หมายถึง โรงเรียนมีสภาพแวดล้อมที่สะอาดสวยงาม ร่มรื่นเป็นระเบียบและมีบรรยากาศดี มีความปลอดภัย มีวัสดุอุปกรณ์เสริมสร้างพัฒนาการและเสริมสร้างการเรียนรู้อย่างหลากหลาย และมีสิ่งอำนวยความสะดวกที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) โรงเรียนมีสภาพแวดล้อมที่สะอาดสวยงาม 2) โรงเรียนมีความร่มรื่นเป็นระเบียบและมีบรรยากาศดี 3) โรงเรียนมีความปลอดภัย 4) โรงเรียนมีวัสดุอุปกรณ์เสริมสร้างพัฒนาการและเสริมสร้างการเรียนรู้อย่างหลากหลาย และ 5) โรงเรียนมีสิ่งอำนวยความสะดวกที่เอื้อต่อการเรียนรู้

ตาราง 10 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโมเดลการวัดบรรยากาศและ
วัฒนธรรม

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
ความสามัคคี	การที่บุคลากรในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันที่ดีและมีความรักใคร่ปรองดอง ร่วมกันปฏิบัติหน้าที่ตามที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ มีความเสียสละและรับผิดชอบต่อส่วนรวม และเคารพสิทธิ์และรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น	<ol style="list-style-type: none"> 1) บุคลากรในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันที่ดีและมีความรักใคร่ปรองดอง 2) บุคลากรในโรงเรียนร่วมกันปฏิบัติหน้าที่ตามที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ 3) บุคลากรในโรงเรียนมีความเสียสละและรับผิดชอบต่อส่วนรวม 4) บุคลากรในโรงเรียนเคารพสิทธิ์และรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น
ขนาดของโรงเรียน	การแบ่งลักษณะของโรงเรียนโดยใช้เกณฑ์คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วยโรงเรียน 3 ขนาด คือ โรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนขนาดกลาง และโรงเรียนขนาดเล็ก เป็นผลต่อความรู้ลึกของบุคลากรในการทำงาน	<ol style="list-style-type: none"> 1) โรงเรียนใช้เกณฑ์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในการจำแนกขนาดของโรงเรียน 2) จำนวนครูผู้สอนมีเพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน 3) จำนวนนักเรียนอยู่ในเกณฑ์อย่างต่อเนื่อง 4) มีการจัดสรรงบประมาณเพียงพอและเป็นไปตามเกณฑ์
มาตรฐานการปฏิบัติงาน	การปฏิบัติหน้าที่ของครูตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู ได้แก่ การมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ การพัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ และการปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน	<ol style="list-style-type: none"> 1) ครูมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ 2) ครูพัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง 3) ครูพัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ 4) ครูปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน

ตาราง 10 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน	โรงเรียนมีสภาพแวดล้อมที่สะอาด สวยงาม ร่มรื่นเป็นระเบียบและมีบรรยากาศดี มีความปลอดภัย มีวัสดุอุปกรณ์เสริมสร้างพัฒนาการ และเสริมสร้างการเรียนรู้ที่หลากหลาย และมีสิ่งอำนวยความสะดวกที่เอื้อต่อการเรียนรู้	1) โรงเรียนมีสภาพแวดล้อมที่สะอาด สวยงาม 2) โรงเรียนมีความร่มรื่นเป็นระเบียบและมีบรรยากาศดี 3) โรงเรียนมีความปลอดภัย 4) โรงเรียนมีวัสดุอุปกรณ์เสริมสร้างพัฒนาการและเสริมสร้างการเรียนรู้ที่หลากหลาย 5) โรงเรียนมีสิ่งอำนวยความสะดวกที่เอื้อต่อการเรียนรู้

2.3.2 โครงสร้างโรงเรียน

2.3.2.1 ความหมายของโครงสร้างโรงเรียน

ดร.ณี โกเมนเอก (2553, หน้า 11) กล่าวว่า โครงสร้างองค์กรที่เหมาะสม หมายถึง องค์กรที่มีการบริหารงานที่เอื้ออำนวยต่อการปฏิบัติงาน การแบ่งงาน และความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การรายงาน การกำหนด ความสัมพันธ์ของสมาชิกสายงานบังคับบัญชา ช่วยการบังคับบัญชา การกระจายอำนาจ และการตัดสินใจ

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 6) กล่าวว่า โครงสร้างโรงเรียน หมายถึง การที่โรงเรียนได้การจัดโครงสร้าง ที่สะดวกคล่องตัวในการปฏิบัติงาน การจัดให้มีระบบติดต่อประสานงานกันไปมาในทิศทางเดียวกัน การจัดโครงสร้างของงานให้คำนึงถึงความรู้ความสามารถของแต่ละบุคคล การจัดระบบการให้ความดีความชอบ

วรรณะ บุชบา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า โครงสร้างองค์กร หมายถึง การจัดแบ่งสายงาน การบังคับบัญชา การติดต่อสื่อสารในองค์กร การพรรณนาความรับผิดชอบในงาน ที่เอื้อต่อสภาพการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 12) กล่าวว่า โครงสร้าง หมายถึง การปกครอง กฎระเบียบ ข้อบังคับ การบริหารงาน การควบคุมงาน เป็นการรับรู้ถึงข้อจำกัดแต่ละสถานการณ์ในงาน ปริมาณและรายละเอียดเกี่ยวกับข้อมูลข่าวสารซึ่งอาจจะทำให้

งานลดหรือเพิ่มความท้าทายหรือได้ตามความคาดหวัง โครงสร้างที่ทำให้แรงจูงใจด้านความต้องการเพื่อความสำเร็จของบุคลากรเพิ่มขึ้นหรือลดลงได้

ลອງ วัจนะสาริกากุล (2557, หน้า 14) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ หมายถึง องค์ประกอบที่แสดงถึงความสัมพันธ์ที่เป็นทางการของการปฏิบัติงาน ความสัมพันธ์ระหว่างระบบย่อยของสถานศึกษา ได้แก่ การแบ่งงาน กลไก การประสานงาน รูปแบบปฏิกริยาสัมพันธ์กันของบุคลากรอย่างเป็นทางการ การรายงาน ช่องทาง การติดต่อสื่อสาร ช่วงการบังคับบัญชา สายการบังคับบัญชา การกระจายอำนาจ การตัดสินใจ ซึ่งเป็น ตัวกำหนด หรือทำให้เกิดกรอบ หรือแนวทางในการดำเนินงานใน สถานศึกษาที่จะนำไปสู่เป้าหมาย ขององค์การ

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, หน้า 18) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ หมายถึง กรอบแนวทางหรือพฤติกรรมในการปฏิบัติงานของบุคคลในองค์การ เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานร่วมกันบรรลุเป้าหมายตามที่องค์กรกำหนดไว้เป็นรูปแบบของ ความสัมพันธ์ อำนาจหน้าที่ ความรับผิดชอบ สายการเดินทางของงาน ช่องทางในการติดต่อสื่อสาร รายงานและควบคุม ระหว่างตำแหน่งต่างๆ และผู้ดำรงตำแหน่งนั้นๆ ในองค์การ

Bennett & O'Brien (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 45-46) กล่าวว่า องค์การหรือโครงสร้างของงาน หมายถึง โครงสร้างองค์การสามารถ สนับสนุนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง โดยมีการนิยามภาระงานที่เปลี่ยนแปลงได้เพื่อเป็นการเปลี่ยนไปตามความต้องการของสภาพแวดล้อมภายนอก และตามความต้องการของ องค์การเอง การปฏิบัติหน้าที่ เช่น มีการสลับเปลี่ยนหน้าที่และใช้การชี้แนะด้วยตนเองมี การทำงานข้ามคณะทำงานเพื่อให้เกิดความยืดหยุ่น จะต้องมีการกำจัดนโยบายตามระบบ ราชการและกฎที่สกัดกั้นหรือขัดขวางการสั่นไหวของข้อมูล

Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 43) กล่าวว่า โครงสร้างขององค์การแห่งการเรียนรู้ที่เหมาะสม คือ โครงสร้างที่เล็ก คล่องตัว ไม่มีสายการบังคับบัญชามากเกินไปมีคำอธิบายงานที่ยืดหยุ่นไม่ตายตัว การบังคับบัญชาไม่เน้นการควบคุมมากเกินไปกระบวนการทำงานไม่ซ้ำซ้อนกัน เพื่อเอื้อต่อการจัดตั้งทีมงานได้ และที่สำคัญต้องมีโครงสร้างแบบองค์รวม แบบเดียวกับสิ่งมีชีวิตที่มี องค์ประกอบต่างทำหน้าที่ประสานสัมพันธ์กับองค์ประกอบอื่นๆ อย่างแยกอิสระจากกัน ไม่ได้แม้จะแยกเป็นหน่วยย่อยก็ต้องมีสภาพทุกอย่างเหมือนระบบทั้งหมดขององค์การ

นอกจากนี้โครงสร้างขององค์การจะมีลักษณะแบบที่ทีมงานข้ามหน้าที่ เพื่อสร้างกระบวนการเรียนรู้ของทีม พัฒนาวิธีการใหม่ๆ ที่เชื่อถือได้เรียนรู้ที่จะประสานงานและมุ่งตรงไปยังการทำงานที่ซับซ้อนขึ้นของทีมและเอาชนะการแตกแยกขององค์การ

Kaiser (2000, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 49) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ หมายถึง ลักษณะโครงสร้างของการจัดหน้าที่ และบุคคลเข้าสู่ระดับความรับผิดชอบ การตัดสินใจ อำนาจหน้าที่ และการปฏิสัมพันธ์กัน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า “โครงสร้างโรงเรียน” หมายถึง หมายถึงการที่โรงเรียนกำหนดกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติที่ชัดเจน มีการจัดโครงสร้างที่สะดวกคล่องตัวในการปฏิบัติงาน มีการติดต่อสื่อสารตามสายการบังคับบัญชา มีการกระจายอำนาจและบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบตามภารกิจหลัก มีการมอบหมายงานโดยคำนึงถึงความรู้ความสามารถของแต่ละบุคคล บุคลากรในโรงเรียนสามารถคิดและตัดสินใจดำเนินงานตามที่ได้รับมอบหมายโดยอิสระ และมีระบบติดต่อประสานงานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) การที่โรงเรียนกำหนดกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติที่ชัดเจน 2) มีการจัดโครงสร้าง ที่สะดวกคล่องตัวในการปฏิบัติงาน 3) มีการติดต่อสื่อสารตามสายการบังคับบัญชา 4) มีการกระจายอำนาจและบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบตามภารกิจหลัก 5) มีการมอบหมายงานโดยคำนึงถึงความรู้ความสามารถของแต่ละบุคคล 6) บุคลากรในโรงเรียนสามารถคิดและตัดสินใจดำเนินงานตามที่ได้รับมอบหมายโดยอิสระ และ 7) มีระบบติดต่อประสานงานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน

2.3.2.2 ความสำคัญของโครงสร้างโรงเรียน

ศศกร ไชยคำหาญ (2550, อ้างถึงใน ตรุณี โกเมนเอก, 2553, หน้า 52) กล่าวว่า โครงสร้างที่เหมาะสม คือ โครงสร้างที่เล็กและคล่องตัว ไม่มีสายการบังคับบัญชามากเกินไป มีคำกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบของงานในตำแหน่งที่มีความยืดหยุ่น เชื่อมต่อการจัดตั้งทีมงานได้ และที่สำคัญต้องมีโครงสร้างแบบองค์รวม มีองค์ประกอบต่างๆ ทำหน้าที่ของตนเองอย่างมีประสานสัมพันธ์กับองค์ประกอบอื่นๆ อย่างแยกอิสระจากกันไม่ได้ นอกจากนี้โครงสร้างขององค์กรจะมีลักษณะแยกทีมข้ามสายงาน เพื่อสร้างกระบวนการเรียนรู้ ของทีมและพัฒนาวิธีการใหม่ๆ เพื่อสร้างความเข้มแข็งให้องค์กร สอดคล้องกับ Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน ตรุณี โกเมนเอก, 2553, หน้า 41) ที่ได้กล่าวว่า ปัจจัยที่จะช่วยเสริมสร้างความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ คือ การมีโครงสร้างที่เหมาะสม โดยโครงสร้างขององค์กรแห่งการเรียนรู้ที่เหมาะสม คือ โครงสร้างที่เล็กและคล่องตัว ไม่มี

สายการบังคับบัญชามากเกินไป มีคำพรณนงานที่ยืดหยุ่นไม่ตายตัว การบังคับบัญชาไม่เน้นการควบคุมมากเกินไป กระบวนการทำงานไม่ซ้ำซ้อน เพื่อเอื้อต่อการจัดตั้งทีมงานได้ และที่สำคัญต้องมีโครงสร้างแบบของรวมแบบเดียวกับสิ่งมีชีวิตที่มีองค์ประกอบต่างทำหน้าที่ประสานสัมพันธ์กับองค์ประกอบอื่นๆ อย่างแยกอิสระจากกันไม่ได้ แม้จะแยกเป็นหน่วยย่อยก็ต้องมีสภาพทุกอย่างเหมือนระบบทั้งหมดขององค์กร นอกจากนี้โครงสร้างขององค์กรจะมีลักษณะแบบทีมงานข้ามหน้าที่ เพื่อสร้างกระบวนการเรียนรู้ของทีมพัฒนาวิธีการใหม่ๆ ที่เชื่อถือได้เรียนรู้ที่จะประสานงานและมุ่งตรงไปยังการทำงานที่ซับซ้อนขึ้นของทีมและเอาชนะการแตกแยกขององค์กร

2.3.2.3 องค์ประกอบของโครงสร้างโรงเรียน

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับโครงสร้างโรงเรียน ไว้ดังนี้

ดร.ณิ โกเมนเอก (2553) กล่าวว่า โครงสร้างองค์กรที่เหมาะสมประกอบด้วย การจัดระบบมอบหมายงานและความรับผิดชอบ การจัดระบบติดต่อประสานงาน การปรับปรุงแก้ไขกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ การจัดโครงสร้างที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วม การธำรงรักษาและพัฒนาบุคลากรในโครงการ การจัดระบบให้คุณให้โทษ และความดีความชอบ

ฉันทพร บุญรักษา (2553) กล่าวว่า โครงสร้างโรงเรียน ประกอบด้วย การที่โรงเรียนได้จัดโครงสร้างที่สะดวกคล่องตัวในการปฏิบัติงาน การจัดให้มีระบบติดต่อประสานงานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน การจัดโครงสร้างของงานให้คำนึงถึงความรู้ความสามารถของแต่ละบุคคล และการจัดระบบการให้ความดีความชอบ

วรรณะ บุชบา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า โครงสร้างองค์กร ประกอบด้วย การจัดแบ่งสายงาน การบังคับบัญชา การติดต่อสื่อสารในองค์กร การพรณนาคความรับผิดชอบในงานที่เอื้อต่อสภาพการปกครองครูแห่งการเรียนรู้

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, หน้า 126) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การประกอบด้วย การจัดระบบมอบหมายงานและความรับผิดชอบ การจัดระบบติดต่อประสานงาน การปรับปรุงแก้ไขกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ การจัดโครงสร้างที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วม การธำรงรักษาและพัฒนาบุคลากรในโครงการ การจัดระบบให้คุณให้โทษ และความดีความชอบ

รูสนานี ยาโม (2555, หน้า 25) กล่าวว่า โครงสร้างขององค์การ ประกอบด้วย การจัดโครงสร้างที่มีการบังคับบัญชาโดยตรงไม่ซับซ้อน มีความยืดหยุ่น เกิดความคล่องตัวในการประสานงานกับทีมงานหรือแผนกอื่นๆ

วิจิต แสงสว่าง (2555, หน้า 17) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย การแบ่งงานและความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การรายงาน การกำหนด ความสัมพันธ์ของสมาชิก สายงานบังคับบัญชา ช่วงการบังคับบัญชา การกระจายอำนาจ และการตัดสินใจ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้และประสิทธิผลขององค์การ

ลອງ วัจนะสาริกากุล (2557, หน้า 14) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย การปฏิบัติงาน การแบ่งงาน กลไก การประสานงาน รูปแบบปฏิกริยาสัมพันธ์กันของบุคลากรอย่างเป็นทางการ การรายงาน ช่องทางการติดต่อสื่อสาร ช่วงการบังคับบัญชา สายการบังคับบัญชา การกระจายอำนาจ การตัดสินใจ

อลงกต สุขุมาลัย (2560, หน้า 5) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย การแบ่งงานกันทำตามความชำนาญ การจัดสายการบังคับบัญชา ความเป็นทางการและกฎระเบียบ การรวมอำนาจ และการกระจายอำนาจ

Max Weber (1956, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560, หน้า 2) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย การกำหนดช่วงชั้นบังคับบัญชา การแบ่งงานต่างๆ เป็นฝ่ายงาน ความไม่เป็นส่วนบุคคล และการบริหารโดยใช้กฎระเบียบ

Hicks & Gullett (1967, หน้า 22) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย สมาชิกในองค์การ การมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน การสั่งการ ความร่วมมือในการปฏิบัติงาน และวัตถุประสงค์ขององค์การ

Mowday and Porter (1982) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย ขนาดขององค์การ การรวมอำนาจ การกระจายอำนาจ และความเป็นทางการ

Robbins (1990, อ้างถึงใน Allison Stokes, 2005, หน้า 4) กล่าวว่า องค์การที่ซับซ้อน ประกอบด้วย การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ การประสานงาน การควบคุม และการกระจายอำนาจ

Hatch (1997, อ้างถึงใน Allison Stokes, 2005, หน้า 4) กล่าวว่า โครงสร้างที่เป็นทางการ ประกอบด้วย กฎ ระเบียบ และขั้นตอนต่างๆ ที่องค์การกำหนด และการติดต่อสื่อสาร

Hyo Sook Kim (2005, หน้า 14) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การ ประกอบด้วย การรวมศูนย์ การมีส่วนร่วม การแบ่งชั้น การเป็นแบบแผน และความซับซ้อน

Hoy & Miskel (2013, หน้า 129-131, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560, หน้า 4) กล่าวว่า โครงสร้างองค์การวิชาชีพ ประกอบด้วย ทฤษฎีหลักที่ใช้บริหารองค์การ วัตถุประสงค์ อำนาจที่ใช้บริหารบุคลากร กระบวนการตัดสินใจขององค์การ การประสานงานการเรียนการสอน การประสานงานระหว่างฝ่ายงาน และการจัดโครงสร้างองค์การ

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์ กำหนดองค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 11

ตาราง 11 สังเคราะห์องค์ประกอบโครงสร้างโรงเรียน

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบของ ปัจจัยโครงสร้างโรงเรียน																	
	1. ดรูณี โทแมนเอก (2553)	2. ธัญพร บุญรักษา (2553)	3. วรณะ บุชบา (2553)	4. กัญญาภัค เศรษฐัญญ (2555)	5. รุสนาณี ยามิ (2555)	6. สิทธิ แสดงสว่าง (2555)	7. ลออง วัฒนเสถาลิกกุล (2557)	8. อลงกต สุขุมาลัย (2560)	9. Max Weber (1956)	10. Hicks & Gullett (1967)	11. Mowday and Porter (1982)	12. Robbins (1990)	13. Hatch (1997)	14. Hyo Sook Kim (2005)	15. Hoy & Miskel (2013)	สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
1. การจัดระบบมอบหมายงานและความรับผิดชอบ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	12	80	*
2. การจัดระบบติดต่อประสานงาน	✓	✓	✓	✓	✓		✓					✓	✓		✓	9	60	*
3. การปรับปรุงแก้ไขกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ	✓			✓				✓	✓				✓	✓		6	40	*
4. การจัดโครงสร้างที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วม	✓			✓										✓		3	20	
5. การธำรงรักษาและพัฒนาบุคลากรในโครงการ	✓			✓												2	13.33	
6. การจัดระบบให้คุณภาพและความดีความชอบ	✓	✓		✓												3	20	
7. โครงสร้างที่สะดวกคล่องตัวในการปฏิบัติงาน		✓														1	6.66	
8. การพรรณนาความรับผิดชอบในงานที่เชื่อถือสภาพการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้			✓													1	6.66	
9. การรายงาน						✓	✓									2	13.33	
10. การกำหนดความสัมพันธ์ของสมาชิก					✓	✓										2	13.33	

ตาราง 11 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบของ ปัจจัยโครงสร้างโรงเรียน															สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
	1. ดรูณี โทเมนเอก (2553)	2. อ้นยพร บุญรักษา (2553)	3. วรณะ บุชบา (2553)	4. กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555)	5. รุสนานี ยาโม (2555)	6. วิชุด แสงสว่าง (2555)	7. ลทอง วัจนะสาลิกกุล (2557)	8. อลงกต สุขุมลัด (2560)	9. Max Weber (1956)	10. Hicks & Gullett (1967)	11. Mowday and Porter (1982)	12. Robbins (1990)	13. Hatch (1997)	14. Hyo Sook Kim (2005)	15. Hoy & Miskel (2013)			
11. ช่วงการบังคับบัญชา						✓	✓									2	13.33	
12. การกระจายอำนาจ						✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓	7	46.66	*
13. การตัดสินใจ						✓	✓								✓	3	20	
14. กลไก							✓									1	6.66	
15. ช่องทางการติดต่อสื่อสาร							✓									1	6.66	
16. สายการบังคับบัญชา							✓	✓	✓							3	20	
17. การรวมอำนาจ									✓		✓			✓		3	20	
18. สมาชิกในองค์การ										✓						1	6.66	
19. การมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน										✓						1	6.66	
21. ความร่วมมือในการปฏิบัติงาน										✓						1	6.66	
22. วัตถุประสงค์ขององค์การ										✓				✓		2	13.33	
23. ขนาดขององค์การ											✓					1	6.66	
24. ความเป็นทางการ											✓					1	6.66	
25. การควบคุม												✓				1	6.66	
26. ความซับซ้อน													✓			1	6.66	
27. ทฤษฎีหลักที่ใช้บริหารองค์การ														✓		1	6.66	
รวม	6	4	3	6	2	6	10	5	4	5	4	3	2	5	6			

จากตาราง 11 การสังเคราะห์องค์ประกอบของโครงสร้างโรงเรียน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 27 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมีความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 การมอบหมายงาน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การจัดระบบมอบหมายงานและความรับผิดชอบ (ดรูณี โทเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) การจัดโครงสร้างของงานให้คำนึงถึงความรู้ความสามารถของแต่ละบุคคล (อ้นยพร บุญรักษา, 2553) การจัดแบ่งสายงานการบังคับบัญชา (วรณะ บุชบา, 2553) การจัดโครงสร้างที่มีการบังคับบัญชาโดยตรงไม่ซับซ้อน (รุสนานี ยาโม,

2555) การแบ่งงานและความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน (วิจิต แสงสว่าง, 2555) การแบ่งงาน (ลອງ วัจนะสาริกากุล, 2557) การแบ่งงานกันทำตามความชำนาญ (อลงกต สุขุมาลัย, 2560) การแบ่งงานต่างๆ เป็นฝ่ายงาน (Max Weber, 1956, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560) การสั่งการ (Hicks & Gullett, 1967) การแบ่งชั้น (Hyo Sook Kim, 2005) และการจัดโครงสร้างองค์การ(Hoy & Miskel, 2013, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 12 คิดเป็นร้อยละ 80

กลุ่มที่ 2 การติดต่อประสานงาน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การจัดระบบติดต่อประสานงาน (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) การจัดให้มีระบบติดต่อประสานงานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) การติดต่อสื่อสารในองค์กร (วรรณะ บุชบา, 2553) มีความยืดหยุ่นเกิดความคล่องตัวในการประสานงานกับทีมงานหรือแผนกอื่นๆ (รุสนานี ยาโม, 2555) การประสานงาน (ลອງ วัจนะสาริกากุล, 2557) (Robbins, 1990, อ้างถึงใน Allison Stokes, 2005) การติดต่อสื่อสาร (Hatch, 1997, อ้างถึงใน Allison Stokes, 2005) และการประสานงานระหว่างฝ่ายงาน (Hoy & Miskel, 2013, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 9 คิดเป็นร้อยละ 60

กลุ่มที่ 3 การกระจายอำนาจ องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การกระจายอำนาจ (วิจิต แสงสว่าง, 2555) (ลອງ วัจนะสาริกากุล, 2557) (อลงกต สุขุมาลัย, 2560) (Mowday & Porter, 1982) (Robbins, 1990, อ้างถึงใน Allison Stokes, 2005) ความไม่เป็นส่วนบุคคล (Max Weber, 1956, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560) และอำนาจที่ใช้บริหารบุคลากร (Hoy & Miskel, 2013, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 7 คิดเป็นร้อยละ 46.66

กลุ่มที่ 4 กฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การปรับปรุงแก้ไขกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) ความเป็นทางการและกฎระเบียบ (อลงกต สุขุมาลัย, 2560) การบริหารโดยใช้กฎระเบียบ (Max Weber, 1956, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2560) กฎ ระเบียบ และขั้นตอนต่างๆ ที่องค์กรกำหนด (Hatch, 1997, อ้างถึงใน Allison Stokes, 2005) การเป็นแบบแผน (Hyo Sook Kim, 2005) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 6 คิดเป็นร้อยละ 40

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 4 องค์ประกอบ โดยผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป และได้จัดเรียงองค์ประกอบตามอันดับของความถี่จากมากไปหาน้อย เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบของปัจจัยโครงสร้างโรงเรียน ในกรอบแนวคิดของการวิจัย ซึ่งได้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

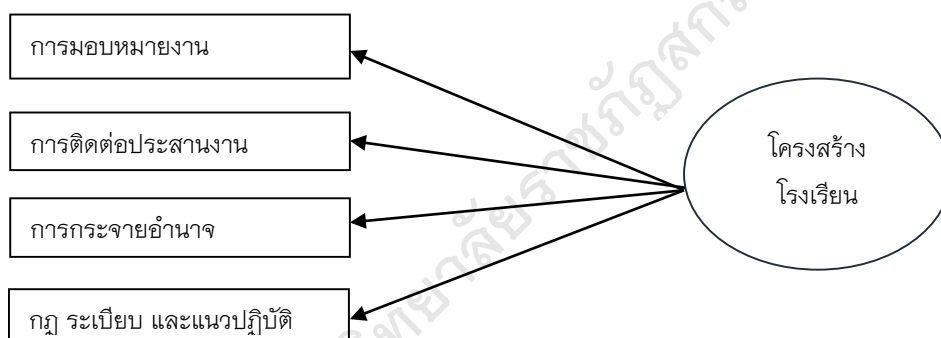
องค์ประกอบที่ 1 การมอบหมายงาน

องค์ประกอบที่ 2 การติดต่อประสานงาน

องค์ประกอบที่ 3 การกระจายอำนาจ

องค์ประกอบที่ 4 กฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ

จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดโครงสร้างโรงเรียน เพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 11



ภาพประกอบ 11 โมเดลการวัดโครงสร้างโรงเรียน

2.3.2.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโครงสร้างโรงเรียน มีรายละเอียด ดังนี้

1) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการมอบหมายงาน

เนตร์พัฒนา ยาวีราช (2546, หน้า 99-101) กล่าวว่า องค์การจะต้องยึดหลักในการมอบอำนาจโดยคำนึงถึง หลักการที่เกี่ยวกับ “ตัวผู้รับมอบ” ว่าจะต้อง

- 1) มอบงานที่ถนัดหรือมีความรู้มีความสามารถ
- 2) มอบให้พอดีกับความสามารถและประสบการณ์ของผู้รับมอบ
- 3) สร้างบรรยากาศที่ดีและใช้วิธีการมอบหมายที่เหมาะสม
- 4) ผู้รับมอบต้องยินยอมเต็มใจที่จะทำ
- 5) มอบแล้วต้องควบคุมดูแลติดตามผล

สมคิด บางโม (2553, หน้า 115–117, อ้างถึงใน เกษวลี สังขทิพย์, 2556, หน้า 18) กล่าวว่า การแบ่งงาน หมายถึง การแยกงานหรือรวมหน้าที่การงานที่มีลักษณะเดียวกันหรือใกล้เคียงกันไว้ด้วยกัน หรือแบ่งงานตามลักษณะเฉพาะของงาน และมอบหมายงานให้กับบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่มีความสามารถหรือความถนัดที่เหมาะสมในการทำงานในตำแหน่งนั้นๆ

สัมมนา สีหม่วย (2553, หน้า 10–11) กล่าวว่า บทบาทและการมอบหมายงานที่ชัดเจน หมายถึง การมอบหมายงานที่ระบุไว้ในคำพรรณนาลักษณะงานบทบาทในที่นี้ไม่จำกัดเฉพาะภารกิจของงานเท่านั้น แต่จะรวมถึงความคาดหวังของบุคคลอื่นที่มีต่องานนั้นด้วย เพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาของความขัดแย้งด้านบทบาท ที่ทีมงานต้องมีกระบวนการวิเคราะห์ความชัดเจนของบทบาท เพื่อให้ทุกคนทุกฝ่ายได้มีความเข้าใจตรงกัน การกำหนดบทบาทและการมอบหมายงานที่ชัดเจนที่มีประสิทธิภาพจะเกิดขึ้นเมื่อสมาชิกปฏิบัติ ดังนี้ ผลักดันให้ทีมงานกำหนดมาตรฐานการปฏิบัติงานไว้ในระดับสูง มีความเต็มใจปฏิบัติงานที่อยู่นอกเหนือบทบาทที่กำหนดไว้ในบางโอกาสเมื่อมีความจำเป็น มั่นใจว่ามีการมอบหมายงานให้แก่ทีมงานอย่างเสมอภาคมีการอภิปรายและต่อรองด้านบทบาทที่คาดหวังของสมาชิกแต่ละคนอย่างเปิดเผย

Blanchard, Keenneth H., John P. Carlos, and W. Alan Randolph. (2001) กล่าวว่า องค์ประกอบของการมอบอำนาจ ที่สามารถทำให้องค์กรประสบความสำเร็จ ประกอบด้วย 1) พนักงานได้รับข้อมูล มีความเข้าใจและรายละเอียดข้อมูลเพียงพอที่จะรับผิดชอบงานนั้นได้ 2) พนักงานได้รับความรู้และทักษะในการทำงาน มีการฝึกอบรมเพิ่มสมรรถนะในการทำงาน 3) พนักงานมีอำนาจในการตัดสินใจแทนได้ตามทิศทางองค์กร 4) พนักงานเข้าใจ ให้ความสำคัญในการปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างเหมาะสมให้บรรลุผลสำเร็จ 5) พนักงานได้รับรางวัลจากการทำงาน

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการมอบหมายงาน ว่าหมายถึง ใ้โรงเรียนมอบหมายงานและหน้าที่ความรับผิดชอบตามสายงานการบังคับบัญชา มีการกำหนดบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเป็นคำสั่งชัดเจน ถูกต้องตามมาตรฐานกำหนดตำแหน่ง มีการแบ่งงานที่ถูกต้องตามมาตรฐานกำหนดตำแหน่ง และเหมาะสมตามความสามารถความถนัดของแต่ละบุคคล มีการให้อำนาจตัดสินใจและมอบหมายงานอย่างเป็นธรรม ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ใ้โรงเรียนมอบหมายงานและหน้าที่ความรับผิดชอบตามสายงานการบังคับบัญชา 2) มีการกำหนดบทบาท

หน้าที่และความรับผิดชอบเป็นคำสั่งชัดเจน 3) มีการแบ่งงานที่ถูกต้องตามมาตรฐาน กำหนดตำแหน่ง 4) มีการมอบหมายงานได้เหมาะสมตามความสามารถความถนัดของแต่ละบุคคล และ 5) มีการให้อำนาจตัดสินใจและมอบหมายงานอย่างเป็นธรรม

2) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการติดต่อประสานงาน

สมคิด บางโม (2553, อ้างถึงใน ภิญญา ทนุวงษ์, 2555, หน้า 15) กล่าวว่า การประสานงาน หมายถึง การจัดระเบียบการทำงานและการติดต่อกันเพื่อให้งานและเจ้าหน้าที่ฝ่ายต่างๆ ร่วมมือปฏิบัติการเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวไม่ให้งานซ้ำซ้อนขัดแย้งกันเอง หรือเหลื่อมล้ำกัน ทั้งนี้เพื่อให้งานดำเนินไปได้อย่างราบรื่นสอดคล้องกับวัตถุประสงค์นั้นๆ อย่างสมานฉันท์และมีประสิทธิภาพ

ภิญญา ทนุวงษ์ (2555, หน้า 7) กล่าวว่า การประสานงาน หมายถึง กระบวนการหนึ่งในการบริหารจัดการ ซึ่งทำให้ขั้นตอนของงานชัดเจน ไม่ซ้ำซ้อน ผู้มีส่วนร่วมปฏิบัติงานมีความร่วมมือร่วมใจกัน เพื่อให้งานบรรลุวัตถุประสงค์อย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย การตระหนักในเป้าหมายร่วมกัน ความสะดวกในการสื่อสารเพื่อเชื่อมโยงงาน และมีขั้นตอนการทำงานที่เป็นระเบียบเรียบร้อย

ชูลีพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 14) กล่าวว่า การประสานร่วมมือกันของสมาชิกในสถานศึกษา หมายถึง ผู้บริหาร และครูผู้สอน ได้ร่วมมือกันช่วยเหลือกันทำงานที่เกี่ยวกับการบริหารการจัดการเรียนการสอน การพัฒนานักเรียน การดูแลช่วยเหลือ นักเรียน การพัฒนาและปรับปรุงสภาพแวดล้อมของโรงเรียนได้อย่างผสมผสาน มีความเข้าใจในทิศทางการทำงานร่วมกัน มีการประสานงานกัน ยอมรับ บทบาทหน้าที่ ที่ได้ปฏิบัติช่วยเหลือเกื้อกูลกัน พึงพาซึ่งกันและกัน

Yehezkel Dror (อ้างถึงใน ภิญญา ทนุวงษ์, 2555, หน้า 15) กล่าวว่า การประสานงาน หมายถึง กระบวนการบริหารที่เกี่ยวกับการทำให้กิจกรรมต่างๆ ของเจ้าหน้าที่ผู้ปฏิบัติงานและหน่วยงานต่างๆ รวมเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้งานสามารถบรรลุเป้าหมายได้ทั้งหมด

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการติดต่อประสานงาน ว่าหมายถึง โรงเรียนมีการจัดระเบียบการทำงานและการติดต่อประสานงานกัน ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้มีส่วนร่วมในการประสานสัมพันธ์ในการปฏิบัติงาน ผู้บริหารโรงเรียนส่งเสริมและสนับสนุนการติดต่อประสานงานกันอย่างต่อเนื่อง และมีการติดต่อประสานงานกันทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้

- 1) โรงเรียนมีการจัดระเบียบการทำงานและการติดต่อประสานงานกัน
- 2) ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้มีส่วนร่วมในการประสานสัมพันธ์ในการปฏิบัติงานอย่างเต็มที่
- 3) ผู้บริหารโรงเรียนส่งเสริมและสนับสนุนการติดต่อประสานงานกันของบุคลากรอย่างต่อเนื่อง และ
- 4) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการติดต่อประสานงานกันทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

3) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการกระจายอำนาจ

ธวัช กรุดมณี (2550, หน้า 9) กล่าวว่า การกระจายอำนาจ หมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านวิชาการ งบประมาณ บริหารงานบุคคล และบริหารทั่วไป ไปสู่คณะครูและคณะกรรมการสถานศึกษามากที่สุด โดยคำนึงถึงความเป็นไปได้และความเหมาะสม เพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุเป้าหมาย

สมคิด บางโม (2553, หน้า 115-117, อ้างถึงใน เกษวลี สังขทิพย์, 2556, หน้า 19) กล่าวว่า การกระจายอำนาจ หมายถึง ระบบบริหารที่กระจายอำนาจลงไปที่ผู้บริหารระดับล่างเป็นผู้ตัดสินใจในหน้าที่การงานที่ตนรับผิดชอบ โดยการกระจายอำนาจส่วนใหญ่ให้ผู้บริหารระดับล่างสามารถตัดสินใจได้ทันที ไม่ต้องรอความเห็นชอบของผู้บริหารส่วนกลาง องค์การสมัยใหม่มุ่งเน้นการกระจายอำนาจไปสู่ผู้บริหารระดับล่างมากขึ้น เพื่อให้การบริหารจัดการคล่องตัว ดำเนินไปด้วยความรวดเร็ว และมีประสิทธิภาพในการบริหารมากขึ้น

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 14) กล่าวว่า การให้อำนาจบุคลากร หมายถึง ผู้บริหารได้กำหนดกรอบการทำงาน จัดวางตัวบุคคลให้เหมาะสมกับการทำงาน ตรงตามความรู้ ความสามารถ ความถนัด มีการกระจายอำนาจ และมีอิสระในการทำงาน มีสิทธิเท่าเทียมกันในการรับรู้ข้อมูลข่าวสาร การตัดสินใจให้แก่ครูในการจัดการเรียนการสอน การพัฒนานักเรียน การดูแลช่วยเหลือนักเรียน

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการกระจายอำนาจ ว่าหมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านวิชาการ งบประมาณ บริหารงานบุคคล และบริหารทั่วไป ไปสู่คณะครูและคณะกรรมการสถานศึกษาโดยคำนึงถึงความเป็นไปได้และความเหมาะสม เพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุเป้าหมาย ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านวิชาการ 2) ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านงบประมาณ 3) ผู้บริหารสถานศึกษาให้

อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านบริหารงานบุคคล 4) ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านบริหารทั่วไป และ 5) ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานไปสู่คณะครูและคณะกรรมการสถานศึกษาโดยคำนึงถึงความเป็นไปได้และความเหมาะสม เพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุเป้าหมาย

4) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ

สิริกร สินสม (2558, หน้า 11) กล่าวว่า การมีระเบียบและปฏิบัติตามกฎของสังคม หมายถึง การประพฤติตนตามระเบียบหรือกฎเกณฑ์ที่สังคมกำหนดไว้ทั้งต่อหน้าและลับหลัง โดยไม่กระทำการใดๆ ที่ขัดกับระเบียบหรือกฎเกณฑ์ของสังคมที่เป็นการไม่เหมาะสม

Max Weber (1956, อ้างถึงใน สิทธิพร นิยมศรีสมศักดิ์, 2558, หน้า 3) กล่าวว่า การบริหารโดยใช้กฎระเบียบ หมายถึง การกำหนดระเบียบแนวการประพฤติปฏิบัติให้กับครูผู้สอนจะทำให้ครูผู้สอนทุกคนทราบบทบาทหน้าที่และสามารถปฏิบัติได้โดยไม่ต้องรอให้ผู้บังคับบัญชามาคอยชี้แจงตลอดเวลา กฎระเบียบสามารถนำมาใช้ลงโทษหรือตรวจสอบความถูกต้องในการปฏิบัติงาน พฤติกรรมการปฏิบัติงานใดๆ ก็ตามหากขัดแย้งกับกฎระเบียบที่ใช้บริหารงานแล้วถือว่ามีความผิด เช่น การลา หากครูผู้สอนลาเกินกว่ากำหนดโดยหลักฐานการลาไม่ชัดเจนถือว่าละทิ้งหน้าที่ราชการ กระบวนการจัดซื้อจัดจ้าง หากไม่รอบคอบในการเปิดซองประกวดราคาทำให้ผู้รับจ้างรายใดรายหนึ่งได้ประโยชน์ถือว่าผิดวินัย

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติว่า หมายถึง โรงเรียนมีการกำหนดระเบียบแนวการประพฤติปฏิบัติให้กับครูผู้สอนอย่างชัดเจน มีการกำหนดบทลงโทษที่ถูกต้องเหมาะสม ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ครูและบุคลากรในโรงเรียนให้ความสำคัญกับการปฏิบัติตามกฎ ระเบียบและแนวปฏิบัติของโรงเรียน ครูและบุคลากรในโรงเรียนรับทราบในบทบาทหน้าที่และสามารถปฏิบัติตามกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนได้โดยไม่ต้องรอให้ผู้บังคับบัญชาสั่งการ และผู้บริหารโรงเรียนและครูประพฤติตนตามกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนอย่างเคร่งครัดทั้งต่อหน้าและลับหลัง โดยไม่กระทำการใดๆ ที่ขัดกับระเบียบหรือกฎเกณฑ์ของสังคมที่เป็นการไม่เหมาะสม ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) โรงเรียนมีการกำหนดระเบียบแนวการประพฤติปฏิบัติให้กับครูผู้สอนอย่างชัดเจน 2) มีการกำหนดบทลงโทษที่ถูกต้องเหมาะสม 3) ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ครูและบุคลากรในโรงเรียนให้ความสำคัญกับ

การปฏิบัติตามกฎ ระเบียบและแนวปฏิบัติของโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ 4) ครูและบุคลากร
ในโรงเรียนรับทราบในบทบาทหน้าที่และสามารถปฏิบัติตามกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ
ของโรงเรียนได้โดยไม่ต้องรอให้ผู้บังคับบัญชาสั่งการ และ 5) ผู้บริหารโรงเรียนและครู
ประพฤติตนตามกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนอย่างเคร่งครัดทั้งต่อหน้าและลับ
หลัง โดยไม่กระทำการใดๆ ที่ขัดกับระเบียบหรือกฎเกณฑ์ของสังคมที่เป็นการไม่เหมาะสม

ตาราง 12 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโมเดลการวัดโครงสร้างโรงเรียน

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การมอบหมาย งาน	โรงเรียนมีการแบ่งงานและหน้าที่ ความรับผิดชอบตามสายงานการ บังคับบัญชา มีการกำหนดบทบาท หน้าที่และความรับผิดชอบเป็น คำสั่งชัดเจน ถูกต้องตามมาตรฐาน กำหนดตำแหน่ง มีการมอบหมาย งานตามความสามารถและความ ถนัดของแต่ละบุคคลที่ และมีการ มอบหมายงานอย่างเป็นธรรม	1) โรงเรียนมีการแบ่งงานและหน้าที่ความ รับผิดชอบตามสายงานการบังคับบัญชา 2) มีการกำหนดบทบาทหน้าที่และความ รับผิดชอบเป็นคำสั่งชัดเจน 3) มีการแบ่งงานที่ถูกต้องตามมาตรฐาน กำหนดตำแหน่ง 4) มีการมอบหมายงานตามความสามารถ และความถนัดของแต่ละบุคคล 5) มีการมอบหมายงานอย่างเป็นธรรม
การติดต่อ ประสานงาน	โรงเรียนมีการจัดระเบียบการ ทำงานและการติดต่อประสานงาน กัน ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้มีส่วน ร่วมในการประสานสัมพันธ์ในการ ปฏิบัติงาน ผู้บริหารโรงเรียน ส่งเสริมและสนับสนุนการติดต่อ ประสานงานกันอย่างต่อเนื่อง และ มีการติดต่อประสานงานกันทั้งใน โรงเรียนและนอกโรงเรียน	1) โรงเรียนมีการจัดระเบียบการทำงาน และการติดต่อประสานงานกัน 2) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีส่วนร่วมใน การประสานสัมพันธ์ในการปฏิบัติงาน อย่างเต็มที่ 3) ผู้บริหารโรงเรียนส่งเสริมและสนับสนุน การติดต่อประสานงานกันของบุคลากร อย่างต่อเนื่อง 4) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการติดต่อ ประสานงานกันทั้งในโรงเรียนและนอก โรงเรียน

ตาราง 12 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การกระจายอำนาจ	การที่ผู้บริหารสถานศึกษาให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านวิชาการ งบประมาณ บริหารงานบุคคล และบริหารทั่วไป ไปสู่คณะครูและคณะกรรมการสถานศึกษาโดยคำนึงถึงความเป็นไปได้และความเหมาะสม เพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุเป้าหมาย	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารโรงเรียนให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านวิชาการ 2) ผู้บริหารโรงเรียนให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านงบประมาณ 3) ผู้บริหารโรงเรียนให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านบริหารงานบุคคล 4) ผู้บริหารโรงเรียนให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานในด้านบริหารทั่วไป 5) ผู้บริหารโรงเรียนให้อำนาจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานไปสู่คณะครูและคณะกรรมการสถานศึกษาโดยคำนึงถึงความเป็นไปได้และความเหมาะสม เพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุเป้าหมาย
กฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติ	โรงเรียนมีการกำหนดระเบียบแนวการประพฤติปฏิบัติให้กับครูผู้สอนอย่างชัดเจน มีการกำหนดบทลงโทษที่ถูกต้องเหมาะสม ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ครูและบุคลากรในโรงเรียนให้ความสำคัญกับการปฏิบัติตามกฎ ระเบียบและแนวปฏิบัติของโรงเรียน ครูและบุคลากรในโรงเรียนรับทราบในบทบาทหน้าที่และสามารถปฏิบัติตามกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนได้โดยไม่ต้องรอให้	<ol style="list-style-type: none"> 1) โรงเรียนมีการกำหนดระเบียบแนวการประพฤติปฏิบัติให้กับครูผู้สอนอย่างชัดเจน 2) มีการกำหนดบทลงโทษที่ถูกต้องเหมาะสม 3) ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ครูและบุคลากรในโรงเรียนให้ความสำคัญกับการปฏิบัติตามกฎ ระเบียบและแนวปฏิบัติของโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ 4) ครูและบุคลากรในโรงเรียนรับทราบในบทบาทหน้าที่และสามารถปฏิบัติตามกฎ ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนได้โดยไม่ต้องรอให้ผู้บังคับบัญชาสั่งการ

ตาราง 12 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
	ผู้บังคับบัญชาสั่งการ และผู้บริหารโรงเรียนและครูประพฤติตนตามกฎหมาย ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนอย่างเคร่งครัดทั้งต่อหน้าและลับหลัง โดยไม่กระทำการใดๆ ที่ขัดกับระเบียบหรือกฎเกณฑ์ของสังคมที่เป็นการไม่เหมาะสม	5) ผู้บริหารโรงเรียนและครูประพฤติตนตามกฎหมาย ระเบียบ และแนวปฏิบัติของโรงเรียนอย่างเคร่งครัดทั้งต่อหน้าและลับหลัง โดยไม่กระทำการใดๆ ที่ขัดกับระเบียบหรือกฎเกณฑ์ของสังคมที่เป็นการไม่เหมาะสม

2.3.3 ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหาร

2.3.3.1 ความหมายของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ไว้ดังนี้

กระทรวงศึกษาธิการ (2550, หน้า 7) ให้ความหมายภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ว่าหมายถึง การให้ความสำคัญของผู้ร่วมงานและผู้ตามให้มองเห็นงานในแง่มุมใหม่ๆ โดยมีการสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา หรือการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล โดยผู้นำจะยกระดับบุคลิกภาวะและอุดมการณ์ของผู้ตาม กระตุ้นชี้แนะและมีส่วนร่วมในการพัฒนาความสามารถผู้ตามและผู้ร่วมงานไปสู่ระดับความสามารถที่สูงขึ้น มีศักยภาพมากขึ้นนำไปสู่การบรรลุถึงผลงานที่สูงขึ้น

เพ็ญพร ทองคำสุก (2553, หน้า 17) ศึกษาตัวแบบสมการโครงสร้างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน กล่าวว่าภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร หมายถึง การที่ผู้บริหารองค์การเป็นพลังผลักดันการเปลี่ยนแปลงจากสภาพเดิมที่เป็นอยู่ทำให้ครูเกิดการตระหนักรู้คุณค่าวิสัยทัศน์ มีความรู้สึกชื่นชม ภาคภูมิใจ และให้ความเคารพนับถือแก่ผู้บริหาร มีการกระตุ้นและจูงใจให้ครูปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย มีการคิด แก้ปัญหาและตัดสินใจอย่างมีเหตุมีผล มีการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ และมุ่งพัฒนาบุคลากรไปสู่ความสามารถที่สูงขึ้นเพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อองค์การ

วรรณภา จันทรศรี (2553, หน้า 6-7) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยจังหวัดฉะเชิงเทรา กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของสถานศึกษา หมายถึง พฤติกรรมการใช้อิทธิพลหรือการแสดงออกของผู้บริหารสถานศึกษาในการบริหารสถานศึกษา โดยพยายามที่จะทำให้งานสัมฤทธิ์ผลตามเป้าหมายในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ตลอดจนการบำรุงขวัญ กำลังใจในการทำงาน ซึ่งการวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่แสดงถึงคุณลักษณะของผู้บริหารสถานศึกษา

ชีวิน อ่อนละออง (2553, หน้า 16) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของบริหารมหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร หมายถึง ระดับพฤติกรรมที่ผู้นำแสดงให้เห็นในการจัดการหรือการทำงานเป็นกระบวนการที่ผู้นำมีอิทธิพลต่อผู้ร่วมงาน โดยการเปลี่ยนสภาพหรือเปลี่ยนแปลงความพยายามของผู้ร่วมงานให้สูงขึ้นกว่าความพยายามที่คาดหวัง พัฒนาความสามารถของผู้ร่วมงานไปสู่ระดับที่สูงขึ้นและมีศักยภาพมากขึ้น ทำให้เกิดการตระหนักรู้ในภารกิจและวิสัยทัศน์ของกลุ่ม ชูใจให้ผู้ร่วมงานมองไกลเกินกว่าความสนใจของพวกเขาไปสู่ประโยชน์ของกลุ่มหรือสังคม

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 8) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารกับการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัดอ่างทอง กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร หมายถึง พฤติกรรมของผู้นำที่สามารถเปลี่ยนองค์การให้ดีขึ้นกว่าเดิม

ทิพวรรณ มีบุญ (2560, หน้า 21) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียนในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคตะวันออก กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของสถานศึกษา หมายถึง ผู้บริหารสามารถกระตุ้นให้ครูผู้ดูแลเด็กใช้สติปัญญา ความรู้ ความสามารถในการทำงานจนบรรลุเป้าหมาย และมีการพัฒนาครูผู้ดูแลเด็กให้สามารถแสดงศักยภาพได้อย่างเต็มที่

Bass and Avolio (1994, p. 2) กล่าวว่า คุณลักษณะของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร คือ มีการกระตุ้นให้เกิดความสนใจระหว่างผู้ร่วมงานและผู้ตามมองงานในแง่มุมใหม่ๆ เกิดการตระหนักรู้ในเรื่องภารกิจและวิสัยทัศน์ของทีมและองค์การ มีการพัฒนาความสามารถและศักยภาพของผู้ร่วมงานและผู้ตามไปสู่ระดับความสามารถที่

สูงขึ้น ชักนำให้ผู้ร่วมงานและผู้ตามมองให้ไกลเกินกว่าความสนใจไปสู่สิ่งที่ทำให้กลุ่มได้ประโยชน์ ผู้นำมีการท้าทายความคาดหวังเพื่อนำไปสู่การบรรลุถึงผลงานที่สูงขึ้น

Bass (1997, p. 130) กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ทำให้ ผู้ตามอยู่เหนือความสนใจตนเองผ่านการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล ยกระดับวุฒิภาวะและอุดมการณ์ของผู้ตามที่เกี่ยวข้องกับผลสัมฤทธิ์ การบรรลุผลสำเร็จการแห่งตน ความเจริญรุ่งเรืองของสังคม องค์กร และผู้อื่น นอกจากนี้ยังช่วยกระตุ้น ชี้นำ หรือเข้าไปมีส่วนร่วมในการพัฒนาความต้องการทางศีลธรรมของผู้ตามให้สูงขึ้น

Yukl (2006, p. 264) กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ทำให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจ ซินชม จงรักภักดี เคารพยกย่องในตัวผู้นำ และผู้นำการเปลี่ยนแปลงยังกระตุ้นให้ผู้ตามปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพเกิดความหวัง

Northouse (2010, p. 171) กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงและเปลี่ยนสภาพผู้คนที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ ค่านิยม จริยธรรม มาตรฐานและเป้าหมายระยะยาว มีการประเมินแรงจูงใจ ความพึงพอใจ ความต้องการ และการปฏิบัติเกี่ยวข้องกับรูปแบบของอิทธิพลที่เปลี่ยนแปลงผู้ตามให้บรรลุผลเกินกว่าสิ่งที่คาดหวังโดยปกติ

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร หมายถึง การที่ผู้บริหารองค์การเป็นพลังผลักดันการเปลี่ยนแปลงจากสภาพเดิมที่เป็นอยู่ทำให้เกิด การตระหนักรู้คุณค่าวิสัยทัศน์ มีความรู้สึกชื่นชม ภาคภูมิใจ และให้ความเคารพนับถือแก่ผู้บริหาร มีการกระตุ้นและจูงใจให้ครูปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย มีการคิด แก้ปัญหาและตัดสินใจอย่างมีเหตุมีผล มีการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ และมุ่งพัฒนาบุคลากรไปสู่ความสามารถที่สูงขึ้นเพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อองค์กร

2.3.3.2 ความสำคัญของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

ยุวดี แก้วสอน (2558, หน้า 1) กล่าวว่า การบริหารสถานศึกษา ให้เป็นไปตามมาตรฐานการศึกษาภายใต้สถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วจำเป็น อย่างยิ่งที่ผู้บริหารสถานศึกษาต้องมีภาวะผู้นำ ดังนั้น ภาวะผู้นำของผู้บริหารจึงมีความสำคัญในการบริหารสถานศึกษาเพื่อให้สัมฤทธิ์ผลและเป็นไปตามที่คาดหวังของ องค์กร โดยเฉพาะมาตรฐานด้านคุณภาพผู้เรียนถูกคาดหวังอย่างมากหลังจากการปฏิรูป การศึกษาตามประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 แก้ไขเพิ่มเติม

(ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 จึงมีการควบคุมคุณภาพสถานศึกษาด้วยระบบการประกันคุณภาพ การศึกษาและทำให้เกิดกระแสการพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่อง

ชูลีพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 102) กล่าวว่า ผู้นำสถานศึกษามีบทบาท ต่อการสร้างโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ การใช้อำนาจต่อการขับเคลื่อนสู่โรงเรียนแห่ง การเรียนรู้ ในทัศนะเดิมเชื่อว่า หัวหน้าสถานศึกษาจำเป็นต้องใช้อำนาจที่มากับตำแหน่ง ของตนเพื่อการขับเคลื่อนโรงเรียนไปสู่เป้าหมายให้สำเร็จตามที่ต้องการ โดยใช้กลยุทธ์หลัก เป็นเครื่องมือดำเนินการ ได้แก่ การใช้กฎระเบียบ ข้อบังคับต่างๆ แบบทางการ และการให้ รางวัลหรือความดีความชอบ เมื่อสามารถปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายสำเร็จ การใช้ อำนาจและกลยุทธ์เช่นว่านี้ พบว่า เป็นอุปสรรคและขัดแย้งต่อหลักการของความเป็น วิชาชีพชั้นสูงของครูหรือผู้ทำงานทางการศึกษา ซึ่งต้องการความอิสระและมีวัฒนธรรม แห่งวิชาชีพเฉพาะของตน ที่เรียกว่า กัลยาณมิตรทางวิชาการ ตลอดจนการมีชุมชนแห่ง วิชาชีพของตนอยู่ในสถานศึกษา ดังนั้น ผู้บริหารที่เน้นการใช้อำนาจแบบเดิมดังกล่าวจึง ยากที่จะประสบความสำเร็จในการขับเคลื่อนสถานศึกษาของตนไปสู่ความเป็นโรงเรียนแห่ง การเรียนรู้ ดังนั้นบทบาทหน้าที่ของผู้นำในการผลักดันให้สถานศึกษาสู่ความเป็นโรงเรียน แห่งการเรียนรู้จึง ประกอบด้วย การกำหนดทิศทาง การพัฒนาบุคลากร และ การพัฒนาองค์กร

Stodgill (1974, p. 311) กล่าวว่า ผู้นำเป็นผู้ที่มีความสำคัญมากต่อการ พัฒนาการให้บรรลุประสิทธิภาพอย่างมีประสิทธิภาพและเปลี่ยนแปลงในทางที่ดี ดังนั้นผู้บริหารจำเป็นต้องอาศัยการบริหารการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบในการบริหาร วิทยาลัย

Dubrin (2010, p. 2) กล่าวว่า ภาวะผู้นำเป็นความสามารถในการสร้าง ความเชื่อมั่นและการสนับสนุนต่อบุคคลเพื่อดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายขององค์กร

ดังนั้น ผู้บริหารโรงเรียนจึงต้องมี ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร เพื่อให้สามารถการบริหารสถานศึกษาเพื่อให้สัมฤทธิ์ผลและเป็นไปตามเป้าหมายของ วิทยาลัยด้วยวิธีการที่เหมาะสม ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารจึงเป็นพฤติกรรม ของผู้นำที่คาดหวังและแสดงออก เพื่อจูงใจให้ผู้ตามมีพฤติกรรมการทำงานตามเป้าหมายที่ สูงกว่าความคาดหวัง โดยการเปลี่ยนแปลงเจตคติ ความเชื่อ และค่านิยม เพื่อลดการ ต่อด้านและยินยอมปฏิบัติตาม

2.3.3.3 องค์ประกอบของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัย จึงได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ไว้ดังนี้

เพ็ญพร ทองคำสุก (2553, หน้า 7) ศึกษาตัวแบบสมการโครงสร้าง ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นเอกัตถะบุคคล

วรรณภา จันทร์ศรี (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตาม อรรถศาสตร์จังหวัดฉะเชิงเทรา พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การเป็นผู้มีปารมี การเป็นผู้สร้างแรงดลใจ การเป็นผู้สร้างความสัมพันธ์กับผู้ตามเป็น รายบุคคล และการเป็นผู้กระตุ้นการใช้ปัญญา

ชิวิน อ่อนละออง (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารมหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การคำนึงถึงเอกัตถะบุคคล การกระตุ้นปัญญา และการสร้างแรงบันดาลใจ

สมมารท สุรโรคา (2553, บทคัดย่อ) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิผลการบริหารการศึกษาองค์การบริหารส่วนตำบล พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์หรือ การสร้างปารมี การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นการใช้ปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 12) กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของ ผู้บริหาร ประกอบด้วย การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การ กระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล

นัยณ์ปพร ปะทิ (2556, บทคัดย่อ) ศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การสร้าง แรงบันดาลใจ การมีอิทธิพลเชิงอุดมการณ์ การกระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นเอกัตถะบุคคล

วรรณปกรณ์ สุดตะนา (2556, บทคัดย่อ) ศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิผลในการจัดการศึกษาของผู้บริหารองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดนครราชสีมา พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การใช้อิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล

ลำราญ รักษาสัตย์ (2556, บทคัดย่อ) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารกับคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากาญจนบุรี เขต 3 พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การกระตุ้นทางปัญญา การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ และการสร้างแรงบันดาลใจ

วุฒิศักดิ์ ชูชื่น (2557, บทคัดย่อ) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 พบว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล พลังอุดมการณ์ การกระตุ้นทางปัญญา และการสร้างแรงบันดาลใจ

ยุวดี แก้วสอน (2558, บทคัดย่อ) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียนตามมาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตามแนวคิดของ Bass and Avolio ได้แก่ การสร้างบารมีอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นการใช้ปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล

สุรียัน วัฒนา (2559, หน้า 20) ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล

ทิพวรรณ มีบุญ (2560, หน้า 10-11) กล่าวว่า ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การสร้างแรงบันดาลใจ การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล การกระตุ้นทางปัญญา และการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์

Bass (1985) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การพิจารณาเป็นรายบุคคล การกระตุ้นทางปัญญา แรงจูงใจในการสร้างแรงบันดาลใจ และอิทธิพลที่เจียบสงบ

Bennis & Nanus (1985) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การพิจารณาเป็นรายบุคคล การกระตุ้นทางปัญญา แรงจูงใจในการสร้างแรงบันดาลใจ และอิทธิพลที่เงียบสงบ

Bass & Avolio (1994) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ประกอบด้วย การมีอิทธิพลเชิงอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นทางปัญญา และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์กำหนด องค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 13

ตาราง 13 สังเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	1.เพ็ญพร ทองคำสุก (2553)	2.วรรณภา จันทร์ศรี (2553)	3.ชีวิน อ่อนละออ (2553)	4.สมภารดี สุโรคา (2553)	5.ทองคำ พิมพา (2556)	6.นัยน์พร ปะที (2556)	7.วรรณปกรณ์ สุดตะนะ (2556)	8.สำราญ รักษาสัตย์ (2556)	9.กุลดิศักดิ์ ชูชื่น(2557)	10.ยุวดี แก้วสอน(2558)	11.สุริยัน วัฒนา (2559)	12.ทิพวรรณ มีบุญ (2560)	13.Bass(1985)	14.Bennis & Nanus(1985)	15.Bass & Avolio(1994)	สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
องค์ประกอบของปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร																		
1. การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100	*
2. การสร้างแรงบันดาลใจ	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100	*
3. การกระตุ้นทางปัญญา	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100	*
4. การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	100	*
รวม	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4			

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 4 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมีความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ (เพ็ญพร ทองคำสุก, 2553) (ชีวิน อ่อนละออ, 2553) (ทองคำ พิมพา, 2556) (สำราญ รักษาสัตย์, 2556) (สุริยัน วัฒนา, 2559) (ทิพวรรณ มีบุญ, 2560) การเป็นผู้มีบารมี (วรรณภา จันทร์ศรี, 2553) การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์หรือการสร้างบารมี (สมภารดี สุโรคา, 2553)

การใช้อิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ (วรรณปกรณ์ สุดตะนา, 2556) การมีอิทธิพลเชิง
อุดมการณ์ (นัยณ์ปพร ปะที, 2556) (Bass & Avolio, 1994) พลังอุดมการณ์ (วุฒิศักดิ์ ชูชื่น
, 2557) การสร้างบารมีอย่างมีอุดมการณ์ (ยุวดี แก้วสอน, 2558) อิทธิพลที่เจียบสงบ
(Bass, 1985) และ (Bennis & Nanus, 1985) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 15 คิดเป็นร้อยละ 100

กลุ่มที่ 2 การสร้างแรงบันดาลใจ องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมาย
คล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การสร้างแรงบันดาลใจ (เพ็ญพร ทองคำสุก, 2553) (ชีวิน อ่อนละออ,
2553) (สมมาตร สุรโรคา, 2553) (ทองคำ พิมพา, 2556) (นัยณ์ปพร ปะที, 2556) (วรรณ
ปกรณ์ สุดตะนา, 2556) (สำราญ รักษาสัตย์, 2556) (วุฒิศักดิ์ ชูชื่น, 2557) (ยุวดี แก้ว
สอน, 2558) (สุริยัน วัฒนา, 2559) (ทิพวรรณ มีบุญ, 2560) (Bass & Avolio, 1994)
การเป็นผู้สร้างแรงบันดาลใจ (วรรณภา จันทร์ศรี, 2553) แรงจูงใจในการสร้างแรงบันดาลใจ
(Bass, 1985) และ (Bennis & Nanus, 1985) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 15 คิดเป็นร้อยละ 100

กลุ่มที่ 3 การกระตุ้นทางปัญญา องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมาย
คล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การกระตุ้นทางปัญญา (เพ็ญพร ทองคำสุก, 2553) (ทองคำ พิมพา,
2556) (นัยณ์ปพร ปะที, 2556) (วรรณปกรณ์ สุดตะนา, 2556) (สำราญ รักษาสัตย์,
2556) (วุฒิศักดิ์ ชูชื่น, 2557) (สุริยัน วัฒนา, 2559) (ทิพวรรณ มีบุญ, 2560) (Bass, 1985)
(Bennis & Nanus, 1985) (Bass & Avolio, 1994) การเป็นผู้กระตุ้นการใช้ปัญญา (วรรณภา
จันทร์ศรี, 2553) การกระตุ้นปัญญา (ชีวิน อ่อนละออ, 2553) การกระตุ้นการใช้ปัญญา
(สมมาตร สุรโรคา, 2553) และ (ยุวดี แก้วสอน, 2558) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 15 คิดเป็น
ร้อยละ 100

กลุ่มที่ 4 การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมาย
คล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การคำนึงถึงความเป็นเอกัตถะบุคคล (เพ็ญพร ทองคำสุก, 2553)
(ชีวิน อ่อนละออ, 2553) (นัยณ์ปพร ปะที, 2556) การเป็นผู้สร้างความสัมพันธ์กับผู้ตาม
เป็นรายบุคคล (วรรณภา จันทร์ศรี, 2553) การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล (สมมาตร
สุรโรคา, 2553) (ทองคำ พิมพา, 2556) (วรรณปกรณ์ สุดตะนา, 2556) (วุฒิศักดิ์ ชูชื่น,
2557) (ยุวดี แก้วสอน, 2558) (สุริยัน วัฒนา, 2559) (ทิพวรรณ มีบุญ, 2560) การคำนึงถึง
การเป็นปัจเจกบุคคล (สำราญ รักษาสัตย์, 2556) การพิจารณาเป็นรายบุคคล (Bass,
1985) (Bennis & Nanus, 1985) และ การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคลการพิจารณาเป็น
รายบุคคล (Bass & Avolio, 1994) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 15 คิดเป็นร้อยละ 100

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 4 องค์ประกอบ โดยผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป และได้จัดเรียงองค์ประกอบตามอันดับของความถี่จากมากไปหาน้อย เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบของปัจจัยภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหาร ในกรอบแนวคิดของการวิจัย ซึ่งได้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

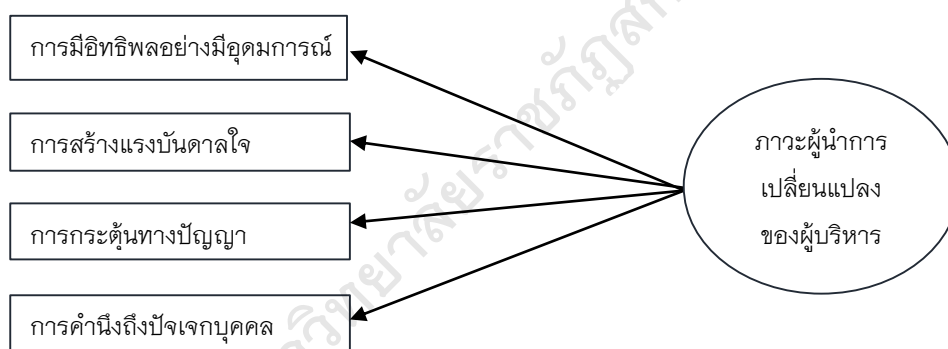
องค์ประกอบที่ 1 การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์

องค์ประกอบที่ 2 การสร้างแรงบันดาลใจ

องค์ประกอบที่ 3 การกระตุ้นทางปัญญา

องค์ประกอบที่ 4 การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล

จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร เพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 12



ภาพประกอบ 12 โมเดลการวัดภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหาร

2.3.3.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและตัวบ่งชี้ของปัจจัยภาวะผู้นำการ

เปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหาร มีรายละเอียดดังนี้

1) นิยามเชิงปฏิบัติการและตัวบ่งชี้ของการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์

ซีวิน อ่อนละออง (2553, หน้า 16) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารมหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง ระดับพฤติกรรมที่ผู้นำแสดงให้เห็นในการจัดการ หรือการทำงานที่เป็นกระบวนการทำงานให้อาจารย์และบุคลากรมีการยอมรับ การเน้นในสิ่งที่สำคัญต่อบรรยากาศในมหาวิทยาลัย การประพฤติตัวเป็นแบบอย่าง เป็นที่ยกย่องนับถือ

ศรัทธาและไว้วางใจของอาจารย์ในมหาวิทยาลัยซึ่งประกอบด้วยการสร้างวิสัยทัศน์ และการสร้างบารมี

วรรณภา จันทร์ศรี (2553, หน้า 6) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ของผู้บริหารของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยจังหวัดฉะเชิงเทรา กล่าวว่า การเป็นผู้มีบารมี หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้บริหารสถานศึกษาแสดงออกเพื่อทำให้ บุคลากรมีความภาคภูมิใจ มีความศรัทธาและนับถือ มีความยินดีที่จะทุ่มเทการปฏิบัติงานตามภารกิจ โดยผู้บริหารสถานศึกษามีความเชื่อมั่นในตนเอง กำหนดตนเอง กำหนดแนวโน้มของการเปลี่ยนแปลงมีวิสัยทัศน์ มีความสามารถในการเปลี่ยนแปลงและสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งเป็นแบบอย่างที่ดีจนบุคลากรยึดถือเป็นแบบอย่าง มีการบริหารงานได้เป็นที่ประทับใจ กำหนดเป้าหมายให้มีความชัดเจนและมีมาตรฐานการปฏิบัติงานสูง

เพ็ญพร ทองคำสุก (2553, หน้า 7-8) กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทำให้ครูเกิดการยอมรับในวิสัยทัศน์ มองเห็นทิศทางปฏิบัติเป็นแนวเดียวกันเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามที่กำหนด เป้าหมายไว้ร่วมกันได้รับการยกย่องให้เกียรติความเคารพนับถือจากครู และเป็นผู้ประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีในการครองตน ครองคน และครองงาน

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 8) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารกับการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัดอ่างทอง กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารที่สามารถสร้างความเชื่อมั่นให้แก่ผู้ร่วมงานว่าจะประสบความสำเร็จได้ ได้แก่ การมีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน มีความเด็ดขาด มีบุคลิกน่าเกรงขาม น้ำเสียงทรงพลัง กล้าคิด กล้าตัดสินใจ กล้าทำและกล้ารับผิดชอบ สามารถสร้างความน่าเชื่อถือ และเป็นที่ยอมรับของผู้ร่วมงาน มีความมุ่งมั่นพยายาม มีความเสียสละ เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าประโยชน์ส่วนตน และสามารถควบคุมอารมณ์ได้ในทุกสถานการณ์

สำราญ รัชชาลัย (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนมีเป้าหมายที่เป็นอุดมการณ์ชัดเจนในการทำงานและมีลักษณะเป็นมิตรใจดีและเป็นกันเอง ปฏิบัติต่อผู้ร่วมงานโดยยึดหลักธรรมทางศาสนาเป็นแบบอย่างแก่ผู้ร่วมงานทำให้ผู้ร่วมงานเชื่อฟังนับถือผูกพันเกิดความจงรัก รักดี อยากอุทิศตนทำงานและยึดถือค่านิยมตามอย่างของผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นและเร้าให้

ผู้ร่วมงานเกิดแรงจูงใจและเกิดความต้องการที่จะทำสิ่งใดๆ เพื่อให้งานสำเร็จและการทำให้ผู้ร่วมงานรู้สึกว่าคุณค่า มีความสามารถ และอยากปฏิบัติให้เป็นไปตามที่คาดหวัง

นัยน์ปพร ปะที (2556, หน้า 6) กล่าวว่า การมีอิทธิพลเชิงอุดมการณ์ หมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาประพฤติตัวเป็นแบบอย่างที่ดี มีบุคลิกภาพที่ดี แสดงความเป็นมิตรกับผู้ร่วมงาน มีความกระตือรือร้นในการทำงาน มีวิสัยทัศน์ กำหนดเป้าประสงค์ขององค์กร สามารถถ่ายทอดวิสัยทัศน์ไปยังผู้ร่วมงานด้วยวิธีการที่เหมาะสม สามารถควบคุมอารมณ์ได้ มีน้ำใจ มีความคิดและการกระทำที่จะก่อให้เกิดประโยชน์ร่วมกัน แสดงให้เห็นถึงความเฉลียวฉลาด ความตั้งใจ การเชื่อมั่นในตนเอง ความแน่วแน่ในอุดมการณ์ เป็นที่ยกย่องเคารพนับถือ ศรัทธา ไว้วางใจ และทำให้ ผู้ตามเกิดความภาคภูมิใจเมื่อได้ร่วมงาน การแสดงให้เห็นถึงความตั้งใจที่จะยอมรับการเปลี่ยนแปลง

ทิพวรรณ มิบุญ (2560, หน้า 22) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียนในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง การที่ผู้บริหารองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีศีลธรรมและจริยธรรม มีวิสัยทัศน์ในการบริหารและมีเป้าหมายที่ชัดเจน ให้ความสำคัญในเรื่องอุดมการณ์ ความเชื่อ และค่านิยม และปฏิบัติงานเป็นที่ยกย่อง เคารพนับถือ ทำให้ได้รับการยอมรับเชื่อมั่น ศรัทธา ไว้วางใจและยินดีให้ความร่วมมือและปฏิบัติตาม

Bass (1985, p. 20 cited in Northouse, 2010, p. 176) กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง ผู้นำที่แสดงรูปแบบกฎที่เข้มแข็งสำหรับผู้ตามทำให้ผู้ตามต้องการเลียนแบบ ผู้นำมีมาตรฐานความประพฤติคุณธรรมและจริยธรรมสูงและสามารถพึ่งพาได้ มีการให้วิสัยทัศน์และภารกิจกับผู้ตาม

Bass & Avolio (1994, อ้างถึงใน สำราญ รักษาสัตย์, 2556, หน้า 28) กล่าวว่า การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ หมายถึง การที่ผู้นำประพฤติตัวเป็นแบบอย่างหรือเป็นโมเดลสำหรับผู้ตามเป็นคุณลักษณะพิเศษในตัวผู้นำที่ทำให้ผู้ตามเกิดความจงรักภักดี นับถือ ศรัทธา ให้ความเคารพประทับใจและทำให้ผู้ตามเกิดความภาคภูมิใจที่อยู่ใกล้ชิด ผู้นำจะต้องมีวิสัยทัศน์และสามารถถ่ายทอดไปยังผู้ตาม มีความสามารถในการบริหารอารมณ์และมีจริยธรรมสูง หลีกเลี่ยงการใช้อำนาจเพื่อผลประโยชน์ส่วนตน ประพฤติตน ให้เกิดประโยชน์แก่ผู้อื่นและกลุ่มผู้นำ แสดงความมั่นใจช่วยสร้างความรู้สึ

เป็นหนึ่งในเดียว กันเพื่อบรรลุเป้าหมายที่ต้องการจึงรักษาอิทธิพลของตนในการบรรลุเป้าหมายและปฏิบัติภาระหน้าที่ขององค์การ

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ว่า หมายถึง การที่ผู้บริหารประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีศีลธรรมและจริยธรรม มีวิสัยทัศน์ในการบริหารและมีเป้าหมายที่ชัดเจน ให้ความสำคัญในเรื่องอุดมการณ์ ความเชื่อ และค่านิยม และปฏิบัติงานเป็นที่ยกย่อง เคารพนับถือ ทำให้ได้รับการยอมรับ เชื่อมั่น ศรัทธา ไว้วางใจ และยินดีให้ความร่วมมือและปฏิบัติตาม ซึ่งนิยามดังกล่าว สามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีศีลธรรมและจริยธรรม 2) ผู้บริหารมีวิสัยทัศน์ในการบริหารและมีเป้าหมายที่ชัดเจน 3) ผู้บริหารให้ความสำคัญในเรื่องอุดมการณ์ ความเชื่อ และค่านิยม และ 4) ผู้บริหารปฏิบัติงานเป็นที่ยกย่อง เคารพนับถือ ทำให้ได้รับการยอมรับ เชื่อมั่น ศรัทธา ไว้วางใจ และยินดีให้ความร่วมมือและปฏิบัติตาม

2) นิยามเชิงปฏิบัติการและตัวบ่งชี้ของการสร้างแรงบันดาลใจ

ซีวิน อ่อนละออง (2553, หน้า 16-17) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารมหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง ระดับพฤติกรรมที่ผู้นำแสดงให้เห็นถึงการจัดการ หรือการทำงาน ที่เป็นกระบวนการทำให้ผู้ร่วมงานมีแรงจูงใจภายใน ไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตน แต่อุทิศเพื่อกลุ่ม มีการตั้งมาตรฐานการทำงานไว้สูง และเชื่อมั่นว่าจะสามารถบรรลุเป้าหมาย มีความตั้งใจแน่วแน่ในการทำงาน มีการให้กำลังใจผู้ร่วมงาน มีการกระตุ้นผู้ร่วมงานให้ตระหนักถึงความสำคัญของงาน ซึ่งประกอบด้วย การเน้นการปฏิบัติ การสร้างความเชื่อมั่น การสร้างความเชื่อในจุดหมายของอุดมการณ์ และการสร้างความคาดหวังในความสามารถของผู้ตาม

เพ็ญพร ทองคำสุก (2553, หน้า 8) กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานใช้คำพูดหรือการโน้มน้าวจูงใจ กระตุ้นให้ครูเชื่อและยอมรับในวิสัยทัศน์ว่าทุกคนสามารถทำให้บรรลุผลสำเร็จตามที่กำหนดเป้าหมายได้ รวมทั้งทุ่มเทความพยายามในการทำงานมากขึ้นและมองงานเป็นสิ่งท้าทายและมีคุณค่าต่อตนเอง

วรรณภา จันทศรี (2553, หน้า 6) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตาม อรรถศาสตร์จังหวัดฉะเชิงเทรา กล่าวว่า การเป็นผู้สร้างแรงดลใจ หมายถึง พฤติกรรม ผู้บริหารสถานศึกษาแสดงออกถึงความสามารถในการโน้มน้าวจิตใจ กระตุ้น จูงใจให้ ผู้ตามได้รับการตอบสนองต่อความต้องการ ความสำเร็จ ความต้องการอำนาจ และความ ต้องการมิตรสัมพันธ์ โดยการสร้างความมั่นใจ ความเชื่อในเหตุผล และการสร้าง ความสำเร็จให้ผู้ใต้บังคับบัญชา

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 8) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์และ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารกับการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน มัธยมศึกษาจังหวัดอ่างทอง กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง พฤติกรรมของ ผู้บริหารในการสร้างแรงจูงใจให้ผู้ร่วมงานเห็นคุณค่าของการปฏิบัติงานโดยการเป็น แบบอย่างที่ดีแก่ผู้ร่วมงาน มีความตั้งใจแน่วแน่ อุทิศตัวเพื่อเป้าหมายการปฏิบัติงาน กระตุ้นให้ผู้ร่วมงานเห็นความสำคัญของจุดมุ่งหมายการปฏิบัติงาน โดยการสร้างเจตคติใน ทางบวกต่อเป้าหมายการปฏิบัติงานโดยไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตนและเมื่อต้องพบกับ อุปสรรค ผู้บริหารสามารถสร้างความเชื่อมั่นว่าจะสามารถแก้ไขปัญหาและก้าวสู่การ พัฒนาการได้อย่างมั่นใจ

นัยณ์ปพร ปะที (2556, หน้า 6) กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาจูงใจผู้ร่วมงานโดยการสร้างความท้าทายในเรื่องงาน กระตุ้น การทำงานเป็นทีมสร้างเจตคติที่ดีและการคิดในแง่บวกไม่เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตนอุทิศตน เพื่อกลุ่ม สนับสนุนให้ผู้ร่วมงานมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมาย กลยุทธ์ในการทำงาน ให้กำลังใจ กระตุ้นผู้ร่วมงานให้ตระหนักถึงสิ่งสำคัญหรือเป้าหมาย รับฟังข้อ คิดเห็นใช้ คำพูดในทางบวก

สำราญ รักษาสิทธิ์ (2556, หน้า 8) กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนใช้คำพูดและการกระทำที่ปลุกปลอบใจ ให้กำลังใจ เร่งเร้า และกระตุ้นให้ผู้ร่วมงานเกิดความกระตือรือร้นเกิดแรงบันดาลใจอยากอุทิศตนและทุ่มเท ความพยายามมากเป็นพิเศษ และการพูดการกระทำที่ทำให้ผู้ร่วมงานเกิดความเชื่อมั่นและ ความภาคภูมิใจว่าพวกเขาสามารถปฏิบัติงานต่างๆ ที่ได้รับมอบหมายได้สำเร็จ ตลอดจน การให้ผู้ร่วมงานอาสาสมัครทำงานและทดลองโครงการใหม่ๆ

ยิวดี แก้วสอน (2558, หน้า 5) กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง การที่ผู้บริหารประพฤติในทางที่จูงใจให้เกิดแรงบันดาลใจกับผู้ตามโดยการสร้างแรงจูงใจภายในการให้ความหมายและท้าทายในเรื่องงานของผู้ตาม ผู้นำสามารถกระตุ้นจิตวิญญาณของทีมให้มีชีวิตชีวา มีการแสดงออกซึ่งความกระตือรือร้นโดยการสร้างเจตคติที่ดีและการคิดในแง่บวก ผู้บริหารจะทำให้ผู้ตามสัมผัสกับภาพที่งดงามของอนาคต สร้างและสื่อความหวังที่ผู้บริหารต้องการอย่างชัดเจน แสดงการอุทิศตัวหรือความผูกพันต่อเป้าหมายและวิสัยทัศน์ร่วมกัน แสดงความเชื่อมั่นและแสดงให้เห็นความตั้งใจอย่างแน่วแน่ว่าจะสามารถบรรลุเป้าหมายได้ ช่วยให้ผู้ตามมองข้ามผลประโยชน์ของตนเพื่อวิสัยทัศน์และภารกิจขององค์การช่วยให้ผู้ตามพัฒนาความผูกพันของตนต่อเป้าหมายระยะยาว

ทิพวรรณ มีบุญ (2560, หน้า 21) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียนในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคตะวันออก เฉียงเหนือ กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง การที่ผู้บริหารองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นสร้างความมั่นใจในการปฏิบัติงานให้แก่ครูผู้ดูแลเด็ก ส่งเสริมให้ครูผู้ดูแลเด็กได้เห็นความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ส่งเสริมให้ครูผู้ดูแลเด็กมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และสร้างความกระตือรือร้นให้ครูผู้ดูแลเด็กปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมายจนกระทั่งบรรลุวัตถุประสงค์

Bass (1985, p. 20 cited in Northouse, 2010, p. 176) กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจหรือการสร้างแรงจูงใจนั้น เป็นสิ่งที่กระตุ้นให้ผู้ตามเกิดความสนใจ มุ่งมั่น และเกิดความหวังจนกลายเป็นคำมั่นสัญญาในการปฏิบัติงานเพื่อให้การปฏิบัติงานบรรลุและสำเร็จตามเป้าหมายขององค์การ

Bass & Avolio (1994, อ้างถึงใน สำราญ รักษาสัตย์, 2556, หน้า 30) กล่าวว่า การสร้างแรงบันดาลใจเป็นการให้เกิดแรงบันดาลใจในการทำงานโดยการสร้างแรงจูงใจภายใน การสร้างเจตคติหรือการคิดในแง่บวกและการกระตุ้นจิตวิญญาณของทีมให้มีชีวิตชีวา มีการแสดงออกซึ่งความกระตือรือร้นโดยการสร้างเจตคติที่ดีและการคิดในแง่บวก กระตุ้นทางปัญญาให้ผู้ตามรู้สึกว่าคุณค่าและสามารถจัดการกับปัญหาที่ตนเองเผชิญได้

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการสร้างแรงบันดาลใจ ว่าหมายถึง การที่ผู้บริหารสร้างความมั่นใจในการปฏิบัติงานให้แก่ครู ส่งเสริมให้ครูได้เห็นความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ส่งเสริมให้ครูมีความเชื่อมั่นในความสามารถของ

ตนเอง และสร้างความกระตือรือร้นให้ครูปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมายจนกระทั่งบรรลุวัตถุประสงค์ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารสร้างความมั่นใจให้แก่ครู 2) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูได้เห็นความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน 3) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และ 4) ผู้บริหารสร้างความกระตือรือร้นให้ครูปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมายจนกระทั่งบรรลุวัตถุประสงค์

3) นิยามเชิงปฏิบัติการและตัวบ่งชี้ของการกระตุ้นทางปัญญา

ชีวิน อ่อนละออง (2553, หน้า 16-17) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารมหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา หมายถึง ระดับพฤติกรรมที่ผู้นำแสดงให้เห็นในการจัดการ หรือการทำงานที่เป็นกระบวนการทำให้ผู้ร่วมงานเห็นวิธีการ หรือแนวทางใหม่ในการแก้ปัญหา มีการพิจารณาปรับปรุงวิธีการทำงาน ส่งเสริมให้ผู้ร่วมงานแสดงความคิดเห็น มองเห็นปัญหาในแง่มุมต่างๆ มีการวิเคราะห์ปัญหาโดยใช้หลักเหตุผล การเน้นที่การอยู่รอด การใช้ประสบการณ์และการมุ่งเน้นความเป็นเลิศ

วรรณภา จันทศรี (2553, หน้า 6-7) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยจังหวัดฉะเชิงเทรา กล่าวว่า การเป็นผู้กระตุ้นการใช้สติปัญญา หมายถึง พฤติกรรมผู้บริหารสถานศึกษาแสดงออกเพื่อเป็นกระบวนการกระตุ้นบุคลากรให้เห็นวิธีการหรือแนวทางในการแก้ปัญหา โดยใช้สัญลักษณ์ จินตนาการ และภาษาที่เข้าใจง่าย ส่งเสริมให้บุคลากรเข้าใจบทบาทและยอมรับในบทบาท สร้างความมั่นใจ และส่งเสริมคุณค่าของผลสัมฤทธิ์ที่ต้องการเป็นผลให้บุคลากรเกิดความพยายามในการปฏิบัติงานมากขึ้นและแก้ปัญหาในการปฏิบัติงานด้วยความเรียบร้อย

เพ็ญพร ทองคำสุก (2553, หน้า 8) กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา หมายถึง การที่ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระตุ้นครูให้ตระหนักถึงปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสถานศึกษามีการคิดแก้ปัญหาและตัดสินใจอย่างมีเหตุผลและส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ในการทำงานที่นำไปสู่การคิดค้นและสร้างสิ่งประดิษฐ์ที่แปลกใหม่หรือรูปแบบความคิดใหม่จากเดิม

ทองคำ พิมพ์า (2556, หน้า 8) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารกับการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัดอ่างทอง กล่าวว่า การกระตุ้นการใช้ปัญญา หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารที่พยายามสร้างความท้าทายในการคิดโดยกระตุ้นให้ผู้ร่วมงานแสดงความคิดเห็นตามทัศนคติและประสบการณ์ของแต่ละคน ส่งเสริมให้คิดสร้างสรรค์งานใหม่ๆ วิเคราะห์อย่างเป็นระบบเพื่อร่วมหาวิธีการใหม่ๆ ในการปฏิบัติร่วมกัน ทำให้ผู้ร่วมงานมีการพัฒนาประสิทธิภาพของงานให้สูงขึ้นส่งผลให้บรรลุเป้าหมายที่องค์กรวางไว้

สำราญ รักษาสิทธิ์ (2556, หน้า 8) กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ผู้ร่วมงานตระหนักถึงปัญหาและส่งเสริมความสามารถในการแก้ปัญหาของผู้ร่วมงาน กระตุ้นให้ผู้ร่วมงานเกิดความสงสัยใคร่รู้มากขึ้น และพยายามหาข้อสรุปใหม่ที่ดีกว่าเดิมในปัญหาเก่าที่เกิดขึ้นและบอกให้ผู้ร่วมงานรู้ว่าปัญหาที่ทางโรงเรียนกำลังเผชิญอยู่คืออะไร บอกถึงจุดอ่อนที่ไม่สามารถพัฒนางานและพัฒนาโรงเรียน บอกแนวคิดหลักการและกระบวนการในการพัฒนาโรงเรียน พัฒนาการเรียนการสอนและพัฒนาคุณภาพของนักเรียน

นัยณ์ปพร ปะที (2556, หน้า 6) กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา หมายถึง ผู้บริหารสถานศึกษากระตุ้นผู้ร่วมงานให้ปฏิบัติงานด้วยความเต็มใจ ตระหนักถึงปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในหน่วยงาน มีการคิดและแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ ตัดสินใจโดยใช้เหตุผลและข้อมูลหลักฐาน มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีการพิจารณาปรับปรุงวิธีการทำงานและสนับสนุนความคิดริเริ่มใหม่ๆ ในการพิจารณาปัญหาและการหาคำตอบของปัญหาและไม่วิจารณ์ความคิดของผู้ร่วมงาน

ยุวดี แก้วสอน (2558, หน้า 5-6) กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา หมายถึง การที่ผู้บริหารมีการกระตุ้นผู้ตามให้ตระหนักถึงปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในหน่วยงาน ทำให้ผู้ตามมีความต้องการหาแนวทางใหม่ๆ มาแก้ปัญหาในหน่วยงานเพื่อหาข้อสรุปใหม่ที่ดีกว่าเดิม เพื่อทำให้เกิดสิ่งใหม่และสร้างสรรค์ โดยผู้บริหารมีการคิดและการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มีการตั้งสมมุติฐานการเปลี่ยนกรอบการมองปัญหาและการเผชิญกับสถานการณ์เก่าๆ ด้วยวิถีทางใหม่ๆ แบบใหม่ๆ มีการจูงใจและสนับสนุนความคิดริเริ่มใหม่ๆ ในการพิจารณาปัญหาและการหาคำตอบของปัญหา มีการให้กำลังใจผู้ตามให้พยายามหาทางแก้ปัญหาด้วยวิธีใหม่ๆ ผู้บริหารมี

การกระตุ้นให้ผู้ตามแสดงความคิดและเหตุผล และไม่วิจารณ์ความคิดของผู้ตาม แม้ว่า มันจะแตกต่างไปจากความคิดของผู้บริหาร ผู้บริหารทำให้ผู้ตามรู้สึกว่ปัญหาที่เกิดขึ้นเป็น สิ่งที่ทำทหายและเป็นโอกาสที่ดีที่จะแก้ปัญหาร่วมกัน โดยจะสร้างความเชื่อมั่นให้ผู้ตามว่า ปัญหาทุกอย่างต้องมีวิธีแก้ไขแม้บางปัญหาจะมีอุปสรรคมากมาย ผู้บริหารจะพิสูจน์ให้เห็น ว่าสามารถเอาชนะอุปสรรคทุกอย่างได้จากความร่วมมือร่วมใจในการแก้ปัญหาของ ผู้ร่วมงานทุกคน ผู้ตามจะได้รับการกระตุ้นให้ตั้งคำถามต่อค่านิยมของตนเอง ความเชื่อ และประเพณี การกระตุ้นทางปัญญาเป็นส่วนที่สำคัญของการพัฒนาความสามารถของ ผู้ตามในการที่จะตระหนัก เข้าใจ และแก้ปัญหาด้วยตนเอง

ทิพวรรณ มีบุญ (2560, หน้า 22) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อ คุณภาพผู้เรียนในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคตะวันออก เฉียงเหนือ กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา หมายถึง การที่ผู้บริหารองค์กรปกครองส่วน ท้องถิ่นส่งเสริมให้ครูผู้ดูแลเด็กมีความใฝ่รู้ ส่งเสริมให้ครูผู้ดูแลเด็กเกิดความตระหนักและ รับรู้ถึงปัญหาต่างๆ ในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก จูงใจให้ครูผู้ดูแลเด็กแสวงหาแนวทางแก้ไข ปัญหาอย่างเป็นระบบ และส่งเสริมวิธีการแก้ปัญหาด้วยหลักการและเหตุผลที่หลากหลาย อย่างสร้างสรรค์

Bass (1985, p. 20 cited in Northouse, 2010, p. 176) กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญาเป็นภาวะที่ผู้นำกระตุ้นผู้ตามในการสร้างสรรค์นวัตกรรมและ การเปลี่ยนแปลงความเชื่อและค่านิยมดีเท่ากับผู้นำและองค์การ สนับสนุนผู้ตามที่พยายาม หาวิธีการใหม่และพัฒนาวิธีสร้างนวัตกรรมของความสัมพันธ์กับปัญหา/ประเด็นขององค์การ ส่งเสริมผู้ตามที่จะคิดสิ่งใหม่และมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหาอย่างระมัดระวัง

Bass & Avolio (1994, อ้างถึงใน สำราญ รักษาสัตย์, 2556, หน้า 30) กล่าวว่า การกระตุ้นทางปัญญา เป็นการกระตุ้นความพยายามของผู้ตามเพื่อให้เกิดสิ่งใหม่ และสร้างสรรค์ เพิ่มการตระหนักรู้ในเรื่องปัญหากระตุ้นให้มีการตั้งข้อสมมุติ ฐานเปลี่ยน กรอบการมองปัญหาและมีการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบที่เกิดขึ้นในหน่วยงาน มีการให้ กำลังใจผู้ตามให้พยายามหาทางแก้ปัญหาด้วยวิธีการใหม่ๆ ทำให้ผู้ตามรู้สึกว่ปัญหาที่ เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ทำทหายและเป็นโอกาสที่ดีที่จะแก้ปัญหาร่วมกัน การกระตุ้นทางปัญญา เป็นส่วนที่สำคัญของการพัฒนาความสามารถของผู้ตามในการที่จะตระหนักเข้าใจและ แก้ไขปัญหาด้วยตนเอง

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการกระตุ้นทางปัญญา ว่าหมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนส่งเสริมให้ครูมีความใฝ่รู้ ส่งเสริมให้ครูเกิดความตระหนักและรับรู้ถึงปัญหาต่างๆ ในโรงเรียน จูงใจให้ครูแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหาย่างเป็นระบบ และส่งเสริมวิธีการแก้ปัญหาด้วยหลักการและเหตุผลที่หลากหลายอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีความใฝ่รู้ 2) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเกิดความตระหนักและรับรู้ถึงปัญหาต่างๆ ในโรงเรียน 3) ผู้บริหารจูงใจให้ครูแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหาย่างเป็นระบบ และ 4) ผู้บริหารส่งเสริมวิธีการแก้ปัญหาด้วยหลักการและเหตุผลที่หลากหลายอย่างสร้างสรรค์

4) นิยามเชิงปฏิบัติการและตัวบ่งชี้ของการคำนึงถึงปัจเจกบุคคล

ซีวิน อ่อนละออบ (2553, หน้า 16-17) ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำ การเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารมหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย กล่าวว่า การคำนึงถึงเอกลักษณ์บุคคล หมายถึง ระดับพฤติกรรมที่ผู้นำแสดงให้เห็นในการจัดการหรือการทำงานโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล มีการเอาใจเขามาใส่ใจเรา มีการติดต่อสื่อสารแบบสองทาง และเป็นรายบุคคล สนใจและเอาใจใส่ผู้ร่วมงานเป็นรายบุคคล การให้คำปรึกษาและหาแนวทางผู้ร่วมงาน การให้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจและสร้างบรรยากาศที่อบอุ่นและจริงใจต่อกันในการปฏิบัติงาน ซึ่งประกอบด้วย การเน้นการพัฒนา การเน้นความแตกต่างระหว่างบุคคล

วรรณภา จันทร์ศรี (2553, หน้า 7) ศึกษาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยจังหวัดฉะเชิงเทรา กล่าวว่า การเป็นผู้สร้างความสัมพันธ์กับผู้ตามเป็นรายบุคคล หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้บริหารสถานศึกษาแสดงออกที่จะเป็นกระบวนการวินิจฉัยและยกระดับความต้องการของบุคลากร โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล มุ่งพัฒนาบุคลากรเป็นพี่เลี้ยงมีการติดต่อกับบุคลากรเป็นรายบุคคล เอาใจใส่ในความ ต้องการของบุคคล มุ่งพัฒนาบุคลากรเป็นพี่เลี้ยงมีการติดต่อกับบุคลากรเป็นรายบุคคล เอาใจใส่ในความ ต้องการของบุคคล กระจายความรับผิดชอบ ส่งเสริมให้บุคลากรมีความ มั่นคง มีความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง มีความรับผิดชอบและควบคุมตนเองได้

ทองคำ พิมพ์ (2556, หน้า 8) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารกับการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัดอ่างทอง กล่าวว่า การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้บริหารที่มีการปฏิสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบุคคล เป็นผู้ให้การดูแลเอาใจใส่ผู้ร่วมงานเป็นรายบุคคล สนใจ เข้าใจ และยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นผู้คอยสร้างบรรยากาศของการให้ ส่งเสริมและผลักดันให้ผู้ร่วมงานได้ปฏิบัติงานที่แต่ละคนสนใจและมีส่วนรับผิดชอบอย่างเต็มความสามารถทำให้ผู้ร่วมงานรู้สึกมีคุณค่าและมีความสำคัญ

สำราญ รักษาสิทธิ์ (2556, หน้า 7-8) กล่าวว่า การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนยอมรับนับถือความเป็นบุคคลของผู้ร่วมงานดูแลเอาใจใส่ตอบสนองความต้องการของผู้ร่วมงานแต่ละคนตามความแตกต่างของแต่ละบุคคล แสดงความชื่นชมในความสามารถของผู้ร่วมงาน การให้คำปรึกษาหารือ ส่งเสริมให้ผู้ร่วมงานได้พัฒนาตนเองและหาแนวทางพัฒนาผู้ร่วมงาน การให้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ เป็นที่เลี้ยงเพื่อฝึกฝนงานด้านการบริหารจัดการ การให้ข้อมูลข่าวสาร การถ่ายทอดความรู้ต่างๆ ให้มอบหมายงานพิเศษแก่ผู้ร่วมงานตลอดจนให้คำแนะนำ การพูดคุยอย่างเป็นกันเองและสร้างเสริมบรรยากาศของความอบอุ่นและคุ้นเคย

ยุวดี แก้วสอน (2558, หน้า 6) กล่าวว่า การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล หมายถึง ผู้บริหารมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบุคคลในฐานะเป็นผู้บริหารให้การดูแลเอาใจใส่ผู้ตามเป็นรายบุคคลและทำให้ผู้ตามรู้สึกมีคุณค่าและมีความสำคัญ ผู้นำสามารถเป็นโค้ชและเป็นพี่เลี้ยงของผู้ตามแต่ละคนเพื่อการพัฒนาผู้ตาม ผู้บริหารจะเอาใจใส่เป็นพิเศษในความต้องการของปัจเจกบุคคลเพื่อความสัมฤทธิ์ผลและเติบโตของแต่ละคนพัฒนาศักยภาพของผู้ตามและเพื่อนร่วมงานให้สูงขึ้น นอกจากนี้ผู้นำยังมีการปฏิบัติต่อผู้ตามโดยการให้โอกาสในการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ สร้างบรรยากาศของการสนับสนุนคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ในด้านความจำเป็นและความต้องการ การประพฤติของผู้บริหารแสดงให้เห็นว่าเข้าใจและยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล ผู้นำมีการส่งเสริมการสื่อสารสองทางและมีการจัดการด้วยการเดินดูรอบๆ มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ตามเป็นการส่วนตัว ผู้บริหารสนใจในความกังวลของแต่ละบุคคล ผู้บริหารจะมีการฟังอย่างมีประสิทธิภาพ มีการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ผู้บริหารจะมีการมอบหมายงานเพื่อเป็นเครื่องมือในการพัฒนาผู้ตาม เปิดโอกาสให้ผู้ตามได้ใช้ความสามารถพิเศษอย่างเต็มที่และเรียนรู้สิ่ง

ใหม่ๆ ที่ท้าทายความสามารถ ผู้บริหารให้คำแนะนำ การสนับสนุนและการช่วยให้ก้าวหน้า
ในการทำงานที่รับผิดชอบอยู่หรือไม่โดยผู้ตามจะรู้สึกว่าเขากำลังถูกตรวจสอบ

ทิพวรรณ มีบุญ (2560, หน้า 22) ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อ
คุณภาพผู้เรียนในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคตะวันออก
เฉียงเหนือ กล่าวว่า การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล หมายถึง การที่ผู้บริหารองค์กรปกครอง
ส่วนท้องถิ่นให้ความสำคัญกับครูผู้ดูแลเด็กเป็นรายบุคคลอย่างเท่าเทียม พัฒนาศักยภาพ
ครูผู้ดูแลเด็กตามความสามารถและความแตกต่างระหว่างบุคคล ส่งเสริมให้ครูผู้ดูแลเด็กมี
ส่วนร่วมในการปฏิบัติงานตามความสามารถของแต่ละบุคคล และเปิดโอกาสให้ครูผู้ดูแล
เด็กเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ท้าทาย

Bass (1985, p. 20 cited in Northouse, 2010, p. 176) กล่าวว่า
การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล เป็นตัวอย่างของผู้นำซึ่งสร้างสนับสนุนบรรยากาศในที่ส่นอง
ต่อความต้องการส่วนบุคคลของผู้ตาม ผู้นำมีบทบาทเป็นผู้ฝึกสอนและเป็นที่ปรึกษาขณะที่
การพยายามช่วยผู้ตามอย่างเต็มที่ในการทำให้เป็นจริง ผู้นำอาจจะใช้คณะ/ผู้แทนช่วยเหลือ
ผู้ตามเติบโตตลอดจนเปลี่ยนแปลงบุคคล

Bass & Avolio (1994, อ้างถึงใน สำราญ รักษาสิทธิ์, 2556, หน้า 29)
กล่าวว่า การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล เป็นการปฏิบัติต่อบุคคลในฐานะเป็นปัจเจกชน การ
เอาใจใส่ดูแลคำนึงถึงความต้องการและความแตกต่างระหว่างบุคคล มีการติดต่อ สื่อสาร
และการปฏิสัมพันธ์ที่ดีมีการแนะนำและมอบหมายมีการพัฒนาหรือสนับสนุนในการทำงาน
เพื่อให้บุคคลสามารถบรรลุเป้าหมายของส่วนตนและส่วนรวมและทำให้ผู้ตามรู้สึกว่ามี
คุณค่าและมีความสำคัญ ผู้นำจะเป็นโค้ชและเป็นที่ปรึกษา ผู้นำจะดูแลผู้ตามว่าต้องการ
คำแนะนำ การสนับสนุนและการช่วยให้ก้าวหน้าในการทำงานที่รับผิดชอบหรือไม่

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการคำนึงถึงปัจเจกบุคคลว่าหมายถึง
การที่ผู้บริหารให้ความสำคัญกับครูเป็นรายบุคคลอย่างเท่าเทียม พัฒนาศักยภาพครูตาม
ความสามารถและความแตกต่างระหว่างบุคคล ส่งเสริมให้ครูมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงาน
ตามความสามารถของแต่ละบุคคล และเปิดโอกาสให้ครูเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ท้าทาย ซึ่ง
นิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารให้ความสำคัญกับครูเป็น
รายบุคคลอย่างเท่าเทียม 2) ผู้บริหารพัฒนาศักยภาพครูตามความสามารถและความ
แตกต่างระหว่างบุคคล 3) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานตาม
ความสามารถของแต่ละบุคคล และ 4) ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ท้าทาย

สรุปนิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมตัวบ่งชี้ด้านการสร้างแรงบันดาลใจด้านการดำเนินถึงปัจเจกบุคคล ด้านการกระตุ้นทางปัญญา และด้านการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ในโมเดลการวัดภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร ดังตาราง 14

ตาราง 14 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโมเดลภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์	การที่ผู้บริหารประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีศีลธรรมและจริยธรรม มีวิสัยทัศน์ในการบริหารและมีเป้าหมายที่ชัดเจนให้ความสำคัญในเรื่องอุดมการณ์ ความเชื่อ ค่านิยม และปฏิบัติงานเป็นที่ยกย่อง เคารพนับถือ ทำให้ได้รับการยอมรับเชื่อมั่น ศรัทธา ไว้วางใจ และยินดีให้ความร่วมมือและปฏิบัติตาม	1) ผู้บริหารประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีศีลธรรมและจริยธรรม 2) ผู้บริหารมีวิสัยทัศน์ในการบริหารและมีเป้าหมายที่ชัดเจน 3) ผู้บริหารให้ความสำคัญในเรื่องอุดมการณ์ ความเชื่อ และค่านิยม 4) ผู้บริหารปฏิบัติงานเป็นที่ยกย่อง เคารพนับถือ ทำให้ได้รับการยอมรับเชื่อมั่น ศรัทธา ไว้วางใจ และยินดีให้ความร่วมมือและปฏิบัติตาม
การสร้างแรงบันดาลใจ	การที่ผู้บริหารสร้างความมั่นใจในการปฏิบัติงานให้แก่ครู ส่งเสริมให้ครูได้เห็นความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ส่งเสริมให้ครูมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และสร้างความกระตือรือร้นให้ครูปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมาย จนกระทั่งบรรลุวัตถุประสงค์	1) ผู้บริหารสร้างความมั่นใจในการปฏิบัติงานให้แก่ครู 2) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูได้เห็นความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน 3) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง 4) ผู้บริหารสร้างความกระตือรือร้นให้ครูปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมาย จนกระทั่งบรรลุวัตถุประสงค์

ตาราง 14 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การกระตุ้น ทางปัญญา	การที่ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีความใฝ่รู้ ส่งเสริมให้ครูเกิดความคิดตระหนักและรับรู้ถึงปัญหาต่างๆ ในโรงเรียน จูงใจให้ครูแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหาอย่างเป็นระบบ และส่งเสริมวิธีการแก้ปัญหาด้วยหลักการและเหตุผลที่หลากหลายอย่างสร้างสรรค์	1) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีความใฝ่รู้ 2) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูเกิดความคิดตระหนักและรับรู้ถึงปัญหาต่างๆ ในโรงเรียน 3) ผู้บริหารจูงใจให้ครูแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหาอย่างเป็นระบบ 4) ผู้บริหารส่งเสริมวิธีการแก้ปัญหาด้วยหลักการและเหตุผลที่หลากหลายอย่างสร้างสรรค์
การคำนึงถึงปัจเจกบุคคล	การที่ผู้บริหารให้ความสำคัญกับครูเป็นรายบุคคลอย่างเท่าเทียม พัฒนาศักยภาพครูตามความสามารถและความแตกต่างระหว่างบุคคล ส่งเสริมให้ครูมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานตามความสามารถของแต่ละบุคคล และเปิดโอกาสให้ครูเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ท้าทาย	1) ผู้บริหาร ให้ความสำคัญกับครูเป็นรายบุคคลอย่างเท่าเทียม 2) ผู้บริหารพัฒนาศักยภาพครูตามความสามารถและความแตกต่างระหว่างบุคคล 3) ผู้บริหารส่งเสริมให้ครูมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานตามความสามารถของแต่ละบุคคล 4) ผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ท้าทาย

2.3.4 วิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.4.1 ความหมายของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

ดร.ณี โกเมนเอก (2553, หน้า 11) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ พันธกิจ ยุทธศาสตร์ หมายถึง เป้าหมาย วิธีการและแนวทางดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา โดยบุคลากรทุกฝ่ายร่วมกันกำหนดและยึดถือเป็นหลักในการปฏิบัติงาน

ฉันทพร บุญรักษา (2553, หน้า 6) กล่าวว่า พันธกิจและวิสัยทัศน์ หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนและครู ร่วมกันกำหนดวิสัยทัศน์ของโรงเรียนไว้อย่างกระชับและชัดเจน การกำหนดพันธกิจที่สอดคล้องกับ วิสัยทัศน์ การมีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์ และพันธกิจ การประเมินผลการดำเนินงานตามพันธกิจและวิสัยทัศน์ของครูและผู้เกี่ยวข้องและนำผลการประเมินมาเป็แนวทางในการพัฒนาโรงเรียน

วรรณะ บุษบา (2553, หน้า 7) กล่าวว่า วิสัยทัศน์องค์กร หมายถึง การกำหนดทิศทางหรือการ คาดคะเนสภาพการณ์ในอนาคตขององค์กร

รุสนานี ยาโม (2555, หน้า 25) กล่าวว่า วิสัยทัศน์และกลยุทธ์ หมายถึง การวางเป้าหมายและการดำเนินการไปสู่เป้าหมายที่เกิดจากการมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายมีการประชาสัมพันธ์ให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทราบและมีการประเมินให้ทันสมัยอยู่ตลอดเวลา

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 11) กล่าวว่า การกำหนดวิสัยทัศน์ เป้าหมาย และพันธกิจการเรียนรู้ หมายถึง ผู้บริหารและผู้มีส่วนได้เสียร่วมกันกำหนดวิสัยทัศน์ เป้าหมาย และพันธกิจ การเรียนรู้

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 7) กล่าวว่า ความสามารถของผู้บริหารสถานศึกษาในการมองเห็นภาพ กำหนดเป้าหมาย แนวนโยบายในการวางแผนพัฒนาให้องค์กรเกิดการพัฒนาย่างมีประสิทธิภาพ โดยภาพนั้นต้องมีความเป็นไปได้ และมีเป้าหมายชัดเจนตามวิสัยทัศน์ของสถานศึกษา

ลอรอง วัจนะสาริกากุล (2557, หน้า 13) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์องค์การ หมายถึง การระบุเป้าหมาย ทิศทางของสถานศึกษา ซึ่งแสดงความแตกต่างจากสถานศึกษาอื่น ข้อความพันธกิจจะระบุขอบเขตการปฏิบัติการของสถานศึกษา การกำหนดพันธกิจขอบเขตของงานในสถานศึกษาเพื่อเป็นภาพรวม และส่งผลต่อการดำเนินงานของสถานศึกษาแต่ละแห่ง นำไปสู่เป้าหมายขององค์การ

Bennett & O'Brien (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 45-46) กล่าวว่า กลยุทธ์หรือวิสัยทัศน์องค์การและสมาชิกต้องมีวิสัยทัศน์เกี่ยวกับว่า พวกเขาต้องการไปจุดใด เพื่อที่จะคาดหมายได้ว่า พวกเขาจำเป็นต้องเรียนรู้อะไรบ้าง เพื่อไปให้ถึงจุดหมายนั้น พวกเขาต้องพัฒนากลยุทธ์กว้างๆ ไปให้ถึงเป้าหมาย เพื่อที่จะรู้ว่าการเรียนรู้ของพวกเขาสามารถผลักดันองค์การไปสู่วิสัยทัศน์ของพวกเขา นอกจากนี้ ถ้าองค์การแห่งการเรียนรู้มีความสมบูรณ์ต่อหมู่คณะแล้ว วิสัยทัศน์และกลยุทธ์ก็จะต้องสนับสนุนและส่งเสริมองค์การแห่งการเรียนรู้

Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 45) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ (Vision) องค์การแห่งการเรียนรู้ต้องมีการสร้างวิสัยทัศน์เป็นฉันทามติขององค์การและสนับสนุนสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งรวมถึงพันธกิจเพื่อเป็นแรงผลักดันให้การปฏิบัติงานมุ่งสู่เป้าหมายอย่างมีเจตจำนง การกำหนดผูกพันบนพื้นฐานของค่านิยม ปรัชญา ความคิด ความเชื่อที่คล้ายคลึงกันส่งผลให้มีการทำงานร่วมกัน

Kaiser (2000, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 48) กล่าวว่า พันธกิจและยุทธศาสตร์ หมายถึง เป้าหมายที่องค์การตั้งใจปฏิบัติงานให้สำเร็จเกินกว่าที่วัตถุประสงค์ขององค์การได้กำหนดไว้ในองค์การแห่งการเรียนรู้

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า วิสัยทัศน์และพันธกิจ หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียน และครูรวมกันกำหนดวิสัยทัศน์ของโรงเรียนไว้อย่างกระชับเป็นลายลักษณ์อักษรชัดเจน มีการกำหนดพันธกิจที่สอดคล้องกับวิสัยทัศน์ เปิดโอกาสให้บุคลากรทุกฝ่ายมีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ มีการเผยแพร่ประชาสัมพันธ์วิสัยทัศน์และพันธกิจให้บุคลากรและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้รับรู้และเข้าใจอย่างทั่วถึง มีการปฏิบัติงานตรงตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างเหมาะสม มีการติดตามผลการดำเนินงานตามแผนปฏิบัติราชการอย่างสม่ำเสมอ มีการประเมินผลตามเกณฑ์มาตรฐานที่ถูกต้องเหมาะสม และ นำผลการประเมินมาเป็นแนวทางในการพัฒนาโรงเรียน

2.3.4.2 ความสำคัญของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

Senge (1990, อ้างถึงใน ดร.ฉวี โกเมนเอก, 2553, หน้า 22) โดเสนอแนวทางในการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ว่า การทำให้บุคลากรในองค์กรมีส่วนร่วมในการสร้างวิสัยทัศน์หรือภาพอนาคตขององค์กร โดยทุกคนทุ่มเทพินิจแรงกายแรงใจกระทำให้เกิดขึ้นเพื่อมุ่งไปสู่ความปรารถนารวมกันทั่วทั้งองค์กรและสมาชิกทุกคนในองค์กรได้รับการพัฒนาวิสัยทัศน์ของตนเองให้สอดคล้องกับวิสัยทัศน์รวมขององค์กร ซึ่งจะสนับสนุนให้เกิดการรวมพลังของสมาชิกที่มีความคาดหวังต่อการเปลี่ยนแปลง และความ กว้างขวางออกไป ภายใต้งุดมุ่งหมายเดียวกันของคนทั้งองค์กร เมื่อทุกคนมีวิสัยทัศน์รวมกัน แลจะตอจะมี การสื่อให้รับรู้ในทุกระดับตั้งแต่ระดับสูงถึงระดับล่าง วาองค์กรมีวิสัยทัศน์อย่างไร เปาหมายอะไร และจะตอจะซึ่มซาบลงไป ในความคิดของทุกคนในองค์กรเพื่อใหบรรลุ เปาหมายขององค์กร หลักในการสร้างวิสัยทัศน์รวมกันมีองคประกอบพื้นฐานสำคัญ คือ กระตุนให้แต่ละคนมีวิสัยทัศน์โดยสร้างบรรยากาศที่กระตุนให้เกิดการสร้างสรรควิสัยทัศน์ ของตนเอง พัฒนาวิสัยทัศน์สวนบุคคลให้เป็นวิสัยทัศน์รวมกันขององค์กร สร้างทัศนคติดี อวิสัยทัศน์ในระดับความผูกพันมากที่สุด เพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่สนับสนุนโดยไมตอมีการ ควบคุม สามารถสร้างได้โดยใชการติดตอสื่อสารและทำใหวิสัยทัศน์ที่เกิดรวมกันมีทิศทาง ไปสู่จุดมุ่งหมายที่เห็นได้ชัดเจนและจับตองได้ สอดคล้องกับ Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน ดร.ฉวี โกเมนเอก, 2553, หน้า 57) กล่าวว่า องค์กรแห่งการ เรียนรูจะตอ องมีวิสัยทัศน์ที่เป็นฉันทามติขององค์กรและสนับสนุนสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคตซึ่งรวมถึง

พันธกิจ เพื่อเป็นแรงผลักดันในการปฏิบัติงาน มุ่งสู่เป้าหมายอย่างมีเจตจำนง การกำหนด วิสัยทัศน์จะผูกพันบนพื้นฐานของค่านิยม ความคิด ความเชื่อที่คล้ายคลึงกัน ส่งผลให้มีการ ทำงานรวมกัน และ Kaiser (2000, อ้างถึงใน ดร.ณิ โกเมนเอก, 2553, หน้า 57) กล่าวว่า แบบแผนการปกครองขององค์กรแห่งการเรี ยนรู้ กรณีศึกษารูปแบบของการเรี ยนรู้ในองค์กร พบว่า พันธกิจและยุทธศาสตร์ และความคิดสร้างสรรค์ถือเป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อรูปแบบการ เรี ยนรู้อย่างยิ่ง ความคิดสร้างสรรค์เป็นสว่นสำคัญในการที่ทำให้รูปแบบมีความสมบูรณ์ และมีความสำคัญต่อการเรี ยนรู้จากประสบการณ์ การเรี ยนรู้เป็นทีม การเผยแพร่การ เรี ยนรู้และนวัตกรรม สำหรับอิทธิพลของนวัตกรรมถูกลดบทบาทลงอย่างช้าๆ เมื่อการ ดำเนินงานด้านการจัดการโครงสร้างระบบ ค่านิยมและแรงจูงใจที่เพิ่มเข้ามา มีบทบาท มากขึ้นในการเรี ยนรู้ขององค์กร ความคิดสร้างสรรค์มีบทบาทที่สำคัญสำหรับการเรี ยนรู้เป นทีม บทบาทสำคัญรองลงมา คือ การเรี ยนรู้จากประสบการณ์ ความคิดสร้างสรรค์ หมายถึง การรับรู้และการเข้าใจความสามารถขององค์กร เมื่อมีการรับรู้และทำความเข้าใจ แลวในลำดับต่อไป คือ การเผยแพร่ให้เข้าใจและสามารถอธิบายได้ถึงขอมูลนั้นๆ เพื่อ ใช้ในการกำหนดความรู้พื้นฐานขององค์กร ซึ่งการกระทำนี้ต้องเป็นการกระทำที่เป็นประโยชน์ ต่อองค์กร มีการแสดงความคิดเห็นต่อกันและองค์กรสามารถนำไปพัฒนาและปฏิบัติให้ บรรลุเป้าหมายขององค์กรนั้น ในแต่ละรูปแบบการเรี ยนรู้บทบาทสำคัญในการสร้างสรรค์ ความคิด กระตุ้นให้เห็นว่ายุทธศาสตร์ของแต่ละองค์กรล้วนมีความสำคัญต่อการพัฒนา และการเรี ยนรู้ขององค์กรทั้งสิ้น

2.3.4.3 องค์ประกอบของวิสัยทัศน์และพันธกิจ

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึง ได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับวิสัยทัศน์และพันธกิจ ไว้ดังนี้

ดร.ณิ โกเมนเอก (2553, หน้า 154) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ ยุทธศาสตร์ ประกอบด้วย การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ การจัดสร รงประมาณและสิ่งอำนวยความสะดวก การดำเนินงานตามพันธกิจและยุทธศาสตร์ การติดตามและประเมินผล และการปรับปรุงแก้ไข

ฉันทพร บุญรักษา (2553, บทคัดย่อ) กล่าวว่า พันธกิจและวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การที่ผู้บริหารโรงเรียนและครุ่วมกันกำหนดวิสัยทัศน์ของโรงเรียนไว้อย่าง กระชับและชัดเจน การกำหนดพันธกิจที่สอดคล้องกับวิสัยทัศน์ การมีส่วนร่วมในการ

กำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ การประเมินผลการดำเนินงานตามพันธกิจและวิสัยทัศน์ของครูและผู้เกี่ยวข้อง และนำผลการประเมินมาเป็นแนวทางในการพัฒนาโรงเรียน

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, หน้า 126) กล่าวว่า กลยุทธ์ วิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ ประกอบด้วย การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ การจัดสรรงบประมาณและสิ่งอำนวยความสะดวก การดำเนินงานตามพันธกิจและยุทธศาสตร์ การติดตามและประเมินผล และการปรับปรุงแก้ไข

รุสนานี ยาโม (2555, หน้า 25) กล่าวว่า วิสัยทัศน์และกลยุทธ์ หมายถึง การวางเป้าหมายและการดำเนินการไปสู่ เป้าหมายที่เกิดจากการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย มีการประชาสัมพันธ์ให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทราบ และมีการประเมินให้ทันสมัยอยู่ตลอดเวลา

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 12) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ การเผยแพร่วิสัยทัศน์ และการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์

ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว (2559, หน้า 13) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ การเผยแพร่วิสัยทัศน์ และการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์

กรรณิกา เรตมอนด์ (2559, หน้า 8) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ การสื่อสารวิสัยทัศน์ และการสร้างแรงบันดาลใจ

วัชรินทร์ จันทร์หอม (2560, บทคัดย่อ) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ การเผยแพร่วิสัยทัศน์ และการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์

Braun (1991, อ้างถึงใน ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว, 2559, หน้า 28) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ การเผยแพร่วิสัยทัศน์ และการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์

Quigley (1995, อ้างถึงใน ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว, 2559, หน้า 7-8) กล่าวว่า วิสัยทัศน์ ประกอบด้วย ค่านิยมหรือเป้าหมายร่วม ภารกิจ และเป้าหมาย

Rock (2009, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559, หน้า 58) กล่าวว่า ภาวะผู้นำเชิงวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การมีวิสัยทัศน์ การกำหนดแผนที่ การเรียนรู้ ยอมรับ การเปลี่ยนแปลงการเป็นที่ปรึกษา การนำ ค่านิยม สร้างแรงบันดาลใจ การสร้างวิสัยทัศน์ การเผยแพร่วิสัยทัศน์ การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ และการเป็นแบบอย่างที่ดี

Posner (2010, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559, หน้า 58) กล่าวว่า การมีวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย สร้างแรงบันดาลใจ การสร้างวิสัยทัศน์ กำหนดภาพอนาคต และสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

Kennedy (2011, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559, หน้า 58) กล่าวว่า การมีวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย กระตุ้นนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง สื่อสารทิศทางอย่างชัดเจน สร้างแรงบันดาลใจ สร้างความกระตือรือร้น และความมุ่งมั่นให้กับผู้อื่น

Toastmaster (2013, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559, หน้า 58) กล่าวว่า การมีวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ ความสามารถสื่อสารวิสัยทัศน์ ความสามารถแสดงวิสัยทัศน์ และความสามารถรวมพลัง

Reimer (2013, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559, หน้า 58) กล่าวว่า การมีวิสัยทัศน์ ประกอบด้วย สร้างภาพจินตนาการ สร้างวิสัยทัศน์ มีความมั่นใจ สร้างแรงจูงใจ การมีส่วนร่วม และสร้างความเข้าใจร่วมกัน

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์ กำหนดองค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 15

ตาราง 15 สังเคราะห์องค์ประกอบวิสัยทัศน์และพันธกิจ

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	1. ดรูนิ โทแมเนก (2553)	2. ฮัมพร บัญรักษา (2553)	3. กัญญาภัค เสงี่ยม (2555)	4. รุสนาณี ยามิ (2555)	5. ทองคำ พิมาพา (2556)	6. ภาณุวัฒน์ ภาคแก้ว (2559)	7. กรรณิกา เรตมอนด์ (2559)	8. วัชรินทร์ จันทร์หอม (2560)	9. Braun (1991)	10. Quigley (1995)	11. Rock (2009)	12. Posner (2010)	13. Kennedy (2011)	14. Toastmaster (2013)	15. Reimer (2013)	สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
1. กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และ ยุทธศาสตร์	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14	93.33	*
2. การจัดสรรงบประมาณและสิ่งอำนวยความสะดวก	✓		✓													2	13.33	
3. การดำเนินงานตามพันธกิจและ ยุทธศาสตร์	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓					9	60	*
4. การติดตามและประเมินผล	✓	✓	✓	✓							✓		✓			6	40	*
5. การปรับปรุงแก้ไข	✓	✓	✓													3	20	
6. การมีส่วนร่วมในการกำหนด วิสัยทัศน์และพันธกิจ		✓												✓		2	13.33	
7. ประชาสัมพันธ์ให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทราบ				✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		10	66.66	*

ตาราง 15 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ ของปัจจัยวิสัยทัศน์และ พันธกิจ															สรุปความถี่ ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา	
	1. ตรุณี โทเมนเอก (2553)	2. ฉันทพร บุญรักษา (2553)	3. กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555)	4. รุสนานี ยาโม (2555)	5. ทองคำ พิมพา (2556)	6. ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว (2559)	7. กรรณิกา เรตมอนด์ (2559)	8. วชิรพรรณ จันทร์หอม (2560)	9. Braun (1991)	10. Quigley (1995)	11. Rock (2009)	12. Posner (2010)	13. Kennedy (2011)	14. Toostmaster (2013)	15. Reimer (2013)			
8. การสร้างแรงบันดาลใจ							✓				✓	✓	✓	✓	✓	5	33.33	
9. ค่านิยมหรือเป้าหมายร่วม									✓	✓						2	13.33	
10. การมีวิสัยทัศน์										✓						1	6.66	
11. การกำหนดแผนที่										✓	✓					2	13.33	
12. การเรียนรู้										✓						1	6.66	
13. การนำ										✓						1	6.66	
14. การเป็นแบบอย่างที่ดี										✓						1	6.66	
15. สร้างความกระตือรือร้น													✓			1	6.66	
16. ความมุ่งมั่นให้เกิดขึ้นกับผู้อื่น													✓			1	6.66	
17. ความสามารถแสดงวิสัยทัศน์														✓		1	6.66	
18. ความสามารถรวมพลัง														✓		1	6.66	
19. การสร้างภาพจินตนาการ															✓	1	6.66	
20. มีความมั่นใจ															✓	1	6.66	
21. สร้างความเข้าใจร่วมกัน															✓	1	6.66	
รวม	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	11	4	5	4	6			

จากตาราง 15 การสังเคราะห์องค์ประกอบวิสัยทัศน์และพันธกิจ พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 21 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมีความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 การกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ องค์ประกอบของปัจจัยที่ มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ (ตรุณี โทเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) การที่ผู้บริหารโรงเรียนและครูร่วมกัน กำหนดวิสัยทัศน์ของโรงเรียนไว้อย่างกระชับและชัดเจน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) การวางเป้าหมายและการดำเนินการไปสู่เป้าหมายที่เกิดจากการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย (รุสนานี ยาโม, 2555) การสร้างวิสัยทัศน์ (ทองคำ พิมพา, 2556) (ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว, 2559) (กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) (วชิรพรรณ จันทร์หอม, 2560) (Braun, 1991,

อ้างถึงใน ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) (Rock, 2009, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) (Posner, 2010, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) (Toastmaster, 2013, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) (Reimer, 2013, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) และ เป้าหมาย (Quigley, 1995, อ้างถึงใน ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 14 คิดเป็นร้อยละ 93.33

กลุ่มที่ 2 การเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจ องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ มีการประชาสัมพันธ์ให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทราบ (รุสนานี ยาโม, 2555) การเผยแพร่วิสัยทัศน์ (ทองคำ พิมพา, 2556) (ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) (วัชรินทร์ จันทร์หอม, 2560) (Braun, 1991, อ้างถึงใน ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) (Rock, 2009, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) การสื่อสารวิสัยทัศน์ (กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) สามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Posner, 2010, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) สื่อสารทิศทางอย่างชัดเจน (Kennedy, 2011, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) และ ความสามารถสื่อสารวิสัยทัศน์ (Toastmaster, 2013, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 10 คิดเป็นร้อยละ 66.66

กลุ่มที่ 3 การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจ องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การดำเนินงานตามพันธกิจและยุทธศาสตร์ (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) นำผลการประเมินมาเป็นแนวทางในการพัฒนาโรงเรียน (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ (ทองคำ พิมพา, 2556) (ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) (วัชรินทร์ จันทร์หอม, 2560) (Braun, 1991, อ้างถึงใน ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) (Rock, 2009, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) และ การกิจ (Quigley, 1995, อ้างถึงใน ภาณูวัฒน์ ภาคแก้ว, 2559) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 9 คิดเป็นร้อยละ 60

กลุ่มที่ 4 การติดตามและประเมินผล องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การติดตามและประเมินผล (ดรุณี โกเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) การประเมินผลการดำเนินงานตามพันธกิจและวิสัยทัศน์ของครูและผู้เกี่ยวข้อง (ฉันทพร บุญรักษา, 2553) มีการประเมินให้ทันสมัยอยู่ตลอดเวลา (รุสนานี ยาโม, 2555) ยอมรับการเปลี่ยนแปลงการเป็นที่ปรึกษา (Rock, 2009, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) และ กระตุ้นนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง (Kennedy, 2011, อ้างถึงใน กรรณิกา เรตมอนด์, 2559) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 6 คิดเป็นร้อยละ 40

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 4 องค์ประกอบ โดยผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป และได้จัดเรียงองค์ประกอบตามอันดับของความถี่จากมากไปหาน้อย เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบของวิสัยทัศน์และพันธกิจ ในกรอบแนวคิดของการวิจัย ได้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

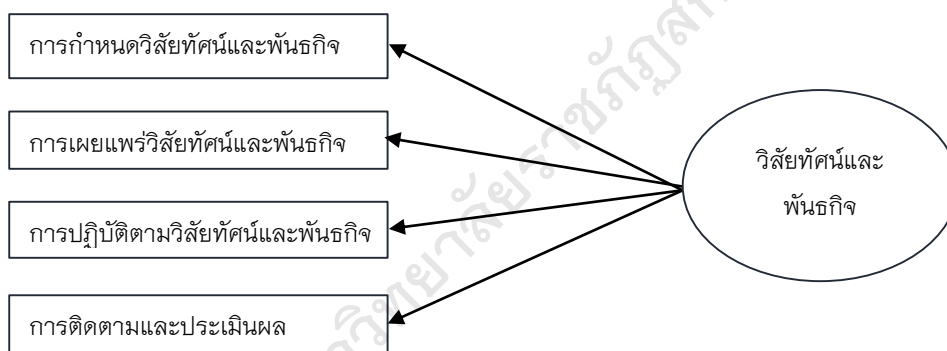
องค์ประกอบที่ 1 การกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ

องค์ประกอบที่ 2 การเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจ

องค์ประกอบที่ 3 การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจ

องค์ประกอบที่ 4 การติดตามและประเมินผล

จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดวิสัยทัศน์และพันธกิจ เพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 13



ภาพประกอบ 13 โมเดลการวัดวิสัยทัศน์และพันธกิจ

2.3.4.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของวิสัยทัศน์และพันธกิจ มีรายละเอียด ดังนี้

1) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ

ดร.ณิ โกเมนเอก (2553, หน้า 59) กล่าวว่า การกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ และยุทธศาสตร์ หมายถึง กระบวนการมีส่วนร่วมของบุคลากรที่เกี่ยวข้องในการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาสและอุปสรรคในการดำเนินงานของสถานศึกษาเพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลในการกำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจและยุทธศาสตร์ที่เหมาะสมกับบริบทของ

สถานศึกษา ซึ่งวิสัยทัศน์จะเป็นขอความที่สั้น กระชับและชัดเจน กระตุ้นให้ครูและบุคลากร มุ่งอนาคต สอนพันธกิจและยุทธศาสตร์เป็นขอความที่ระบุเป้าหมาย วิธีการและแนวทาง ดำเนินงานที่เกี่ยวข้องของการจัดการศึกษาของสถานศึกษาที่มีความชัดเจน ครอบคลุม สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้และมีความสอดคล้องกับวิสัยทัศน์

ทองคำ พิมพ์ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การสร้างวิสัยทัศน์ หมายถึง ผู้บริหารโรงเรียนต้องสร้างความฝันที่เป็นจริงให้กับโรงเรียน มีความเป็นเลิศในอนาคต โดยต้องอาศัยทักษะ การเก็บรวบรวมข้อมูลของโรงเรียน จุดเด่น จุดด้อยของบุคลากรใน โรงเรียน สถานที่ ทรัพยากร เวลา ให้มีความสอดคล้องกันประสานความร่วมมือภายใน โรงเรียนเพื่อช่วยระดมความคิดในการสร้างวิสัยทัศน์ขึ้นมา

กรรณิกา เรตมอนด์ (2559, หน้า 10-11) กล่าวว่า การสร้างวิสัยทัศน์ หมายถึง พฤติกรรมการแสดงออกของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่แสดงออกถึง ความสามารถในการสร้างภาพอนาคตขององค์กรได้อย่างชัดเจน โดยการเก็บรวบรวม ข้อมูลการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การกระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ และนำมาวิเคราะห์ สภาพการณ์ขององค์กรเพื่อกำหนดภาพในอนาคตที่พึงประสงค์และชัดเจนให้บรรลุ เป้าหมายที่ตั้งไว้

ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว (2559, หน้า 38) กล่าวว่า การสร้างวิสัยทัศน์ หมายถึง การรวบรวมข้อมูลความรู้ ความสามารถของผู้บริหารและบุคลากรในองค์กร เพื่อกำหนดและสร้างภาพในอนาคต เป็นมวลความคิดคำพูด การกระทำหรือโลกทัศน์ที่ สมองของบุคคลรับรู้และถ่ายทอดออกไป การสร้างวิสัยทัศน์ เป็นการสร้างความฝันที่เป็น จริงหรือเป็นการสร้างพิมพ์เขียว ขององค์กรที่มีความเป็นเลิศในอนาคต เป็นการสร้างภาพ อนาคตที่ผู้นำปรารถนาจะให้องค์กรของตนเป็นอย่างนั้น การสร้างวิสัยทัศน์นั้นจะต้อง ศึกษาศักยภาพอย่างลึกซึ้ง มีข้อมูลที่ชัดเจนเกี่ยวกับจุดเด่นและจุดด้อยของบุคคล สถานที่ ทรัพยากรและเวลา วิสัยทัศน์ที่สร้างจำเป็นต้องสอดคล้องกับสภาพแวดล้อม และ ดำเนินงานภายใต้เงื่อนไขของความเป็นไปได้และปฏิบัติได้จริง

Braun (1991, อ้างถึงใน ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว, 2559, หน้า 36) กล่าวว่า การสร้างวิสัยทัศน์ เป็นการสร้างความฝันที่เป็นจริงหรือเป็นการสร้างพิมพ์เขียวขององค์กร ที่มีความเป็นเลิศในอนาคต เป็นการสร้างภาพอนาคตที่ผู้นำปรารถนาจะให้องค์กรของตน เป็นอย่างนั้น การสร้างวิสัยทัศน์นั้นจะต้องศึกษาศักยภาพอย่างลึกซึ้ง มีข้อมูลที่ชัดเจน

เกี่ยวกับจุดเด่นและจุดด้อยของบุคคล สถานที่ ทรัพยากร และเวลา วิสัยทัศน์ที่สร้าง จำเป็นต้องสอดคล้องกับสภาพแวดล้อม วิธีการที่คืออย่างหนึ่งในการสร้างวิสัยทัศน์ คือ การให้มีส่วนร่วม

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจว่า หมายถึง ผู้บริหารและครูมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาสและอุปสรรค ในการดำเนินงานของโรงเรียน มีการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจได้เหมาะสมกับบริบท ของโรงเรียน นำฐานข้อมูลมากำหนดเป็นวิสัยทัศน์และพันธกิจ เป็นข้อความที่ระบุ เป้าหมาย วิธีการ และแนวทางที่กระชับและชัดเจน กระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ และ ดำเนินงานภายใต้เงื่อนไขของความเป็นไปได้และปฏิบัติได้จริง ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถ กำหนดตัวอย่างได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารและครูมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคในการดำเนินงานของโรงเรียน 2) มีการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจได้ เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน 3) นำฐานข้อมูลมากำหนดเป็นวิสัยทัศน์และพันธกิจ 4) เป็นข้อความที่ระบุเป้าหมาย วิธีการ และแนวทางที่กระชับและชัดเจน 5) กระตุ้นให้เกิด ความคิดสร้างสรรค์ และ 6) ดำเนินงานภายใต้เงื่อนไขของความเป็นไปได้และปฏิบัติได้จริง

2) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการเผยแพร่วิสัยทัศน์และ พันธกิจ

ทองคำ พิมพ์ (2556, หน้า 7) กล่าวว่า การเผยแพร่วิสัยทัศน์ หมายถึง ผู้บริหารโรงเรียนสามารถสื่อให้คณะครูได้มีความเข้าใจในวิสัยทัศน์ของตนเองได้อย่าง ชัดเจน ก่อให้เกิดการยอมรับและเต็มใจที่จะปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมายให้บรรลุ วิสัยทัศน์นั้น โดยการใช้คำพูด สัญลักษณ์ การกระทำ และการให้รางวัล

กรรณิกา เรตมอนต์ (2559, หน้า 10-11) กล่าวว่า การสื่อสารวิสัยทัศน์ หมายถึง พฤติกรรมการแสดงออกของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่แสดงออกถึง ความสามารถในการสื่อสารให้ผู้เกี่ยวข้องมีความเข้าใจวิสัยทัศน์ได้อย่างชัดเจนเกิดการ ยอมรับและเต็มใจที่จะปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุตามวิสัยทัศน์รวมถึงการโน้มน้าวใจหรือ กระตุ้นให้ผู้ตามเกิดความเข้าใจต่อวิสัยทัศน์และยอมรับในวิสัยทัศน์ว่าจะสามารถบรรลุ เป้าหมายร่วมกันได้โดยเห็นคุณค่าและให้ความสำคัญกับองค์การ

ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว (2559, หน้า 39) กล่าวว่า การเผยแพร่วิสัยทัศน์ สามารถกระทำได้โดยการกล่าวปราศรัย การพูด การพบปะ สังสรรค์ การบันทึก จดหมาย แจ้งข่าว การอุปมา คำขวัญ ป้ายประกาศ เล่าเรื่องและพิธีการต่างๆ ซึ่งเน้นให้เห็นถึง

ความสำคัญในวิสัยทัศน์ของตนทั้งนี้ เพื่อให้บุคลากรหรือสมาชิกในองค์กรได้รับทราบและนำเอาวิสัยทัศน์ไปปฏิบัติเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อองค์กร

Braun (1991, อ้างถึงใน ภาณุวัฒน์ ภาศแก้ว, 2559, หน้า 38-39)

กล่าวถึง การเผยแพร่วิสัยทัศน์ ว่า เมื่อสร้างวิสัยทัศน์ขึ้นมาแล้วจำเป็นต้องบรรยายอธิบายและทำให้สมาชิกขององค์กรได้รับรู้ เข้าใจ และมองเห็นความเป็นไปได้ ผู้นำจะต้องเผยแพร่วิสัยทัศน์ที่สร้างขึ้น นั่นคือ เปลี่ยนแปลงสภาพของวิสัยทัศน์ส่วนบุคคลเป็นวิสัยทัศน์ร่วม จุดมุ่งหมายของการเผยแพร่วิสัยทัศน์ คือ การให้สมาชิกขององค์กรเข้าใจและยอมรับวิสัยทัศน์ที่สร้างขึ้น ผู้นำจะต้องมีอิทธิพลในการเปลี่ยนแปลงทัศนคติและค่านิยมของสมาชิก

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจว่า หมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนสามารถสื่อสารให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าใจถึงวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างชัดเจน มีการโน้มน้าวใจให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการยอมรับในวิสัยทัศน์และพันธกิจ กระตุ้นให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเต็มใจที่จะปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุตามวิสัยทัศน์และพันธกิจ มีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจที่หลากหลาย เช่น การใช้คำพูด สัญลักษณ์ คำขวัญ ป้ายประกาศ การเล่าเรื่องและพิธีการต่างๆ เพื่อเน้นให้เห็นถึงความสำคัญในวิสัยทัศน์และพันธกิจ และ มีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างต่อเนื่อง ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารโรงเรียนสามารถสื่อสารให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าใจถึงวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างชัดเจน 2) ผู้บริหารโรงเรียนโน้มน้าวใจให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการยอมรับในวิสัยทัศน์และพันธกิจ 3) ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเต็มใจที่จะปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุตามวิสัยทัศน์และพันธกิจ 4) ผู้บริหารโรงเรียนมีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจที่หลากหลาย เช่น การใช้คำพูด สัญลักษณ์ คำขวัญ ป้ายประกาศ การเล่าเรื่องและพิธีการต่างๆ เพื่อเน้นให้เห็นถึงความสำคัญในวิสัยทัศน์และพันธกิจ และ 5) มีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างต่อเนื่อง

3) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจ

ดร.ณิ โภเมนเอก (2553, หน้า 59) กล่าวว่า การดำเนินงานตามพันธกิจและยุทธศาสตร์ หมายถึง การปฏิบัติงานของบุคลากรในสถานศึกษาตามภาระงานที่สถานศึกษาระบุไว้ในพันธกิจและยุทธศาสตร์

ทองคำ พิมพา (2556, หน้า 8) กล่าวว่า การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ หมายถึง ผู้บริหารโรงเรียนมีความสามารถในการแปลงวิสัยทัศน์ไปสู่เป้าหมาย โดยการปฏิบัติที่แท้จริง โดยอาศัยความร่วมมือ ทีมเทก้าลังกายความคิดและความพยายามของสมาชิกในโรงเรียน เพื่อให้วิสัยทัศน์นั้นดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ

ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว (2559, หน้า 42-43) กล่าวว่า การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ หมายถึง การเรียนรู้ และเข้าใจในงานและสิ่งที่สามารถกำหนด กรอบการทำงานที่จะนำไปสู่การปฏิบัติและให้นโยบายต้องอาศัยการแสดงความคิดเห็นที่กว้างขวาง และชัดเจน แต่ในเวลาเดียวกันนำไปสู่สิ่งที่ไกลออกไปได้ มองหาจุดอ่อนจุดเด่นของตนเอง ค้นหาความสามารถของตนเองในจุดเด่นหรือจุดแข็งนำมาคิดทบทวนและหาวิธีการให้เด่น และเป็นประโยชน์ทางด้านการพัฒนาตนเอง ผู้นำจะต้องมีวิสัยทัศน์และนำวิสัยทัศน์มาผลักดันให้เกิดผลสู่การปฏิบัตินำองค์การไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ วิสัยทัศน์จึงเป็นการชี้แนวทางการพัฒนาองค์กรและในทำนองเดียวกันก็จะสะท้อนถึงผู้นำด้วยจากวิสัยทัศน์นี้เอง

Braun (1991, อ้างถึงใน ภาณุวัฒน์ กาศแก้ว, 2559, หน้า 39) กล่าวว่า การทำให้วิสัยทัศน์บรรลุผลสำเร็จเป็นการรวมพลังเพื่อให้บรรลุภาพในอนาคตที่ปรารถนา ซึ่งเป็นการปรับปรุงองค์กรให้มีความเป็นเลิศ

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และ พันธกิจว่าหมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนมีความสามารถในการแปลงวิสัยทัศน์ไปสู่เป้าหมาย โดยการปฏิบัติที่แท้จริง ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีการปฏิบัติงานตามภาระงานที่ระบุไว้ในวิสัยทัศน์และพันธกิจ มีการร่วมมือในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างเต็มใจ มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างหลากหลาย และปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารโรงเรียนมีความสามารถในการแปลงวิสัยทัศน์ไปสู่เป้าหมาย โดยการปฏิบัติที่แท้จริง 2) ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีการปฏิบัติงานตามภาระงานที่ระบุไว้ในวิสัยทัศน์และพันธกิจ 3) ครูและบุคลากรในโรงเรียนร่วมมือในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างเต็มใจ 4) ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างหลากหลาย และ 5) ครูและบุคลากรในโรงเรียนปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างมีประสิทธิภาพ

4) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการติดตามและประเมินผล

กระทรวงศึกษาธิการ (2551, หน้า 28) กล่าวว่า การวัดและประเมินผล การเรียนรู้ของผู้เรียนต้องอยู่บนหลักการพื้นฐานของการประเมินเพื่อพัฒนาผู้เรียนและ เพื่อตัดสินผลการเรียน ในการพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ประสบผลสำเร็จนั้น ผู้เรียนจะต้องได้รับการพัฒนาและประเมินตามตัวชี้วัดเพื่อให้บรรลุตามมาตรฐานการเรียนรู้ สะท้อนสมรรถนะสำคัญและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนซึ่งเป็นเป้าหมายหลักในการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ในทุกระดับ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เป็น กระบวนการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนโดยใช้ผลการประเมินเป็นข้อมูลและสารสนเทศที่แสดง พัฒนาการความก้าวหน้าและความสำเร็จทางการเรียนของผู้เรียน ตลอดจนข้อมูลที่เป็น ประโยชน์ต่อการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาและเรียนรู้อย่างเต็มตามศักยภาพ การวัด และประเมินผลการเรียนรู้ แบ่งเป็น 4 ระดับ ได้แก่ 1) การประเมินระดับชั้นเรียน 2) การประเมินระดับสถานศึกษา 3) การประเมินระดับเขตพื้นที่การศึกษา และ 4) การประเมินระดับชาติ

ดรุณี โกเมนเอก (2553, หน้า 59) กล่าวว่า การติดตามและประเมินผล หมายถึง กระบวนการกำกับดูแลและประเมินผลการปฏิบัติงานของบุคลากรในสถานศึกษา ตามภาระงานที่แต่ละคนได้รับมอบหมาย

สำนักวิชาการและมาตรฐาน (2553, หน้า 30) กล่าวว่า การวัดและ ประเมินผล เป็นกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล ร่องรอยหลักฐานที่แสดงให้เห็นถึง พัฒนาการความก้าวหน้าและความสำเร็จทางการเรียนของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ เพื่อเป็น ประโยชน์ต่อการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาและเรียนรู้อย่างเต็มตามศักยภาพ การวัด และประเมินผลการเรียนรู้สามารถจัดให้มีขึ้นทั้งในระดับชั้นเรียน ระดับสถานศึกษา ระดับ เขตพื้นที่การศึกษา และระดับชาติ

สุจิตรา แซ่จิว (2557, หน้า 8) กล่าวว่า การวัดและประเมินผล หมายถึง การศึกษาวิเคราะห์มาตรฐานและตัวชี้วัดของหลักสูตรเพื่อกำหนดเกณฑ์การประเมิน กำหนดภาระงานและชิ้นงานที่แสดงถึงศักยภาพของผู้เรียนโดยใช้กระบวนการสังเกต การบันทึก การสัมภาษณ์ และรวบรวมข้อมูลจากผลงานที่ผู้เรียนปฏิบัติ ครูมีความ สามารถในการสร้างข้อสอบที่ดีและมีการให้คะแนนอย่างยุติธรรม

สุวรรณา พงษ์ผ่องพูล (2558, หน้า 16) กล่าวว่า การวัด ประเมินผล และดำเนินการเทียบโอนผลการเรียน หมายถึง สถานศึกษามีการกำหนดระเบียบหลักเกณฑ์ และแนวปฏิบัติเกี่ยวกับการวัดผลและประเมินผล และดำเนินการเทียบโอนผลการเรียน สถานศึกษาจัดทำคู่มือการวัดผลประเมินผลการดำเนินการเทียบโอนผลการเรียนให้เป็นไปตามประกาศหรือแนวปฏิบัติของกระทรวงศึกษาธิการกำหนด ครูสร้างเครื่องมือประเมินผลการเรียนตามสภาพจริงของผู้เรียน ครูนำผลที่ได้ไปใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงพัฒนาการเรียนการสอนและคุณภาพของผู้เรียน

วาสนา ทองทวีอังศ (2560, หน้า 19) กล่าวว่า การกำกับติดตามและการจัดให้มีการสะท้อนผลกระบวนการเรียนการสอน หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารสถานศึกษาในการดำเนินกิจกรรมต่างๆ เกี่ยวกับงานวิชาการ ได้แก่ การบริหารหลักสูตร การปรากฏกายให้เห็นอยู่ทั่วไปในสถานศึกษา การกำกับติดตามการปฏิบัติงานของครู ใช้เวลาส่วนใหญ่บริหารงานในสถานศึกษา พูดคุยกับนักเรียนและครู สังเกตครูเพื่อการพัฒนาวิชาการ ประเมินครู เพื่อปรับปรุงการปฏิบัติการสอน ให้คำชมและสะท้อนความคิดเห็นสู่นักเรียน ครู และชุมชนเกี่ยวกับผลของการปฏิบัติงานทางวิชาการ

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการติดตามและประเมินผลว่าหมายถึง การที่โรงเรียนมีคณะทำงานติดตามและประเมินผลการปฏิบัติงานที่ชัดเจน มีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการประเมินโรงเรียนอย่างเป็นระบบ มีกระบวนการกำกับดูแลและประเมินผลการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรในโรงเรียนตามภาระงานที่ได้รับมอบหมาย มีการวัดติดตามและประเมินผลตามสภาพจริง ใช้หลักเกณฑ์การวัดติดตามและประเมินผลตรงตามกฎหมาย ระเบียบ ข้อบังคับ และมีเทคนิคการติดตามและประเมินผลอย่างหลากหลาย ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) โรงเรียนมีคณะทำงานติดตามและประเมินผลการปฏิบัติงานที่ชัดเจน 2) มีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการประเมินโรงเรียนอย่างเป็นระบบ 3) มีกระบวนการกำกับดูแลและประเมินผลการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรในโรงเรียนตามภาระงานที่ได้รับมอบหมาย 4) มีการวัดติดตามและประเมินผลตามสภาพจริง 5) ใช้หลักเกณฑ์การวัดติดตามและประเมินผลตรงตามกฎหมาย ระเบียบ ข้อบังคับ และ 6) มีเทคนิคการติดตามและประเมินผลอย่างหลากหลาย

ตาราง 16 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโมเดลการวัดวิสัยทัศน์และพันธกิจ

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจ	ผู้บริหารและครูมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาสและอุปสรรคในการดำเนินงานของโรงเรียน มีการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจได้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน นำฐานข้อมูลมากำหนดเป็นวิสัยทัศน์และพันธกิจเป็นข้อความที่ระบุเป้าหมาย วิธีการและแนวทางที่กระชับและชัดเจน กระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์และดำเนินงานภายใต้เงื่อนไขของความเป็นไปได้และปฏิบัติได้จริง	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารและครูมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาสและอุปสรรคในการดำเนินงานของโรงเรียน 2) มีการกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจได้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน 3) นำฐานข้อมูลมากำหนดเป็นวิสัยทัศน์และพันธกิจ 4) เป็นข้อความที่ระบุเป้าหมาย วิธีการและแนวทางที่กระชับและชัดเจน 5) กระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ 6) ดำเนินงานภายใต้เงื่อนไขของความเป็นไปได้และปฏิบัติได้จริง
การเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจ	การที่ผู้บริหารโรงเรียนสามารถสื่อสารให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าใจถึงวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างชัดเจน มีการโน้มน้าวใจให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการยอมรับในวิสัยทัศน์และพันธกิจ กระตุ้นให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเต็มใจที่จะปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุตามวิสัยทัศน์และพันธกิจที่หลากหลาย เช่น การใช้คำพูด สัญลักษณ์ คำขวัญ ป้ายประกาศ การเล่าเรื่องและพิธีการต่างๆ เพื่อเน้นให้เห็นถึงความสำคัญในวิสัยทัศน์และพันธกิจ และ มีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างต่อเนื่อง	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารโรงเรียนสามารถสื่อสารให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าใจถึงวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างชัดเจน 2) ผู้บริหารโรงเรียนโน้มน้าวใจให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการยอมรับในวิสัยทัศน์และพันธกิจ 3) ผู้บริหารโรงเรียนกระตุ้นให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเต็มใจที่จะปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุตามวิสัยทัศน์และพันธกิจ 4) ผู้บริหารโรงเรียนมีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจที่หลากหลาย เช่น การใช้คำพูด สัญลักษณ์ คำขวัญ ป้ายประกาศ การเล่าเรื่องและพิธีการต่างๆ เพื่อเน้นให้เห็นถึงความสำคัญในวิสัยทัศน์และพันธกิจ 5) มีการเผยแพร่วิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างต่อเนื่อง

ตาราง 16 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การปฏิบัติตาม วิสัยทัศน์และ พันธกิจ	การที่ผู้บริหารโรงเรียนมีความสามารถในการแปลงวิสัยทัศน์ไปสู่เป้าหมายโดยการปฏิบัติที่แท้จริง ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีการปฏิบัติงานตามภาระงานที่ระบุไว้ในวิสัยทัศน์และพันธกิจ มีการร่วมมือในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างเต็มใจ มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างหลากหลาย และปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างมีประสิทธิภาพ	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารโรงเรียนมีความสามารถในการแปลงวิสัยทัศน์ไปสู่เป้าหมายโดยการปฏิบัติที่แท้จริง 2) ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีการปฏิบัติงานตามภาระงานที่ระบุไว้ในวิสัยทัศน์และพันธกิจ 3) ครูและบุคลากรในโรงเรียนร่วมมือในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างเต็มใจ 4) ครูและบุคลากรในโรงเรียนมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจอย่างหลากหลาย 5) ครูและบุคลากรในโรงเรียนปฏิบัติตามวิสัยทัศน์และพันธกิจได้อย่างมีประสิทธิภาพ
การติดตามและ ประเมินผล	การที่โรงเรียนมีคณะทำงานติดตามและประเมินผลการปฏิบัติงานที่ชัดเจน มีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการประเมินโรงเรียนอย่างเป็นระบบ มีกระบวนการกำกับดูแลและประเมินผลการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรในโรงเรียนตามภาระงานที่ได้รับมอบหมาย มีการวัดติดตามและประเมินผลตามสภาพจริง ใช้หลักเกณฑ์การวัดติดตามและประเมินผลตรงตามกฎหมาย ระเบียบ ข้อบังคับ และมีเทคนิคการติดตามและประเมินผลอย่างหลากหลาย	<ol style="list-style-type: none"> 1) โรงเรียนมีคณะทำงานติดตามและประเมินผลการปฏิบัติงานที่ชัดเจน 2) มีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการประเมินโรงเรียนอย่างเป็นระบบ 3) มีกระบวนการกำกับดูแลและประเมินผลการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรในโรงเรียนตามภาระงานที่ได้รับมอบหมาย 4) มีการวัดติดตามและประเมินผลตามสภาพจริง 5) ใช้หลักเกณฑ์การวัดติดตามและประเมินผลตรงตามกฎหมาย ระเบียบ ข้อบังคับ 6) มีเทคนิคการติดตามและประเมินผลอย่างหลากหลาย

2.3.5 บุคลากรและทีมงาน

2.3.5.1 ความหมายของบุคลากรและทีมงาน

ดรุณี โกเมนเอก (2553, หน้า 12) กล่าวว่า ความสามารถของบุคคลและทีมงาน หมายถึง พฤติกรรมส่วนตัวและทีมงาน ของบุคลากรในสถานศึกษา สามารถวัดได้จาก การมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน ความสามารถในการแก้ปัญหา ความรับผิดชอบ ความใฝ่รู้ใฝ่เรียน

อมรา จำรูญศิริ (2555, หน้า 13) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถร่วมกันของครู หมายถึง การที่ครูในโรงเรียนมีความเชื่อร่วมกันในศักยภาพและความสามารถของคณะครูและผู้บริหารสถานศึกษา ที่จะอุทิศทุ่มเทความพยายามของตนอย่างเต็มที่ในการพัฒนาโรงเรียนในภาพรวม ซึ่งความพยายามร่วมกันนี้จะเกิดผลกระทบเชิงบวกต่อผู้เรียนในที่สุด

สุวรรณา พงษ์ผ่องพูล (2558, หน้า 15) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม หมายถึง การรวมกลุ่มของบุคคลเพื่อร่วมทำงานอย่างมีหลักการตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ มีการวางแผนการทำงานร่วมกัน มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด มีความสามัคคี มีเป้าหมายเดียวกัน มีความพึงพอใจซึ่งกันและกัน และการตัดสินใจร่วมกัน เพื่อให้สามารถทำงานได้บรรลุตามวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายที่กำหนด

Senge (1990, อ้างถึงใน วรรณะ บุษบา, 2553, หน้า 15-16) กล่าวว่า การเรียนรูรรวมกันเป็นทีม เป็นการเรียนรูรรวมกันของบุคลากร เป็นกลุ่มภายในองค์กรโดยอาศัยความรู้และความคิดของสมาชิกในการแลกเปลี่ยนและพัฒนาความฉลาดรอบรู้ของทีม องค์กรแห่งการเรียนรู้เกิดขึ้นได้เมื่อมีการรวมพลังของกลุ่มต่างๆ ภายในองค์กร สมาชิกในทีมได้มีโอกาสเรียนรู้สิ่งต่างๆร่วมกันโดยการสื่อสารข้อมูลและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน

Bennett & O'Brien (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 47) กล่าวว่า การปฏิบัติของบุคคลและทีมงาน ข้อมูลสารสนเทศมีความสำคัญต่อบทบาทหน้าที่ไม่ว่าจะเป็นการทำงานเป็นรายบุคคลและเป็นทีมในองค์กรแห่งการเรียนรู้ การแลกเปลี่ยนความรู้จะมีประโยชน์อย่างยิ่ง องค์กรต่างๆ จะเจริญเติบโตได้เมื่อตัวบุคคลหรือทีมต่างแลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน เมื่อบุคคลเห็นข้อผิดพลาดก็จะเป็นโอกาสในการเรียนรู้และไม่ตำหนิหรือกล่าวโทษกัน มีความรับผิดชอบต่อตนเอง มีการอภิปรายปัญหาต่างๆ อย่างตรงไปตรงมา และทำงานเพื่อแก้ไขปัญหาต่างๆ

Marquardt & Reynolds (1994, อ้างถึงใน อมรา จำรูญศิริ, 2555, หน้า 45) กล่าวว่า ทีมงานและเครือข่ายขององค์การแห่งการเรียนรู้ ต้องตระหนักถึงความร่วมมือ การแบ่งปัน การทำงานเป็นทีม การสร้างแบบเครือข่ายเป็นการทำงานที่มีใช้เพียงแค่ การแก้ปัญหาอย่างต่อเนื่อง ระยะเวลา และริเริ่มสิ่งใหม่ๆ เพื่อสร้างการแข่งขันและการ สร้างพลังร่วมกันอันจะทำให้องค์การอยู่รอดและเจริญเติบโต

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า บุคลากรและทีมงาน หมายถึง การที่ครูและบุคลากรใน โรงเรียนมีความเชื่อร่วมกันในศักยภาพและความสามารถในการปฏิบัติงานของคณะครู และผู้บริหารโรงเรียน ที่จะอุทิศทุ่มเทความพยายามของตนอย่างเต็มที่ในการพัฒนา โรงเรียนให้มีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผล

2.3.5.2 ความสำคัญของบุคลากรและทีมงาน

ซาอูนิ เหมือนโพธิ์ทอง (2554, หน้า 33-34) กล่าวว่า ปัจจุบันทั้งใน องค์การของรัฐและเอกชนให้การยอมรับและนิยมการบริหารงานโดยยึดหลักการทำงาน ร่วมกัน โดยการทำงานเป็นกลุ่มเป็นทีมมาใช้กันอย่างแพร่หลาย มีการสร้างทีมงานให้ แข็งแกร่ง เพื่อเน้นให้บุคลากรทุกคนเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกันเป็นทีม ซึ่งจะส่งผลให้การทำงานนั้นบรรลุวัตถุประสงค์ขององค์การอย่างมีประสิทธิภาพและมี ประสิทธิภาพได้ จะเห็นได้ว่า ความสำคัญของการทำงานเป็นทีมตั้งแต่ระดับเล็กไปจนถึง ระดับชาตินั้น มีความสำคัญมากหากสังคมกลุ่มเล็กๆ ไม่สามารถที่จะร่วมงานกันได้อย่างมี ประสิทธิภาพแล้วประเทศชาติซึ่งเป็นผลรวมของกลุ่มสังคมเล็กๆ เหล่านี้ก็คงไม่สามารถ เจริญก้าวหน้าได้ นอกจากนี้ นักบริหารและนักจิตวิทยาองค์กรหลายคนก็เห็นความสำคัญ ของการทำงานเป็นทีม ทั้งนี้เนื่องจากการทำงานเป็นทีมจะต้องระดมความคิด และ ความสามารถที่แตกต่างกันในแต่ละบุคคลมาประสานสอดคล้องกันเมื่อประสานกันอย่าง เหมาะสมแล้วก็จะช่วยให้การทำงานที่ต้องใช้ความสามารถหลายๆ ด้านจึงสามารถ ดำเนินการไปได้ด้วยดี สอดคล้องกับ สุวรรณ พงษ์พองพูล (2558, บทนำ) ที่กล่าวว่า การทำงานเป็นทีมเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงพัฒนาโรงเรียน เป็นความพยายามที่ จะช่วยทีมให้แก้ปัญหาตนเอง โดยการเรียนรู้และเพิ่มประสิทธิภาพของโรงเรียน การทำงาน เป็นทีมเป็นวิธีที่จะทำให้สมาชิกตรวจสอบพฤติกรรมของตนเองและค้นหาสาเหตุของ การกระทำนำไปสู่การปรับปรุง ส่งผลถึงความมีประสิทธิภาพขององค์กร ทั้งนี้เพราะการ ทำงานร่วมกันเป็นทีมสร้างความเป็นปึกแผ่นของโรงเรียน สร้างสรรค์ชีวิตที่ดีของทุกคน นอกจากสมาชิกแต่ละคนจะได้รับการพัฒนาแล้ว ระบบงานที่ดีจะถูกนำมาใช้และยังทำให้

เกิดความก้าวหน้าในการทำงานเป็นทีม เทคนิคการทำงานเป็นทีมจึงเป็นที่ยอมรับว่า สามารถประยุกต์ใช้ได้อย่างกว้างขวางและมีคุณประโยชน์อย่างยิ่งต่อการทำงานทุกระดับ เพราะเป็นการประสานความรู้ ความสามารถ ประสบการณ์ของสมาชิกที่สอดคล้อง กลมกลืนกัน ช่วยสร้างเสริมประสิทธิภาพในการทำงานและพัฒนาปรับปรุงองค์การทำให้ วัตถุประสงค์ร่วมขององค์การประสบความสำเร็จสูงสุด สามารถเพิ่มผลผลิตโดยสมาชิกใน ทีม มีความพอใจที่จะทำ และมีความพึงพอใจในเพื่อนร่วมงาน

2.3.5.3 องค์ประกอบของบุคลากรและทีมงาน

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึง ได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับบุคลากรและทีมงาน ไว้ดังนี้

ดรุณี โกเมนเอก (2553, หน้า 149) กล่าวว่า ความสามารถของบุคคล และทีมงาน ประกอบด้วย การมีวัตถุประสงค์ร่วม ความสามารถในการแก้ปัญหา ความ รับผิดชอบ และความใฝ่รู้ใฝ่เรียน

สัมมนา สีมุ่ย (2553, หน้า 3) กล่าวว่า ประสิทธิภาพการทำงานเป็นทีม ของทีมงาน ประกอบด้วย การกำหนดภารกิจและเป้าหมายของทีมงาน การมอบหมายงาน ตามบทบาทหน้าที่ การสื่อสารกันอย่างเปิดเผย การกระจายความเป็นผู้นำ และ การตัดสินใจร่วมกัน

ชาฎณี เหมือนโพธิ์ทอง (2554, หน้า 16) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย บทบาทที่สมดุล วัตถุประสงค์ชัดเจนและเป้าหมายที่เห็นพ้องต้องกัน การ เปิดเผยต่อกันและเผชิญหน้าเพื่อแก้ปัญหา การสนับสนุนและไว้วางใจต่อกัน ความร่วมมือ และการใช้ความขัดแย้งในทางสร้างสรรค์ การปฏิบัติงานที่ชัดเจนและการตัดสินใจที่ ถูกต้องเหมาะสม ภาวะผู้นำที่เหมาะสม การทบทวนการปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอ การพัฒนาตนเอง ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม และการสื่อสารที่ดี

กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555, หน้า 126) กล่าวว่า ความสามารถ บุคลากรและทีมงาน ประกอบด้วย การมีวัตถุประสงค์ร่วม ความสามารถในการแก้ปัญหา ความรับผิดชอบ และความใฝ่รู้ใฝ่เรียน

ประโยชน์ คล้ายลักษณ์ (2556, บทคัดย่อ) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน การสื่อสารอย่างสร้างสรรค์ การมีส่วนร่วมใน การดำเนินการ การไว้วางใจ และการยอมรับนับถือ

สุวรรณา พงษ์ผ่องพูล (2558, หน้า 14) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย การไว้วางใจซึ่งกันและกัน การติดต่อสื่อสาร เป้าหมายของทีม การยอมรับ รับถือ การมีปฏิสัมพันธ์

ชูลิพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 14) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย การไว้วางใจซึ่งกันและกัน การติดต่อสื่อสาร เป้าหมายของทีม การยอมรับ รับถือ และการมีปฏิสัมพันธ์

ลำเทียน เผ่าอาจ (2559, หน้า 6) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย การมีปฏิสัมพันธ์ การสื่อสารอย่างเปิดเผย การมีส่วนร่วม การมีเป้าหมายเดียวกัน ความไว้วางใจซึ่งกันและกัน และการยอมรับนับถือ

ศรสวรรค์ สุขสนาน (2561, หน้า 3) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย ความชัดเจนของวัตถุประสงค์ การสื่อสารอย่างเปิดเผย การมีส่วนร่วม การมีมนุษยสัมพันธ์ การไว้วางใจ และการยอมรับซึ่งกันและกัน

Woodcock (1989, pp. 75–116) กล่าวว่า การทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย บทบาทที่สมดุล วัตถุประสงค์ชัดเจนและเป้าหมายที่เห็นพ้องต้องกัน การเปิดเผยต่อกันและเผชิญหน้าเพื่อแก้ปัญหา การสนับสนุนและไว้วางใจต่อกัน ความร่วมมือและการใช้ความขัดแย้งในทางสร้างสรรค์ การปฏิบัติงานที่ชัดเจนและการตัดสินใจ ที่ถูกต้องเหมาะสม ภาวะผู้นำที่เหมาะสม การทบทวนการปฏิบัติงานอย่างสม่ำเสมอ การพัฒนาตนเอง ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม และการสื่อสารที่ดี

Katzenbach John R. & Smith Douglas (1994, p. 119) กล่าวว่า การสร้างทีมงานที่มีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย การกำหนดทิศทางอย่างเร่งด่วน การเลือกสมาชิกทีม การประชุมทีม การตั้งกฎในการปฏิบัติให้ชัดเจน มีจุดมุ่งหมายและ ข้อตกลงร่วมกันอย่างเหมาะสม ไม่ยึดติดกับผู้บริหารแต่จะตั้งขึ้นโดยสมาชิกมีส่วนร่วม สร้างความท้าทายให้กับกลุ่ม และใช้อำนาจบารมีให้เกิดประโยชน์

Pandersen & Easton (1995, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560, หน้า 232) กล่าวว่า พฤติกรรมการเรียนรู้เป็นทีม ประกอบด้วย มีเป้าหมายร่วมกัน มี บทบาทและความรับผิดชอบในทีมที่ชัดเจน มีความยึดมั่นผูกพันกับงานที่ได้รับมอบหมาย เชื่อใจไว้วางใจกัน ส่งเสริมการแสดงศักยภาพของเพื่อนร่วมทีม มีทักษะการสื่อสารที่ดี เข้าใจและยอมรับกฎระเบียบที่ได้ตกลงร่วมกัน และเต็มใจช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

Stott & Walker (1995, pp. 82–84) กล่าวว่า ทีมงาน ประกอบด้วย ภาวะผู้นำ บทบาท การสื่อสาร ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ทักษะการจูงใจ การบริหาร ความขัดแย้ง การวิเคราะห์ปัญหา การตัดสินใจ การประชุมของทีมงาน การประสานงาน ความร่วมมือ ความเป็นปึกแผ่นของทีม ปทัสถาน ค่านิยม และการปฏิบัติตามข้อตกลง

Johnson & Johnson (2000, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560, หน้า 231–232) กล่าวว่า พฤติกรรมการเรียนรู้แบบเป็นกลุ่ม ประกอบด้วย การมีเป้าหมาย ร่วมกัน ทักษะการสื่อสาร การมีโอกาสได้เป็นผู้นำร่วมกัน การมีส่วนร่วมในอำนาจอย่าง เท่าเทียมกัน การตัดสินใจร่วมกัน การจัดการกับความขัดแย้งร่วมกัน การเชื่อใจซึ่งกันและ กัน การมีส่วนร่วมในการประเมินสิ่งต่างๆ ร่วมกัน และการมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี

Richard Hackman (2002, อ้างถึงใน สัมมนา สีมุ่ย, 2553, หน้า 7) กล่าวว่า หลักในการทำงานเป็นทีม ประกอบด้วย ภารกิจของทีม ขอบเขตการทำงานที่ ชัดเจน การมอบหมายอำนาจในการบริหารจัดการกระบวนการทำงานของทีมอย่างชัดเจน และการมีสมาชิกอยู่ภายในช่วงเวลาหนึ่งๆ ที่เหมาะสม

จากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์ กำหนดองค์ประกอบ เพื่อเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีและการวิจัย ดังแสดงในตาราง 17

ตาราง 17 สังเคราะห์องค์ประกอบบุคลากรและทีมงาน

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	1. ครุณี โคนเนก (2553)	2. สัมมนา สีมุ่ย (2553)	3. ซากุณี เหมือนโพธิ์ทอง (2554)	4. กัญญาภัค เสงี่ยม (2555)	5. ประโยชน์ คล้ายลักษณ์ (2556)	6. สุวรรณา พงษ์ผ่องฟู (2558)	7. สุสิพร เกตุสังข์ (2559)	8. ลำเทียน แก้วอาจ (2559)	9. ศรสวรรค์ สุขสถาน (2561)	10. Wood cock (1989)	11. Katzenbach & Smith (1994)	12. Pandersen & Easton (1995)	13. Stott & Walker (1995)	14. Johnson & Johnson (2000)	15. Richard Hackman (2002)	สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
องค์ประกอบ ของปัจจัยบุคลากรและทีมงาน																		
1. การมีวัตถุประสงค์ร่วม	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		13	86.66	*
2. ความสามารถในการแก้ปัญหา	✓			✓												2	13.33	
3. ความรับผิดชอบ	✓	✓		✓								✓				4	26.66	
4. ความใฝ่รู้ใฝ่เรียน	✓		✓	✓						✓						4	26.66	
5. การสื่อสารกันอย่างเปิดเผย		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		11	73.33	*
6. การกระจายความเป็นผู้นำ		✓												✓		2	13.33	

ตาราง 17 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ ของปัจจัยบุคลากรและทีมงาน															สรุปความถี่ ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา	
	1. ดรุณี โทเมเนก (2553)	2. สันมนา สิมมัย (2553)	3. ชาตณี เหมอินเพ็ชทอง (2554)	4. กัญญากรัต เสงใจบุญ (2555)	5. ประโยชน์ คัลยลักษณ์ (2556)	6. สุวรรณา พงษ์อ่องพูล (2558)	7. ชุติพร เกตุสิงสง (2559)	8. ลำเทียน เฝ้าอาจ (2559)	9. ศรสวรรค์ สุขสถาน (2561)	10. Wood cock (1989)	11. Katzenbach & Smith (1994)	12. Pandersen & Easton (1995)	13. Stott & Walker (1995)	14. Johnson & Johnson (2000)	15. Richard Hockman (2002)			
7. ประชาสัมพันธ์ให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทราบ				✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		10	66.66	*
7. การตัดสินใจร่วมกัน		✓	✓							✓			✓	✓		5	33.33	
8. การสนับสนุนและไว้วางใจต่อกัน			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		9	60	*
9. ความร่วมมือและการใช้ความ ขัดแย้งในทางสร้างสรรค์			✓							✓			✓	✓		4	26.66	
10. ภาวะผู้นำที่เหมาะสม			✓							✓			✓	✓		4	26.66	
11. การทบทวนการปฏิบัติงานอย่าง สม่ำเสมอ			✓							✓						2	13.33	
12. ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม			✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		9	60	*
13. การมีส่วนร่วมในการดำเนินการ					✓		✓		✓					✓		4	26.66	
14. การยอมรับนับถือ					✓	✓	✓	✓	✓							5	33.33	
15. บทบาทที่สมดุล										✓				✓		2	13.33	
16. การเลือกสมาชิกทีม											✓					1	6.66	
17. การประชุมทีม											✓		✓			2	13.33	
18. การตั้งกฎในการปฏิบัติให้ชัดเจน											✓	✓				2	13.33	
19. มีจุดมุ่งหมายและข้อตกลงร่วมกัน อย่างเหมาะสมไม่ยึดติดกับผู้บริหารแต่ จะตั้งขึ้นโดยสมาชิกมีส่วนร่วม											✓					1	6.66	
20. สร้างความท้าทายให้กับกลุ่ม											✓					1	6.66	
21. ใช้อำนาจบารมีให้เกิดประโยชน์											✓					1	6.66	
22. ยึดมั่นผูกพันกับงานที่ได้รับ มอบหมาย												✓				1	6.66	
23. ส่งเสริมการแสดงศักยภาพเพื่อน ร่วมทีม												✓				1	6.66	
24. ทักทายการจูงใจ													✓			1	6.66	
25. การบริหารความขัดแย้ง													✓			1	6.66	
26. การวิเคราะห์ปัญหา													✓			1	6.66	
27. การประสานงาน													✓			1	6.66	
28. ความเป็นปึกแผ่นของทีม													✓			1	6.66	
29. ปทัสถาน													✓			1	6.66	
30. ค่านิยม													✓			1	6.66	
31. การปฏิบัติตามข้อตกลง													✓			1	6.66	

ตาราง 17 (ต่อ)

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้อง	องค์ประกอบ ของปัจจัยบุคลากรและทีมงาน																	
	1. ดรณี โทเมนเอก (2553)	2. สัมมนา สิมุ่ย (2553)	3. ชาฎณี เหมือนโพธิ์ทอง (2554)	4. กัญญาภัค เสงใจบุญ (2555)	5. ประโยชน์ คล้ายลักษณ์ (2556)	6. สุวรรณฯ พงษ์ผ่องพูล (2558)	7. ชูลีพร เกลียงสง (2559)	8. ลำเทียน เผ่าอาจ (2559)	9. ศรสวรรค์ สุขสนาน (2561)	10. Wood cock (1989)	11. Katzenbach & Smith (1994)	12. Pandersen & Easton (1995)	13. Stott & Walker (1995)	14. Johnson & Johnson (2000)	15. Richard Hackman (2002)	สรุปความถี่	ร้อยละ	ปัจจัยที่มุ่งศึกษา
32. ภารกิจของทีม															✓	1	6.66	
33. ขอบเขตการทำงานที่ชัดเจน															✓	1	6.66	
34. มอบหมายอำนาจในการบริหารจัดการกระบวนการทำงานของทีมอย่างชัดเจน															✓	1	6.66	
35. การมีสมาชิกอยู่ภายในช่วงเวลาหนึ่งๆ															✓	1	6.66	
รวม	4	5	9	4	5	5	6	5	6	10	7	8	15	9	4			

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยบุคลากรและทีมงาน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 35 องค์ประกอบ แต่เนื่องจากบางองค์ประกอบมีความหมายคล้ายคลึงกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 การมีเป้าหมายร่วมกัน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การมีวัตถุประสงค์ร่วม (ดรณี โทเมนเอก, 2553) (กัญญาภัค เสงใจบุญ, 2555) การกำหนดภารกิจและเป้าหมายของทีมงาน (สัมมนา สิมุ่ย, 2553) วัตถุประสงค์ชัดเจนและเป้าหมายที่เห็นพ้องต้องกัน (ชาฎณี เหมือนโพธิ์ทอง, 2554) (Wood cock, 1989) การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน (ประโยชน์ คล้ายลักษณ์, 2556) เป้าหมายของทีม (สุวรรณฯ พงษ์ผ่องพูล, 2558) (ชูลีพร เกลียงสง, 2559) การมีเป้าหมายเดียวกัน (ลำเทียน เผ่าอาจ, 2559) ความชัดเจนของวัตถุประสงค์ (ศรสวรรค์ สุขสนาน, 2561) การกำหนดทิศทางอย่างเร่งด่วน (Katzenbach John R. & Smith Douglas, 1994) การมีเป้าหมายร่วมกัน (Pandersen & Easton, 1995, อ้างถึงใน วรรณ เนตรทิพย์, 2560) และ (Johnson & Johnson, 2000, อ้างถึงใน วรรณ เนตรทิพย์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 13 คิดเป็นร้อยละ 86.66

กลุ่มที่ 2 การสื่อสารกันอย่างเปิดเผย องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมาย คล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การสื่อสารกันอย่างเปิดเผย (ลัมมนา สีหมุย, 2553) (ลำเทียน เผ่าอาจ, 2559) การสื่อสารที่ดี (ซาฤณี เหมือนโพธิ์ทอง, 2554) (Wood cock, 1989) การสื่อสารอย่างสร้างสรรค์ (ประโยชน์ คล้ายลักษณ์, 2556) การติดต่อสื่อสาร (สุวรรณา พงษ์พองพูล, 2558) (ชูลีพร เกลี้ยงสง, 2559) การสื่อสารอย่างเปิดเผย (ศรสวรรค์ สุขสนาน, 2561) การสื่อสาร (Stott & Walker, 1995) ทักษะการสื่อสารที่ดี (Pandersen & Easton, 1995, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560) และ ทักษะการสื่อสาร (Johnson & Johnson, 2000, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 11 คิดเป็น ร้อยละ 73.33

กลุ่มที่ 3 การไว้วางใจซึ่งกันและกัน องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมาย คล้ายคลึงกัน มีดังนี้ การสนับสนุนและไว้วางใจต่อกัน (ซาฤณี เหมือนโพธิ์ทอง, 2554) (Woodcock, 1989) การไว้นับถือเชื่อใจ (ประโยชน์ คล้ายลักษณ์, 2556) (ศรสวรรค์ สุขสนาน, 2561) การไว้วางใจซึ่งกันและกัน (สุวรรณา พงษ์พองพูล, 2558) (ชูลีพร เกลี้ยงสง, 2559) ความไว้วางใจซึ่งกันและกัน (ลำเทียน เผ่าอาจ, 2559) เชื่อใจไว้วางใจกัน (Pandersen & Easton, 1995, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560) และ การเชื่อใจซึ่งกันและกัน (Johnson & Johnson, 2000, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 9 คิดเป็นร้อยละ 60

กลุ่มที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมาย คล้ายคลึงกัน มีดังนี้ ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม (ซาฤณี เหมือนโพธิ์ทอง, 2554) (Wood cock, 1989) การมีปฏิสัมพันธ์ (สุวรรณา พงษ์พองพูล, 2558) (ชูลีพร เกลี้ยงสง, 2559) (ลำเทียน เผ่าอาจ, 2559) การมีมนุษยสัมพันธ์ (ศรสวรรค์ สุขสนาน, 2561) ความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคล (Stott & Walker, 1995) เต็มใจช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Pandersen & Easton, 1995, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560) และ การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี (Johnson & Johnson, 2000, อ้างถึงใน วรสรณ์ เนตรทิพย์, 2560) รวมเป็นความถี่เท่ากับ 9 คิดเป็น ร้อยละ 60

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของปัจจัยที่มีความหมายคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน พบว่า มีองค์ประกอบเชิงทฤษฎี จำนวน 4 องค์ประกอบ โดยผู้วิจัยได้ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกองค์ประกอบที่มีความถี่ตั้งแต่ร้อยละ 40 ขึ้นไป และได้จัดเรียงองค์ประกอบ

ตามอันดับของความถี่จากมากไปหาน้อย เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบของบุคลากรและทีมงาน ในกรอบแนวคิดของการวิจัย ได้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

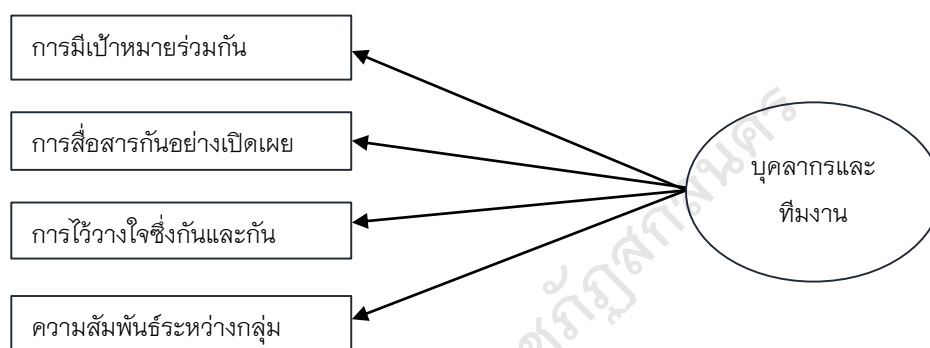
องค์ประกอบที่ 1 การมีเป้าหมายร่วมกัน

องค์ประกอบที่ 2 การสื่อสารกันอย่างเปิดเผย

องค์ประกอบที่ 3 การไว้วางใจซึ่งกันและกัน

องค์ประกอบที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม

จากองค์ประกอบข้างต้น สามารถสร้างโมเดลการวัดบุคลากรและทีมงานเพื่อใช้ในการวิจัยดังภาพประกอบ 14



ภาพประกอบ 14 โมเดลการวัดบุคลากรและทีมงาน

2.3.5.4 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของบุคลากรและทีมงาน มีรายละเอียด ดังนี้

1) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการมีเป้าหมายร่วมกัน

ประโยชน์ คล้ายลักษณะ (2556, หน้า 140) กล่าวว่า การกำหนด

เป้าหมายร่วมกัน หมายถึง การทำงานเป็นทีมที่มีการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน สามารถเข้าใจได้ง่าย เพราะการกำหนดเป้าหมายเป็นหัวใจสำคัญของการทำงานเป็นทีม การเขียนเป้าหมายเป็นลายลักษณ์อักษร และระบุข้อมูลให้ชัดเจน ถ้าเป็นตัวเลขได้ยิ่งดีผลจากการสำรวจความคิดเห็นในภาพรวมด้านการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน พบว่า การเข้าใจบทบาทหน้าที่และการยอมรับปฏิบัติตามเป้าหมายที่วางไว้มีความสำคัญมากและการเข้าใจเป้าหมายของการทำงานเป็นทีมซึ่งมีจำเป็นในการทำงานเป็นทีม

สุวรรณา พงษ์ผ่องพูล (2558, หน้า 15) กล่าวว่า เป้าหมายของทีมี หมายถึง การทำงานที่ครูและผู้บริหารกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของงานที่ถูกต้อง ชัดเจนร่วมกัน ปฏิบัติงานตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย มีการตั้งเป้าหมายความสำเร็จของงาน และประเมินผลความสำเร็จของผลงานร่วมกัน ปฏิบัติงานด้วยความเสียสละอดทน และรับผิดชอบปฏิบัติงานด้วยความเต็มใจ

วาสนา ทองทวียิ่งยศ (2560, หน้า 18-19) กล่าวว่า การกำหนด เป้าหมายร่วมกันและสร้างความเข้าใจกับเป้าหมาย หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหาร สถานศึกษาในการทำงานกับครูอย่างมีความร่วมมือ เพื่อกำหนดสื่อสาร และใช้เป้าหมาย ร่วมของสถานศึกษาในการตัดสินใจในงานขององค์กร การทำให้การปฏิบัติการสอนมีความ สอดคล้องตามเป้าหมาย ส่งเสริมให้ครูใช้ข้อมูลผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนเป็นแนวทางในการ จัดกระบวนการเรียนรู้ สนับสนุนให้ครูนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้าของ นักเรียนมาใช้รวมทั้งพัฒนาเป้าหมาย และกำหนดความคาดหวังของสถานศึกษาที่ส่งเสริม ให้นักเรียนมีมาตรฐานมีความคาดหวังที่สูง และสามารถบรรลุได้

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการมีเป้าหมายร่วมกัน ว่าหมายถึง ผู้บริหารโรงเรียนและครูร่วมกันกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการดำเนินงานที่ ถูกต้องชัดเจน มีการวางแผนการปฏิบัติงานตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย มีการ ตั้งเป้าหมายความสำเร็จของงาน มีการประเมินผลความสำเร็จของผลงานร่วมกัน และ ปฏิบัติงานด้วยความเสียสละอดทนและรับผิดชอบด้วยความเต็มใจ ซึ่งนิยามดังกล่าว สามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารโรงเรียนและครูร่วมกันกำหนดวัตถุประสงค์และ เป้าหมายของการดำเนินงานที่ถูกต้องชัดเจน 2) มีการวางแผนการปฏิบัติงานตามหน้าที่ที่ ได้รับมอบหมาย 3) มีการตั้งเป้าหมายความสำเร็จของงาน 4) มีการประเมินผล ความสำเร็จของผลงานร่วมกัน และ 5) ปฏิบัติงานด้วยความเสียสละอดทนและรับผิดชอบ ด้วยความเต็มใจ

2) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการสื่อสารกันอย่าง เปิดเผย

ธวัช กรุดมณี (2550, หน้า 8) กล่าวว่า การสื่อสาร หมายถึง การส่ง ข่าวสารหรือความคิดผ่านช่องทางในการติดต่อสื่อสารทั้งภายใน ภายนอกองค์กร เพื่อ สร้างความรู้ความเข้าใจอันจะนำมาซึ่งการดำเนินงานจนบรรลุเป้าหมายขององค์กร

บุตรตรี ถิ่นกาญจน์ (2552, หน้า 10) กล่าวว่า การติดต่อสื่อสารที่เปิดเผย หมายถึง ระดับที่การติดต่อสื่อสารภายในองค์การมีการเปิดเผยซึ่งกันและกันอย่างทั่วถึงทั้งองค์การ กล่าวคือ ภายในองค์การต้องมีการติดต่อสื่อสารอย่างเปิดเผย บุคลากรรู้ถึงมาตรฐานในการทำงาน และสิ่งสำคัญ คือ ผู้นำต้องมีใจกว้างในการเปิดเผยข้อมูล บุคลากรทุกคนต้องยอมรับในความผิดพลาดในงาน

สัมมนา สิห์มู๋ย (2553, หน้า 10) กล่าวว่า การสื่อสารที่เปิดเผย หมายถึง การเจรจาติดต่อระหว่างทีมงานที่บรรยากาศจะเต็มไปด้วยความเปิดเผยจริงใจต่อกันมีความเชื่อมั่นและไว้วางใจซึ่งกันและกัน สมาชิกทีมงานสามารถสนับสุนนให้มีการสื่อสารที่เปิดเผย โดยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกันด้วยความจริงใจและเปิดเผย เต็มใจและพร้อมที่จะช่วยเหลือสมาชิกผู้ต้องการความช่วยเหลือ รับรู้ความรู้สึกที่อัดอั้นใจของสมาชิก และตอบสนองความรู้สึกนั้นในทางบวก มีการพึ่งพาอาศัยกัน และสมาชิกมีความผูกพันและรับผิดชอบต่องาน

ประโยชน์ คล้ายลักษณะ (2556, หน้า 140-141) กล่าวว่า การสื่อสาร หมายถึง กระบวนการเกิดขึ้นเป็นปกติวิสัยของคนทุกคน และมีความเกี่ยวข้องไปถึงบุคคลอื่นตลอดจนถึงสังคมที่แต่ละคนเกี่ยวข้องอยู่ ไม่ว่าจะทำสิ่งใดล้วนต้องอาศัยการสื่อสารเป็นเครื่องมือช่วยให้บรรลุจุดประสงค์ทั้งสิ้น ในการทำงานเป็นทีมสมาชิกทุกคนจะต้องเกี่ยวข้องกันมากขึ้น การสื่อสารก็ยิ่งมีความสำคัญต่อบุคคลมากขึ้น หากสมาชิกในทีมขาดความรู้ความเข้าใจในการสื่อสาร ไม่สามารถถ่ายทอดความรู้ความคิด หรือทำให้เกิดความเข้าใจระหว่างกันได้ย่อมจะทำให้เกิดปัญหาต่างๆ มากมาย ซึ่งการเปิดโอกาสให้สมาชิกได้มีการสื่อสารสองทาง คือ การสื่อสารที่มีการส่งข่าวสารตอบกลับไปมาระหว่างสมาชิก ดังนั้นสมาชิกแต่ละคนจะเป็นทั้งผู้ส่งและผู้รับในขณะเดียวกัน ผู้สื่อสารมีโอกาสทราบปฏิกิริยาตอบสนองระหว่างกัน ทำให้ทราบผลของการสื่อสารว่าบรรลุจุดประสงค์หรือไม่ และช่วยให้สามารถปรับพฤติกรรมในการสื่อสารให้เหมาะสมกับสถานการณ์

สุวรรณา พงษ์พองพูล (2558, หน้า 15) กล่าวว่า การติดต่อสื่อสาร หมายถึง การส่งสารและการรับสารของครูและผู้บริหารที่มีความจริงใจต่อกัน สมาชิกทุกคนสามารถแลกเปลี่ยนข้อมูลและข่าวสารได้อย่างทั่วถึงผู้บริหารและครูสามารถซักถามตรวจสอบข้อสงสัยซึ่งกันและกันได้อย่างเปิดเผย ผู้บริหารและครูมีการสื่อสารความหมายที่ดี มีความชัดเจน เข้าใจง่าย ถูกต้องตรงกัน ผู้บริหารให้วิธีการสื่อสารที่ทำให้งานประสบความสำเร็จ

ซูลีพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 14) กล่าวว่า การติดต่อสื่อสารและการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการสื่อสาร หมายถึง ผู้บริหาร และครูผู้สอนได้รับรู้ความเคลื่อนไหวโดยผ่านกระบวนการประชุม มีระบบสารสนเทศ การเผยแพร่ ประชาสัมพันธ์ จากเสียงตามสาย ให้บริการด้านวิชาการจากเอกสาร จากป้ายนิเทศ มีลักษณะเป็นระบบ การติดต่อสื่อสารเป็นแบบสองทางส่งผลให้สมาชิกทุกคนมีการแลกเปลี่ยน ระดมความคิดเห็นความเข้าใจในการทำงานของโรงเรียนและปฏิบัติให้ไปในทิศทางเดียวกัน ลดปัญหา ความสับสน ความขัดแย้งภายในองค์การ

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการสื่อสารกันอย่างเปิดเผยว่า หมายถึง ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารความหมายที่ดี ชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตรงกัน ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารกันอย่างเปิดเผยโดยผ่านกระบวนการประชุม มีการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารโดยการประชาสัมพันธ์จากเสียงตามสาย มีการเผยแพร่ข้อมูลการให้บริการด้านวิชาการจากเอกสารและป้ายนิเทศ มีระบบการติดต่อสื่อสารเป็นแบบสองทาง และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และระดมความคิดเห็นร่วมกันอย่างเปิดเผยซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารความหมายที่ดี ชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตรงกัน 2) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารกันผ่านกระบวนการประชุม 3) มีการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารโดยการประชาสัมพันธ์จากเสียงตามสาย 4) มีการเผยแพร่ข้อมูลการให้บริการด้านวิชาการจากเอกสารและป้ายนิเทศ 5) มีระบบการติดต่อสื่อสารเป็นแบบสองทาง และ 6) มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และระดมความคิดเห็นร่วมกันอย่างเปิดเผย

3) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของการไว้วางใจซึ่งกันและกัน สเวียน เสนนาม (2552, หน้า 12) กล่าวว่า ความไว้วางใจ หมายถึง การที่ผู้บริหาร ครูผู้สอนและบุคลากรอื่นรู้สึกมั่นใจในตัวเอง เชื่อถือไว้วางใจซึ่งกันและกัน เปิดโอกาสในการปฏิบัติงานตามที่ตนเองต้องการทำให้เกิดความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองและเพื่อนร่วมงาน ตัดสินใจปฏิบัติงานได้อย่างชาญฉลาด

รัศม์ศักดิ์ บุญสิทธิ์ (2553, หน้า 9) กล่าวว่า ความไว้วางใจ หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้บริหารให้อิสระในการทำงานแก่บุคลากร มีความเชื่อว่าสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยให้โอกาสในการทำงานของครูและให้ความไว้วางใจในการตัดสินใจในการปฏิบัติงานของบุคลากร

ประโยชน์ คล้ายลักษณะ (2556, หน้า 141) กล่าวว่า การไว้เนื้อเชื่อใจ หมายถึง ความเชื่อใจซึ่งเป็นสิ่งที่ขาดไม่ได้ในความสัมพันธ์ทุกรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นคนรัก ครอบครัว เพื่อน หรือแม้แต่การทำงานเป็นทีม เพราะถ้าไม่มีความเชื่อใจแล้วก็จะทำให้เกิดความขัดแย้งกันอยู่ตลอดเวลา ในขณะที่เดียวกันคนที่เชื่อใจกันจะเจอปัญหาอะไรก็คงช่วยเป็นที่ปรึกษาและผ่านไปด้วยกันได้ ซึ่งความไว้เนื้อเชื่อใจมีความสำคัญต่อการทำงานเป็นทีมมาก

สุวรรณ พงษ์พองพูล (2558, หน้า 15) กล่าวว่า การไว้วางใจซึ่งกันและกัน หมายถึง การปฏิบัติงานร่วมกันของครูและผู้บริหารด้วยความไว้วางใจ ครูมีความเชื่อมั่นผู้บริหารในการแก้ไขปัญหาความผิดพลาดภายในโรงเรียน ครูมีความจริงใจต่อกันทำงานร่วมกันด้วยความเต็มใจ มีการแบ่งปันทรัพยากรแก่กันให้ความช่วยเหลือ ให้การสนับสนุนซึ่งกันและกัน เชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของตนเองและทีมงานผู้บริหารสามารถไว้วางใจว่าครูสามารถทำงานให้สำเร็จตามที่ได้รับมอบหมาย

Patterson, Purkey & Parker (1986, หน้า 50-51, อ้างถึงใน ชุติพร เกลี้ยงสง, 2559, หน้า 42) กล่าวว่า ความไว้วางใจ หมายถึง ผู้บริหารให้โอกาสครูเลือกทำงานตามความต้องการ และให้ความไว้วางใจว่าครูจะสามารถตัดสินใจได้เป็นอย่างดี เมื่อคนเรามีความไว้วางใจซึ่งกันและกันจะเกิดความรู้สึกเชื่อมั่น อบอุน ยอมรับในค่าแห่งความเป็นมนุษย์ซึ่งกันและกัน การปฏิบัติงานต่างๆ ภายในโรงเรียนจะดำเนินไปได้อย่างสะดวกราบรื่นยิ่งขึ้น

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของการไว้วางใจซึ่งกันและกันว่าหมายถึง ผู้บริหารโรงเรียนให้โอกาสครูเลือกทำงานตามความถนัดและต้องการ ผู้บริหารโรงเรียนให้ความไว้วางใจในความสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาของครู ครูมีความเชื่อมั่นในผู้บริหารต่อการแก้ไขปัญหาความผิดพลาดภายในโรงเรียน ครูมีความจริงใจต่อกันทำงานร่วมกันด้วยความเต็มใจ ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการแบ่งปันทรัพยากรแก่กันให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนซึ่งกันและกัน และครูเชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของตนเองและทีมงาน ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารโรงเรียนให้โอกาสครูเลือกทำงานตามความถนัดและต้องการ 2) ผู้บริหารโรงเรียนให้ความไว้วางใจในความสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาของครู 3) ครูมีความเชื่อมั่นในผู้บริหารต่อการแก้ไขปัญหาความผิดพลาดภายในโรงเรียน 4) ครูมีความจริงใจต่อกันทำงานร่วมกันด้วยความเต็มใจ

5) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการแบ่งปันทรัพยากรแก่กันให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนซึ่งกันและกัน และ 6) ครูเชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของตนเองและทีมงาน

4) นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม

ฉวีช กรุดมณี (2550, หน้า 9) กล่าวว่า ความสัมพันธ์ชุมชน หมายถึง ความสัมพันธ์ที่เอื้อประโยชน์ช่วยเหลือพึ่งพาระหว่างกัน โดยระดับความสัมพันธ์กับชุมชนที่เกิดมาจากการจัดโครงสร้างองค์การ โดยเน้นการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย และการกระจายอำนาจการบริหารและการตัดสินใจให้ชุมชนมีโอกาสได้มีส่วนในการกำหนดนโยบายและร่วมวางแผนมากที่สุด

สุวรรณา พงษ์ผ่องพูล (2558, หน้า 15) กล่าวว่า การมีปฏิสัมพันธ์ หมายถึง การทำงานที่เป็นกันเองของครูและผู้บริหารมีบรรยากาศการทำงานที่สนับสนุนเกื้อกูลกัน มีความกระตือรือร้นที่จะช่วยเหลือกัน มีความหวังใเอื้ออาทรต่อกัน ครูและผู้บริหารมีการสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกัน สามารถช่วยเหลือและพึ่งพาอาศัยซึ่งกัน

ชุลีพร เกลี้ยงสง (2559, หน้า 14-15) กล่าวว่า ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์การ หมายถึง การที่ผู้บริหารใช้ทักษะการกระตุ้น การจูงใจ ให้เกียรติ ยกย่อง ชมเชย ให้ครูได้เห็นคุณค่าในตนเอง มีความเต็มใจร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ ร่วมประเมินผลการทำงาน และร่วมภาคภูมิใจในผลที่เกิดขึ้นจากการทำงาน ร่วมกันมีความผูกพันและรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การตลอดจนเห็นความสำคัญและคุณค่าต่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาองค์การที่เป็นสถานศึกษาให้มีความเข้มแข็งเกิดการพัฒนาอย่างยั่งยืน

ดังนั้น จึงสรุปนิยามเชิงปฏิบัติการของความสัมพันธระหว่างกลุ่ม

ว่าหมายถึง การที่ผู้บริหารโรงเรียนใช้ทักษะการกระตุ้น การจูงใจ ให้เกียรติ ยกย่องชมเชย ให้ครูได้เห็นคุณค่าในตนเอง มีความเต็มใจร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ ร่วมประเมินผลการทำงาน และร่วมภาคภูมิใจในผลที่เกิดขึ้นจากการทำงาน ร่วมกันมีความผูกพันและรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การตลอดจนเห็นความสำคัญและคุณค่าต่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาองค์การที่เป็นสถานศึกษาให้มีความเข้มแข็งเกิดการพัฒนาอย่างยั่งยืน ซึ่งนิยามดังกล่าวสามารถกำหนดตัวบ่งชี้ ได้ดังนี้ 1) ผู้บริหารโรงเรียนใช้ทักษะการกระตุ้น จูงใจ ให้เกียรติ ยกย่องชมเชย ให้ครูได้เห็นคุณค่าในตนเอง 2) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีความเต็มใจร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ ร่วมประเมินผลการทำงาน และร่วมภาคภูมิใจในผลที่เกิดขึ้นจากการทำงาน 3) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีความผูกพันและรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียน

ร่วมกัน และ 4) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีความสัมพันธ์ที่ดีและมีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียนเพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างยั่งยืน

ตาราง 18 นิยามเชิงปฏิบัติการและพฤติกรรมบ่งชี้ของโมเดลการวัดบุคลากรและทีมงาน

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การมีเป้าหมายร่วมกัน	ผู้บริหารโรงเรียนและครูร่วมกันกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการดำเนินงานที่ถูกต้องชัดเจน มีการวางแผนการปฏิบัติงานตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย มีการตั้งเป้าหมายความสำเร็จของงาน มีการประเมินผลความสำเร็จของผลงานร่วมกัน และปฏิบัติงานด้วยความเสียสละอดทนและรับผิดชอบด้วยความเต็มใจ	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารโรงเรียนและครูร่วมกันกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการดำเนินงานที่ถูกต้องชัดเจน 2) มีการวางแผนการปฏิบัติงานตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย 3) มีการตั้งเป้าหมายความสำเร็จของงาน 4) มีการประเมินผลความสำเร็จของผลงานร่วมกัน 5) ปฏิบัติงานด้วยความเสียสละอดทนและรับผิดชอบด้วยความเต็มใจ
การสื่อสารกันอย่างเปิดเผย	ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารความหมายที่ดี ชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตรงกัน ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารกันอย่างเปิดเผยโดยผ่านกระบวนการประชุม มีการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารโดยการประชาสัมพันธ์จากเสียงตามสาย มีการเผยแพร่ข้อมูลการให้บริการด้านวิชาการจากเอกสารและป้ายนิเทศ มีระบบการติดต่อสื่อสารเป็นแบบสองทาง และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และระดมความคิดเห็นร่วมกันอย่างเปิดเผย	<ol style="list-style-type: none"> 1) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารความหมายที่ดี ชัดเจน เข้าใจง่าย และถูกต้องตรงกัน 2) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการสื่อสารกันผ่านกระบวนการประชุม 3) มีการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารโดยการประชาสัมพันธ์จากเสียงตามสาย 4) มีการเผยแพร่ข้อมูลการให้บริการด้านวิชาการจากเอกสารและป้ายนิเทศ 5) มีระบบการติดต่อสื่อสารเป็นแบบสองทาง 6) มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และระดมความคิดเห็นร่วมกันอย่างเปิดเผย

ตาราง 18 (ต่อ)

องค์ประกอบ	นิยามเชิงปฏิบัติการ	พฤติกรรมบ่งชี้
การไว้วางใจซึ่งกันและกัน	ผู้บริหารโรงเรียนให้โอกาสครูเลือกทำงานตามความถนัดและต้องการ ผู้บริหารโรงเรียนให้ความไว้วางใจในความสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาของครู ครูมีความเชื่อมั่นในผู้บริหารต่อการแก้ไขปัญหาความผิดพลาดภายในโรงเรียน ครูมีความจริงใจต่อกันทำงานร่วมกันด้วยความเต็มใจ ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการแบ่งปันทรัพยากรแก่กันให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนซึ่งกันและกัน และครูเชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของตนเองและทีมงาน	1) ผู้บริหารโรงเรียนให้โอกาสครูเลือกทำงานตามความถนัดและต้องการ 2) ผู้บริหารโรงเรียนให้ความไว้วางใจในความสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาของครู 3) ครูมีความเชื่อมั่นในผู้บริหารต่อการแก้ไขปัญหาความผิดพลาดภายในโรงเรียน 4) ครูมีความจริงใจต่อกันทำงานร่วมกันด้วยความเต็มใจ 5) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีการแบ่งปันทรัพยากรแก่กันให้ความช่วยเหลือและสนับสนุนซึ่งกันและกัน 6) ครูเชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของตนเองและทีมงาน
ความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่ม	การที่ผู้บริหารโรงเรียนใช้ทักษะการกระตุ้น การจูงใจ ให้เกียรติ ยกย่อง ชมเชย ให้ครูได้เห็นคุณค่าในตนเอง มีความเต็มใจร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ ร่วมประเมินผลการทำงาน และร่วมภาคภูมิใจในผลที่เกิดขึ้นจากการทำงาน ร่วมกันมีความผูกพันและรู้สึกเป็นเจ้าขององค์การตลอดจนเห็นความสำคัญและคุณค่าต่อการมีส่วนร่วมในการพัฒนาองค์การที่เป็นสถานศึกษาให้มีความเข้มแข็งเกิดการพัฒนารูปแบบที่ยั่งยืน	1) ผู้บริหารโรงเรียนใช้ทักษะการกระตุ้น การจูงใจ ให้เกียรติ ยกย่องชมเชย ให้ครูได้เห็นคุณค่าในตนเอง 2) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีความเต็มใจร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ ร่วมประเมินผลการทำงาน และร่วมภาคภูมิใจในผลที่เกิดขึ้นจากการทำงาน 3) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีความผูกพันและรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนร่วมกัน 4) ผู้บริหารโรงเรียนและครูมีความสัมพันธ์ที่ดีและมีส่วนร่วมในการพัฒนาโรงเรียนเพื่อให้เกิดการพัฒนารูปแบบที่ยั่งยืน

ตอนที่ 3 การวิจัยรูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น

3.1 ความหมายของโมเดลสมการโครงสร้าง

สุภมาส อังคุโชติ, สมภวิธ วิจิตรวรรณ และ รัชณีกุล ภิญโญภาณุวัฒน์ (2551, หน้า 10) ได้กล่าวว่า โมเดลสมการโครงสร้างเป็นเทคนิคทางสถิติที่ใช้ทดสอบและประมาณค่าความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ โดยใช้การรวบรวมข้อมูลทางสถิติกับข้อตกลงเบื้องต้นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ สอดคล้องกับ สุวิมล ตีรกันันท์ (2553, หน้า 205–206) ที่กล่าวว่า โมเดลสมการโครงสร้างเป็นเทคนิคทางสถิติที่ใช้ในการยืนยันโมเดลที่สร้างขึ้นจากทฤษฎีและการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในลักษณะความสัมพันธ์เชิงสาเหตุว่ามีความถูกต้องมากน้อยเพียงใดเมื่อเปรียบเทียบกับข้อมูลจริง นอกจากนี้ Barbara (2012 อ้างถึงใน พูลพงศ์ สุขสว่าง, 2557, หน้า 137) ยังกล่าวว่า โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural equation modeling หรือ SEM) เป็นเทคนิคทางสถิติที่ได้รับความนิยมอย่างแพร่หลาย เนื่องจากเป็นวิธีการทางสถิติที่สามารถใช้ในการยืนยันโครงสร้างของทฤษฎีว่าสามารถนำไปใช้กับข้อมูลเชิงประจักษ์ได้จริง และที่สำคัญการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเป็นวิธีการที่ผ่อนคลายข้อตกลงเบื้องต้นโดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวแปรมีความสัมพันธ์กันได้ ทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างมีความถูกต้องมากยิ่งขึ้น

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า โมเดลสมการโครงสร้างเป็นโมเดลที่สามารถแสดงโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่นักวิจัยสร้างขึ้นจากทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยที่นำมาสนับสนุน จากนั้นจึงนำโมเดลการวิจัยที่ได้ไปตรวจสอบ เพื่อพิจารณาความสอดคล้องระหว่างโมเดลที่ได้จากการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.2 องค์ประกอบของโมเดลสมการโครงสร้าง

วิโรจน์ สารรัตน์ (2556, หน้า 237) ได้กล่าวว่า องค์ประกอบที่สำคัญของโมเดลสมการโครงสร้าง คือ โมเดลโครงสร้างหรือโมเดลสมการโครงสร้าง (structural model/ structural equation model) แสดงถึงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (causal relationship) ระหว่างตัวแปรภายนอกและตัวแปรภายใน (หรือระหว่างตัวแปรแฝง) ซึ่งอาจเป็นแบบทางเดียวหรือแบบเส้นเชิงบวก (recursive and linear additive) หรือแบบสองทางและแบบเส้นเชิงบวก (non-recursive and linear additive) และโมเดลการวัด (measurement model)

ซึ่งแสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงกับตัวแปรสังเกตได้ ซึ่งลักษณะขององค์ประกอบของโมเดลสมการโครงสร้างที่มีทั้งโมเดลโครงสร้างและโมเดลการวัดดังกล่าว ทำให้แตกต่างจากโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบ (factor analysis model) ที่ประกอบด้วยเฉพาะโมเดลการวัด (measurement model) เท่านั้น และแตกต่างจากโมเดลเส้นทาง (path diagram) ที่มีเฉพาะโมเดลโครงสร้าง (structural model) เท่านั้น

3.3 ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง

วารุ เฟ็งส์ว็สดี (2557, หน้า 89-94) ได้กล่าวถึง ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง ว่าประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การศึกษาทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ความสำคัญของการ ศึกษาทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ต้องการศึกษา ช่วยให้นักวิจัยสามารถพัฒนากรอบความคิดของการวิจัยได้อย่างเหมาะสมและช่วยให้ทราบว่าควรเลือกตัวแปรใดบ้างเข้ามาอยู่ในโมเดล และทำให้ทราบว่าตัวแปรที่เลือกมานั้นควรสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรเหล่านั้นอย่างไร

ขั้นที่ 2 การพัฒนาโมเดลการวิจัย หลังจากที่ได้ศึกษาทฤษฎีอย่างดีแล้วจะสามารถนำตัวแปรต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยมาพัฒนาเป็นกรอบความคิดของการวิจัย และกำหนดให้เป็นโมเดลการวิจัยของนักวิจัย

ขั้นที่ 3 การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล (model identification) เป็นการศึกษากำหนดค่าพารามิเตอร์ที่ยังไม่ทราบค่าในโมเดลการวิจัย ว่าเป็นไปตามเงื่อนไขของการวิเคราะห์หรือไม่ โดยการเปรียบเทียบค่า $n(n+1)/2$ กับจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า (เมื่อ n แทน จำนวนตัวแปรสังเกตได้ในโมเดล ทั้งตัวแปรสังเกตได้ X และ Y) โดยมีเงื่อนไขการพิจารณา ดังนี้

ถ้า $n(n+1)/2$ น้อยกว่าจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า เป็นภาวะ under identification โปรแกรมจะรายงานว่า df เป็นลบ ไม่มีการประมาณค่าพารามิเตอร์

ถ้า $n(n+1)/2$ เท่ากับจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าเป็นภาวะ just identification โปรแกรมจะรายงานว่า df เป็น 0 (fit perfect) ไม่มีการรายงานค่า SE และ t-value

ถ้า $n(n+1)/2$ มากกว่าจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่า over identification โปรแกรมจะรายงานว่ามี df เป็นบวก โปรแกรมจะทำการประมาณค่าพารามิเตอร์ต่างๆ ในโมเดล และการรายงานค่า SE และ t-value

ขั้นที่ 4 การประมาณค่าพารามิเตอร์ เมื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ค่าเดียวแล้วปรากฏว่าอยู่ในภาวะ over identification โปรแกรมจะทำการประมาณค่าพารามิเตอร์ทุกค่าในโมเดล แล้วนำค่าพารามิเตอร์เหล่านั้นคำนวณกลับเป็นค่าความแปรปรวน ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดล แล้วแสดงในรูปของเมทริกซ์ เรียกว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมจากการประมาณค่าตามโมเดล (computed covariance matrix : $\Sigma(\theta)$)

ขั้นที่ 5 การตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (model fit) โดยโปรแกรมจะนำเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมจากการประมาณค่าตามโมเดล (computed covariance matrix : $\Sigma(\theta)$) ไปลบจากเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของข้อมูลดิบ (sample covariance matrix: Σ) เรียกว่า เมทริกซ์ผลต่างนี้ว่าเมทริกซ์ส่วนเหลือ (residual covariance matrix) โปรแกรมจะใช้สถิติทดสอบไค-สแควร์ (chi-square test) ตรวจสอบว่า computed covariance matrix : $\Sigma(\theta)$ ต่างจาก sample covariance matrix (Σ) หรือไม่ โดยตั้งสมมติฐานว่าง $H_0: \Sigma = \Sigma(\theta)$ และสมมติฐานทางเลือก $H_1: \Sigma \neq \Sigma(\theta)$ ค่าไค-สแควร์ที่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติจะแสดงว่าโมเดลการวิจัยกับข้อมูลเชิงประจักษ์สอดคล้องกัน นอกจากค่าไค-สแควร์แล้ว ยังมีดัชนีแสดงความสอดคล้องของโมเดลอีกหลายค่า ดังนี้

1) ค่าไค-สแควร์ (chi-square test) เป็นค่าทางสถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐานทางสถิติว่าฟังก์ชันความสอดคล้องมีค่าเป็นศูนย์ ถ้าค่าไค-สแควร์มีค่าต่ำมากหรือยิ่งเข้าใกล้ศูนย์มากแสดงว่าข้อมูลโมเดลอิสระมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2) ดัชนีวัดระดับความสอดคล้อง (goodness-of-fit index: GFI) เป็นอัตราส่วนของผลต่างระหว่างฟังก์ชันความสอดคล้องจากโมเดลก่อนและหลังปรับโมเดลกับฟังก์ชันความสอดคล้องก่อนปรับโมเดล ถ้าค่า GFI มีค่ามากกว่า 0.90 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3) ดัชนีวัดความสอดคล้องที่ปรับแล้ว (adjusted goodness-of-fit index: AGFI) เป็นค่าที่นำ GFI มาปรับแก้ แล้วคำนึงถึงขนาดของตัวแปรและกลุ่มตัวอย่าง ค่านี้ใช้เช่นเดียวกับ GFI ซึ่งถ้าหากค่า AGFI มีค่าเข้าใกล้ 1 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

4) ค่า RMSEA (root mean square error of approximation) เป็นค่าที่บ่งบอกถึงความไม่สอดคล้องกันของโมเดลที่สร้างขึ้นกับเมทริกซ์ความแปรปรวนร่วมของประชากร ค่า RMSEA ที่น้อยกว่า .05 แสดงว่ามีความสอดคล้องสนิท (close fit) แต่อย่างไรก็ตามค่าที่ใช้ได้และถือว่าโมเดลที่สร้างขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่ควรเกิน 0.08

5) ค่าขนาดตัวอย่างวิกฤต (critical N: CN) เป็นค่าที่แสดงขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่จะยอมรับค่าความสอดคล้อง CN ควรค่าสูงกว่า 200

ซึ่งสามารถสรุปเกณฑ์ที่ใช้ในการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนระหว่างโมเดลเชิงสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังแสดงในตาราง 19

ตาราง 19 เกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์

สถิติที่ใช้วัดความสอดคล้อง	ระดับการยอมรับ
1. ค่าไคสแควร์ (χ^2)	χ^2 ที่ไม่มีนัยสำคัญหรือค่า P-value สูงกว่า 0.05
2. ค่าสัดส่วน χ^2/df	มีค่าไม่ควรเกิน 2.00
3. ค่า GFI, AGFI, CFI	มีค่าตั้งแต่ 0.90–1.00 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้อง
4. ค่า Standardized RMR, RMSEA	มีค่าต่ำกว่า 0.05
5. ค่า CN	สูงกว่าหรือเท่ากับ 200 ของกลุ่มตัวอย่าง
6. ค่า Largest Standardized Residual	มีค่า -2 ถึง 2

3.4 กระบวนการวิจัยพัฒนาโมเดลสมการโครงสร้าง

จากการศึกษาผลการวิจัยในระดับปริญญาเอกที่ได้ดำเนินการวิจัยพัฒนาโมเดลสมการโครงสร้าง พบว่ามีวิธีดำเนินการวิจัย ดังนี้

ศุภกานต์ ประเสริฐรัตน์ (2555, หน้า 94) ได้พัฒนาโมเดลสมการโครงสร้างภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยแบ่งขั้นตอนการดำเนินงานออกเป็น 2 ขั้นตอน ประกอบด้วย 1) การศึกษาทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อสร้างโมเดลสมการโครงสร้างที่เป็นโมเดลการวิจัยหรือโมเดลสมมติฐาน โดยผลลัพธ์จะได้โมเดลสมมติฐาน คือ โมเดลการวัดและโมเดลสมการโครงสร้าง 2) การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (structural equation model : SEM) ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ใช้โปรแกรม LISREL เพื่อตอบคำถามการวิจัยว่า โมเดลสมการโครงสร้างที่สร้างขึ้นโดยมีทฤษฎีและงานวิจัยสนับสนุนนั้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่

อนุสิทธิ์ นามโยธา (2555, บทคัดย่อ) ได้พัฒนารูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของสมรรถนะผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของโรงเรียน โดยมีระยะการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 การกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย โดยการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ และการศึกษาโรงเรียนดีเด่น ระยะที่ 2 การตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย ซึ่งเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามชนิดมาตราส่วนประมาณค่า มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.27-0.86 และค่าความเชื่อมั่นระหว่าง 0.92-0.98 กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยผู้บริหารสถานศึกษาและครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดสกลนคร ปีการศึกษา 2554 จำนวน 600 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อหาค่าความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และใช้โปรแกรม LISREL version 8.72 ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างรูปแบบเชิงสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ปาริชาติ ไนต์สุภา (2555, บทคัดย่อ) ได้พัฒนาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของโรงเรียน สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น โดยมีระยะการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 การกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย โดยการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ และการศึกษาโรงเรียนดีเด่น ระยะที่ 2 การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างรูปแบบเชิงสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามมีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.38–0.94 และค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.97 กลุ่มตัวอย่างเป็นโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จำนวน 630 โรงเรียน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ เพื่อหาค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และตรวจสอบความตรงของตัวแบบ

วารภรณ์ ชาเรืองเดช (2558, บทคัดย่อ) ได้พัฒนารูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของที่มีคุณภาพที่ส่งผลต่อประสิทธิผลโรงเรียนประถมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยระยะการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 การสร้างกรอบแนวคิดการวิจัย ระยะที่ 2 การตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย โดยได้ใช้แบบสอบถามที่มีค่าความเชื่อมั่น ตั้งแต่ 0.93–0.99 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ โรงเรียนประถมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ปีการศึกษา 2557 จำนวน 330 โรงเรียน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน ผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ และครูผู้สอน โรงเรียนละ 3 คน รวม 990 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรม LISREL for windows ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างรูปแบบเชิงสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

สจิวรัตน์ แจ็งสุข (2558, บทคัดย่อ) ได้พัฒนารูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยที่ส่งผลต่อความเป็นครูมืออาชีพในสถาบันอาชีวศึกษาเอกชนภาคตะวันออกเฉียงเหนือ โดยกำหนดระยะของการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 การสร้างกรอบแนวคิดการวิจัย ระยะที่ 2 การตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย โดยใช้แบบสอบถามเก็บรวบรวมข้อมูลจากครูของวิทยาลัยอาชีวศึกษาเอกชนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 540 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและตรวจสอบความสอดคล้องของรูปแบบด้วยโปรแกรม Lisrel

จึงสามารถสรุปได้ว่า กระบวนการวิจัยพัฒนาโมเดลสมการโครงสร้าง แบ่งออกเป็น 2 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 การกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย และ ระยะที่ 2 การตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย โดยมีรายละเอียด ดังนี้

ระยะที่ 1 การกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย ประกอบด้วย

- 1) การวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ระยะนี้ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดรูปแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของตัวแปรที่ศึกษา เพื่อให้ได้กรอบแนวคิดการวิจัย
- 2) การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อให้ได้ประเด็นตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ทำการศึกษา
- 3) การศึกษาโรงเรียนดีเด่น ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาพหุกรณีโรงเรียนประถมศึกษาที่มีการดำเนินงานในเรื่องดังกล่าวที่เป็นเลิศหรือมีผลงานเชิงประจักษ์ เพื่อให้ได้ประเด็นตัวแปรเกี่ยวกับเรื่องที่ทำการศึกษา แล้วนำไปปรับโมเดลสมการโครงสร้างเชิงสมมติฐานต่อไป

ระยะที่ 2 การตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย

ระยะนี้ผู้วิจัยทำการตรวจสอบโมเดลสมการโครงสร้างเชิงสมมติฐานที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ว่ามีความสอดคล้องกันหรือไม่ โดยผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลตามตัวแปรที่ศึกษากับกลุ่มตัวอย่างในจำนวนที่เหมาะสม และเป็นตัวแทนที่ดีของประชากร จากนั้นนำมาวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลสมการโครงสร้างเชิงสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.5 การประเมินและการปรับโมเดล

วาโร เพ็งสวัสดิ์ (2557, หน้า 97-100) ได้กล่าวถึงรายละเอียดการประเมินและการปรับโมเดล ไว้ดังนี้

3.5.1 การประเมินโมเดล

3.5.1.1 การประเมินโมเดลการวัด

โมเดลการวัด (measurement model) เป็นโมเดลที่ใช้ตัวแปรสังเกตได้วัดตัวแปรแฝง ดังนั้นในการแปลผลการวิเคราะห์ควรพิจารณาด้วยว่าตัวแปรสังเกตได้วัดตัวแปรแฝงได้มากน้อยเพียงใด การพิจารณาประสิทธิภาพของโมเดลต้องพิจารณาทั้งความเที่ยงตรง (validity) และความเชื่อมั่น (reliability)

ความเที่ยงตรง หมายถึง ความสามารถของตัวแปรหรือตัวบ่งชี้ที่ใช้วัดตัวแปรแฝงในโมเดล พิจารณาจากความมีนัยสำคัญของน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) ในเมทริกซ์ LX หรือ LY ค่าน้ำหนักองค์ประกอบควรมีค่าสูงและมีนัยสำคัญทางสถิติ (t-value มากกว่า 11.961) สามารถเปรียบเทียบความสำคัญของตัวแปรว่าตัวแปรใดใช้วัดตัวแปรแฝงได้ดีที่สุด โดยการเปรียบเทียบค่าน้ำหนักมาตรฐาน (standardized loading) ตัวแปรสังเกตได้ที่มีความสำคัญมากๆ จะมีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานสูง

ความเชื่อมั่น หมายถึง ความคงเส้นคงวาของการวัดหรือระดับที่ตัวแปรปราศจากความคลาดเคลื่อน การพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรพิจารณาที่ผลการวิเคราะห์ในส่วนของ square multiple correlation เป็นสัดส่วนของความแปรปรวนของตัวแปรที่อธิบายได้โดยตัวแปรแฝงมีค่าเท่ากับค่าการรวมกัน (communality) ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ นอกจากนี้สามารถพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (construct reliability, ρ_c) และค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ (average variance extracted, ρ_v) โดยใช้สูตร ดังนี้ (Diamantopoulos and Siguaw, 2000)

ความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง

$$\rho_c = \frac{(\sum \lambda)^2}{(\sum \lambda)^2 + \sum (\theta)}$$

ρ_c แทน ความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง

λ แทน น้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน

θ แทน ความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน

\sum แทน ผลรวม

ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝงควรมีค่ามากกว่า 0.60

ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้

$$\rho_v = \frac{(\sum \lambda^2)}{(\sum \lambda^2) + \sum (\theta)}$$

ค่า ρ_v เป็นค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวแปรแฝงที่อธิบายได้ด้วยตัวแปรสังเกต ซึ่งมีค่าเทียบเท่ากับค่าไอเกน (eigenvalue) ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ ควรมีค่ามากกว่า 0.5

3.5.1.2 การประเมินโมเดลโครงสร้าง

โมเดลโครงสร้างในโมเดลสมการโครงสร้างจะแสดงความสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงในรูปสมการถดถอยระหว่างตัวแปรอิสระกับตัวแปรตามสิ่งที่ต้องประเมิน ประกอบด้วย ดังนี้ 1) ทิศทางของสัมประสิทธิ์การถดถอย ควรมีทิศทางสอดคล้องกับทฤษฎี 2) สัมประสิทธิ์การถดถอยควรมีนัยสำคัญทางสถิติ และ 3) ควรมีค่าสัมประสิทธิ์การทำนาย (R^2) มากกว่า 0.05 หากทิศทางของสัมประสิทธิ์การถดถอย มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ทิศทางตรงข้ามกับทฤษฎีที่เป็นฐานของการพัฒนาโมเดล ผู้วิจัยจะต้องอธิบายหรือนำไปอภิปรายผลที่เกิดขึ้นนี้ว่าเหตุใดผลการวิจัยจึงขัดแย้งกับทฤษฎี

3.5.2 การปรับโมเดล

การปรับโมเดล (model modification) จะใช้เมื่อโมเดลการวิจัยยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้มีการประมาณค่าพารามิเตอร์ขึ้นใหม่โดยคาดหวังว่าจะทำให้ χ^2 กับ $\chi^2(\theta)$ มีค่าใกล้เคียงกันมากขึ้นจนกว่าโมเดลที่วิเคราะห์ใหม่จะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ในการปรับโมเดลจะพิจารณาค่า Modification Index หรือ MI ในการวิเคราะห์ เพราะค่าของ MI จะแสดงให้ทราบอย่างคร่าวๆ ว่าหากมีการเพิ่มพารามิเตอร์ในโมเดลจะทำการวิเคราะห์ใหม่ ค่า χ^2 จะลดลงเท่ากับค่าของ MI ทั้งนี้ควรเลือกปรับโมเดลที่มีค่า MI มากที่สุด แต่ผู้วิจัยต้องมีเหตุผลในการปรับและสามารถอธิบายว่าทำไมจึงต้องปรับพารามิเตอร์นั้น โดยค่า MI ที่มากกว่า 3.84 ถือว่ามาก (Diamantopoulos and Siguaw, 2000) อย่างไรก็ตามในการปรับโมเดลหากพิจารณาค่า MI เพียงอย่างเดียวอาจทำให้เกิดความผิดพลาดได้ เพราะจากการศึกษาพบว่าค่า MI มักจะไม่ค้นหาโมเดลที่ถูกต้องได้ หลักการปรับโมเดล มีดังนี้ 1) ต้องมีเหตุผลเชิงทฤษฎีและสามารถอธิบายได้ว่าทำไมจึงปรับโมเดลได้ 2) ปรับทีละ 1 พารามิเตอร์แล้ววิเคราะห์ใหม่ และ 3) พิจารณาร่วมกับ EPC (expected parameter change) ซึ่งเป็นค่าที่บอกขนาดและทิศทางของพารามิเตอร์ที่กำลังจะปรับ พารามิเตอร์ที่ควรปรับควรมีค่า EPC สูงๆ และมีค่า MI สูงด้วย

นอกจากนี้ยังมีดัชนีที่สามารถใช้พิจารณาในการปรับโมเดล โดยพิจารณาจากเมทริกซ์ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (standardized residual) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานที่มากกว่า 2.58 เป็นพารามิเตอร์ที่ควรพิจารณาเพิ่มพารามิเตอร์นั้นแล้ววิเคราะห์ใหม่ แต่ถ้ามีค่าน้อยกว่า -2.58 ควรพิจารณาตัดเส้นนั้นออกจากโมเดลแล้ววิเคราะห์ใหม่ (Diamantopoulos and Siguaw, 2000)