



ใบรับรองวิทยานิพนธ์
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ศึกษาศาสตร์ดุสิต (การบริหารการศึกษา)

ปริญญา

การบริหารการศึกษา

การศึกษา

สาขา

ภาควิชา

เรื่อง บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่าง
การเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน

Mediating Roles of Collective Teacher Efficacy on Teacher Empowerment-
Commitment Relationship of Private Schools

นามผู้วิจัย นางหทัยา เกื้อสกุล

ได้พิจารณาเห็นชอบโดย

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(รองศาสตราจารย์วินัย คำสุวรรณ, วท.ด.)

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์มณฑป ไชยจิต, ค.ด.)

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

(อาจารย์วิสุทธิ วิจิตรพัชรภรณ์, ค.ด.)

หัวหน้าภาควิชา

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุดารัตน์ สารสว่าง, Ph.D.)

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์รับรองแล้ว

(รองศาสตราจารย์กัญญา ชีระกุล, D.Agr.)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

วันที่ _____ เดือน _____ พ.ศ. _____

วิทยานิพนธ์

เรื่อง

บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์
ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน

Mediating Roles of Collective Teacher Efficacy on
Teacher Empowerment-Commitment Relationship of Private Schools

โดย

นางหัตยา เกื้อสกุล

เสนอ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
เพื่อความสมบูรณ์แห่งปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การบริหารการศึกษา)

พ.ศ. 2554

ลิขสิทธิ์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

หัตถยา เกื้อสกุล 2554: บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูใน
ความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน
ปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต (การบริหารการศึกษา) สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
ภาควิชาการศึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: รองศาสตราจารย์วินัย คำสุวรรณ,
วท.ด. 201 หน้า

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วม
ของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู
ที่มีต่อโรงเรียน และศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์ โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครู
และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง
กรอบแนวคิดในการวิจัย กำหนดขึ้นจากความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทั้งสี่ของตัวแปรการเสริมพลัง
อำนาจครู และตัวแปรความผูกพันของครูมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง โดยตั้ง
สมมติฐานว่า การเปลี่ยนแปลงของความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนได้รับอิทธิพลทางตรงจาก
ปัจจัยการเสริมพลังอำนาจทั้งสี่ปัจจัย และทางอ้อมผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู การเก็บรวบรวม
ข้อมูลใช้แบบสอบถามการเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู ความผูกพันของครูที่มี
ต่อโรงเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูโรงเรียนเอกชนที่สอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษา
ปีการศึกษา 2553 จำนวน 2,016 คน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้าง

ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทั้งสี่ด้านของการเสริมพลังอำนาจมีอิทธิพลทั้งทางตรง และ
ทางอ้อมต่อความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน เมื่อมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง
ทั้งนี้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้
วิชาชีพ ซึ่งเป็นองค์ประกอบของความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงสูง
เมื่อประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง โดยตัวแบบสมการ โครงสร้างเชิงเส้นตาม
สมมติฐานสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งความแปรปรวนของความผูกพันของครู อธิบาย
ได้ด้วยตัวแปรที่อยู่ในตัวแบบสมการ โครงสร้างได้ร้อยละ 81

ลายมือชื่อนิติกร

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

Hataya Kuasakul 2011: Mediating Roles of Collective Teacher Efficacy on Teacher Empowerment-Commitment Relationship of Private Schools. Doctor of Education (Educational Administration), Major Field: Educational Administration, Department of Education. Thesis Advisor: Associate Professor Winai Damsuwarn, Ph.D. 201 pages.

The objectives of this study were to study the mediating roles of collective teacher efficacy on each dimension of empowerment and commitment relationship of private school teachers and to study causal relationship of empowerment-commitment relationship where collective teacher efficacy was a mediator. The influence of four teacher empowerment factors was conceptualized as flowing along collective teacher efficacy toward teacher commitment. This research hypothesized that the variation of teacher commitment was directly effected by four teacher empowerment factors and indirectly effected through collective teacher efficacy. Data were collected by a set of teacher empowerment, collective teacher efficacy, and teacher commitment questionnaires. Samples were 2,016 kindergarten and elementary private school teachers in 2009 academic year. Data were analyzed by using structural equation modeling techniques.

The findings revealed that four teacher empowerment factors had direct effects on teacher commitment and indirect effects through collective teacher efficacy. Furthermore, the loading of teacher commitment to school as a professional learning community showed high variation when collective teacher efficacy was a mediator. The structural equation models of all hypotheses showed goodness of fit corresponding to the empirical data. The collective teacher efficacy model as a whole explained 81% of variation in teacher commitment.

Student's signature

Thesis Advisor's signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยความกรุณาอย่างสูงยิ่งจากบุคคลหลายท่าน ผู้วิจัยขอกราบ
ขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.วินัย คำสุวรรณ กรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก ผู้ให้ความ
กรุณาจุดประกายทางปัญญา ให้คำปรึกษา ให้คำแนะนำทั้งทางวิชาการ และทางสถิติวิจัยที่เป็นประโยชน์
อย่างยิ่งสำหรับการทำวิจัย อีกทั้งช่วยเหลือตรวจแก้ไขข้อบกพร่องด้วยความเอาใจใส่เป็นอย่างดี
มาตั้งแต่ต้น ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑล ไชยชิต และอาจารย์ ดร.วิสุทธิ์ วิจิตรพัชราภรณ์
กรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ผู้กรุณาให้คำปรึกษา และให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่ง
ต่อการทำวิจัย ตลอดจนให้ความช่วยเหลือแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ รองศาสตราจารย์ ดร.สุชาดา
นันทะไชย ประธานกรรมการสอบปากเปล่าขั้นสุดท้าย และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินิจ เกตุจำ
ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก ที่ให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์ บัณฑิตวิทยาลัยที่กรุณาตรวจรูปแบบวิทยานิพนธ์
เพื่อให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ Dr. Gretchen M. Spreitzer, Dr. Wayne K. Hoy และ Dr. John A. Ross
ที่อนุญาตให้ปรับใช้เครื่องมือ Dr. Gerhard Mels ผู้เชี่ยวชาญจาก Scientific Software International Inc.
ที่ให้คำปรึกษาระหว่างการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรม LISREL 8.8 ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 ท่านที่ให้ความ
กรุณาเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจเครื่องมือ และเสนอแนะในการปรับเครื่องมือต่างประเทศเพื่อใช้
กับบริบทไทยจนสมบูรณ์ คณะครูโรงเรียนเอกชน จำนวน 150 คน ที่กรุณาอนุเคราะห์การทดลองใช้
เครื่องมือ และคณะครูโรงเรียนเอกชน จำนวน 2,016 คน ที่ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม
จนทำให้การวิจัยครั้งนี้สำเร็จได้ด้วยดี

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ สาขาวิชาการบริหารการศึกษา ภาควิชาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ทุกท่าน ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้อันทรง
คุณค่าด้วยความเมตตา ประคองค้ำชูทางการศึกษา และขอขอบคุณเจ้าหน้าที่สาขาวิชาการบริหาร
การศึกษาทุกท่านที่อำนวยความสะดวกทุกเรื่อง

ขอกราบคุณพ่อไพฑูรย์ คุณแม่มณฑาทิพ เกื้อสกุล ผู้เป็นเสมือนพรหมแห่งชีวิต พระในบ้าน
และเป็นหลักสำคัญในการให้กำลังใจ ขอขอบคุณ พี่วันพร พี่วีระยุทธ หลานวีระชนชัย หลานวรพนิต
และน้องกฤษณา ที่คอยให้กำลังใจ คลายเครียดด้วยเรื่องเล่า และเสียงหัวเราะ ขอขอบคุณ พี่นาวัลย์
และพี่เคนนิส ที่ส่งกำลังใจจากแคนาดา ขอขอบคุณสมาชิกครอบครัวโรงเรียนสกุลศึกษาทุกท่านที่
ปฏิบัติงานอย่างมีคุณภาพด้วยความเข้มแข็ง และขอขอบคุณเพื่อนๆ นิสิตปริญญาเอกภาคพิเศษ รุ่นที่ 3
และภาคปกติรุ่นที่ 4 ทุกท่าน ที่ทำให้การศึกษาในระดับปริญญาเอกนี้ เต็มเปี่ยมไปด้วยความทรงจำ
ที่ประทับใจ

ประโยชน์ และคุณค่าทั้งหลายอันพึงมีจากวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชา
พระคุณบิดามารดา ครู อาจารย์ และผู้มีพระคุณทุกท่าน

หัตถยา เกื้อสกุล
กุมภาพันธ์ 2554

สารบัญ

หน้า

สารบัญตาราง	(3)
สารบัญภาพ	(5)
บทที่ 1 บทนำ	1
ความสำคัญของปัญหา	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	7
ขอบเขตของการวิจัย	7
ประโยชน์ที่ได้รับ	9
สมมติฐานการวิจัย	9
นิยามศัพท์	11
บทที่ 2 การตรวจเอกสาร	14
การเสริมพลังอำนาจครู	15
ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม	27
ประสิทธิภาพร่วมของครู	31
ความผูกพันต่อโรงเรียน	37
ความผูกพันของครู	41
โรงเรียนเอกชน	48
หน้าที่และความรับผิดชอบของครูโรงเรียนเอกชน	50
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	51
กรอบแนวคิดการวิจัย	58
บทที่ 3 วิธีการวิจัย	60
ประชากร และกลุ่มตัวอย่าง	65
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	66
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	69

สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
วิธีการเก็บข้อมูล	76
วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล	77
บทที่ 4 ผลการวิจัยและวิจารณ์	82
ผลการวิจัย	82
ข้อวิจารณ์	115
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ	125
สรุปผลการวิจัย	126
ข้อเสนอแนะ	133
เอกสารและสิ่งอ้างอิง	141
ภาคผนวก	163
ภาคผนวก ก หนังสืออนุญาตให้ใช้เครื่องมือวิจัย	164
ภาคผนวก ข หนังสือเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือวิจัย	168
ภาคผนวก ค รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือ	170
ภาคผนวก ง หนังสือขอความอนุเคราะห์ทดลองใช้เครื่องมือวิจัย	172
ภาคผนวก จ หนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูลวิจัย	
ประกอบวิทยานิพนธ์	174
ภาคผนวก ฉ ตัวแปร นิยาม ตัวบ่งชี้ และข้อคำถาม	176
ภาคผนวก ช แบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย	193
ประวัติการศึกษา และการทำงาน	201

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha coefficient) ตามวิธีของ Cronbach จำแนกตามแบบวัดแต่ละฉบับ	70
2	วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจของข้อความที่แปลจาก เครื่องมือต่างประเทศ	71
3	ดัชนีความกลมกลืน (fit indices)	81
4	สถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม	83
5	ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย	85
6	เมตริกสหสัมพันธ์ของข้อความการเสริมพลังอำนาจ	87
7	ค่าสถิติที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง	89
8	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในงานวิจัย	92
9	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบประสิทธิภาพร่วมของครู	94
10	ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบความผูกพัน	96
11	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างแรก	98
12	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 1	100

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่		หน้า
13	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 2	102
14	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 3	104
15	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 4	106
16	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 5	109
17	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 6	111
18	ผลการทดสอบตามสมมติฐาน	112
19	ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 1-6	113

สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
1	ตัวแบบประสิทธิภาพพร้อม	32
2	กรอบแนวคิดการวิจัย	58
3	แผนภาพเส้นโยง และสมการ สำหรับตัวแบบที่มีตัวแปรคั่นกลาง	78
4	ตัวแบบองค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองของตัวแปรการเสริมพลัง อำนาจครู	88
5	ตัวแบบการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน ประสิทธิภาพพร้อมของครู และความผูกพันของครู	99
6	ตัวแบบสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ ประสิทธิภาพพร้อม ของครู และความผูกพันของครู	101
7	ตัวแบบการพิจารณากำหนดในตน ประสิทธิภาพพร้อมของครู และความผูกพันของครู	103
8	ตัวแบบการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ประสิทธิภาพพร้อมของครู และความผูกพันของครู	105
9	ตัวแบบความสัมพันธ์ทางอ้อม การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพพร้อม ของครู และความผูกพันของครู	108
10	ตัวแบบความสัมพันธ์ทางตรงและทางอ้อมอ้อม การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพพร้อมของครู และความผูกพันของครู	110

บทที่ 1

บทนำ

ความสำคัญของปัญหา

นับจากที่มีการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 จนถึงปัจจุบัน โรงเรียนที่สังกัดทั้งภาครัฐ และภาคเอกชนต่างพยายามอย่างสุดความสามารถในการพัฒนาตนเอง ให้สอดคล้องกับการปฏิรูปการศึกษาในครั้งแรกของประเทศไทย และจากการประเมินการปฏิรูป การศึกษาที่ผ่านมาในด้านการพัฒนาครูให้มีความรู้ ความสามารถ และมีปริมาณเพียงพอ พบว่า เนื่องจากนโยบายจำกัดอัตรากำลังคนภาครัฐ ผนวกกับการใช้มาตรการจูงใจให้ครูภาครัฐออกก่อน เกษียณอายุราชการ ตั้งแต่ พ.ศ. 2543 ถึง พ.ศ. 2549 ทำให้โรงเรียนในภาครัฐสูญเสียอัตราครูไป จำนวน 53,948 อัตรา อีกทั้งบัณฑิตครูศาสตร์ และศึกษาศาสตร์บางส่วนจบแล้วไม่ประกอบอาชีพครู ทำให้โรงเรียนรัฐในบางพื้นที่ขาดแคลนครูจำนวนมาก (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2552) เมื่อสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) เปิดสอบบรรจุข้าราชการครู โรงเรียนใน สังกัด ครูโรงเรียนเอกชนก็ลาออกเพื่อไปสมัครสอบบรรจุเป็นครูภาครัฐด้วยเหตุที่ว่ารัฐให้เงินเดือน และสวัสดิการที่ดีกว่า ถึงแม้ว่าโรงเรียนเอกชนหลายแห่งได้มีการปรับเงินเดือน และเพิ่มสวัสดิการ ให้เท่าเทียมกับที่รัฐให้ ครูโรงเรียนเอกชนก็ยังมีอัตราการลาออกที่สูงมาก (มดิชน, 2551) โรงเรียน เอกชนจึงได้รับผลกระทบจากการลาออกจากงานของครูในระหว่างปีการศึกษา

นอกเหนือจากการปรับเงินเดือน และสวัสดิการเพื่อเป็นสิ่งจูงใจให้กับครูโรงเรียนเอกชน โรงเรียนเอกชนยังจำเป็นต้องบูรณาการวิธีการทางการบริหารที่เป็นสหวิธีการ เช่นวิธีการจิตวิทยา และ วิธีการมานุษยวิทยา ที่มีความเหมาะสมกับบริบทของครู โรงเรียนเอกชนในการสร้างเสริมพลังอำนาจ สร้างความมั่นใจในประสิทธิภาพร่วมของครู และสร้างความผูกพันของครูเพื่อสร้างเป็นตัวแบบ ที่ส่งเสริมสนับสนุนในการสร้างให้ครูรู้สึกรักโรงเรียนมีความผูกพันต่อโรงเรียน มีความเชื่อใน ประสิทธิภาพร่วมของครูใน โรงเรียน และพร้อมที่จะทำงานที่โรงเรียนเอกชนต่อไปเพื่อสร้างอนาคต ของชาติอย่างมีอุดมการณ์

องค์กรมากกว่าร้อยละเจ็ดสิบในปัจจุบันมีการปรับใช้การเสริมพลังอำนาจ (empowerment) ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งเพื่อสร้างแรงจูงใจให้แก่พนักงาน และเพื่อให้องค์กรประสบความสำเร็จในสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว องค์กรมีความต้องการความรู้ ความคิดใหม่ การประสานพลัง และความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของสมาชิกทุกคนภายในองค์กร (Lawler, Mohrman and Benson, 2001) ดังนั้นการเสริมพลังอำนาจให้กับครูในโรงเรียนจึงมีความสำคัญในการบริหารโรงเรียนในศตวรรษที่ 21 ด้วยเหตุผลที่ว่า การเสริมพลังอำนาจไม่เพียงทำให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของระบบคุณภาพ และมาตรฐานของโรงเรียนเท่านั้น ยังทำให้ครูริเริ่มประเมินตนเอง และพร้อมที่จะแลกเปลี่ยนวิธีการสอนใหม่ๆ ระหว่างเพื่อนครูเพื่อพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพของตนเองอีกด้วย (Fandiño, 2010) เช่นเดียวกับ O'Toole and Lawler (2006) กล่าวว่าองค์กรที่ประสบความสำเร็จมักเสริมพลังอำนาจให้กับสมาชิกภายในองค์กรเพื่อทุกคนสามารถคิดริเริ่มได้เอง โดยองค์กรไม่ต้องกระตุ้นให้คิด และทุกคนมีความสนใจร่วมกันเพื่อก่อให้เกิดประโยชน์กับองค์กร และทำงานร่วมกัน มีความผูกพันเสมือนว่าตนเองเป็นเจ้าของกิจการ

มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับเรื่องการเสริมพลังอำนาจที่ว่า การเสริมพลังอำนาจนั้น เป็นเสมือนเครื่องมือในการทำให้ชีวิตความเป็นอยู่ส่วนตัวของบุคคลดีขึ้น หลายองค์กรจึงให้ความสำคัญกับการเลื่อนตำแหน่ง ให้อำนาจมากขึ้นในตำแหน่งที่สูงขึ้น Bandura (1997) ให้ความเห็นว่า บุคคลไม่สามารถได้รับการเสริมพลังอำนาจจากการได้อำนาจมากขึ้น ด้วยเหตุผลที่ว่า การเสริมพลังอำนาจของแต่ละบุคคลได้มาจากความพยายามของบุคคลในการพัฒนาประสิทธิภาพแห่งตนในการทำงาน และจากความสำเร็จในการแก้ปัญหาที่เผชิญในการทำงานมานานพอควร ดังนั้นการเลื่อนตำแหน่งเพื่อเสริมพลังอำนาจให้กับบุคคลจึงต้องมีความสอดคล้องกับความพยายามในการพัฒนาประสิทธิภาพแห่งตน และความสำเร็จที่เกิดขึ้นจากการทำงานของบุคคลนั้นๆ

ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1997) ซึ่งอธิบายถึงการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ในการจัดการ และริเริ่มทำในสิ่งที่ควรทำเพื่อให้เกิดผลผลิตที่ต้องการ อย่างไรก็ตามมนุษย์ไม่สามารถอยู่โดดเดี่ยวในสังคม และไม่สามารถควบคุมสิ่งต่างๆ ที่สำคัญในชีวิตได้เพียงลำพัง ความท้าทาย ปัญหา และอุปสรรคในการทำงานของแต่ละคนในองค์กรหนึ่งๆ มีพื้นฐานคล้ายกันที่ต้องอาศัยความร่วมมือจากเพื่อนร่วมงานในการแก้ปัญหา และพัฒนาการทำงานด้วยความพยายามที่มีร่วมกัน ความเข้มแข็งของผู้คนที่ทำงานอย่างเดียวกัน บางส่วนขึ้นอยู่กับความรู้สึกแห่งประสิทธิภาพที่มีร่วมกัน ทฤษฎีนี้ไม่เพียงแต่อธิบายในระดับเอกตบุคคลเท่านั้น แต่ยังสามารถนำไปศึกษาในระดับองค์กร โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่แต่ละคน

รับรู้ว่าตนเองมีประสิทธิภาพในการทำงานเมื่อได้เข้ามาทำงานด้วยกัน และมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน จะก่อให้เกิดความสัมพันธที่เหนียวแน่นส่งผลต่อความเชื่อ เจตคติ และพฤติกรรมของทั้งกลุ่ม ที่เรียกว่า การรับรู้ประสิทธิภาพร่วม ประสิทธิภาพร่วม (collective efficacy) จึงเป็นแบบเฉพาะของ ประสิทธิภาพแห่งตนที่ซึ่งเป้าหมายของความเชื่ออยู่ที่ระดับองค์กรที่บุคคลเป็นสมาชิกภายใน องค์กร (Bandura, 1997: 469) งานวิจัยหลายเรื่อง (Hodges and Carron, 1992; Bandura, 1993) ให้ข้อค้นพบตรงกันว่า หากผู้คนมีความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมของเพื่อนร่วมงานในกลุ่มเดียวกัน มากเท่าไร ผลการปฏิบัติงานของทั้งกลุ่มก็จะประสบความสำเร็จมากเท่านั้น ดังนั้นความเชื่อ ประสิทธิภาพร่วมของทุกคนในที่ทำงานจึงมีอิทธิพลต่อผลสำเร็จในอนาคตที่กำหนดไว้

ผู้บริหารโรงเรียนสามารถพัฒนาให้เกิดประสิทธิภาพร่วมของครูภายในโรงเรียนด้วยการเสริมสร้างความรู้ และทักษะด้านการเรียนการสอนให้กับครู โดยเป็นที่สังเกตว่า โรงเรียน มีผลการดำเนินงานดีขึ้นเมื่อมีผู้บริหารโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้ครูได้ร่วมกันอภิปรายเชิงสนับสนุน อย่างเป็นแบบแผนที่ยั่งยืนในเรื่องการจัดเรียนการสอน อีกทั้งผู้บริหารโรงเรียนมีการสำรวจ ความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิบัติงานของครูกับผลการเรียนของนักเรียน Brinson and Steiner (2007) กล่าวว่า เมื่อผู้บริหารโรงเรียนจัดโอกาสให้ครูพัฒนาวิธีการจัดการเรียนการสอนร่วมกัน ครูมักจะนำความรู้ใหม่ที่ได้รับไปปรับใช้เพื่อทำให้การเรียนการสอนของครูดีขึ้นกว่าเดิม ถือได้ว่าเป็นการสร้างโอกาสให้ครูในการแบ่งปันทักษะ และประสบการณ์ร่วมกัน

การวิจัยในต่างประเทศพบว่า ประสิทธิภาพร่วมมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ว่าเป็นโรงเรียน เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Mawhinney *et al.*, 2005) ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาท เป็นสื่อกลาง หรือเป็นตัวแปรคั่นกลางความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนกับ ความมุ่งมั่นของครูที่จะเข้าไปมีส่วนร่วมในชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพครู (Ross and Gray, 2006b) การที่ผู้บริหารโรงเรียนเพิ่มเครื่องมือทางเทคโนโลยีใหม่ๆ ให้กับครูในโครงการบูรณาการเทคโนโลยี เป็นการเปิดโอกาสให้ครูใช้วิธีการสอนแบบใหม่ๆ ซึ่งทำให้ครูเข้าถึงนักเรียนได้มากขึ้น ครูรับรู้ถึง ประสิทธิภาพการสอนของตนเองเพิ่มมากขึ้น และในภาพรวมครูทุกคนที่เข้าร่วมในโครงการรู้สึก ร่วมกันว่าทุกคนมีความสามารถด้านการสอนเพิ่มมากขึ้น (Rackley, 2004) และผู้บริหารโรงเรียน สามารถพัฒนาครูให้รับรู้ประสิทธิภาพร่วมของครูได้ด้วยการให้ข้อมูลย้อนกลับ เปิดโอกาสให้ครู มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ สนับสนุนให้ครูรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูได้แม้ในโรงเรียนที่มี ทรัพยากรจำกัด สนับสนุนคณะครูให้สามารถออกแบบโครงการที่เน้นการพัฒนาวิธีการสอน และ แบ่งปันความรู้ และประสบการณ์ระหว่างครูด้วยกัน (Pfaff, 2000) พฤติกรรมที่แสดงออกของ

บุคคลที่มีความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนจึงมีผลกระทบต่อเป้าหมาย ต่อผลผลิตที่คาดหวัง และต่อสถานะความรู้สึกรู้สึกของตนกับองค์กร ด้วยการที่บุคคลดำเนินงาน หรือทำงานด้วยความพยายามมากกว่าเดิม ดังนั้น โรงเรียนที่มีครูที่มีความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนจะมีอิทธิพลเชิงบวกทำให้นักเรียนมีผลการเรียนดีขึ้น (Goddard, Hoy and Hoy, 2000; Burcham, 2009; Leithwood *et al.*, 2010)

Boulay *et al.* (2009) กล่าวว่า การที่ครูได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่ผ่านมานในอดีต ทำให้ประสิทธิภาพแห่งตนของครูมีความสัมพันธ์กับความผูกพันในวิชาชีพครูอย่างมีนัยสำคัญ และ Frankenberg *et al.* (2010) พบว่า นักศึกษาฝึกหัดครูที่ได้รับการอบรมพัฒนาความรู้และทักษะการสอนในหลักสูตรเตรียมความพร้อมการเป็นครูมีความผูกพันในอาชีพการเป็นครู และทุ่มเทให้กับการจัดการเรียนการสอนเมื่อได้รับการบรรจุเป็นครูแล้ว สอดคล้องกับงานวิจัยอีกหลายเรื่อง (Coladarci, 1992; Evans and Tribble, 1986; Reames and Spencer, 1998) ซึ่งทำการศึกษารับรู้ประสิทธิภาพแห่งตนในระดับบุคคลของครูที่พบว่า ประสิทธิภาพแห่งตนของครูทำนายความผูกพันของครู นอกเหนือจากนี้การวิเคราะห์ขั้นสูงระบุว่าความผูกพันต่อองค์กรมีความสัมพันธ์กับจำนวนพนักงานที่เข้าและออก (Cooper-Hakim and Viswasvaarn, 2005) หากระดับความผูกพันต่อองค์กรของพนักงานต่ำ จะมีผลต่อความสามารถในการดึงดูดพนักงานที่มีคุณภาพสูงเข้าทำงานในองค์กร (Mowday *et al.*, 1982)

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา นักวิจัยให้ความสนใจศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจกับตัวแปรที่หลากหลายของผลลัพธ์องค์กร (organizational outcomes) หนึ่งในผลลัพธ์เหล่านี้ได้แก่ ความผูกพันของครู (Howell and Dorfman, 1986; Rinehart and Short, 1994; Wu and Short, 1996; Diefendorff *et al.*, 2002; Bogler and Somech, 2004) และพบว่าปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครูบางปัจจัยกับความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนมีความสัมพันธ์กัน ถึงแม้ว่ามีการวิจัยที่ศึกษาอย่างละเอียดในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับคุณลักษณะส่วนบุคคล และคุณลักษณะองค์กร ผลการวิจัยก็ยังไม่ได้ให้คำตอบในเชิงการประยุกต์ใช้ในการบริหารโรงเรียนได้อย่างชัดเจน (Sweetland and Hoy, 2000) แม้ว่าการวิจัยของ Ross and Gray (2006a) จะพบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยผ่านความผูกพันของครู ซึ่งสอดคล้องกับที่ Brinson and Steiner (2007) กล่าวว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นกุญแจสำคัญในการใช้พรสวรรค์ และความสามารถของครูแต่ละคน และเป็นตัวแปรที่มาก่อนความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ดังนั้นจึงมีแนวโน้มที่เป็นไปได้ว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูจะเป็นตัวแปรคั่นกลาง หรือมีบทบาทเป็นสื่อกลางที่สำคัญในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจ และความผูกพันของครู

อย่างไรก็ตามการศึกษายบทบาทการเป็นสื่อกลาง (mediating roles) หรือตัวแปรคั่นกลาง ในการวิจัยขั้นสูงทางการบริหารการศึกษา และการวิจัยทางสังคมศาสตร์ยังเป็นประเด็นที่ถกเถียงกันมาตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน ประเด็นหลักของการถกเถียงคือ นักวิจัยจะทดสอบความเป็นสื่อกลางของตัวแปรที่กำหนดไว้ได้อย่างไร (Suliman, 2002) แม้จะยอมรับกันว่าตัวเชื่อม หรือสื่อกลาง (mediator) เหมือนกับตัวแปรแทรก (intervening variable) และต่างก็เห็นพ้องกันว่า ตัวแปรคั่นกลาง มีบทบาทในการช่วยให้ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเหตุกับตัวแปรผลมีความกระจ่างชัด (Kenny, 2005) ความพยายามที่จะหาวิธีการทดสอบเพื่อยุติข้อถกเถียงดังกล่าวเริ่มตั้งแต่ปี ค.ศ. 1986 เมื่อ Baron and Kenny ได้พัฒนาตัวแบบสำหรับทดสอบบทบาทการเป็นสื่อกลางขึ้น ซึ่งในทางการวิจัยยอมรับว่าเป็นวิธีการวิเคราะห์ที่มีความเชื่อมั่นสูง โดยเฉพาะเมื่อมีตัวแปรคั่นกลางที่เป็นตัวแปรสังเกตได้เพียงตัวแปรเดียว แต่ในระยะหลังมีการนำตัวชี้วัดหลายตัว มาร่วมกันเป็นตัวคั่นกลาง จึงมีการวิเคราะห์ในรูปของตัวแปรแฝง (latent variable) และนำโปรแกรมการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้าง (structural equation modeling program) เช่น โปรแกรม AMOS หรือ โปรแกรม LISREL มาช่วยในการทดสอบบทบาทการเป็นสื่อกลาง แม้ว่าจะมีการพัฒนาวิธีการวิเคราะห์ก้าวหน้าขึ้นเป็นลำดับ นักวิจัยก็ยังถือว่าการสถิติให้เห็นความเชื่อมั่นสูงในการทดสอบบทบาทการเป็นสื่อกลางของตัวแปรที่กำหนดไว้ เป็นสิ่งที่ทำทนายให้ยืนยันอย่างชัดเจน เป็นรูปธรรม มีความใกล้เคียง หรือสอดคล้องกับสภาพจริงที่สุด

งานวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพร่วมของครูส่วนใหญ่มุ่งเน้นศึกษาภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน (Ross and Gray, 2006b; Leithwood *et al.*, 2010) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Bandura, 1993; Goddard *et al.*, 2000; Rackley, 2004; Ross and Gray, 2006a; Burcham, 2009) งานวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพร่วมของครูที่มุ่งเน้นศึกษาการจูงใจ และการเสริมพลังอำนาจที่ตัวครู เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพของ James *et al.* (2004) งานวิจัยประสิทธิภาพร่วมของครูที่ศึกษาการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู (Bandura, 1993, Ross and Gray, 2006a; Ross and Gray, 2006b; Leithwood *et al.*, 2010) ส่วนใหญ่มุ่งเน้นศึกษาการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำ เศรษฐฐานะของนักเรียน ความผูกพัน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน การวิจัยประสิทธิภาพร่วมของครูในครั้งนี้นำมาศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจ และ ความผูกพันของครูในระดับบุคคล

เมื่อพิจารณาตามแนวคิดทางจิตวิทยาของ Bandura (1997) ที่ว่า แรงจูงใจที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการรู้คิดของบุคคลที่มีต่อเป้าหมาย หรือมาตรฐานที่กำหนดนั้นต้องผ่านสื่อกลางที่เป็นอิทธิพลของตนเอง การรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตนในการปฏิบัติงานเพื่อให้ได้มาซึ่งเป้าหมายที่ต้องการ จึงเป็นอิทธิพลที่เกิดกับตนเอง เมื่อความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนเป็นสื่อกลางในกระบวนการรู้คิดของบุคคลที่มีต่อเป้าหมาย หรือมาตรฐานที่กำหนด และประสิทธิภาพร่วมเป็นแบบเฉพาะของประสิทธิภาพแห่งตนที่ซึ่งเป้าหมายของความเชื่ออยู่ที่ระดับองค์กรที่บุคคลเป็นสมาชิกภายในองค์กร กล่าวได้ว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียนจึงเป็นสื่อกลางที่มีอิทธิพลต่อผลสำเร็จที่คาดหวัง และมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงในระดับบุคคล

การวิจัยในครั้งนี้ให้ความสำคัญในการศึกษาครูโรงเรียนเอกชนที่สอนในระดับอนุบาลและประถมศึกษา เนื่องจากครูผู้สอนในระดับอนุบาล และประถมเป็นผู้มีบทบาทที่สำคัญในการสร้างพัฒนาการทางสติปัญญา ปุถุผัง คุณธรรม จริยธรรม และวินัยอันเป็นพื้นฐานที่สำคัญของชีวิตส่วนตัว และการศึกษาของนักเรียนในระดับอนุบาล และประถม ที่มีอายุระหว่าง 3 ถึง 12 ปี และประสบการณ์ต่างๆที่เด็กๆเหล่านี้ได้รับในวัยเด็กจะส่งผลต่อมุมมอง และการใช้ชีวิตในอนาคต (Kail, 2006) ครูผู้สอนจึงต้องเป็นผู้ที่มีความสามารถ มีความเชี่ยวชาญ และมีประสบการณ์มาก (Kim and Umayahara, 2010) การลาออกของครูผู้สอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษาจึงทำให้โรงเรียนเอกชนที่เปิดสอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษาขาดครูที่มีประสบการณ์ และเชี่ยวชาญ ซึ่งย่อมส่งผลต่อการสร้างพื้นฐานชีวิตของนักเรียนในวัย 3 ถึง 12 ปี

จากรากฐานปัญหาของครู โรงเรียนเอกชน ทำให้โรงเรียนเอกชนต้องการแนวคิด และวิธีการบริหารให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียน โดยเน้นการจูงใจ และตัวครูเป็นสำคัญ แนวคิดที่ผู้วิจัยใช้ประสิทธิภาพร่วมของครูมาเป็นสื่อกลางความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงการเสริมพลังอำนาจครู และตัวแปรแฝงความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนจึงเป็นแนวคิดใหม่ของการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทั้งสองตัวแปร ซึ่งยังไม่มีมีการวิจัยในปัญหานี้มาก่อนในประเทศไทย

บทบาทของประสิทธิภาพร่วมของครูจะทำให้อิทธิพลของการเสริมพลังอำนาจที่มีต่อความผูกพันของครูเปลี่ยนไปหรือไม่ อิทธิพลที่ปัจจัยการเสริมพลังอำนาจส่งผ่านประสิทธิภาพร่วมของครูไปที่ความผูกพันของครูจะแสดงอิทธิพลเป็นอย่างไร การเปลี่ยนแปลงความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชนทั้งที่เพิ่มขึ้น หรือลดลง ขึ้นอยู่กับการที่ครูได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจร่วมกับความรู้สึกถึงความมีประสิทธิภาพร่วมของครูหรือไม่ ล้วนแล้วแต่เป็นคำถามที่

โรงเรียนเอกชนต้องการคำตอบ การวิจัยบทบาทของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูโรงเรียนเอกชน จึงเป็นความหวังของโรงเรียนเอกชนที่ต้องการคำตอบในเชิงการประยุกต์ใช้ในการบริหาร โรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการบริหารทรัพยากรมนุษย์อันมีค่าของโรงเรียนให้มีความผูกพันกับโรงเรียนเอกชน และสามารถคงอยู่ในระบบของโรงเรียนต่อไปอีกยาวนาน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. ศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครูและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน
2. ศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครูและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ เน้นการทดสอบบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในฐานะที่เป็นตัวแปรคั่นกลางความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน การดำเนินการวิจัยนั้น ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตเนื้อหาที่แสดงตัวแปรทั้งหมด และขอบเขตประชากร ตามลำดับ ดังนี้

ขอบเขตเนื้อหา

1. การเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment) ศึกษาตามเค้าโครงความคิดรวบยอดของ Spreitzer (1996) ประกอบด้วยปัจจัย 4 ด้านที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ ดังนี้

1.1 การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (meaning)

1.2 สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ (competence)

1.3 การพิจารณากำหนดในตน (self-determination)

1.4 การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (impact)

2. ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) ศึกษาตามเค้าโครงความคิดรวบยอดที่เสนอโดย Goddard *et al.* (2000) ประกอบด้วยปัจจัยย่อย 2 มิติ ที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ ดังนี้

2.1 การประเมินประสิทธิภาพกลุ่ม (group competence)

2.2 การวิเคราะห์ภาระงาน (task analysis)

3. ความผูกพันของครู (teacher commitment) ศึกษาตามเค้าโครงความคิดรวบยอดที่เสนอโดย Ross and Gray (2006a) ประกอบด้วยปัจจัยย่อย 3 มิติ ที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ ดังนี้

3.1 ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน (school mission)

3.2 ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน (school-community partnership)

3.3 ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (school as a professional learning community)

ขอบเขตประชากร

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือ ครูที่สอนในโรงเรียนเอกชนซึ่งเปิดทำการสอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษาในประเทศไทย ทั้ง 76 จังหวัด จำนวน 854 โรงเรียน มีครูรวมกันจำนวน 20,957 คน (สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน, 2552)

ประโยชน์ที่ได้รับ

ผลการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นประโยชน์ ดังนี้คือ

1. เป็นองค์ความรู้เชิงวิชาการทางการบริหารการศึกษาเกี่ยวกับการเสริมพลังอำนาจ และการสร้างประสิทธิภาพร่วมในการทำงานของครูเพื่อนำไปใช้ในการบริหารทรัพยากรมนุษย์ของโรงเรียนเอกชน
2. ใช้เป็นแนวทางในการกำหนดแผนพัฒนาคุณภาพครูเพื่อให้ครูทำงาน ได้อย่างมีคุณภาพ และสามารถอยู่ในระบบของโรงเรียนเอกชนได้อย่างเป็นเวลานาน

สมมติฐานการวิจัย

1. ในการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อม ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ 4 ข้อ ดังนี้

สมมติฐานข้อ 1 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อม ความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ

สมมติฐานข้อ 2 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อม ความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ

สมมติฐานข้อ 3 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อม ความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในตน และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ไม่มี นัยสำคัญ

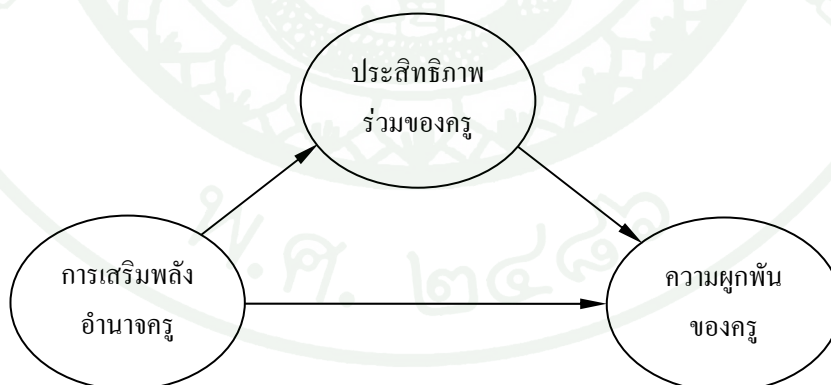
สมมติฐานข้อ 4 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ

2. ในการศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานในรูปโมเดลสมการ โครงสร้างไว้ 2 ข้อ ดังนี้

สมมติฐานข้อ 5 การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู



สมมติฐานข้อ 6 การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรงต่อความผูกพันของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู



นิยามศัพท์

การเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment) หมายถึง กระบวนการที่ครูได้รับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อมในโรงเรียน ที่ยกระดับสถานะทางจิตที่จำเป็นสำหรับครู ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจจากภายในที่ช่วยให้ครูมีการปรับตัวเชิงรุกในการปฏิบัติการเรียนการสอน การพัฒนาขีดความสามารถ ความรับผิดชอบในวิชาชีพครู และแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ซึ่งมีเค้าโครงความคิดรวบยอดเป็นลํับมีดคือ

1. **การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (meaning)** หมายถึง คุณค่าของเป้าหมายในการทำงานซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับมาตรฐาน และอุดมคติของตนเอง เกี่ยวข้องกับความเหมาะสมระหว่างความต้องการจำเป็นของบทบาทการทำงานของบุคคล และความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมของตนเอง
2. **สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ (competence)** หมายถึง ประสิทธิภาพแห่งตนในการทำงาน หรือความเชื่อของตนเองในความสามารถที่จะทำกิจกรรมในการทำงานด้วยทักษะ ซึ่งความเชื่อดังกล่าวของครูเกี่ยวกับทักษะ และความรู้ในการพัฒนาสถานการณ์ในห้องเรียนที่ซึ่งครูมีความรับผิดชอบในฐานะผู้นำการเรียนรู้ และเมื่อครูได้รับ โอกาสในการกำหนดการเรียนการสอนเองครูจะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถในการเรียนการสอนอย่างมืออาชีพ ทำให้ครูรู้สึกว่าตนเองมีความพร้อมทั้งความรู้และทักษะ และมีความสามารถเพียงพอในการช่วยนักเรียนให้สามารถเรียนรู้ และมีความมั่นใจในความสามารถของตนเพื่อพัฒนานักเรียน
3. **การพิจารณากำหนดในตน (self-determination)** หมายถึง ความรู้สึกของครูว่ามีทางเลือกในการริเริ่ม และกำหนดพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งสะท้อนความรู้สึกแห่งภาวะอิสระ หรือทางเลือกในการทำงาน และความต่อเนื่องของพฤติกรรมการทำงาน เช่น การตัดสินใจเกี่ยวกับวิธีการทำงาน และความพยายาม การที่ครูได้รับ โอกาสในการตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน การกำหนดหลักสูตร และการตัดสินใจเข้ารับการฝึกอบรมตามความสนใจ ครูจะรู้สึกว่าตนได้รับอิสระมีทางเลือก

4. **การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (impact)** หมายถึง ระดับการกระทำของครูที่สามารถมีอิทธิพลต่อผลผลิตเชิงยุทธศาสตร์ เชิงการบริหารจัดการในการจัดการเรียนการสอน เมื่อครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจที่สำคัญที่ส่งผลต่อการทำงานของคณะครู และการตัดสินใจนั้นต้องเป็นของแท้ที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ ดังนั้นการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนจึงเป็นการรับรู้ของคณะครูว่า คณะครูสามารถส่งผลหรือมีอิทธิพลต่อชีวิตในโรงเรียน

ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของครูที่รับรู้ร่วมกันเป็นวัฒนธรรมในโรงเรียนว่าความพยายามของคณะครูทั้งโรงเรียนจะทำให้การเรียนของนักเรียนดีขึ้น และความเชื่อที่ครูรับรู้ร่วมกันนั้นเกิดจาก ประสบการณ์จากความแตกต่าง ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน การชักจูงทางสังคมหรือด้วยวาจา และสถานะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึก ประสิทธิภาพร่วมของครูมีเค้าโครงความคิด รวบรวมเป็นสองมิติคือ

1. **การวิเคราะห์ภาระงาน (task analysis)** หมายถึง กระบวนการที่คณะครูประเมินทั้งระดับตนเอง และระดับ โรงเรียนว่าอะไรเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูในการได้มาซึ่งความสำเร็จเมื่อเข้าสอนในห้องเรียน อะไรคือข้อจำกัดที่ครูต้องเอาชนะ และอะไรคือแหล่งทรัพยากรที่ครูจะนำมาใช้ เพื่อให้การสอนเกิดผลสำเร็จ

2. **การประเมินความสามารถกลุ่ม (group competence)** หมายถึง การที่คณะครูวินิจฉัยอย่างชัดเจนถึงความสามารถในการสอนของเพื่อนครูทั้งคณะ เช่น ทักษะการสอน วิธีการสอน การอบรม ความเชี่ยวชาญ และความเชื่อเชิงบวกของคณะครูในความสามารถของนักเรียนที่จะประสบความสำเร็จทางการเรียนในโรงเรียน

ความผูกพันของครู (teacher commitment) หมายถึง การที่คณะครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมาย และค่านิยมของโรงเรียน คณะครูทำงานร่วมกับผู้ปกครองมีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียน และครู และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ แบ่งปันความรู้ สื่อการสอน และเทคนิคการสอนระหว่างกัน มีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียน ความผูกพันของครูมีเค้าโครงความคิดรวบยอดเป็นสามมิติ คือ

1. **ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน (school mission)** หมายถึง การที่ครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมาย และค่านิยมของโรงเรียน ครูทำงานร่วมกันแบบเห็นพ้องกัน ในการริเริ่มทำงาน เพื่อมุ่งเน้นการพัฒนาโรงเรียน อีกทั้งพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาความก้าวหน้าในอาชีพของครู และคณะครูวางแผนประเมินการปฏิบัติงานเพื่อตรวจสอบการปฏิบัติงานของคณะครู

2. **ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน (school-community partnership)** หมายถึง ครูทำงานร่วมกับผู้ปกครอง และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน พ่อแม่ ผู้ปกครอง มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของโรงเรียนในการทำงานร่วมกัน มีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียนและที่บ้านเพื่อปรับปรุงบรรยากาศในการจัดการศึกษาทั้งที่โรงเรียน และที่บ้าน

3. **ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (school as a professional learning community)** หมายถึง การที่ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้และคาดหวัง ทำให้เกิดบรรยากาศแห่งความอาทร และไว้วางใจระหว่างบุคลากรในโรงเรียน และคณะครูยินดีที่จะแบ่งปันความรู้ สื่อการสอน และเทคนิคการสอนระหว่างกัน อีกทั้งมีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนทำให้เกิดประสิทธิภาพแห่งตนสูง

บทบาทการเป็นสื่อกลาง หมายถึง การทำตามหน้าที่ของตัวแปรคั่นกลางที่ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเหตุ และตัวแปรเกณฑ์มีความชัดเจน

โรงเรียนเอกชน หมายถึง โรงเรียนเอกชนในระบบที่เปิดทำการสอนในระดับอนุบาล และระดับประถม

ครู หมายถึง บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอน และส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยวิธีการต่างๆในระดับอนุบาล และประถมศึกษาของโรงเรียนเอกชน

บทที่ 2

การตรวจเอกสาร

ผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบแนวคิด หลักการ ทฤษฎี และข้อค้นพบต่างๆ จากตำรา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นแนวทางในการกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย ผู้วิจัยได้แบ่งประเด็นในการศึกษาแนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องไว้ดังนี้

1. การเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment)
 - 1.1 การเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคม (social-structure empowerment)
 - 1.2 การเสริมพลังอำนาจทางจิตวิทยาของครู (teacher psychological empowerment)
 - 1.3 ความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจของครูกับความผูกพันของครู
2. ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (social cognitive theory)
3. ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy)
 - 3.1 บทบาทการเป็นสื่อกลาง (mediating roles) ของประสิทธิภาพร่วม (collective efficacy)
 - 3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครูกับความผูกพันของครู
3. ความผูกพันต่อโรงเรียน (school commitment)
4. ความผูกพันของครู (teacher commitment)
5. โรงเรียนเอกชน

6. หน้าที่และความรับผิดชอบของครูโรงเรียนเอกชน

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

7.1 งานวิจัยเกี่ยวกับการเสริมพลังอำนาจครู

7.2 งานวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพร่วมของครู

7.3 งานวิจัยเกี่ยวกับความผูกพันของครู

การเสริมพลังอำนาจครู

องค์กรมากกว่าร้อยละเจ็ดสิบในปัจจุบันมีการปรับใช้การเสริมพลังอำนาจ (empowerment) ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งเพื่อสร้างแรงจูงใจในการทำงานให้แก่พนักงานขององค์กร (Lawler, Mohrman and Benson, 2001) และเพื่อให้องค์กรประสบความสำเร็จในสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว องค์กรมีความต้องการด้านความรู้ ความคิดใหม่ การเสริมพลังอำนาจ และความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของสมาชิกทุกคนภายในองค์กร องค์กรที่ประสบความสำเร็จมักเสริมพลังอำนาจให้กับสมาชิกภายในองค์กรเพื่อทุกคนสามารถคิดริเริ่มได้เองโดยองค์กรไม่ต้องกระตุ้นให้คิด และทุกคนมีความสนใจร่วมกันเพื่อก่อให้เกิดประโยชน์กับองค์กร และทำงานร่วมกันเสมือนว่าตนเองเป็นเจ้าของกิจการ (O'Toole and Lawler, 2006)

เมื่อประมาณสามสิบกว่าปีที่ผ่านมามีการตีพิมพ์บทความเกี่ยวกับการเสริมพลังอำนาจ ซึ่งจำแนกได้เป็นสองแนวคิด (Liden and Arad, 1996) แนวคิดแรกเป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นเงื่อนไขโครงสร้างทางสังคม หรือบริบททางสังคมที่ก่อให้เกิดการเสริมพลังอำนาจในที่ทำงาน ส่วนแนวคิดที่สองเป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นประสบการณ์ทางจิตวิทยาในการทำงาน ทั้งสองแนวคิดสามารถจำแนกได้ด้วยจุดมุ่งเน้นระหว่างโครงสร้างการเสริมพลังอำนาจ นโยบาย และการปฏิบัติงาน กับอีกจุดมุ่งเน้นคือ การรับรู้การเสริมพลังอำนาจที่มุ่งเน้นการตอบสนองของบุคคลที่มีต่อโครงสร้าง นโยบาย และการปฏิบัติงาน (Eylon and Bamberger, 2000) อย่างไรก็ตามทั้งสองแนวคิดมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทฤษฎีการเสริมพลังอำนาจ ซึ่ง Spreitzer (2007) ได้จำแนกแนวคิดทั้งสอง คือ การเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคม (social-structure empowerment) และการเสริมพลังอำนาจทางจิตวิทยา (psychological empowerment)

การเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคม (social-structure empowerment)

การเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคมมีรากฐานจากทฤษฎีการแลกเปลี่ยนทางสังคมและอำนาจทางสังคม งานวิจัยที่ได้รับการอ้างอิงอยู่เสมอในการพัฒนาทฤษฎีการเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคม คือ งานวิจัยของ Kanter (1977) ซึ่งทำการวิจัยเรื่อง Men and Women of the Corporation ถือเป็นงานวิจัยแนวหน้าเชิงชาติพันธุ์วรรณาขององค์กรที่ทำในช่วงเวลาที่เริ่มมีผู้หญิงทำงานในบริษัทจำนวนมากเพิ่มขึ้น ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ผู้หญิงในสมัยนั้นมักเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการทำงาน และความสำเร็จก้าวหน้าของผู้หญิงมักได้รับการขัดขวางหน่วงเหนี่ยว เพราะผู้หญิงเหล่านั้นขาดซึ่งเครื่องมือที่ทรงอำนาจ เช่น โอกาส ข้อมูล การสนับสนุน และแหล่งทรัพยากร ถือได้ว่างานวิจัยนี้เป็นพื้นฐานของงานวิจัยการเสริมพลังอำนาจในแนวคิดเชิงโครงสร้างทางสังคม

แนวคิดเชิงโครงสร้างทางสังคม ในเรื่องค่านิยม และความเสมอภาค มีอยู่ในความคิดของคนทุกระดับในระบบสังคม (Prasad, 2001; Prasad and Eylon, 2001) พนักงานระดับล่างตามโครงสร้างองค์กรสามารถได้รับการเสริมพลังอำนาจ หากพนักงานเหล่านั้นมีช่องทางเข้าถึงโอกาส ข้อมูล การสนับสนุน และแหล่งทรัพยากร แม้แต่พนักงานที่ทำหน้าที่เป็นเลขานุการ เสมียน หรือการโรงก็มีความสำคัญในองค์กร หากองค์กรนั้นมีผู้นำที่ให้ความสำคัญกับความเสมอภาคเท่าเทียม ซึ่งความเสมอภาคเท่าเทียมในที่นี้ต่างกับการมีประชาธิปไตยแบบเป็นทางการที่แต่ละคนมีสิทธิในการออกเสียงเท่าๆ กันในระบบสังคม และคนส่วนใหญ่มักจะมีอำนาจหรือเสียงมากกว่าคนส่วนน้อย องค์กรส่วนใหญ่จึงไม่ให้ความสำคัญต่อพฤติกรรมประชาธิปไตยแบบเป็นทางการ แต่ตราบไคที่พนักงานขององค์กรสามารถเข้าถึงโอกาส ข้อมูล การสนับสนุน และแหล่งทรัพยากร พนักงานทุกระดับก็สามารถแสดงความคิดของตน ทำให้พนักงานได้รับการเสริมพลังอำนาจ (Eylon, 1998)

ความสำคัญของแนวคิดการเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคมเป็นแนวคิดในการแบ่งปันอำนาจร่วมกันระหว่างผู้นำ และผู้ใต้บังคับบัญชาที่มีเป้าหมายร่วมกัน ซึ่งเกี่ยวข้องกับอำนาจในการตัดสินใจในทุกระดับของโครงสร้างองค์กร (Liden and Arad, 1996 Cited in Ferris, 1996) การเสริมพลังอำนาจจากแนวคิดเชิงโครงสร้างทางสังคมเกี่ยวข้องกับการกระจายอำนาจด้วยการแต่งตั้งตัวแทน ให้มีความรับผิดชอบตามสายบังคับบัญชาในองค์กร (Conger and Kanungo, 1988) การมอบอำนาจ การตัดสินใจทำให้ผู้บริหารระดับสูงมีเวลามากเพิ่มขึ้นในการคิดเชิงยุทธศาสตร์ และเชิงนวัตกรรมเพื่อหาวิธีการในการทำให้องค์กรขับเคลื่อนไปข้างหน้า ในแนวคิดนี้ อำนาจ

หมายถึง การมีผู้มีอำนาจแบบเป็นทางการซึ่งเป็นผู้ควบคุมแหล่งทรัพยากรขององค์กร และความสามารถในการตัดสินใจของผู้มีอำนาจเกี่ยวข้องกับงาน หรือบทบาทของบุคคลที่ได้รับอำนาจนั้น (Lawler, 1986) ภาวะสำคัญ คือ พนักงานที่ได้รับการเสริมพลังอำนาจมีอำนาจในการตัดสินใจที่เหมาะสมภายในขอบเขตของงานที่ได้รับมอบหมาย เช่น พนักงานในสายการผลิต ในโรงงานอาจไม่ได้ทำการตัดสินใจในเรื่องยุทธศาสตร์ของโรงงาน แต่สามารถตัดสินใจในเรื่อง จะทำงานของตนในโรงงานอย่างไร ดังนั้น การเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคมจึงเกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วม โดยผ่านกระบวนการเพิ่มช่องทางการเข้าถึงโอกาส ข้อมูลการสนับสนุน และแหล่งทรัพยากรตามสายบังคับบัญชาทั้งองค์กร

แนวคิดเชิงโครงสร้างทางสังคมมุ่งเน้นหาคำตอบว่าอำนาจขององค์กร สถาบัน สังคม เศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรมสามารถแตกแขนงเงื่อนไขเพื่อให้อุปกรณ์ไร้อำนาจในสถานที่ทำงานได้อย่างไร (Liden and Arad, 1996 Cited in Ferris, 1996) ในทางปฏิบัติ องค์กรสามารถเปลี่ยนแปลงนโยบายระดับองค์กร กระบวนการ การปฏิบัติ และโครงสร้าง จากระบบบนสู่ล่างไปเป็นการปฏิบัติงานแบบมีส่วนร่วมในที่ซึ่งอำนาจ ความรู้ ข้อมูล และการให้รางวัลเป็นการแบ่งปันระหว่างพนักงานในระดับล่าง (Bowen and Lawler, 1995) ตัวอย่างเช่น ฝ่ายบริหารสามารถเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานด้วยการอนุญาตให้พนักงานตัดสินใจเองว่าพนักงานจะพ้นตัวจากปัญหาการให้บริการได้อย่างไร และพนักงานจะทำให้ลูกค้าได้รับความประทับใจอย่างไร โดยให้พนักงานตัดสินใจเอง และให้ทำเกินหน้าที่ของตนได้แทนที่จะคอยการอนุมัติจากฝ่ายบริหาร

การดำเนินการต่อไปนี้อาจถือว่าการทำให้เกิดการมีส่วนร่วมหรือเรียกได้ว่าทำให้เป็นระบบการบริหารจัดการด้วยตนเอง (Spreitzer, 2007)

1. การตัดสินใจร่วมกัน โดยให้พนักงานหรือทีมงานแสดงความคิดเห็นก่อนการตัดสินใจ ซึ่งเป็นการให้พนักงานทุกระดับมีโอกาสในการแสดงความคิดเห็นในเรื่องที่เป็นการตัดสินใจเชิงยุทธศาสตร์ และการตัดสินใจแก้ไขปัญหาประจำวันที่เกี่ยวข้องกับงานของพนักงาน หรือทีมงาน (Lawler, 1986) ซึ่งการเพิ่มขีดความสามารถในการทำงาน ในการบริหารจัดการด้วยตนเองเป็นการเพิ่มกลไกในการสร้างผู้มีอำนาจ และความรับผิดชอบในการทำงาน (Gibson *et al.*, n.d.)

2. การให้ค่าตอบแทนตามความรู้ และทักษะ หลายองค์กรกำหนดว่าพนักงานได้รับ โบนัสตามผลกำไรขององค์กร และพนักงานได้รับเงินเดือนหรือค่าตอบแทนเพิ่มขึ้นตามความรู้และ ทักษะที่เพิ่มขึ้น (Spreitzer, 2007)

3. การให้ข้อมูลที่ชัดเจนขององค์กรถึงพนักงานระดับล่างในเรื่อง วัตถุประสงค์ เป้าหมายที่มีความชัดเจน ความรับผิดชอบ ทิศทางเชิงยุทธศาสตร์ ความฉลาดเชิงการแข่งขัน และการเงินที่เกี่ยวข้องกับต้นทุน การผลิต และคุณภาพ ในทางกลับกันข้อมูลจากพนักงานต้องให้ถึงระดับ บริหาร โดยฝ่ายบริหารให้ความสำคัญกับเจตคติ และแนวความคิดพัฒนาของพนักงานระดับล่าง จุดประสงค์ คือ การสร้างความชัดเจนเพื่อพนักงานจะได้มองออกว่าพฤติกรรมของพวกตนนั้นมี ผลต่อองค์กรอย่างไร คนที่มีข้อมูลที่ดีกว่าจะสามารถทำงานได้อย่างดีกว่า และตัดสินใจได้ดีกว่า (Gibson *et al.*, n.d.; Speitzer, 2007)

4. โครงสร้างขององค์กรเป็นแบบแบน องค์กรที่มีการเสริมพลังอำนาจมีแนวโน้มใน การกระจายอำนาจทำให้มีขอบเขตการควบคุมที่กว้างมากขึ้น (Spreitzer, 1996) และเป็นความจริง ที่ปฏิเสธไม่ได้ว่าเป็นการยากที่ผู้จัดการจะสามารถบริหารคนจำนวนมากได้โดยไม่มีผู้ช่วยผู้จัดการ (Quinn and Spreitzer, 1997)

5. การอบรม เป็นความพยายามขององค์กรในการให้ความรู้เพื่อพนักงานสร้างองค์ความรู้ ทักษะ และพัฒนาสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ ไม่เพียงเพื่อตนเองในการทำงาน แต่เป็น การเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะ และเศรษฐศาสตร์ขององค์กรขนาดใหญ่ (Lawler, 1996)

นักวิจัยหลายคน (MacDuffie, 1995; Lawler, 1996) สนับสนุนว่า การดำเนินการที่กล่าว ข้างต้นไม่ว่าจะเป็นข้อใดก็ตามด้วยตัวของมันเองจะมีผลต่อการเสริมพลังอำนาจ ผลกระทบที่แท้จริง เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างการดำเนินการทั้งห้าข้อดังกล่าวข้างต้น

กล่าวได้ว่า แนวคิดการเสริมพลังอำนาจเชิงโครงสร้างทางสังคมได้รับความสนใจอย่างมาก จากผู้ปฏิบัติในองค์กรเพราะมีความเชื่อมโยงกับการปฏิบัติงานในระดับผู้บริหาร อย่างไรก็ตาม แนวคิดนี้ก็ยังมีข้อจำกัดเพราะเป็นแนวคิดที่มีองค์กรเป็นศูนย์กลางของการเสริมพลังอำนาจ แนวคิด ดังกล่าวไม่ได้กล่าวถึงธรรมชาติของการเสริมพลังอำนาจที่พนักงานขององค์กรได้รับประสบการณ์ สิ่งนี้เป็นสิ่งสำคัญเนื่องจากในบางสถานการณ์ เครื่องมือการเสริมพลังอำนาจของ Kanter (1977)

ทั้งหมด เช่น อำนาจ ความรู้ ข้อมูล และการให้รางวัล ได้ถูกจัดไว้เพื่อพนักงาน ถึงกระนั้นพนักงานก็ยังรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับการเสริมพลังอำนาจ และในสถานการณ์อื่นๆ ที่พนักงานทำงานในสภาพแวดล้อมที่ไม่มีคุณลักษณะของการเสริมพลังอำนาจ แต่พนักงานก็ยังรู้สึก และแสดงออกเสมือนว่าได้รับการเสริมพลังอำนาจ ข้อจำกัดนี้ทำให้เกิดแนวคิดทางจิตวิทยาของการเสริมพลังอำนาจ (Spreitzer, 2007) ซึ่งจะได้อธิบายต่อไป

การเสริมพลังอำนาจทางจิตวิทยาของครู (teacher psychological empowerment)

มีงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับความพึงพอใจในงาน (Rinehart and Short, 1994), การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ (Gruber and Trickett, 1987; White, 1992), ความผูกพันต่อองค์กร (Wu and Short, 1996), ความขัดแย้ง (Johnson and Short, 1998; Rinehart *et al.* 1997; Short, 1994b), การสอน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Marks and Louis, 1997; Smylie, 1994 Cited in Darling-Hammond, 1994) และภาวะผู้นำของผู้บริหาร (Blasé and Blasé, 1996; Johnson and Short, 1998; Kirby and Colbert, 1994; Rinehart *et al.*, 1998) Spreitzer (2007) กล่าวว่า การเสริมพลังอำนาจทางจิตวิทยา หมายถึง สภาวะทางจิตของบุคคลในการรับรู้ถึงการมีส่วนร่วมในการควบคุมสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานมากกว่าการปฏิบัติงานตามคำสั่งในระดับผู้บริหาร การเสริมพลังอำนาจเป็นการแบ่งปันอำนาจกับพนักงานทุกระดับ แนวคิดทางจิตวิทยาจึงมุ่งเน้นไปที่พนักงานว่าได้รับประสบการณ์จากการทำงานของตนอย่างไร แนวคิดทางจิตวิทยาจึงถือว่าการเสริมพลังอำนาจเป็นความเชื่อส่วนบุคคลที่เกี่ยวกับบทบาทหน้าที่ของตนที่เกี่ยวข้องกันในองค์กร

ในการสร้างประสบการณ์ให้ผู้ปฏิบัติงานได้รับการเสริมพลังอำนาจ งานวิจัยของ Conger and Kanungo (1988) พบว่าผู้บริหารองค์กรมีส่วนสำคัญในการเสริมพลังอำนาจให้กับผู้ปฏิบัติงาน กล่าวคือ ผู้บริหารที่มีบารมี (Bass, 1990; Conger, 1989) สามารถสร้างแรงคลใจ และพัฒนาให้ผู้ตามได้รับการเสริมพลังอำนาจได้ ด้วยการสร้างความภาคภูมิใจให้เกิดขึ้นกับผู้ปฏิบัติงาน ให้เกียรติทุกคนอย่างเสมอหน้า และมีพฤติกรรมที่แสดงถึงความไว้วางใจ ซึ่งนักวิจัย (Spreitzer, Jansz, and Quinn, 1999) แนะนำว่าผู้บริหารองค์กรสามารถสร้างแรงคลใจให้ผู้ปฏิบัติงานได้รับการเสริมพลังอำนาจได้ดังนี้

1. ผู้บริหารต้องมีคุณธรรม และจริยธรรม แสดงออกถึงระบบคุณค่าในตนเอง เมื่อผู้บริหารเป็นบุคคลที่เชื่อมั่นในคุณธรรม ผู้ปฏิบัติงานในที่ทำงานก็ดูเหมือนว่าจะได้รับแรงคลใจให้มองเห็นคุณค่า มีความเชื่อ และค่านิยมตามนั้น

2. ผู้บริหารต้องสร้างความมั่นใจในการทำงานให้เกิดขึ้นกับทุกคนในองค์กร เนื่องจากความรู้สึที่ผู้ปฏิบัติงานมีความมั่นใจในสมรรถนะการทำงาน จะทำให้ผู้ปฏิบัติงานทั้งหลายรู้สึกว่าคุณเองมีความสามารถในการสร้างการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญให้เกิดจากการปฏิบัติงานของตนเองได้ ผู้ปฏิบัติงานจะได้รับแรงคลใจจากการที่ผู้บริหารของตมมีความรอบรู้ และทักษะที่เกี่ยวข้องในการปฏิบัติงาน

3. ผู้บริหารต้องให้ความสำคัญกับการสร้างการเปลี่ยนแปลง สร้างแรงคลใจให้ผู้ปฏิบัติงานตระหนักถึงคุณภาพของผลผลิตที่จะเกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานของตม เมื่อผู้ปฏิบัติได้รับแรงคลใจ ผู้ปฏิบัติจะพยายามทำให้วิสัยทัศน์ของผู้บริหารเป็นจริง

Conger and Kanungo (1988) ให้ข้อคิดที่ว่าแนวคิดเชิงโครงสร้างทางสังคมของการเสริมพลังอำนาจนั้น ไม่สมบูรณ์เพราะการเสริมพลังอำนาจในระดับผู้บริหารมีผลต่อพนักงานเพียงน้อยนิด หากพนักงานขาดความรู้สึกถึงประสิทธิภาพแห่งตม สำหรับ Conger and Kanungo (1988) เห็นว่าการเสริมพลังอำนาจเป็นกระบวนการที่ยกระดับความรู้สึกประสิทธิภาพแห่งตมระหว่างสมาชิกทุกคนในองค์กร โดยผ่านการเห็นพ้องกัน และทำให้เงื่อนไขที่ส่งเสริมความไรซึ่งอำนาจหมดไป อย่างไรก็ตาม Thomas and Velthouse (1990) มีแนวคิดว่าการเสริมพลังอำนาจนั้นมีหลายด้าน และเนื้อแท้ของการเสริมพลังอำนาจ ไม่อาจอธิบายได้ด้วยแนวคิดเดียว จึงได้ขยายความคิดของ Conger และ Kanungo ด้วยการพัฒนาขอบเขตทฤษฎีด้วยการอธิบายอย่างชัดเจนว่า การเสริมพลังอำนาจนั้นคือ แรงจูงใจภาระงานจากภายในที่แสดงในกระบวนการรับรู้ทั้งสี่ประการที่สะท้อนการปรับตัวของพนักงานในการทำงาน มากกว่าคุณลักษณะเชิงอุปนิสัย ซึ่ง Thomas and Velthouse (1990) ให้คำจำกัดความของการเสริมพลังอำนาจว่า เป็นชุดของกระบวนการรับรู้ หรือสภาวะที่ได้รับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อมการทำงานที่ช่วยสร้างการปรับตัวเชิงรุกเพื่องานของตนเอง ส่วน Short et al. (1994) ให้คำจำกัดความของการเสริมพลังอำนาจว่า เป็นกระบวนการที่ซึ่งครูในโรงเรียนร่วมกันพัฒนาขีดความสามารถ เข้ารับผิดชอบในความเจริญก้าวหน้าของตม และแก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง

การเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment) จึงเป็นกระบวนการที่ครูได้รับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่ยกระดับสถานะทางจิตที่จำเป็นสำหรับครู ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจจากภายในที่ช่วยให้ครูมีการปรับตัวเชิงรุกในการปฏิบัติการเรียนการสอน การพัฒนาขีดความสามารถ ความรับผิดชอบในวิชาชีพครู และแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง

Spreitzer (1996) กล่าวถึงองค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครูไว้ 4 องค์ประกอบได้แก่ 1) การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (meaning), 2) สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ (competence), 3) การพิจารณากำหนดในตน (self-determination) และ 4) การกระทำที่ส่งผลกระทบต่อโรงเรียน (impact)

1. การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (meaning) หมายถึง คุณค่าของเป้าหมายในการทำงานซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับมาตรฐาน และอุดมคติของตนเอง (Thomas and Velthouse, 1990) การกำหนดความหมายให้กับการทำงานเกี่ยวข้องกับความเหมาะสมระหว่างความต้องการจำเป็นของบทบาทการทำงานของบุคคล และความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมของตนเอง (Brief and Nord, 1990; Hackman and Oldham, 1980) ที่สะท้อนความรู้สึกส่วนบุคคลที่มีเป้าหมายในการทำงาน ซึ่งความรู้สึกหรือการรับรู้ดังกล่าวนั้นอาจเกิดขึ้นได้เหมือนกันกับทุกคนที่ทำงานในที่เดียวกันเพราะต่างก็มีเป้าหมายเดียวกันจึงก่อให้เกิดค่านิยมกลุ่มของคณะผู้ปฏิบัติงาน (Spreitzer et al., 1999)

2. สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ (competence) Thomas and Velthouse (1990) กล่าวว่า สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ มีความหมายเหมือนกับประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy) ที่ Conger and Kanungo ใช้ในงานวิจัยการเสริมพลังอำนาจ ดังนั้น สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ จึงหมายถึงประสิทธิภาพแห่งตนในการทำงาน หรือความเชื่อของตนเองในความสามารถที่จะทำกิจกรรมในการทำงานด้วยทักษะ (Gist, 1987) สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ เปรียบได้กับความเชื่อส่วนบุคคลที่เป็นความเชี่ยวชาญเฉพาะตนที่ทำให้เกิดความพยายามอย่างไม่ท้อถอยในการปฏิบัติงานให้ได้ตามเป้าหมาย (Bandura, 1989) หากพิจารณาความเชื่อดังกล่าวในบริบทของครู สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ของครู จึงเกี่ยวกับทักษะและความรู้ในการพัฒนาสถานการณ์ในห้องเรียนที่ครูมีความรับผิดชอบในฐานะผู้นำการเรียนรู้ และเมื่อครูได้รับโอกาสในการกำหนดการเรียนการสอนเองครูจะรู้สึกว่าตนเองมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมืออาชีพ (Rinehart and Short, 1994) ทำให้

ครูรู้สึกว่าคุณมีความพร้อมทั้งความรู้และทักษะ มีความสามารถเพียงพอในการช่วยนักเรียนให้เรียนรู้ และมีความมั่นใจในความสามารถของคุณเพื่อพัฒนานักเรียน (Short, 1994a)

3. การพิจารณากำหนดใจในตน (self-determination) หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลว่ามีทางเลือกในการริเริ่ม และกำหนดพฤติกรรมของตนเองในขณะที่สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ เป็นความเชี่ยวชาญในพฤติกรรมของบุคคล (Deci *et al.*, 1989) ซึ่งสะท้อนความรู้สึกแห่งภาวะอิสระ หรือทางเลือกในการทำงาน และความต่อเนื่องของพฤติกรรมการทำงาน เช่น การตัดสินใจเกี่ยวกับวิธี จังหวะในการทำงาน และความพยายาม (Bell and Staw, 1989 Cited in Arthur, Hall and Lawrence, 1989) ดังนั้นการที่ครูได้รับโอกาสในการตัดสินใจเกี่ยวกับ การเรียนการสอนของครู การกำหนดหลักสูตร และการตัดสินใจในการฝึกอบรมพัฒนาตนเอง ครูจะรู้สึกว่าคุณได้รับอิสระมีทางเลือก นั่นคือ ครูกำหนดพฤติกรรมด้วยตนเองในการรับประสบการณ์ และดูแลตนเองในการริเริ่ม และกำหนดทิศทางการกระทำของตนเอง ซึ่งในการกระทำที่เป็นอิสระนั้น ครูมีจุดยืนแห่งความมีเหตุผลในการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมของตนเอง (Ryan and Connell, 1989)

พฤติกรรมที่แสดงออกของครูนั้นสอดคล้องกับทฤษฎีการพิจารณากำหนดใจในตน (self-determination theory) ที่กล่าวว่า โดยธรรมชาติแล้ว มนุษย์กำหนดการแสดงพฤติกรรมของตนเองในการมีส่วนร่วมในการทำงาน และทำกิจกรรมในสังคม หรือในบางกรณีเก็บตัว และทำตัวเหินห่างจากสังคม (Deci and Ryan, 2000b) งานวิจัยที่ได้รับอิทธิพลจากทฤษฎีการพิจารณากำหนดใจในตน มุ่งเน้นทำการศึกษาวิจัยเงื่อนไขทางสังคมที่มีผลทั้งเชิงบวก และเชิงลบต่อกระบวนการทางธรรมชาติที่ทำให้เกิดแรงจูงใจในตนเอง และพัฒนาให้เกิดสุขภาวะทางจิตวิทยา อีกทั้งศึกษาวิจัยปัจจัยที่ยกระดับ หรือลดระดับแรงจูงใจของมนุษย์ (Deci and Ryan, 1987)

ทฤษฎีการพิจารณากำหนดใจในตน (self-determination theory) เป็นทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจของมนุษย์ ซึ่ง Deci and Ryan (2000a) กล่าวว่า ทฤษฎีดังกล่าวเสนอว่า มนุษย์มีความต้องการจำเป็นพื้นฐานทางจิตวิทยาใน 3 ด้าน คือ ภาวะอิสระ (autonomy) ความสามารถ (competence) และความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน (relatedness) และบริบทที่ทำให้เกิดความพอใจในความต้องการจำเป็นเหล่านี้จะส่งเสริมให้บุคคลมีความพอใจในการดำเนินกิจกรรม และแสดงออกซึ่งพฤติกรรมของตนเองโดยอิสระ ซึ่งเป็นผลที่เกิดจากแรงจูงใจจากภายใน ที่เป็นความเชื่อ เจตคติ หรือความรู้สึกที่เกิดจากภายในของบุคคลที่เลือกตัดสินใจเองเพื่อทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างอิสระ เมื่อบุคคลนั้นมีความเชี่ยวชาญในการกระทำสิ่งนั้นๆ ก็จะเกิดความสามารถ เมื่อบุคคลนั้นรู้สึกว่าเป็นที่ยอมรับ

และได้รับการสนับสนุนจากบุคคลสำคัญในองค์กร เช่น ครูรู้สึกว่าเป็นที่ปรึกษา ผู้อำนวยการโรงเรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนครูยอมรับในตนเอง ครูก็จะเกิดความรู้สึกเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน

เมื่อสืบค้นมโนทัศน์เรื่องความต้องการจำเป็นที่เกี่ยวข้องกับจิตวิทยาแรงจูงใจ จิตวิทยาการทำงาน และจิตวิทยาองค์กร พบว่า Murrey (1938) ได้กำหนดความต้องการจำเป็นเชิงสังคมที่หลากหลาย เช่น ความต้องการจำเป็นด้านความสำเร็จ ด้านการเกี่ยวข้องกันอย่างเป็นทางการ และด้านอำนาจ ในทางตรงกันข้าม Maslow (1943) ได้เสนอลำดับขั้นความต้องการจำเป็นที่ติดตัวมนุษย์มาตั้งแต่เกิดตั้งแต่ลำดับขั้นความต้องการจำเป็นด้านความอยู่รอด ไปจนถึงลำดับขั้นความต้องการจำเป็นในการตระหนักถึงศักดิ์ศรีแห่งตน แต่ Deci and Ryan (2000a) กล่าวว่าความต้องการจำเป็นภายใต้ทฤษฎีการพิจารณากำหนดในตน หมายถึง สิ่งที่ใช้บำรุงเลี้ยงมนุษย์ เพื่อรักษาไว้ซึ่งการเจริญเติบโต การมีจริยธรรม และการมีสุขภาพที่ดี อุปมาดัง น้ำ แร่ธาตุ และแสงแดดเป็นสิ่งจำเป็นที่ใช้บำรุงเลี้ยงพืชให้เจริญงอกงาม และสรุปว่า ความต้องการความเป็นอิสระเป็นความปรารถนาของคนในการตัดสินใจกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดโดยอิสระ ซึ่งเป็นความรู้สึกที่เกิดจากการได้รับโอกาสในการเลือกด้วยตนเอง และการทำให้ความเชื่อเจตคติ หรือความรู้สึกให้เกิดจากภายในของบุคคลหรือให้เป็นส่วนหนึ่งของวิถีคิดของตนเอง (internalization) ในการเลือกตัดสินใจเองเพื่อทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างอิสระเกิดขึ้นได้ด้วย 3 วิธี คือ การให้หลักการ และเหตุผลในการตัดสินใจกระทำระ หน้าที่อันใดอันหนึ่ง, การนำเสนอทางเลือกว่าจะทำภาระหน้าที่นั้นๆอย่างไร และการตระหนักว่าความรู้สึกรับผิดชอบที่เกี่ยวกับภาระหน้าที่นั้นๆ

ทฤษฎีการพิจารณากำหนดในตน (self-determination theory) มองมนุษย์ในฐานะสิ่งมีชีวิตที่มีพฤติกรรมเชิงรุก และบริบททางสังคมสามารถกระตุ้น หรือขัดขวางพฤติกรรมเหล่านั้นได้ ดังนั้นทฤษฎีจึงสันนิษฐานว่า มนุษย์เรานั้นมีความต้องการจำเป็นพื้นฐาน (basic needs) สำหรับภาวะอิสระ (autonomy) (Deci *et al.*, 1994) ซึ่งงานวิจัยที่ให้การสนับสนุนข้อสันนิษฐานดังกล่าวระบุว่า การให้รางวัลที่มีการควบคุมเคร่งครัด (Deci, 1971; Deci *et al.*, 1999) การกำหนดเวลาในการทำงาน (Amabile *et al.*, 1976) การประเมินการปฏิบัติงาน (Amabile, 1979) และการแข่งขัน (Reeve and Deci, 1996) ทำให้แรงจูงใจจากภายใน (intrinsic motivation) ที่มีผลต่อความรู้สึกที่เป็นภาวะอิสระลดลง ส่งผลให้ความสนใจในภาระ หน้าที่ และคุณภาพของการปฏิบัติงานลดลง ในทางตรงกันข้ามปัจจัยจากภายนอกบางประการมีแนวโน้มที่จะยกระดับความรู้สึกที่เป็นภาวะอิสระ เช่น การจัดให้มีทางเลือก หรือการมีอิสระที่จะเลือก (Zuckerman *et al.*, 1978) และความตระหนักถึงความรู้สึกของคนต่อการทำงาน หรือต่อกฎระเบียบในที่ทำงาน (Koestner *et al.*, 1984) สามารถ

ยกระดับความสนใจในภาระหน้าที่ และคุณภาพของการปฏิบัติงานได้ ดังนั้นแรงจูงใจจากภายใน ไม่ใช่ประเภทของแรงจูงใจประเภทเดียวที่ก่อให้เกิดแรงจูงใจที่พิจารณากำหนดในตน (self-determined motivation) แรงจูงใจจากภายนอก (extrinsic motivation) เป็นแรงจูงใจอีกประเภทหนึ่งที่บุคคลได้รับมา และส่งผลให้บุคคลแสดงพฤติกรรมในทางใดทางหนึ่ง และแรงจูงใจเหล่านั้นมีหลากหลาย ตั้งแต่แรงจูงใจที่ลดทอนพฤติกรรม แรงจูงใจที่ไม่ส่งผลให้เกิดพฤติกรรม จนถึงแรงจูงใจที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรม อย่างกระตือรือร้น แรงจูงใจดังกล่าวเกี่ยวข้องกับ การดำเนินกิจกรรม เพื่อให้ได้มาซึ่งผลลัพธ์ที่จำแนกได้ตามที่ต้องการ ตรงข้ามกับ แรงจูงใจจากภายในที่เกี่ยวข้องกับการทำกิจกรรมเพื่อให้เกิดความพอใจอย่างถาวรในการทำกิจกรรมนั้นๆ (Deci and Ryan, 1985)

ทฤษฎีการพิจารณากำหนดในตน (self-determination theory) เสนอว่า แรงจูงใจจากภายนอก (Extrinsic Motivation) มีความหลากหลายในความสัมพันธ์ของตัวมันเองกับภาวะอิสระ เช่น นักเรียนที่ทำการบ้านเพราะนักเรียนเหล่านั้นมองเห็นว่าจะทำให้ให้นักเรียนสอบได้ การรู้ว่าจะทำให้สอบได้มีผลทำให้นักเรียนเลือกทำการบ้านด้วยตัวเอง ถือเป็นแรงจูงใจจากภายนอกในภาวะอิสระ แต่หากนักเรียนทำการบ้านเพราะบิดามารดาสั่งให้ทำ การที่บิดามารดาสั่งให้ทำการบ้านเป็นแรงจูงใจจากภายนอกที่มีเงื่อนไขการควบคุม ความแตกต่างระหว่าง แรงจูงใจภายนอกโดยอิสระ (autonomous extrinsic motivation) และแรงจูงใจที่มีการควบคุม (controlled motivation) อยู่ที่การควบคุม และประสบการณ์ที่เป็นผลจากแรงจูงใจนั้นๆ (Ryan and Connell, 1989) กิจกรรมที่ไม่น่าสนใจ และไม่ส่งผลให้เกิดแรงจูงใจจากภายในนั้น จำเป็นต้องอาศัยแรงจูงใจจากภายนอก ดังนั้น การใช้แรงจูงใจจากภายนอกจึงขึ้นอยู่กับ การรับรู้สภาวะการระหว่างพฤติกรรม และผลลัพธ์ที่ต้องการ หากพฤติกรรมของบุคคลหนึ่งถูกกระตุ้นอย่างมากด้วยแรงจูงใจที่ถูกควบคุมจากภายนอก พฤติกรรมของบุคคลนั้นจะรักษาให้คงไว้ได้ด้วยสภาวะการจูงใจจากภายนอก ซึ่งแรงจูงใจจากภายนอกดังกล่าว ถือเป็นแรงจูงใจที่มีการควบคุม (controlled motivation) กล่าวได้ว่า เมื่อถูกควบคุมจากภายนอก บุคคลจะแสดงออกด้วยความตั้งใจเพื่อให้ได้มาซึ่งผลลัพธ์ที่ต้องการ หรือแสดงออกด้วยความตั้งใจเพื่อหลีกเลี่ยงผลลัพธ์นั้น ผลลัพธ์อีกประเภทหนึ่งที่เกิดจากแรงจูงใจจากภายนอก คือ พฤติกรรมที่ถูกควบคุม และการตระหนักถึงคุณค่าที่เกิดขึ้นจากภายในของบุคคลนั้นๆ เอง เมื่อเป็นเช่นนั้น บุคคลจึงปรับเปลี่ยนคุณค่า เจตคติ และโครงสร้างการควบคุมจากภายนอกให้เป็นการควบคุมจากภายในของตนเอง และไม่ต้องใช้สภาวะการจูงใจจากภายนอกมาเป็นตัวควบคุมอีกต่อไป (Gagne and Deci, 2005)

ในบริบทของโรงเรียนจึงอธิบายการพิจารณากำหนดในตนได้ว่า หากครูถูกบังคับให้ทำหน้าที่โดยไม่ได้รับเหตุผลที่ชัดเจน เช่น โรงเรียนกำหนดให้มีการประเมินตนเองเพื่อเป็นการประกันคุณภาพของโรงเรียน โดยที่โรงเรียนไม่ได้แสดงเหตุผล เพียงแต่แจ้งว่าเป็นกฎเกณฑ์ของสำนักงานรับรอง และประเมินคุณภาพการศึกษา ครูก็จะไม่ให้ความสนใจในการประกันคุณภาพนั้นเท่าที่ควร หรือโรงเรียนกำหนดเป็นข้อบังคับให้ครูเขียนบันทึกหลังสอนเพื่อครูสามารถใช้เป็นข้อมูลในการตรวจสอบ และทบทวนกระบวนการเรียนการสอนในชั่วโมง แต่โรงเรียนไม่ได้ให้เหตุผลชี้ความสำคัญของการเขียนบันทึกหลังสอน และเปิดโอกาสให้ครูใช้วิจารณญาณในการเลือกด้วยตนเอง ครูก็จะทำรายงานประเมินตนเอง และเขียนบันทึกหลังสอนเมื่อมีการติดตามตรวจสอบเท่านั้น ในทางตรงกันข้ามหากคณะครูได้รับเหตุผลที่ชัดเจน และรู้ดีว่าตนมีทางเลือกในการปฏิบัติงาน ครูก็จะมีความเป็นอิสระมากขึ้น และให้ความสนใจในหน้าที่ และดูเหมือนว่าจะสามารถปฏิบัติงานนั้นไปได้เรื่อยๆ ถึงแม้ว่าในเวลาต่อมาจะไม่มีการติดตามตรวจสอบแล้วก็ตาม ข้อควรสังเกต คือ การพิจารณากำหนดในตนในที่นี้ไม่เกี่ยวข้องกับบริบทของการทำงานเป็นทีม เพราะการทำงานเป็นทีม นั้น สมาชิกทุกคนในทีมต้องทำงานอย่างพึ่งพาอาศัยกันมากกว่าที่บุคคลจะทำงาน และตัดสินใจได้ด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระ (Shea and Guzzo, 1987) หากสมาชิกในทีมมีระดับการพิจารณากำหนดในตนสูง สมาชิกทุกคนก็จะไม่สามารถทำงานแบบประสานความร่วมมือกันได้อย่างเป็นทีม (Sprietzer *et al.*, 1999) ดังนั้นในบริบทของการจัดการเรียนการสอนของครู การพิจารณากำหนดในตนจึงเกี่ยวข้องกับการจัดเรียนการสอน และภาระงานอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกัน หน้าที่ของครูเป็นรายบุคคล

4. การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (impact) หมายถึง ระดับที่ซึ่งบุคคลสามารถมีอิทธิพลต่อผลผลิตเชิงยุทธศาสตร์ เชิงการบริหารจัดการ หรือการดำเนินงานในการทำงาน (Ashforth, 1989) เมื่อครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจที่สำคัญที่ส่งผลต่อการทำงานของคณะครู และการตัดสินใจนั้นต้องเป็นของแท้ที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ ดังนั้นการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนจึงเป็นการรับรู้ของคณะครูว่าคณะครูสามารถส่งผล หรือมีอิทธิพลต่อชีวิตในโรงเรียน (Bogler and Somech, 2004) การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนในที่นี้มีความแตกต่างจากการมีอำนาจควบคุม (locus of Control) เนื่องจากการมีอำนาจควบคุมนั้นเป็นคุณลักษณะของบุคลิกภาพที่แสดงถึงความอดทนในหลายสถานการณ์ (Speitzer, 2007)

เมื่อรวมทั้งสี่มิติดังกล่าวข้างต้นด้วยกันจะสะท้อนการปรับตัวเชิงรุกมากกว่าเชิงรับในบทบาทการทำงานของครู (Spreitzer and Doneson, 2005) กล่าวคือ ประสิทธิภาพของการเสริมพลังอำนาจเป็นที่ชัดเจนในทั้งสี่มิติ หากขาดมิติใดมิติหนึ่งไป ประสิทธิภาพของการเสริมพลังอำนาจก็就会被จำกัด (Spreitzer, 1995) ตัวอย่างเช่น หากคณะครูมีอิสระในการคิดเพื่อการตัดสินใจ (การพิจารณา กำหนดในตน) แต่กลับไม่สนใจว่าการตัดสินใจแบบใดที่สามารถทำได้ (แสดงว่าครูขาดความรู้สึกถึงการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน) ครูเหล่านั้นจะไม่รู้สึกถึงการเสริมพลังอำนาจ แต่อีกทางหนึ่งหากคณะครูเชื่อว่าตนเองสามารถทำให้เกิดผลกระทบอย่างหนึ่ง แต่กลับไม่รู้สึกว่าครูมีทักษะ และความสามารถในการทำงาน ได้อย่างดี (แสดงว่าครูขาดความรู้สึกว่าตนมีสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้) ครูเหล่านั้นจะไม่รู้สึกว่าได้รับการเสริมพลังอำนาจเช่นกัน ดังนั้นคณะครูจะรู้สึกว่าได้รับการเสริมพลังอำนาจก็ต่อเมื่อครูได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจทั้งสี่ด้าน (Spreitzer and Doneson, 2005) ซึ่งในกรณีนี้การเสริมพลังอำนาจครูเป็นการรวมกันของทั้งสี่มิติ

ในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้องค์ประกอบทั้งสี่เป็นตัวแปรสังเกตได้ในการอธิบายการเสริมพลังอำนาจครู ตามแนวคิดของ Spreitzer (1996) ซึ่งตัวแปรสังเกตได้ทั้งสี่ตัวแปรได้แก่ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (meaning), สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ (competence), การพิจารณากำหนดในตน (self-determination) และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (impact)

ความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับความผูกพันของครูต่อองค์กร

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา นักวิจัยให้ความสนใจการเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment) เป็นอย่างมาก มีการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจกับตัวแปรผลลัพธ์องค์กร (organizational outcomes) หลายตัวแปร ดังที่ Sweetland and Hoy (2000) กล่าวไว้ว่า ถึงแม้ว่ามีการวิจัยที่ศึกษาอย่างละเอียดในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับคุณลักษณะส่วนบุคคล และคุณลักษณะองค์กร ผลการวิจัยก็ยังคงคลุมเครือไม่สามารถอธิบายเชิงการประยุกต์ใช้ได้ มีนักวิจัยจำนวนหนึ่ง (Howell and Dorfman, 1986; Diefendorff *et al.*, 2002) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับพฤติกรรมของครูในโรงเรียน ได้แก่ ความผูกพันของครูต่อองค์กร (organizational commitment: OC), ความผูกพันทางอาชีพ (professional commitment: PC), และพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร (organizational citizenship behavior: OCB) เช่น Bogler and Somech (2004) ทำการวิจัยอิทธิพลของการเสริมพลัง

อำนาจครูที่มีต่อความผูกพันของครูต่อองค์กร ความผูกพันทางอาชีพ และพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร ผลการวิจัยพบว่า การเสริมพลังอำนาจครูสามารถทำนายความแปรปรวนของความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนได้ร้อยละ 44 สอดคล้องกับงานวิจัยของ Wu and Short (1996) ที่พบว่าความก้าวหน้าในอาชีพ (professional growth), ประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy) และสถานะ (status) ทำนายความผูกพันต่อองค์กร (organizational commitment) ได้ร้อยละ 45

ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม

ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (social cognitive theory) ของ Bandura (1986) เป็นทฤษฎีที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของมนุษย์ ทฤษฎีดังกล่าวเสนอว่าหากบุคคลมีความเชื่อที่เกี่ยวข้องกับตนเองในทางใดทางหนึ่ง บุคคลนั้นจะกระทำตามความเชื่อที่ตนยึดถือ ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคมจึงเกี่ยวข้องกับการควบคุมการกระทำในชีวิตของตนเอง โดยมีการรับรู้ความสามารถของตนเอง หรือประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy) เป็นศูนย์กลางควบคุมการกระทำ

ประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy) เป็นความเชื่อความสามารถของตนเองในการจัดการและการกระทำที่จำเป็นเพื่อให้ได้มาซึ่งความสำเร็จตามเป้าหมาย (Bandura, 1997) ประสิทธิภาพแห่งตนมีผลต่อพฤติกรรมโดยตรง มีอิทธิพลต่อเป้าหมาย การคาดหวังผลลัพธ์ สภาวะทางอารมณ์ การรับรู้ต่ออุปสรรค และโอกาสเชิงโครงสร้างทางสังคม (Bandura, 2000) มีงานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Ashton and Webb, 1986; Chester and Beaudin, 1996; Gibson and Dembo, 1984; Woolfolk *et al.*, 1990) พบว่า ประสิทธิภาพแห่งตนของครูมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับพฤติกรรมการสอนในห้องเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เช่น ครูที่มีประสิทธิภาพแห่งตนต่ำมักไม่เอาใจใส่นักเรียนที่เรียนไม่เก่ง ไม่หาวิธีสอนที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจได้ดีขึ้น (Woolfolk *et al.*, 1990) ในขณะที่ครูที่มีประสิทธิภาพแห่งตนสูงจะสร้างสภาพแวดล้อมในห้องเรียนเชิงบวก สนับสนุนความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของนักเรียน จัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่สนุก สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้ กระตุ้นความสนใจของนักเรียน และที่สำคัญครูที่มีประสิทธิภาพแห่งตนสูงจะมีความพยายามอย่างมากในการหาวิธีการสอนที่ทำให้นักเรียนที่เรียนไม่เก่งเกิดความเข้าใจในบทเรียนมากขึ้น (Ashton and Webb, 1986) ครูแต่ละคนที่มีประสิทธิภาพแห่งตนสูงจึงมักประสบความสำเร็จในการสอนนักเรียนในชั้นเรียนของตน หากครูทุกคนในโรงเรียนมีประสิทธิภาพแห่งตนสูงจะส่งผลให้โรงเรียนประสบความสำเร็จในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (social cognitive theory) ระบุว่า การรับรู้ความสามารถของครู ทั้งรายบุคคล และทั้งกลุ่มมีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานของคณะครู และการปฏิบัติงานดังกล่าวจะถูกตัดสินโดยปทัสถานกลุ่ม โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากการปฏิบัติงานนั้นๆ มีผลต่อกลุ่มโดยรวม เช่น หากครูที่มีพฤติกรรมสวนทางกับปทัสถานของกลุ่มก็จะถูกต่อต้าน ในขณะที่คณะครูอุทิศตนเพื่อความเป็นเลิศทางวิชาการ สภาพแวดล้อมเชิงพฤติกรรม และปทัสถานจะผลักดันให้ครูยื่นหยัดในความพยายามเพื่อให้นักเรียนประสบความสำเร็จ ดังนั้นการผลักดันให้เกิดการปฏิบัติงานจึงเกิดคู่ขนานกับการต่อต้านเชิงสังคมกับพวกที่ไม่อุทิศตนเพื่อความเป็นเลิศทางวิชาการ และด้วยความเข้มแข็งของปทัสถานกลุ่มทำให้ครูที่มีความพยายาม และความเชื่อในความเป็นเลิศทางวิชาการในระดับปานกลางเพิ่มขีดความพยายามเมื่อเข้ากลุ่มกับคณะครูที่มีความเข้มข้นทางวิชาการสูง การเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมดังกล่าวสะท้อนผลกระทบเชิงปทัสถานของวัฒนธรรม และบรรยากาศของโรงเรียนที่มีต่อสมาชิกในโรงเรียน ซึ่งทฤษฎีประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy theory) ของ Bandura (1997) อธิบายว่า ครูยื่นหยัดในความพยายามของตน และเมื่อมีการตั้งเป้าหมายสูง คณะครูจะวางแผนมากขึ้น เพราะครูเหล่านั้นถือว่าเป็นความรับผิดชอบส่วนตัว ในการทำให้นักเรียนมีผลการเรียนดี ความพ่ายแพ้ชั่วคราว และความล้มเหลวไม่ใช่อุปสรรค ไม่สามารถทำให้ครูเหล่านั้นท้อถอยได้ ดังนั้นการรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตนไม่เพียงแต่ยกระดับการปฏิบัติงานของครูเป็นรายบุคคลเท่านั้น ยังมีผลต่อรูปแบบความเชื่อร่วมที่ยึดถือ โดยครูที่เป็นสมาชิกในโรงเรียนด้วยปัจจัยพื้นฐานในการสร้างประสิทธิภาพแห่งตน ซึ่งปัจจัยพื้นฐานดังกล่าวมีสี่ประการ คือ

1. ประสบการณ์จากความรอบรู้ (mastery experience) ความสำเร็จส่งเสริมให้ความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนของครูมีความเข้มข้น ซึ่งความรู้สึกลึกซึ้งของประสิทธิภาพแห่งตนนั้น ต้องใช้ประสบการณ์ที่ผ่านการเอาชนะอุปสรรค และความยุ่งยากด้วยความพยายามอย่างไม่ท้อถอย ส่งผลให้ครูเรียนรู้จากประสบการณ์ และส่วนใหญ่จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย ก่อให้เกิดประสบการณ์ตรงของครู ซึ่งประสบการณ์ดังกล่าวนี้เป็นแหล่งข้อมูลประสิทธิภาพที่สำคัญมากที่สุด (Woolfolk, 2003) เมื่อครูได้รับประสบการณ์แห่งความสำเร็จในภาระงาน ในพฤติกรรม หรือ ในทักษะ จะทำให้ประสิทธิภาพ พฤติกรรม และทักษะของครู ที่มีต่อภาระงานนั้นๆ เพิ่มขึ้น แต่ความล้มเหลวมีผลในทางตรงข้าม (Bandura, 1997)

กล่าวได้ว่า ประสบการณ์จากความรอบรู้ (mastery experience) จึงเป็นการที่ครูในโรงเรียนขณะอุปสรรค และความยุ่งยากด้วยความพยายามอย่างไม่ท้อถอย ส่งผลให้ครูได้เรียนรู้จากประสบการณ์ และประสบความสำเร็จตามเป้าหมายก่อให้เกิดประสบการณ์ตรงของครูทั้งโรงเรียน

2. ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน (vicarious experience) เป็นประสบการณ์ที่ครูในโรงเรียน ได้ยิน ได้ฟังความสำเร็จ และได้สังเกตประสบการณ์ของครูท่านอื่นๆ ในโรงเรียน ในกรณีที่ครูในโรงเรียนประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ครูคนอื่นๆ มีการสังเกตพฤติกรรมระหว่างกันเอง ว่าตนเองสามารถทำอะไรได้บ้าง หรือแม้กระทั่งคิดว่าผลที่เกิดจากพฤติกรรมของตนเองเป็นเช่นไร และใช้ข้อมูลเหล่านั้นมาสร้างความคาดหวังในเรื่องพฤติกรรม และผลที่เกิดจากพฤติกรรมของตน (Maddux, 1995) ซึ่งครูจะเปรียบเทียบตนเองกับเพื่อนครูในสถานการณ์คล้ายๆ กัน การทำได้เกินหน้าเพื่อนครู หรือคู่แข่งเป็นการยกระดับความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตน ในทางกลับกัน หากเป็นการแข่งขัน และเพื่อนครูคนอื่นนั้นทำงานได้ดีเกินหน้าตน ครูจะมีความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนลดลง (Bandura, 1997)

สรุปได้ว่า ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน (vicarious experience) จึงเป็นการที่ครูของโรงเรียน ได้ยิน ได้ฟังความสำเร็จ และได้สังเกตประสบการณ์ของเพื่อนครูในโรงเรียนว่า ประสบความสำเร็จ หรือล้มเหลว ครูจะเปรียบเทียบตนเองกับเพื่อนครูในสถานการณ์คล้ายๆ กัน ซึ่งเป็นข้อมูลที่ทำให้ครูเกิดความพยายามพัฒนาตนเอง และมีความเพียรในการใช้ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตและเรียนรู้ในการสอนนักเรียนเพื่อให้เกิดความสำเร็จตามเป้าหมาย

3. การชักจูงทางสังคมหรือด้วยวาจา (verbal/social persuasion) เป็นกรณีที่ครูรู้สึกว่าคุณเองมีความสามารถ และความรู้ในการได้มาซึ่งสิ่งที่ค้นหา ครูเปลี่ยนแปลงได้ด้วยการพูดคุย การอบรมเชิงปฏิบัติการ และการให้ข้อมูลย้อนกลับที่บ่งบอกความสำเร็จที่ได้รับ ยิ่งในกรณีที่มีการชักจูงทางสังคม หรือด้วยวาจาจากครูต้นแบบที่ประสบความสำเร็จมาแล้ว และมีประสบการณ์ตรงเชิงบวก จะส่งอิทธิพลให้เกิดประสิทธิภาพแห่งตนของครูซึ่งสามารถนำสู่การแก้ปัญหาได้ ซึ่ง Maddux (1995) กล่าวว่า ประสิทธิภาพของการชักจูงทางสังคม หรือด้วยวาจาถือเป็นแหล่งประสิทธิภาพแห่งตนที่ได้รับอิทธิพลจากความเชี่ยวชาญ ความไว้วางใจ และเกิดแรงบันดาลใจ การชักจูงทางสังคมหรือด้วยวาจาเชิงบวกจะทำให้ประสิทธิภาพแห่งตนเข้มข้นขึ้น แต่ในทางตรงกันข้าม การชักจูงทางสังคม หรือด้วยวาจาเชิงลบจะทำให้ประสิทธิภาพแห่งตนลดลง ดังนั้นจึงเป็นการง่ายที่ความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนจะลดลง หากครูได้รับการประเมินการปฏิบัติงาน

ในเชิงลบ และหากครูได้รับการกระตุ้นให้กำลังใจ ความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนจะเพิ่มขึ้น (Bandura, 1997)

กล่าวได้ว่า การชักจูงทางสังคมหรือด้วยวาจา (verbal/social persuasion) จึงเป็นการที่ครูรู้สึกว่าคุณเองมีความรู้และความสามารถด้วยการพูดคุยกับครูต้นแบบที่ประสบความสำเร็จมาแล้ว การอบรมเชิงปฏิบัติการ และการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงบวกที่บ่งบอกความสำเร็จ ส่งผลให้ครูได้รับอิทธิพลจากความเชี่ยวชาญ ความไว้วางใจ และเกิดแรงบันดาลใจ มีความพยายาม มีความเพียรในการพัฒนาการสอนนักเรียนให้ประสบความสำเร็จ

4. สภาวะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึก (affective/emotional state) โรงเรียนมีอารมณ์เช่นเดียวกับบุคคลที่สนองตอบเมื่อเครียด โรงเรียนที่มีประสิทธิภาพร่วมจะทนทานต่อความกดดันในภาวะวิกฤติ และสามารถทำหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ถ้าวามีสภาวะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึกที่มั่นคง ในทางตรงข้ามโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพร่วมน้อยก็จะเผชิญกับปัญหาแบบไม่มีทิศทาง ในทำนองเดียวกันหากครูมีสภาวะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึกที่มั่นคง ไม่หวั่นไหวง่ายครูจะสามารถทำหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้ครูมีความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตน ในทางตรงกันข้ามหากครูมีสภาวะที่มีผลต่ออารมณ์ หรือความรู้สึกที่ไม่มั่นคง เมื่อครูเผชิญกับปัญหาจะทำให้เกิดความท้อแท้ ไม่อยากทำงาน ความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนลดลง (Bandura, 1997)

ดังนั้น สภาวะที่มีผลต่ออารมณ์ หรือความรู้สึก (affective/emotional state) จึงเป็นการที่ครูของโรงเรียนสามารถทนทานต่อความกดดันจากภายใน และภายนอกโรงเรียน ครูมีความมั่นคงทางอารมณ์ไม่หวั่นไหวง่ายในภาวะวิกฤติ และสามารถทำการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพท่ามกลางความคาดหวังสูงจากโรงเรียน และผู้ปกครอง

Bandura (1997) ยืนยันว่า แหล่งประสิทธิภาพแห่งตนนั้นเกิดจากการวิเคราะห์ และตีความแหล่งข้อมูลทั้งสี่ คือ ประสบการณ์จากความรอบรู้ (mastery experience), ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน (vicarious experience), การชักจูงทางสังคมหรือด้วยวาจา (social persuasion) และสภาวะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึก (emotional/affective state) แหล่งประสิทธิภาพแห่งตนทั้งสี่ไม่เพียงมีความสำคัญต่อครูเป็นรายบุคคลเท่านั้น แต่ทั้งหมดเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาประสิทธิภาพร่วมของครูทั้งโรงเรียน

ประสิทธิภาพร่วมของครู

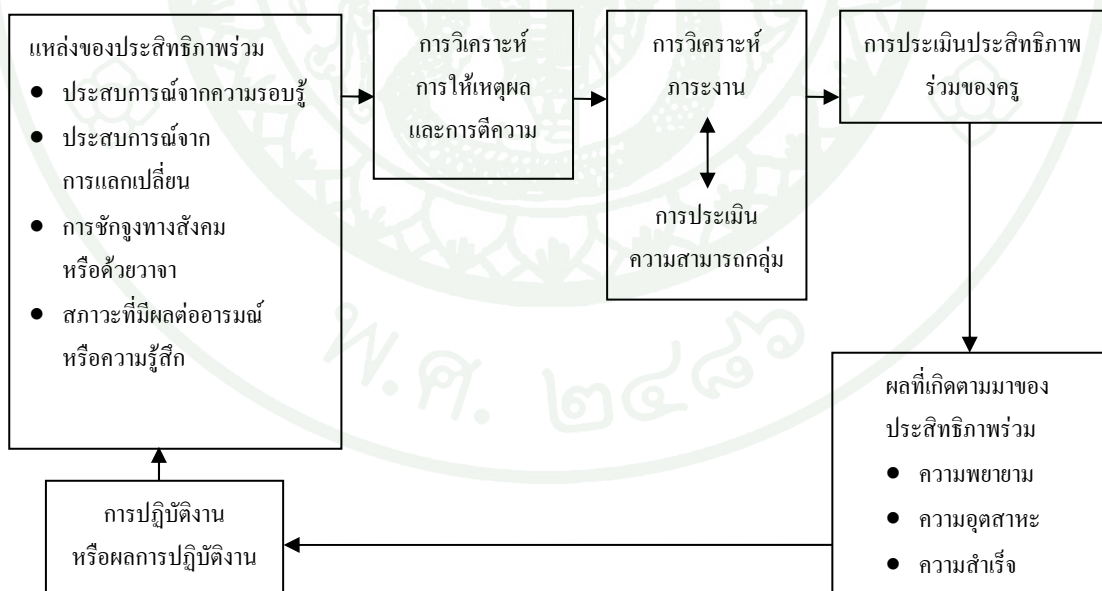
หากพิจารณาให้โรงเรียนเสมือนเป็นองค์กร จะกล่าวได้ว่า ประสิทธิภาพร่วมของครู คือ คุณลักษณะอย่างหนึ่งที่เป็นของกลุ่มครูในโรงเรียน (Tschannen-moran *et al.*, 1998) ประสิทธิภาพร่วมของครูจึงเป็นการรับรู้ร่วมกันของครูในโรงเรียนเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนการสอนของระบบสังคมทั้งโรงเรียน (Bandura, 1997) อย่างไรก็ตามครูที่สอนชั้นเรียนที่ต่างกันภายในโรงเรียนเดียวกัน มักจะเผชิญความท้าทาย และปัญหาที่แตกต่างกันไปตามความสามารถในการควบคุมแต่ละสถานการณ์ ดังนั้น ครูที่มีตำแหน่งหน้าที่ที่ต่างกันภายในโรงเรียนเดียวกันก็จะรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมในระดับที่แตกต่างกันไป (Bandura, 1993)

ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) เป็นความเชื่อที่ครูรับรู้กันในโรงเรียนว่า ความพยายามของครูทั้งโรงเรียนจะทำให้ผลการเรียนของนักเรียนดีขึ้น ประสิทธิภาพร่วมของครูจึงเป็นส่วนสำคัญของวัฒนธรรมของโรงเรียน (Hoy and Miskel, 2008) ทั้งนี้นักวิจัยมักนิยามประสิทธิภาพร่วมของครูว่าเป็นความเชื่อ และเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมโรงเรียนที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งผลการเรียนของนักเรียน (Bandura, 1993, Ross and Gray, 2006a)

เมื่อพิจารณากระบวนการของโรงเรียน โรงเรียนมุ่งเน้นการพัฒนาประสิทธิภาพร่วมของครูไปที่สองโดเมนที่เกี่ยวข้องกัน คือ ภาระหน้าที่การสอน และสมรรถนะการสอน (Mawhinney *et al.*, 2005) ทั้งสองโดเมนได้รับการประเมินในด้านที่ว่า โรงเรียนมีประสิทธิภาพในการสอนนักเรียนให้ประสบความสำเร็จหรือไม่ และการมีปฏิสัมพันธ์ของการประเมินเหล่านั้น ทำให้ประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียนเป็นอย่างไร สอดคล้องกับ Goddard *et al.* (2000) ที่พบว่าองค์ประกอบทางทฤษฎีที่สำคัญสองประการในการพัฒนาประสิทธิภาพร่วมของครูในการสอนนักเรียนประกอบด้วย การวิเคราะห์ภาระงาน (task analysis) และการประเมินความสามารถกลุ่ม (group competence) การวิเคราะห์ภาระงาน (task analysis) เป็นกระบวนการที่คณะครูประเมินทั้งระดับตนเอง และระดับโรงเรียนว่า อะไรเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูในการได้มาซึ่งความสำเร็จเมื่อเข้าสอนในห้องเรียน อะไรคือข้อจำกัดที่ครูต้องเอาชนะ และอะไรคือแหล่งทรัพยากรที่ครูจะนำมาใช้ได้เพื่อให้การสอนเกิดผลสำเร็จ ส่วนการประเมินความสามารถกลุ่ม (group competence) เป็นการทำที่คณะครูวินิจฉัยอย่างชัดเจนถึงความสามารถในการสอนของเพื่อนครูทั้งคณะ เช่น ทักษะการสอน วิธีการสอน การอบรม ความเชี่ยวชาญ และความเชื่อเชิงบวกของคณะครูในความสามารถของนักเรียนที่จะประสบ

ความสำเร็จทางการเรียนในโรงเรียน การวิเคราะห์ภาระงาน และการประเมินความสามารถกลุ่ม เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องฉับพลัน ทั้งสองประการมีปฏิสัมพันธ์กันขณะที่ประสิทธิภาพร่วมเกิดขึ้น

ผลที่ตามมาของการมีประสิทธิภาพร่วมของครู คือ การยอมรับเป้าหมายที่ท้าทายของครูทั้งโรงเรียน ความเข้มแข็ง ความพยายามของคณะครู และการมีความอดสาหะไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคและปัญหา ซึ่งผลที่ตามมาเหล่านี้นำไปสู่ผลการดำเนินงานที่ดีขึ้นกว่าเดิมของโรงเรียน และหากครูในโรงเรียนมีประสิทธิภาพร่วมต่ำก็จะนำไปสู่ความพยายามที่ลดน้อยลง ครูมีแนวโน้มที่จะยกเลิกยอมแพ้หากเผชิญกับอุปสรรคและปัญหา และผลการปฏิบัติงานของครูออกมาในระดับที่ต่ำกว่า ด้วยเหตุผลที่ว่าหากคณะครูมีความเชื่อว่าคณะครูมีความเข้มแข็ง มีความพยายามอันบริสุทธิ์ และปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ คณะครูจะกระทำตามความเชื่อที่ตนยึดถือ ดังนั้นการที่ครูแสดงพฤติกรรมในการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างกัน ไปก็เนื่องจากครูแต่ละคนมีการควบคุมการกระทำของตนเองในระดับที่แตกต่างกัน ซึ่งกระบวนการ และองค์ประกอบของประสิทธิภาพร่วมของครูในระดับโรงเรียนคล้ายกับกระบวนการ และองค์ประกอบของประสิทธิภาพแห่งตนของครูเป็นรายบุคคล ซึ่ง Hoy and Miskel (2008) แสดงไว้ในตัวแบบประสิทธิภาพร่วม (a model of collective efficacy) ดังนี้



ภาพที่ 1 ตัวแบบประสิทธิภาพร่วม

ที่มา: Hoy and Miskel (2008)

ตัวแบบประสิทธิภาพพร้อมในภาพที่ 1 แสดงให้เห็นว่าความเชี่ยวชาญในการปฏิบัติงาน ทำให้โรงเรียนได้รับข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งเป็นข้อมูลใหม่ที่น่าไปสู่การทำให้ประสิทธิภาพพร้อมของครู ในโรงเรียนเป็นรูปเป็นร่าง ส่วนความเชื่อเกี่ยวกับการะงาน และความสามารถกลุ่ม ดูเหมือนว่าจะยังคงไม่เปลี่ยนแปลง ยกเว้นว่าบางสิ่งที่คาดไม่ถึงเกิดขึ้น เนื่องจากวัฒนธรรมโรงเรียนด้านประสิทธิภาพพร้อมเป็นคุณสมบัติที่ค่อนข้างเสถียร ซึ่งต้องใช้ความพยายามอย่างมากในการเปลี่ยน (Hoy and Miskel, 2008) ซึ่ง Brinson and Steiner (2007) เสนอแนะว่า ผู้บริหารโรงเรียนสามารถพัฒนาให้เกิดประสิทธิภาพพร้อมของครูได้ด้วยวิธีดังต่อไปนี้

1. เสริมสร้างความรู้ และทักษะด้านการเรียนการสอนให้กับครู ซึ่ง Supovitz and Christman (2003) พบว่า โรงเรียนที่มีผลการดำเนินงานดีขึ้นมีผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูได้ร่วมกันอภิปรายเชิงสนับสนุนอย่างเป็นแบบแผนที่ยั่งยืนในเรื่องการจัดการเรียนการสอน อีกทั้งผู้บริหารมีการสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิบัติงานของครูกับผลการเรียนของนักเรียน กล่าวได้ว่าเมื่อผู้บริหารจัดโอกาสบ่อยครั้งให้ครูมุ่งเน้นวิธีการจัดการเรียนการสอน ครูมักจะนำความรู้ใหม่ที่ได้รับไปทำการเรียนการสอนของครูดีขึ้นกว่าเดิม

2. สร้างโอกาสให้ครูในการแบ่งปันทักษะ และประสบการณ์ร่วมกัน Pfaff (2000) ทำวิจัยกรณีศึกษาโรงเรียนระดับประถมศึกษาชื่อ Tibbott Elementary ที่มีการอบรมการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งโรงเรียนเพื่อสร้างโอกาสให้คณะครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเรื่อง การเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง ในทีมภาวะผู้นำของโรงเรียน ซึ่งส่งผลดีเกินความคาดหมายเนื่องจากทั้งผู้บริหาร โรงเรียน และคณะครูให้ข้อมูลรายละเอียดเกี่ยวกับผลการเรียนของนักเรียนที่อ่อน และได้นำข้อมูลเหล่านั้น มาพัฒนาวิธีการที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผลการเรียนของนักเรียน ซึ่งผู้บริหารโรงเรียนสามารถสนับสนุนให้ครูรับรู้ถึงประสิทธิภาพพร้อมแม้กระทั่งกับโรงเรียนที่มีทรัพยากรจำกัดซึ่งคณะครูทั้งหมดสามารถออกแบบ โครงการที่เน้นการพัฒนาวิธีการเรียนการสอน แบ่งปันความรู้ และประสบการณ์ระหว่างครูด้วยกัน

3. แผลผล และให้ข้อมูลย้อนกลับเรื่องประสิทธิภาพการสอนของครู Lindsley *et al.* (1995) กล่าวว่า ภาระหน้าที่ของผู้บริหารโรงเรียนในการพัฒนาให้ครูรับรู้ประสิทธิภาพพร้อมของครู คือ การช่วยเหลือให้คณะครูแผลผลการทำงานมากกว่าการประกาศผลการเรียนของนักเรียน เพียงอย่างเดียว ซึ่งผู้บริหารสามารถดำเนินการได้สามประการ ดังนี้

3.1 ชี้แจงให้คณะครูเห็นว่าความพยายามของครูแบบใดที่ส่งผลให้การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนประสบความสำเร็จ ทั้งนี้ เพื่อสร้างให้ครูเกิดความพยายามต่อไปในอนาคต

3.2 อธิบายให้คณะครูทราบว่าผลที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนการสอนของครูนั้น สอดคล้องเหมาะสมอย่างไรกับความสำเร็จของโรงเรียน

3.3 แสดงผลผลิตในลักษณะที่เสริมสร้างความมั่นใจให้กับคณะครู อย่างไรก็ตามผู้บริหารอาจจำเป็นต้องคอยควบคุมอารมณ์ของครูที่มีแนวโน้มว่าจะมั่นใจมากเกินไป หรือบางคนอาจจะพึงพอใจมากเกินไป จนเป็นการหลงตนเอง

ดังนั้น การให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีรายละเอียดบ่งบอกถึงการปฏิบัติงานที่มีคุณภาพสูงของครู จึงเป็นสิ่งจำเป็นในการสร้างโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพร่วมของครูสูง ซึ่งจะทำให้ครูทั้งโรงเรียนตระหนักว่าตนเองสามารถเผชิญหน้ารับมือกับความท้าทายเบื้องหน้าได้ต่อไป

4. ให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียน กล่าวคือ ยิ่งครูได้มีโอกาส และมีอิทธิพลในการตัดสินใจเรื่องการเรียนการสอนในโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียนก็ยิ่งมีความเข้มแข็งมากขึ้น ซึ่งการตัดสินใจดังกล่าวข้างต้นนั้นเกี่ยวข้องกับการจัดการหลักสูตร การจัดสื่อการเรียนการสอน การพัฒนาครู การสื่อสารกับผู้ปกครอง การจัดห้องเรียน และนโยบายที่เกี่ยวกับระเบียบวินัยต่างๆ (Goddard *et al.*, 2000)

การที่โรงเรียนสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดภายในโรงเรียนด้วยการจัดโอกาสให้ครูสร้างความรู้ และทักษะด้านการเรียนการสอน การแบ่งปันทักษะ และประสบการณ์ร่วมกันระหว่างครูในโรงเรียน การให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงประจักษ์ที่แสดงถึงความสำเร็จของคณะครู และการให้คณะครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจภายในโรงเรียนนั้น จะทำให้โรงเรียนมีประสิทธิภาพร่วมของครูที่เข้มแข็ง และจะสามารถพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนให้ดีขึ้นตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้

สรุปได้ว่า ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) หมายถึง ความเชื่อในความสามารถของครูที่รับรู้ร่วมกันเป็นวัฒนธรรมในโรงเรียนว่าความพยายามของคณะครูทั้งโรงเรียนจะทำให้การเรียนของนักเรียนดีขึ้น และความเชื่อที่ครูรับรู้ร่วมกันนั้นเกิดจาก

ประสบการณ์จากความแตกฉาน ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน การชักจูงทางสังคมหรือ
ด้วยวาจา และสถานะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึก เข้าใจความคิดรวบยอดสองมิติของ
ประสิทธิภาพร่วมของครู คือ การวิเคราะห์ภาระงาน (task analysis) และการประเมินความสามารถ
กลุ่ม (group competence)

บทบาทการเป็นสื่อกลาง (mediating roles) ของประสิทธิภาพร่วม (collective efficacy)

คำว่า บทบาท มีความหมายว่า การทำตามหน้าที่ที่กำหนดไว้ (ราชบัณฑิตยสถาน, 2542)
ตัวแปรคั่นกลาง หมายถึง ตัวแปรที่ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเหตุ และตัวแปรเกณฑ์
มีความชัดเจน (MacKinnon, 2008) กล่าวได้ว่า บทบาทการเป็นสื่อกลาง หมายถึง การทำตามหน้าที่
ของตัวแปรคั่นกลางที่ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเหตุ และตัวแปรเกณฑ์มีความชัดเจน

ในทางจิตวิทยา แรงจูงใจที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการรู้คิดของบุคคลที่มีต่อเป้าหมายหรือ
มาตรฐานที่กำหนดนั้นต้องผ่านสื่อกลางที่เป็นอิทธิพลของตนเอง ซึ่งอิทธิพลที่เป็นสื่อกลางดังกล่าว
มี 3 ประเภทด้วยกัน คือ การประเมินด้วยความรู้สึกต่อผลการปฏิบัติงานของตนเอง, การรับรู้
ประสิทธิภาพแห่งตนในการปฏิบัติงานเพื่อให้ได้มาซึ่งเป้าหมายที่กำหนด และการปรับมาตรฐาน
ของตนเองในการปฏิบัติงานเพื่อให้ได้มาซึ่งเป้าหมายที่กำหนด (Bandura, 1997)

การรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตนมีบทบาทเป็นสื่อกลางที่มีอิทธิพลต่อตนเองในการเลือกรับมือ
กับงานที่ค่อนข้างยากและท้าทาย และเป็นสื่อกลางที่บุคคลตัดสินใจว่าจะใช้ความพยายามมากน้อย
เพียงใด และจะอดทนกับความยุ่งยากในการปฏิบัติงานอีกนานเท่าใด ไม่ว่าความแตกต่างระหว่าง
มาตรฐานส่วนบุคคลกับเป้าหมายที่ต้องการจะสร้างแรงจูงใจ หรือลดแรงจูงใจของบุคคลใน
การทำงาน ความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนมีส่วนในกำหนดว่าบุคคลเหล่านั้นจะได้มาซึ่งความสำเร็จ
ตามเป้าหมายที่ตนเองกำหนดไว้หรือไม่ เมื่อผู้คนเผชิญกับอุปสรรค และความล้มเหลวในการทำงาน
ผู้คนที่ไม่มี ความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนจะลดความพยายามหรือล้มเลิกการทำงานนั้นๆ ไป
ในขณะที่ผู้คนที่มีความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนสูง ก็จะพยายามมากยิ่งขึ้น และค้นหาวิธีใน
การยืนหยัดให้ได้มาซึ่งความสำเร็จ (Bandura and Cervone, 1983; Cervone and Peake, 1986;
Jacobs *et al.*, 1984)

ทฤษฎีประสิทธิภาพแห่งตน (self-efficacy theory) มุ่งเน้นในการพัฒนาให้เกิดประสิทธิภาพแห่งตนในระดับบุคคล มนุษย์เป็นสัตว์สังคมจึงไม่สามารถอยู่โดดเดี่ยวในสังคม และไม่สามารถควบคุมสิ่งต่างๆ ที่สำคัญในชีวิตได้เพียงลำพัง ความท้าทาย ปัญหา และอุปสรรคในการทำงานของแต่ละคนในองค์กรหนึ่งๆ มีพื้นฐานคล้ายกันที่ต้องอาศัยความร่วมมือจากเพื่อนร่วมงานในการแก้ปัญหา และพัฒนาการทำงานด้วยความพยายามที่มีร่วมกัน ความเข้มแข็งของผู้คนที่ทำงานในที่เดียวกัน บางส่วนขึ้นอยู่กับความรู้สึกถึงประสิทธิภาพที่มีร่วมกัน งานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Bandura, 1993; Hodges and Carron, 1992) พบว่า หากผู้คนมีความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมของเพื่อนในกลุ่มเดียวกันมากเท่าไร ผลการปฏิบัติงานของทั้งกลุ่มก็จะประสบความสำเร็จมากเท่านั้น กล่าวได้ว่าความเชื่อประสิทธิภาพร่วมของทุกคนในที่ทำงานจึงมีบทบาทเป็นสื่อกลางที่มีอิทธิพลต่อผลสำเร็จของเป้าหมายหรือมาตรฐานที่กำหนด

งานวิจัยทางการศึกษาของ Bandura (1993) พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในโครงสร้างเชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับโรงเรียน และพบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ และวิชาการอ่านในระดับโรงเรียน โดยให้เหตุผลว่า ครูมีความเชื่อในความสามารถของตนเองในการจัดการเรียนการสอนของครูในวิชาคณิตศาสตร์ และวิชาการอ่าน และเมื่อครูหลายคนที่มีความเชื่อดังกล่าวทำงานร่วมกันในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันทำให้เกิดความสัมพันธ์ที่เหนียวแน่น ซึ่งจะยกระดับการพัฒนาทัศนคติทางสังคมที่ส่งผลต่อความเชื่อ เจตคติ และพฤติกรรมของครูทั้งกลุ่ม นอกเหนือจากนี้ งานวิจัยของ Ross and Gray (2006a) พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยผ่านความผูกพันของครูในการสร้างค่านิยมทางอาชีพ และภาวะผู้นำส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยผ่านตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู และตัวแปรความผูกพันของครู ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางระหว่างภาวะผู้นำผู้บริหาร โรงเรียนที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้นในผลการเรียนของนักเรียน

การเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคล และระดับสังคมต้องอาศัยความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมเพื่อให้ได้มาซึ่งการเปลี่ยนแปลง ด้วยความพยายาม ความสามารถ และทรัพยากร ความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมของผู้คนมีมากขึ้นเท่าใด การขับเคลื่อนให้เกิดความร่วมมือมุ่งสู่ความสำเร็จจะมากขึ้นเท่านั้น (Bandura, 1997) กล่าวได้ว่า ในบริบทของโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครู

เป็นตัวแปรคั่นกลางที่มีบทบาทสำคัญในการสร้างความเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นได้ทั้งในระดับบุคคล และระดับ โรงเรียน

ความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครูกับความผูกพันของครู

ความเข้มแข็งของประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) จะเป็นตัวช่วย หรือจะเป็นอุปสรรคในการสร้างผลกระทบเชิงบวกในประสิทธิภาพแห่งตนของครู กล่าวคือ ยิ่งประสิทธิภาพร่วมของครูมีมากขึ้น จะยิ่งกระตุ้นให้ครูแต่ละคนนำทักษะที่มีอยู่แล้วกับตนเอง มาใช้ในการเรียนการสอน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งครูเหล่านั้นจะหาหนทางวิธีการใหม่ๆ ในการรับมือกับความท้าทายที่ค่อนข้างยาก และจะแบ่งปันความรู้ของตนกับครูคนอื่นๆ ในโรงเรียน (Hoy *et al.*, 2002) งานวิจัยของ Mulvey and Klein (1998) แสดงให้เห็นว่า กลุ่มที่มีประสิทธิภาพ แห่งตนสูงจะตั้งเป้าหมายที่ยากกว่า และมีความผูกพันต่อเป้าหมายเหล่านั้นมากกว่า นอกจากนี้ งานวิจัยอีกหลายเรื่อง (Coladarci, 1992; Evans and Tribble, 1986; Reames and Spencer, 1998) ซึ่งทำการศึกษาการรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตนในระดับบุคคลของครูพบว่า ประสิทธิภาพแห่งตน ของครูทำนายความผูกพันของครู ส่วนการวิจัยของ Ross and Gray (2006a) พบว่าประสิทธิภาพ ร่วมของครูส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยผ่านความผูกพันของครู ประสิทธิภาพร่วมจึงเป็น กุญแจสำคัญในการใช้พรสวรรค์ และความสามารถของครูแต่ละคน และเป็นตัวแปรที่มาก่อน ความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน (Brinson and Steiner, 2007)

ความผูกพันต่อโรงเรียน

ในช่วงกว่าสามสิบปีที่ผ่านมา มีงานวิจัยจำนวนมากที่พยายามทำความเข้าใจตัวแปรที่มาก่อน (antecedents) ความผูกพันต่อองค์กร ความผูกพันต่อองค์กรหมายถึง การที่พนักงานมีความจงรักภักดี และมีความเต็มใจในการทุ่มเทเสียสละแรงกาย และแรงใจเพื่อองค์กร ความผูกพันของพนักงานเป็น สิ่งสำคัญเพราะยิ่งพนักงานมีความผูกพันต่อองค์กรมากเท่าใด ก็จะนำองค์กรไปสู่ผลผลิตที่ต้องการ ได้หลายประการ (Nammi and Nezhad, 2009) การวิเคราะห์ขั้นสูงระบุว่าความผูกพันต่อองค์กร มีความสัมพันธ์กับจำนวนพนักงานที่เข้าและออก (Cooper-Hakim and Viswasvaarn, 2005), การขาดงาน (Farrel and Stam, 1988) และพฤติกรรมต่อต้าน (Dalal, 2005) นอกเหนือจากนี้ ความผูกพันต่อองค์กรมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในงาน (Cooper-Hakim and Viswasvaarn, 2005), แรงจูงใจ (Mathieu and Zajac, 1990) และพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร (Riketta,

2002) ยิ่งระดับความผูกพันต่อองค์กรของพนักงานต่ำอาจทำให้เกิดผลไม่ดีต่อชื่อเสียงขององค์กร และมีผลต่อความสามารถขององค์กรในการดึงดูดพนักงานที่มีคุณภาพสูงเข้าทำงานในองค์กร (Mowday *et al.*, 1982) งานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งเน้นศึกษาวิจัยด้านความผูกพันต่ออุตสาหกรรม, ความผูกพันต่อองค์กร และความผูกพันต่ออาชีพ (Mueller *et al.*, 1992) และงานวิจัยของ Mottaz (1986) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษากับความผูกพันต่อองค์กร กล่าวได้ว่ามีงานวิจัยจำนวนมากที่ทำการวิจัยเรื่อง ความผูกพันต่อองค์กรที่เกี่ยวข้องกับองค์กรที่เป็น โรงเรียน (Nammi and Nezhad, 2009) ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการศึกษาวิจัยบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจ และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน ดังนั้นการตรวจเอกสารในครั้งนี้ จึงใช้การอธิบายความผูกพันต่อ โรงเรียน โดยใช้มนทัศน์ของความผูกพันต่อองค์กรของ Meyer and Allen (1991) เนื่องจากโรงเรียนเป็นองค์กรหนึ่งที่ทำให้บริการทางการศึกษาต่อสาธารณะชน

ความผูกพันต่อองค์กรมีความสำคัญในการศึกษาพฤติกรรมองค์กรที่เป็นโรงเรียน เนื่องจากมีงานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Porter *et al.*, 1974; Koch and Steers, 1978; Angle and Perry, 1981) ที่พบว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อองค์กร กับเจตคติ และกับพฤติกรรมในสถานที่ทำงาน นอกเหนือจากนี้ Batemen and Strasser (1984) ระบุว่าเหตุผลในการศึกษาความผูกพันต่อองค์กร มีความเกี่ยวข้องกับปัจจัยหลายประการ เช่น พฤติกรรมของพนักงาน การปฏิบัติงานของพนักงาน ความพึงพอใจในการทำงาน คุณลักษณะของงาน และบทบาทของพนักงาน และคุณลักษณะของพนักงาน ซึ่งความผูกพันต่อองค์กรนั้นได้รับการศึกษาวิจัยทั้งในภาครัฐ และภาคเอกชน รวมไปถึงองค์กรการกุศลที่ประกอบการ โดยไม่หวังผลกำไร

การศึกษาวิจัยในช่วงแรกๆ นั้นมุ่งเน้นในการกำหนดมนทัศน์ และพิจารณาความผูกพันต่อองค์กรเป็นเค้าโครงความคิดรวบยอดแบบมิติเดียวในการสะท้อนความผูกพันด้วยความรู้สึกรที่มีต่อองค์กร (Mowday *et al.*, 1979) อย่างไรก็ตามการศึกษาวิจัยในช่วงหลัง (Meyer and Allen, 1984) เสนอว่า การวิจัยความผูกพันต่อองค์กรทำได้หลายรูปแบบ เช่น ศึกษาความผูกพันต่อองค์กรที่เกี่ยวข้องกับเจตคติ และพฤติกรรม มีตัวแปรที่มาก่อน (antecedents) และตัวแปรที่เป็นผลลัพธ์ (outcomes) หลายตัวแปรที่นักวิจัยนำมาศึกษาในช่วงหลายสิบปีที่ผ่านมา (Angle and Perry, 1981; Mowday *et al.*, 1979; Hall, 1977) ส่วนงานวิจัยของ Dee *et al.* (2006) ที่มุ่งเน้นศึกษาความผูกพันต่อองค์กร และได้รวมตัวแปรแทรกสามตัวคือ การเสริมพลังอำนาจครู, การสื่อสารในโรงเรียน และภาวะอิสระในการทำงาน ซึ่งพบว่ากลุ่มการสอนมีผลทั้งทางตรง และทางอ้อมต่อ ความผูกพันต่อ โรงเรียน

Meyer and Allen (1991) ได้พัฒนา และถ่วงดุล แบบวัดความผูกพันต่อองค์กร (Meyer *et al.*, 1993) ทั้งสามด้านคือ ความผูกพันด้านความรู้สึก, ความผูกพันต่อเนื่อง และความผูกพันทางสังคม ซึ่ง Meyer and Allen (1991) เรียกความผูกพันทั้งสามด้านว่า ตัวแบบองค์ประกอบสามประการของความผูกพัน (three-component model of commitment) ความสำคัญของตัวแบบองค์ประกอบของความผูกพันต่อองค์กรของ Meyer and Allen (1991) คือ การสะท้อนความจริงที่ว่า ถึงแม้ว่าทั้งสามองค์ประกอบของความผูกพันจะเพิ่มความเป็นไปได้ของบุคคลในการทำงานต่อไปกับองค์กร แต่ก็ยังมีตัวแปรที่มาก่อน และตัวแปรผลลัพธ์ ที่แตกต่างกันไปที่มีความเกี่ยวข้องกับแต่ละองค์ประกอบของความผูกพันต่อองค์กร มีงานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Irving and Meyer, 1994; Meyer and Allen 1991) เสนอว่า ประสบการณ์ในการทำงานในช่วงแรกของการบรรจุเป็นพนักงานประจำมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาความผูกพันด้านความรู้สึก แต่องค์ประกอบของความผูกพันดังกล่าว มีความเกี่ยวข้องกับคุณลักษณะขององค์กร เช่น การกระจายอำนาจการตัดสินใจ (Brooke *et al.*, 1988) และคุณลักษณะของการควบคุม เช่น เกณฑ์หรือระเบียบการควบคุม (Luthans *et al.*, 1987) ส่วนความผูกพันต่อเนื่องเป็นผลที่เกิดจากการลงทุนในองค์กรของแต่ละบุคคล กล่าวคือ ยึดทำงานเป็นระยะเวลานานมากขึ้น ทำให้ไม่อยากจะลาออกจากองค์กร (Becker, 1960) และสุดท้ายความผูกพันทางสังคมอาจพัฒนาไปเป็นผลของการลงทุนในองค์กรของแต่ละบุคคลได้ เช่น องค์กรส่งตัวบุคคลให้รับการอบรมจากภายนอกโดยองค์กรเป็นผู้รับผิดชอบค่าใช้จ่ายทั้งหมด หรือในเรื่องประสบการณ์ทางสังคมในองค์กรที่เน้นคุณค่าแห่งความจงรักภักดี (Weiner, 1982)

คำจำกัดความของความผูกพันต่อองค์กรมีมากมาย Bateman and Strasser (1984) กล่าวว่า ความผูกพันต่อองค์กรเป็นได้หลายมิติในธรรมชาติ เกี่ยวข้องกับความจงรักภักดีของพนักงาน ความเต็มใจที่จะพยายามมากขึ้นเพื่อองค์กร เป้าหมาย คุณค่าที่เห็นพ้องต้องกัน และความต้องการที่จะรักษาสมาชิกภาพของตนกับองค์กร Mowday *et al.* (1997) ระบุว่า ความผูกพันต่อองค์กรมีความเกี่ยวข้องกับเจตคติ และพฤติกรรมที่แสดงออกในองค์กร Porter *et al.* (1974) อภิปรายถึงองค์ประกอบของความผูกพันต่อองค์กรว่าเป็นความเชื่อในการยอมรับเป้าหมายขององค์กร และเต็มใจที่จะพยายามเพื่อองค์กร และต้องการอยู่กับองค์กรต่อไปในภายภาคหน้า Sheldon (1971) กล่าวว่า ความผูกพันต่อองค์กรเป็นการประเมินในทางบวกขององค์กร และเป้าหมายขององค์กร และ Buchanan (1974) กล่าวว่า นักวิชาการส่วนใหญ่ให้คำจำกัดความของความผูกพันต่อองค์กรว่าเป็นความเชื่อมโยงอย่างติดแน่นระหว่างบุคคล หรือพนักงานกับองค์กร หรือนายจ้าง

หากพิจารณาองค์กรที่เป็น โรงเรียน อาจกล่าวได้ว่าความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน (school commitment) หมายถึง ความเชื่อมโยงอย่างติดแน่นระหว่างครูกับ โรงเรียนที่ซึ่งครูมีความเชื่อ ยอมรับเป้าหมาย มีความจงรักภักดี ครูมีเจตคติ และแสดงออกอย่างเต็มใจที่จะพยายามมากขึ้น เพื่อให้โรงเรียนบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ อีกทั้งครูมองเห็นคุณค่าที่พึงต้องกัน และต้องการทำงาน เป็นครูในโรงเรียนต่อไปในภาคหน้า

Meyer and Allen (1991) ได้กำหนดองค์ประกอบ 3 ประการของความผูกพันต่อองค์กร การตรวจเอกสารในครั้งนี้ใช้มโนทัศน์ขององค์ประกอบ 3 ประการของความผูกพันต่อองค์กร ในการอธิบายขององค์ประกอบ 3 ประการของความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ดังนี้คือ

1. ความผูกพันด้านความรู้สึก (affective commitment) หมายถึง ความรู้สึกของครูที่มีต่อ โรงเรียน เห็นพ้องต้องกันกับเพื่อนครู และต้องการใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอน และ ทำกิจกรรมต่างๆ กับโรงเรียน ครูที่มีความผูกพันด้านความรู้สึกต่อ โรงเรียนมาก หรือเห็นพ้องกับ เป้าหมายของโรงเรียน ครูจะทำการสอนที่โรงเรียนต่อไปโดยไม่ลาออก (Meyer *et al.*, 1993; Mowday *et al.*, 1979)

2. ความผูกพันต่อเนื่อง (continuance commitment) หมายถึง ความเต็มใจที่จะทำงาน ที่โรงเรียนเนื่องจากครูมีต้นทุนที่ไม่สามารถถอนตัวออกจากที่หนึ่งไปอีกที่หนึ่ง เช่น การวางแผน การเกษียณ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลใน โรงเรียน สิ่งที่มีความพิเศษกับ โรงเรียน จำนวนปีที่ครู ทำงานกับโรงเรียน หรือประโยชน์ที่ได้จากการทำงานที่โรงเรียน (Reichers, 1985) ครูที่มีความผูกพัน ต่อเนื่องมากๆ กับโรงเรียนมักจะไม่ได้ลาออกจากการเป็นครูที่โรงเรียน (Meyer and Allen, 1997)

3. ความผูกพันทางสังคม (normative commitment) หมายถึง ความเชื่อที่ครูมีต่อ โรงเรียน หรือความรู้สึกรับผิดชอบต่อ โรงเรียน (Bolton, 1997) เป็นคุณค่าแห่งความจงรักภักดี และหน้าที่ ที่เกิดขึ้นเองโดยธรรมชาติ (Weiner, 1982)

ทั้งสามองค์ประกอบดังกล่าวข้างต้นเป็นสภาวะทางจิตที่ไม่ว่าจะเป็นการกำหนดคุณลักษณะ ของความสัมพันธ์ระหว่างคณะครูกับโรงเรียน หรือความเกี่ยวข้องที่มีผลต่อครูว่าจะทำงานต่อที่ โรงเรียนหรือไม่ (Meyer *et al.*, 1993) สอดคล้องกับ Meyer and Allen (1991) ที่ใช้ ความผูกพันทั้ง สามประการในการจับประเด็นทางธรรมชาติในหลายมิติ และสรุปว่า ทั้งสามองค์ประกอบ หรือมิติ

เป็นเค้าโครงความคิดรวบยอดที่สำคัญของความผูกพันต่อองค์กร ซึ่งโดยทั่วไปแล้วงานวิจัยเรื่องความผูกพันต่อองค์กรแสดงให้เห็นว่า พนักงานที่มีความผูกพันด้านความรู้สึกกับองค์กรในระดับมากจะรักษาสถานะภาพการเป็นพนักงานขององค์กรต่อไปเพราะพนักงานเหล่านั้นต้องการที่จะอยู่กับองค์กร และพนักงานที่มีความผูกพันความต่อเนื่องในระดับมากก็จะทำงานต่อที่องค์กรเดิมเช่นกันเพราะว่าพนักงานเหล่านั้นมีความจำเป็นที่จะรักษาไว้ซึ่งการทำงานกับองค์กร ส่วนพนักงานที่มีความผูกพันทางสังคมมากก็จะทำงานต่อที่องค์กรเพราะพนักงานเหล่านั้นรู้สึกว่าจะจำเป็นที่จะรักษาไว้ซึ่งสังคมที่ตนมีความผูกพัน (Meyer *et al.*, 1993) อย่างไรก็ตาม Meyer and Allen (1997) ให้นำนักการสนับสนุนไปที่ความผูกพันด้วยความรู้สึกโดยให้เหตุผลว่าพนักงานที่มีความผูกพันด้านความรู้สึกมากต่อองค์กรจะได้รับแรงจูงใจที่ค่อนข้างสูงในการปฏิบัติงาน และจะทุ่มเทมากกว่าพนักงานที่มีความผูกพันต่อเนื่อง และความผูกพันทางสังคม

กล่าวได้ว่าพนักงานที่มีความผูกพันต่อองค์กรจะเป็นพนักงานที่อยู่กับองค์กร เข้างานตามปกติ ทำงานอย่างทุ่มเท ปกป้ององค์กร และเชื่อในเป้าหมายขององค์กร พนักงานดังกล่าวจะทุ่มเททำงานให้องค์กร เนื่องจากความผูกพันของตนที่มีต่อองค์กร ในทำนองเดียวกัน หากครูมีความผูกพันกับโรงเรียนเล็กเช่นเดียวกันกับพนักงานที่มีความผูกพันต่อองค์กร ครูก็จะปฏิบัติงานเป็นครูที่โรงเรียนอย่างทุ่มเทเอาใจใส่ และปกป้องโรงเรียน มีความเชื่อมั่นในพันธกิจ และเป้าหมายของโรงเรียนเช่นกัน

ความผูกพันของครู

รายงานการวิจัยของ Boulay *et al.* (2009) ระบุว่าการศึกษาที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่ผ่านมาในอดีต ส่งผลให้ความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพแห่งตนของครูและความผูกพันในวิชาชีพครูมีนัยสำคัญ และงานวิจัยของ Frankenberg *et al.* (2010) พบว่านักศึกษาฝึกหัดครูที่ได้รับการอบรมพัฒนาความรู้ และทักษะการสอนในหลักสูตรเตรียมความพร้อมในการเป็นครูมีความผูกพันต่ออาชีพการเป็นครู และทุ่มเทให้กับการจัดการเรียนการสอนเมื่อได้รับการบรรจุเป็นครูแล้ว ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยจำนวนหนึ่ง (Coladarci, 1992; Evans and Tribble, 1986; Reames and Spencer, 1998 Cited in Ross and Gray, 2006) ที่ศึกษาประสิทธิภาพแห่งตนที่ระดับบุคคล และพบว่า ประสิทธิภาพแห่งตนของครูทำนายความผูกพันของครู งานวิจัยของ Ross and Gray (2006b) กล่าวถึงความผูกพันของครูว่า เป็นการที่คณะครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมายและค่านิยมของโรงเรียน คณะครูทำงานร่วมกับผู้ปกครองมีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียน

และครู และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ แบ่งปันความรู้ สื่อการสอน และเทคนิคการสอนระหว่างกัน มีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียน และความผูกพันของครู มีเค้าโครงความคิดรวบยอดแบบหลายมิติโดยมุ่งเน้นที่ 3 มิติ ดังต่อไปนี้

มิติแรกซึ่งถือได้ว่าเป็นมิติหลักระบุ โดย Riehl and Sipple (1996) และ Mowday *et al.* (1982) คือ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน (school mission) เป็นการที่ครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมาย และค่านิยมของโรงเรียน อย่างไรก็ตามการสนับสนุนของครูเพื่อค่านิยมเฉพาะของโรงเรียนมีความหลากหลาย แม้กระทั่งเมื่อความคิดเห็นส่วนใหญ่พ้องกับพันธกิจของโรงเรียน และคณะครูทำงานร่วมกันแบบเห็นพ้องในการริเริ่มทำงาน และประเมินการปฏิบัติงาน เพื่อมุ่งเน้นการพัฒนาโรงเรียนอีกทั้งพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาความก้าวหน้าในอาชีพของครู

กล่าวได้ว่า ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจโรงเรียน (school mission) หมายถึง การที่ครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมาย และค่านิยมของโรงเรียน ครูทำงานร่วมกันแบบเห็นพ้องกันในการริเริ่มทำงาน เพื่อมุ่งเน้นการพัฒนาโรงเรียน อีกทั้งพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาความก้าวหน้าในอาชีพของครู และคณะครูวางแผนประเมินการปฏิบัติงานเพื่อตรวจสอบการปฏิบัติงานของคณะครู

มิติที่สอง คือ ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียน และชุมชน (school-community partnership) มิติดีมีความสำคัญเพราะการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการศึกษาของบุตรธิดาเชื่อมโยงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่สูงขึ้นในตัวเองเชิงสาเหตุสองทาง (Grolnick and Slowiaczek, 1994) การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง เช่น การที่ผู้ปกครองอ่านหนังสือให้บุตรธิดาฟังที่บ้านจะช่วยส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และผู้ปกครองที่มีบุตรธิดาที่ประสบความสำเร็จคือ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงจะมีส่วนร่วมในกิจกรรมหลายประการที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียน นอกเหนือจากนี้หากครูและฝ่ายบริหารมีส่วนร่วมในสถานะเท่าเทียมกันกับผู้ปกครองในกิจกรรมต่างๆ เป็นการบ่งบอกให้ผู้ปกครองว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองนั้นมีคุณค่าเป็นอย่างยิ่ง (Valencia, 1997) การได้มาซึ่งความเข้าใจร่วมกันว่า การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองอย่างเหมาะสมนั้นเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการทำให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมกับกิจกรรมการพัฒนานักเรียนของโรงเรียน (Waggoner and Griffith, 1998) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสื่อสารสองทางในการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกันในการจัดการศึกษามีความสำคัญมากกว่าการสื่อสารทางเดียวโดยโรงเรียนเป็นผู้ให้ข้อมูลผู้ปกครอง (Merz and Furman, 1997) คณะครูที่มีความเชื่อในตัวเองว่าตนเองเป็น

ส่วนหนึ่งของสมาชิกผู้ร่วมงานในโรงเรียนจะไม่รู้สึกว่าตนถูกคุกคามจากผู้ปกครองเมื่อได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้ปกครอง ความสัมพันธ์ดังกล่าวเป็นความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้ปกครองในการสนับสนุนเพื่อความเป็นหุ้นส่วนกับชุมชน และประสิทธิภาพร่วมของครู (Ross and Gray, 2006b)

สรุปได้ว่า ความผูกพันในการร่วมมือกับ โรงเรียน และชุมชน (school-community partnership) หมายถึง ครูทำงานร่วมกับผู้ปกครอง และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน พ่อแม่ผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของโรงเรียนในการทำงานร่วมกัน มีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียน และที่บ้านเพื่อปรับปรุงบรรยากาศในการจัดการศึกษาทั้งที่โรงเรียน และที่บ้าน

มิติที่สาม ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (school as a professional learning community) มิติดังกล่าวเกี่ยวข้องกับความพยายามที่มากขึ้นกว่าเดิมของครูในการปฏิบัติงานในโรงเรียน (Mowday *et al.*, 1982) เช่น ครูมีความยินดีเต็มใจในการทำงานอย่างร่วมมือกันในการะงานของโรงเรียน สะท้อนให้เห็นว่า ประสิทธิภาพระดับสูงของบุคคลมีความเกี่ยวข้องกับความผูกพันในวัฒนธรรมแห่งการทำงานร่วมกัน (Chester and Beaudoin, 1996; Looney and Wentzel, 2004 Cited in Ross and Gray, 2006) ในงานวิจัยของ Ross *et al.* (1997) ที่มีการศึกษาระยะยาวของความผูกพันในประสิทธิภาพแห่งตนของครูในช่วงที่ครูมีความเครียด พบความสัมพันธ์สองทางระหว่างประสิทธิภาพแห่งตนกับการทำงานร่วมกันของครู กล่าวคือครูที่มีความมั่นใจในความสามารถของตนจะรู้สึกมีความมั่นคงเพียงพอที่จะแสดงจุดอ่อนของตนกับเพื่อนครู และสร้างบรรยากาศที่ช่วยเหลือกันในการร่วมกันแก้ปัญหา และทดลองสื่อการสอนต่างๆ ร่วมกัน และด้วยการทำงานร่วมกันของครูเหล่านี้คณะครูได้พัฒนากลยุทธ์การสอนใหม่ๆ ที่ยกระดับประสิทธิผลของคณะครู สอดคล้องกับงานวิจัยของ Calcasola (2009) ที่พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครู และชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ส่งผลให้นักเรียนมีผลการเรียนดีมากขึ้น และคณะครูที่รู้สึกว่าการมีประสิทธิภาพร่วมในโรงเรียน รับรู้ว่าเป็นโรงเรียนของพวกเขาเป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพเช่นกัน ดังนั้นจึงเป็นการเพิ่มการรับรู้ความสำเร็จของครูที่เป็นปัจจุบัน และสร้างความคาดหวังต่อไปในอนาคต ความผูกพันจากการทำงานร่วมกัน มีความเชื่อมโยงไปถึงประสิทธิภาพแห่งตนของครูเมื่อครูมีการควบคุมการตัดสินใจในระดับห้องเรียน (Moore and Esselman, 1992) และมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในระดับโรงเรียน (Lee *et al.*, 1992; Raudenbush *et al.*, 1992) ประสิทธิภาพร่วมของครูมีความเชื่อมโยงกับอิทธิพลของครูในการพัฒนาการตัดสินใจระดับโรงเรียน (Goddard, 2002) และครูมีความยินดีที่มีความเต็มใจในการช่วยเหลือครูท่านอื่นๆ

นอกเหนือจากงานที่ครูได้รับมอบหมายตามภาระงาน (Somech and Drach-Zahavy, 2000) จึงเป็นความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

บุคลากรในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (professional learning community) มีความเชื่อพื้นฐานที่ต้องการช่วยเหลือ และส่งเสริมให้บุคลากรในโรงเรียนมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน โดยผ่านกระบวนการพัฒนาวิชาชีพ (Well and Feun, 2007) ซึ่งในบริบทของชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพนั้น การพัฒนาความสามารถ และสมรรถนะต้องครอบคลุมการพัฒนาทั้งครู และผู้บริหารโรงเรียน (Lambert, 2003) งานวิจัยของ Vescio *et al.* (2006) พบว่า การใช้ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพเป็นเครื่องมือในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครู และการเรียนของนักเรียน เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้หากผู้บริหารโรงเรียนให้การสนับสนุน และเห็นคุณค่า ซึ่ง Hord (2004) กล่าวว่า ผลลัพธ์ตามเป้าหมายของชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานในการพัฒนา คือ การเปิดโอกาสให้ครู และผู้บริหารโรงเรียนมีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมแก้ไขปัญหา และตัดสินใจร่วมกันภายในโรงเรียน และพันธกิจที่สำคัญของชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพในโรงเรียนมุ่งเน้นพัฒนาสมรรถนะของครู และผู้บริหารเพื่อพัฒนาการเรียนของนักเรียน

องค์กรที่ประสบความสำเร็จมักมีคุณลักษณะหลักที่เป็นเสมือนดาวเหนือที่นำวิถีแห่งความคิด และการปฏิบัติงานในระดับองค์กร (DuFour and Eaker, 1998) ซึ่ง Hord (1997) ได้กำหนดคุณลักษณะที่สำคัญในการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ดังนี้

1. ความเชื่อ วิสัยทัศน์ และค่านิยม ที่มีร่วมกัน (shared beliefs, vision and values) ซึ่ง Hord (1997) เน้นว่าหลักสำคัญ คือ กระบวนการพัฒนา และการได้มาซึ่งวิสัยทัศน์ร่วมกัน โดยผ่านระบบค่านิยม และความเชื่อในโรงเรียน ศูนย์กลางอยู่ที่การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และความเชื่อที่มีร่วมกันว่า นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ Sparks (1999) เสริมว่า ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ จึงควรให้ความสำคัญกับการสร้างค่านิยม ที่จูงใจให้ครูมุ่งเน้นการทำให้วิสัยทัศน์ที่มีร่วมกันในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์การเรียนของนักเรียนให้เกิดขึ้นจริง และแนะนำว่าครูทุกคนในโรงเรียนต้องประสานความร่วมมือ ช่วยเหลือกันและกัน เพื่อเติมเต็มวิสัยทัศน์ทางวิชาชีพของแต่ละคน และการมีความรับผิดชอบร่วมกันควรได้รับการปลูกฝังในค่านิยมของทุกคนในโรงเรียน อย่างไรก็ตาม Hord (1997) ให้ข้อสังเกตว่า การพัฒนาครู และผู้บริหารให้มีความเชื่อ วิสัยทัศน์ และค่านิยมร่วมกันนั้น ทุกคนต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศนของตนเองทั้งวิธีการคิด และการปฏิบัติงาน

ซึ่ง DuFour *et al.* (2008) แนะนำว่า ต้องสร้างความเห็นพ้องกันระหว่างครู และผู้บริหารในโรงเรียน ให้มีความสนใจร่วมกัน และมองไปในทิศทางเดียวกัน ในการสร้างเป้าหมายของโรงเรียนเพื่อพัฒนา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน งานวิจัยของ Huffman (2003) พบว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในการสร้างครู และผู้บริหารให้มีความเชื่อ วิสัยทัศน์ และค่านิยมร่วมกัน มีเป้าหมาย เดียวกันคือ การพัฒนาการเรียนรู้อันของนักเรียน และบุคลากรในโรงเรียนมีความพยายามอย่าง สอดคล้องกันในการแสดงออกซึ่งความไว้วางใจระหว่างกัน ประสานความร่วมมือ และมีการสื่อสาร แบบให้เกียรติซึ่งกันและกัน

2. ภาวะผู้นำที่มีร่วมกัน และให้กำลังใจกัน (supportive and shared leadership)

Hord (1997) กล่าวว่า การที่ครู และผู้บริหารมีความพยายามในการประสานความร่วมมือระหว่างกัน เป็นการเติมเต็มภาวะผู้นำของทุกคนในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ซึ่งภาวะผู้นำในบริบทของชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพจะนำทั้งครู และผู้บริหารไปสู่การเรียนรู้ร่วมกัน การให้กำลังใจระหว่างกัน การประสานความร่วมมือ และการตัดสินใจที่เกี่ยวข้องสำหรับโรงเรียนในการปฏิบัติงานร่วมกัน เพื่อให้ได้มาซึ่งความสำเร็จของวิสัยทัศน์ที่มีร่วมกัน ซึ่ง InPraxis Group, Inc. (2006) ให้ข้อสังเกตว่า ภาวะผู้นำในบริบทของชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพนั้น ไม่ให้ความสำคัญกับการที่ผู้นำเป็นศูนย์กลาง ดั้งนั้น จึงต้องปรับกระบวนการที่ให้ความสำคัญกับผู้บริหาร โรงเรียนในฐานะผู้นำการเรียนรู้ โดยผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้อำนวยความสะดวกให้กับครู Louis and Kruse (1995) จึงเสนอแนะว่า การสร้างภาวะผู้นำในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพนั้น ควรมุ่งเน้นให้ครู และผู้บริหารโรงเรียนมีภาวะ ผู้นำร่วมกัน เปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วม และสนับสนุนทั้งความคิด และการดำเนินงาน มีการพูดคุย ระหว่างกันถึงเป้าหมาย และวิสัยทัศน์ที่มีร่วมกันเป็นกิจวัตรประจำวัน ทำให้การพัฒนาวิชาชีพครู เป็นวัฒนธรรมของโรงเรียน มีการบริหารความขัดแย้งภายใน โรงเรียน และมีการเรียนรู้เป็นกลุ่มทั้ง โรงเรียน Hord and Sommers (2008) กล่าวว่า ความสำเร็จในการสร้างภาวะผู้นำในชุมชนการเรียนรู้ วิชาชีพของโรงเรียนขึ้นอยู่กับความยินดี และความปรารถนาของผู้บริหาร โรงเรียนในการไม่ยึด ตนเองเป็นศูนย์กลาง เมื่อผู้บริหารโรงเรียนให้ความสำคัญในการสร้างภาวะผู้นำให้กับครูภายใน โรงเรียน ครูจะรู้สึกว่าได้รับเกียรติ และความคิดเห็น ความพยายามของครูจะไม่สูญเปล่า ดังที่ Roberts and Pruitt (2009) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงโรงเรียนให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ต้องเปลี่ยนจากการมีภาวะผู้นำเพียงน้อยคน เป็นการปลูกฝังภาวะผู้นำในทุกคน และทุกคนมีภาวะ ผู้นำร่วมกันในโรงเรียน

3. การเรียนรู้ร่วมกัน (collective learning) Hord and Sommers (2008) กล่าวว่า ความเชื่อหลักของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ คือ การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะทำให้เกิดเป็นวัฒนธรรมของการเรียนรู้ในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ทำให้ครู และผู้บริหาร โรงเรียนมีพัฒนาการสมรรถนะในการทำงานของตนไปด้วยกัน ซึ่ง Roberts and Pruitt (2009) กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงสู่ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพต้องเปลี่ยนจากวัฒนธรรมแบบต่างคนต่างทำงาน เป็นวัฒนธรรมที่มี การสื่อสารสนทนาระหว่างกัน ในโรงเรียน มุ่งเน้นให้มีการตอบสนองระหว่างครู และผู้บริหาร Hord (1997) เสริมว่า คุณค่าสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพ คือ องค์กรความรู้ที่ครู และผู้บริหาร ได้รับ และการนำความรู้ นั้น ไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนต้องมีความสอดคล้องกับ วัฒนธรรมของโรงเรียนที่มุ่งเน้นการพัฒนาการเรียนของนักเรียน DuFour and Eaker (1998) ในการทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพนั้น ครู และผู้บริหารต้องมีความเชื่อ ร่วมกันว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ มีความไว้วางใจระหว่างกันภายในโรงเรียนทุกคนมีความ รับผิดชอบในการตัดสินใจของตนเอง มีแนวคิด และการปฏิบัติในทิศทางเดียวกัน มีการประเมิน อย่างต่อเนื่อง และให้ข้อมูลย้อนกลับถึงความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน ซึ่ง Huffman and Hipp (2003) กล่าวว่า การดำเนินการดังกล่าวต้องทำเป็นกระบวนการที่ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการแบ่งปัน ความรู้ เทคนิคการสอนที่สามารถครูคนอื่นสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนได้ อย่งไรก็ตาม DuFour and Eaker (1998) ให้ข้อสังเกตว่า อุปสรรคสำคัญทำให้การเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้ วิชาชีพล้มเหลวคือ การไม่ยินดีแบ่งปันความรู้ระหว่างกัน

4. แบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน (shared practice) Hord (2004) ระบุว่า การแบ่งปัน เทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียน ทำให้เกิดสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ที่พัฒนาวิชาชีพ โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ และตอบสนองกันระหว่างเพื่อนครู ในกระบวนการช่วยเหลือกันระหว่าง คณะครู ครูเหล่านั้นจะเป็นเสมือนผู้นำการเปลี่ยนแปลงให้กับเพื่อนครูคนอื่นๆ โดยการเป็นพี่เลี้ยง ให้แก่กันและกัน และสร้างความไว้วางใจระหว่างกัน งานวิจัยของ Vescio *et al.* (2006) พบว่า การมีส่วนร่วมในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพส่งผลให้ครูเห็นความสำคัญมากขึ้นกับการจัดการเรียนการสอน แบบนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ส่วนงานวิจัยของ Leonard and Leonard (2003) พบว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จ และต่อมาพบว่าล้มเหลวในการแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียน และ โรงเรียนที่ไม่สามารถสร้างการแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียนได้นั้น มีสาเหตุมาจาก โครงสร้างการปฏิบัติงาน และขนาดของโรงเรียน ประเด็นเรื่องเวลา โรงเรียนไม่มีวัฒนธรรมของ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ผู้บริหารโรงเรียนไม่ให้ความสำคัญ และคณะครูปฏิเสธการแบ่งปันเทคนิค การสอนระหว่างกัน ดังนั้น Roberts and Pruitt (2009) จึงแนะนำว่า ในการสร้างให้เกิดชุมชน

การเรียนรู้วิชาชีพในโรงเรียน คณะครูในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพจึงต้องได้รับโอกาสในการทำงานวางแผน และเรียนรู้ด้วยกันในการจัดการเรียนการสอน ผู้บริหารโรงเรียนต้องจัดตารางเวลาให้คณะครูได้มีโอกาสประสานความร่วมมือกัน นอกเหนือจากนี้ Hord (2004) เสริมว่า บรรยากาศที่เพื่อนที่คณะครูช่วยเหลือกันนั้น ควรปราศจากการตัดสินว่าเทคนิคการสอนใดดี หรือไม่ดีอย่างไร และบรรยากาศควรสะท้อนถึงประสิทธิภาพของการใช้เทคนิคการสอนที่นำมาแลกเปลี่ยนกันด้วยงานวิจัยของ Huffman and Hipp (2003) พบว่า การทดลองใช้เทคนิคการสอนของเพื่อนครู และการที่เพื่อนครูนำประสบการณ์การสอนของตนมาเล่าสู่กันฟังในโรงเรียนทำให้เกิดวัฒนธรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูในโรงเรียน ซึ่ง DuFour *et al.* (2008) แนะนำว่าการที่จะทำให้การแบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างครูในโรงเรียนฝังลึกในวัฒนธรรมของโรงเรียน คำนึงถึงทางวิชาชีพ และส่วนบุคคลต้องได้รับการปรับเปลี่ยนเป็นเบื้องต้น ซึ่งการปรับเปลี่ยนนั้นทำได้โดยการสัมมนา การเข้ารับการอบรมเชิงปฏิบัติการ และกิจกรรมอื่นๆ ที่กระตุ้นให้ครูทั้งโรงเรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยกัน เช่น การนิเทศการจัดการเรียนการสอน การสังเกตการณ์สอนของครูที่ประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน และการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน เป็นต้น Huffman and Hipp (2003) กล่าวว่า เมื่อคณะครูมีความคุ้นชินกับการแบ่งปันเทคนิคการสอนของตน ครูจะทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง เป็นแบบอย่าง คอยให้คำแนะนำ และช่วยเหลือครูคนอื่นๆ ที่ตนพบว่า กำลังเผชิญความยุ่งยากในการจัดการเรียนการสอน

5. จัดสภาพแวดล้อมให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (supportive conditions)

Hord (1997) ระบุว่า สภาพแวดล้อมมีสองส่วน คือ ความสัมพันธ์ระหว่างครูในโรงเรียน และโครงสร้างของโรงเรียน งานวิจัยของ Gilrane *et al.* (2008) พบว่า การสะท้อนความคิด และพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงของครู ได้รับอิทธิพลจากการสนทนาเพื่อช่วยเหลือกันในการพัฒนาวิชาชีพระหว่างครูในโรงเรียน โครงสร้างของโรงเรียน เช่น สถานที่ตั้งโรงเรียน และการจัดตารางเวลาเพื่อให้คณะครูมีการประสานความร่วมมือระหว่างกัน และแหล่งเรียนรู้ที่ครูสามารถนำมาใช้เป็นสื่อการสอน Hord (2004) อธิบายว่า ความสัมพันธ์ระหว่างครูในโรงเรียน คือ ความสามารถของครูในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพในการเรียนรู้ร่วมกัน การมีภาวะผู้นำร่วมกัน และการแบ่งปันเทคนิคการจัดการเรียนการสอนระหว่างกัน ในบรรยากาศที่ครูช่วยเหลือกันให้เกิดการเรียนรู้ ครูแต่ละคนจึงเป็นผู้เข้าร่วมกระบวนการสร้างโรงเรียนให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

ในโรงเรียนที่เป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ทั้งครู และผู้บริหาร โรงเรียนจะทุ่มเททำงานหนักร่วมกันมากขึ้น เพื่อทำให้ความสามารถที่มีอยู่ร่วมกันช่วยนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ ทุกคนจะมีความอดทนสามารถยืนหยัดต่ออุปสรรค และปัญหาได้มากขึ้น และทำให้มีความผูกพันมากขึ้น (Hord, 2004)

กล่าวได้ว่า ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (school as a professional learning community) หมายถึง การที่ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ และมีความคาดหวังร่วมกัน ทำให้เกิดบรรยากาศแห่งความเอื้ออาทร และไว้วางใจระหว่างบุคลากรในโรงเรียน คณะครูยินดีที่จะแบ่งปันความรู้ สื่อการสอน และเทคนิคการสอนระหว่างกัน อีกทั้งมีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียน

ในงานวิจัยครั้งนี้ ความผูกพันของครูเป็นตัวแปรภายใน มีเค้าโครงความคิดรวบยอดสามมิติ ผู้วิจัยจึงใช้ตัวแปรทั้ง 3 ตัวแปรที่พบในการตรวจเอกสารครั้งนี้ เป็นตัวแปรสังเกตได้ของความผูกพันของครู ซึ่งตัวแปรทั้งสามได้แก่ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน (school mission), ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียน และชุมชน (school-community partnership) และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (school as a professional learning community)

โรงเรียนเอกชน

พระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550 ประกาศในราชกิจจานุเบกษาเมื่อวันที่ 11 มกราคม พ.ศ. 2551 กำหนดให้โรงเรียนเอกชนเป็นนิติบุคคลมีตราสารจัดตั้งเป็นสถานศึกษาของเอกชนที่จัดการศึกษาไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนในระบบ หรือโรงเรียนนอกระบบที่ไม่ใช่เป็นสถาบันอุดมศึกษาของเอกชนตามกฎหมายว่าด้วยสถาบันอุดมศึกษาเอกชน ซึ่งโรงเรียนในระบบหมายถึง โรงเรียนที่จัดการศึกษาโดยกำหนดจุดมุ่งหมายวิธีการศึกษา หลักสูตร ระยะเวลาของการจัดการศึกษา การวัด และประเมินผลซึ่งเป็นเงื่อนไขของการสำเร็จการศึกษาที่แน่นอน ส่วนโรงเรียนนอกระบบนั้นหมายถึงโรงเรียนที่จัดการศึกษาโดยมีความยืดหยุ่นในการกำหนดจุดมุ่งหมายวิธีการศึกษา หลักสูตร ระยะเวลาของการจัดการศึกษา การวัด และประเมินผลซึ่งเป็นเงื่อนไขของการสำเร็จการศึกษาที่แน่นอน ซึ่งการวิจัยในครั้งนี้มุ่งเน้นศึกษาโรงเรียนเอกชนในระบบ

นับจากพระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550 ประกาศในราชกิจจานุเบกษา โรงเรียนเอกชนมีฐานะเป็นนิติบุคคล การตัดสินใจที่เกี่ยวกับการบริหารโรงเรียนจึงไม่สามารถทำได้โดยผู้รับใบอนุญาตเพียงผู้เดียวเหมือนที่ผ่านมาในอดีต มาตรา 30 ของพระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550 กำหนดให้โรงเรียนในระบบมีคณะกรรมการบริหาร ซึ่งประกอบด้วยผู้รับใบอนุญาต ผู้จัดการ ผู้อำนวยการ ผู้แทนผู้ปกครอง ผู้แทนครู และผู้ทรงคุณวุฒิอย่างน้อยหนึ่งคนแต่ไม่เกินสามคนเป็นกรรมการมีหน้าที่ในการออกระเบียบ ข้อบังคับ ให้ความเห็นชอบนโยบาย และแผนพัฒนาการศึกษาของโรงเรียน ให้คำแนะนำการบริหาร และจัดการโรงเรียนทุกด้าน กำกับดูแลให้มีระบบการประกันคุณภาพภายในโรงเรียน ติดตามตรวจสอบ และประเมินผลการปฏิบัติงานของผู้บริหาร ดังนั้น การมีผู้แทนครูเป็นกรรมการในคณะกรรมการบริหารโรงเรียน จึงเป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจในระดับนโยบายของโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการกำหนดแผนพัฒนาครูเพื่อส่งเสริมให้ครูมีการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับหนึ่งในเป้าหมายหลักของนโยบายการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) ที่มุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพครู

หัวใจหลักของการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) คือการพัฒนาคุณภาพพลเมืองยุคใหม่ สร้างให้พลเมืองเป็นคนใฝ่รู้ ใฝ่ดี คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น มีความเป็นสากล และมีความเป็นพลเมืองดี มีความจงรักภักดีต่อชาติ ศาสนา และพระมหากษัตริย์ ดังนั้น การปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง จึงมุ่งเน้นการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพตลอดชีวิต ภายใต้กรอบแนวคิด 3 ด้าน คือ คุณภาพ, โอกาสและความเสมอภาค และการมีส่วนร่วม โดยมีเป้าหมายหลักที่เรียกว่า 4 ใหม่หัวใจของการปฏิรูป ซึ่งได้แก่ พลเมืองยุคใหม่, ครูยุคใหม่, สถานศึกษา และแหล่งเรียนรู้ใหม่ และการบริหารจัดการยุคใหม่ ทั้งนี้ เพื่อให้เป้าหมายหลัก 4 ใหม่หัวใจของการปฏิรูปเกิดได้จริง กระทรวงศึกษาธิการจึงได้ประกาศเป็นนโยบายเชิงยุทธศาสตร์ 6 เดือน 6 คุณภาพ ได้แก่ คุณภาพการศึกษาตลอดชีวิตของประชาชน, คุณภาพสถานศึกษา, คุณภาพผู้เรียน, คุณภาพ ICT, เรียนฟรี เรียนดี 15 ปีอย่างมีคุณภาพ และคุณภาพครู

จากการประเมินการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษแรก ในด้านการพัฒนาครูให้มีความรู้ความสามารถ และมีปริมาณเพียงพอ พบว่าเนื่องจากนโยบายจำกัดอัตรากำลังคนภาครัฐ ผนวกกับการใช้มาตรการจูงใจให้ครูภาครัฐออกก่อนเกษียณอายุราชการ ตั้งแต่ พ.ศ. 2543 ถึง พ.ศ. 2549 ทำให้โรงเรียนในภาครัฐสูญเสียอัตราครูไปจำนวน 53,948 อัตรา อีกทั้งบัณฑิตครูศาสตร์ และศึกษาศาสตร์บางส่วนจบแล้วไม่ประกอบอาชีพครู ทำให้โรงเรียนรัฐในบางพื้นที่ขาดแคลนครู

จำนวนมาก (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2552) เมื่อสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) เปิดสอบบรรจุข้าราชการครูโรงเรียนในสังกัด ครูโรงเรียนเอกชนก็ลาออกเพื่อไปสมัครสอบบรรจุเป็นครูภาครัฐด้วยเหตุที่ว่ารัฐให้เงินเดือนและสวัสดิการที่ดีกว่า (มดิชน, 2551) กล่าวได้ว่าโรงเรียนเอกชนได้รับผลกระทบจากการลาออกจากงานของครูในระหว่างปีการศึกษา เพื่อไปปฏิบัติงานที่อื่น เมื่อมีโอกาสและความก้าวหน้าที่ดีกว่า โรงเรียนเอกชนจึงต้องปรับเงินเดือนและสวัสดิการครูให้เทียบเท่ากับที่ครูของรัฐได้รับ เพื่อจูงใจให้กับครูโรงเรียนเอกชน

นอกเหนือจากการปรับเงินเดือน และสวัสดิการให้กับครูโรงเรียนเอกชน ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนยังจำเป็นต้องบูรณาการวิธีการทางการบริหารที่เป็นสหวิธีการ เช่นวิธีทางจิตวิทยา และวิธีทางมานุษยวิทยา ที่มีความเหมาะสมกับบริบทของครูโรงเรียนเอกชนในการสร้างเสริมพลังอำนาจสร้างความมั่นใจในประสิทธิภาพแห่งตนของครู และสร้างความผูกพันของครู เพื่อสร้างเป็นตัวแบบที่ส่งเสริมสนับสนุนในการสร้างให้ครูรู้สึกรักโรงเรียนมีความผูกพันต่อโรงเรียน มีความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมกันในโรงเรียน และพร้อมที่จะทำงานที่โรงเรียนเอกชนต่อไปเพื่อสร้างอนาคตของชาติอย่างมีอุดมการณ์

หน้าที่และความรับผิดชอบของครูโรงเรียนเอกชน

ตามพระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550 ครู หมายความว่า บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยวิธีการต่างๆ ในโรงเรียน เมื่อ พ.ศ. 2539 ครูสภาได้ออกระเบียบข้อกำหนดเกี่ยวกับความประพฤติหรือการปฏิบัติตนของผู้ประกอบอาชีพครูเป็นบทบัญญัติที่มีลักษณะเป็นจริยธรรมหรือจรรยาบรรณ เรียกว่า ระเบียบครูสภาว่าด้วยจรรยาบรรณครู พ.ศ. 2539 จำนวนเก้าข้อเพื่อใช้เป็นหลักปฏิบัติในการประกอบวิชาชีพครู ซึ่งพอสรุปได้ว่าครูต้องรักและเมตตาศิษย์โดยให้ความเอาใจใส่ช่วยเหลือส่งเสริมให้กำลังใจในการศึกษาเล่าเรียนแก่ศิษย์โดยเสมอหน้า มีการอบรม สั่งสอน ฝึกฝน สร้างเสริมความรู้ ทักษะและนิสัยที่ถูกต้องดีงามให้เกิดแก่ศิษย์อย่างเต็มความสามารถด้วยความบริสุทธิ์ใจ ต้องประพฤติ ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ศิษย์ทั้งกาย วาจา และจิตใจครูจำเป็นต้องไม่กระทำตนเป็นปฏิปักษ์ต่อความเจริญทางกาย สติ ปัญญา อารมณ์ และสังคมของศิษย์ ไม่แสวงหาประโยชน์อันเป็นอามิสสินจ้างจากศิษย์ในการปฏิบัติหน้าที่ตามปกติ ไม่ใช่ศิษย์กระทำการใดๆอันเป็นการหาประโยชน์ให้แก่ตนเองโดย มิชอบ ครูย่อมพัฒนาตนเองทั้งในด้านวิชาชีพ ด้านบุคลิกภาพและวิสัยทัศน์ให้ทันต่อการพัฒนาทางวิทยาการ เศรษฐกิจ สังคม และการเมืองอยู่เสมอ ครูย่อมรัก และศรัทธาในวิชาชีพครู และเป็นสมาชิกที่ดีของ

องค์กรวิชาชีพครู พึ่งช่วยเหลือเกื้อกูลครู และชุมชนในทางสร้างสรรค์ และครูพึงประพฤติ ปฏิบัติตน เป็นผู้นำในการอนุรักษ์ และพัฒนาภูมิปัญญาและวัฒนธรรมไทย

ครูโรงเรียนเอกชนเป็นครูที่มีใบประกอบวิชาชีพ ยึดหลักการประพฤติปฏิบัติตนตาม จรรยาบรรณครู พ.ศ. 2539 การอบรมบ่มสติเพาะปัญญาให้ศิษย์มีความรู้ ความสามารถในวิชาการ และเป็นคนดี จึงเป็นงานหลัก และหน้าที่ของครูทุกคน และจรรยาบรรณครูตามระเบียบคุรุสภา จึงเปรียบเสมือนคัมภีร์ที่ครูทุกคนต้องประพฤติปฏิบัติตามเพื่อจร โลงไว้ซึ่งความเป็นครู

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การตรวจเอกสารในครั้งนี้จำแนกงานวิจัยออกเป็น 3 กลุ่มตามตัวแปรที่ทำการวิจัยในครั้งนี้ คือ กลุ่มแรกเป็นงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเสริมพลังอำนาจ, กลุ่มที่สองเป็นงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ ประสิทธิภาพร่วมของครู และกลุ่มที่สามเป็นงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันต่อองค์กร

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเสริมพลังอำนาจ

สุดารัตน์ วัฒนพฤกษา (2552) ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาการเสริมสร้างพลังอำนาจครู โรงเรียนเอกชน พบว่า การพัฒนาทักษะในการทำงาน และการการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารส่งผล ให้ครูโรงเรียนเอกชนได้รับการเสริมสร้างพลังอำนาจมากที่สุด ครู โรงเรียนเอกชนที่มีประสบการณ์ ในการทำงานมากกว่า 20 ปี รับรู้ถึงการเสริมสร้างพลังอำนาจมากที่สุด

Wall and Rinehart (1998) ทำการศึกษาวิจัยในเรื่องการตัดสินใจ และการเสริมพลังอำนาจ ให้ครู ผลการวิจัยพบว่า เมื่อการเสริมพลังอำนาจเป็นของแท้ ครูจะตัดสินใจได้ดี และก่อให้เกิด ประโยชน์สูงสุดต่อโรงเรียน

Sweetland and Hoy (2000) ทำการศึกษาวิจัยการเสริมพลังอำนาจของครู ผลของการวิจัย สนับสนุนข้อสรุปทั้งสี่เกี่ยวกับการเสริมพลังอำนาจของครู ประการแรก การเสริมพลังอำนาจของ ครูมีประสิทธิภาพมากที่สุดเมื่อเป็นที่ยอมรับว่าความเป็นมืออาชีพของครูจะเพิ่มขึ้น ประการที่สอง การเสริมพลังอำนาจของครูนั้นมีเพียงสองมิติคือมิติในระดับ โรงเรียน และมิติในระดับห้องเรียน ประการที่สาม การเสริมพลังอำนาจครูมีผลกระทบที่ยิ่งใหญ่ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

เมื่อเน้นการใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือหลักในการเรียนการสอนในโรงเรียน ประการที่สี่ เพื่อให้ เกิดประสิทธิภาพสูงสุด การเสริมพลังอำนาจให้ครูต้องเป็นของแท้ ดังนั้นการเสริมพลังอำนาจให้ครู จึงเป็นปัจจัยที่สำคัญที่ส่งผลต่อความสำเร็จของโรงเรียน

James *et al.* (2004) ทำการวิจัยเชิงคุณภาพการเสริมพลังอำนาจครูด้วยการพัฒนา ประสิทธิภาพแห่งตน และประสิทธิภาพร่วมของครู พบว่าหลังจากที่ครูได้รับการพัฒนาด้วยการ เข้าร่วมใน โครงการพัฒนาครู ครูมีความมั่นใจในตนเอง เชื่อมั่นในความสามารถในการจัด การเรียนการสอน และครูยินดีที่จะให้ความช่วยเหลือครูท่านอื่นในการจัดการเรียนการสอน ผลการวิจัยเป็นประโยชน์ต่อครูระดับหัวหน้า และผู้อำนวยการ โรงเรียนในการจัดโครงการพัฒนา ครูภายในโรงเรียนเพื่อเสริมพลังอำนาจครู

Bogler and Somech (2004) ทำการวิจัยอิทธิพลของการเสริมพลังอำนาจครูที่มีต่อความผูกพัน ของครูต่อองค์กร, ความผูกพันทางอาชีพ และพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร ผลการวิจัย พบว่าค่าเฉลี่ยของมิติทั้งหกของการเสริมพลังอำนาจครูมีความสอดคล้องกับงานวิจัยก่อนๆ กล่าวคือ สองในหกของมิติ ประสิทธิภาพแห่งตนและสถานะทำนวยความผูกพันต่อองค์กร, ความผูกพันทาง อาชีพ และพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กรอย่างมีนัยสำคัญ

Fandiño (2010) ทำการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อค้นหาวิธีในการพัฒนา และเสริมพลังอำนาจ ให้กับครูในทศวรรษที่ 21 ของประเทศโคลัมเบีย ผลการวิจัยพบว่า การที่ครูทำการวิจัยในชั้นเรียน เป็นการพัฒนา และเสริมพลังอำนาจให้กับตนเอง ประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจที่ครูได้รับ ไม่เพียงทำให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของระบบคุณภาพ และมาตรฐานของโรงเรียนเท่านั้น ยังทำให้ครูริเริ่มประเมินตนเอง และพร้อมที่จะแลกเปลี่ยนรู้ระหว่างเพื่อนครู เพื่อพัฒนาสมรรถนะ ทางวิชาชีพให้กับตนเองอีกด้วย

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพร่วมของครู

Bandura (1993) ทำการวิจัยการรับรู้ประสิทธิภาพแห่งตนในการพัฒนาการรู้คิด พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางในโครงสร้างเชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนของนักเรียนในระดับ โรงเรียน และพบว่าประสิทธิภาพร่วมของครูมีความสัมพันธ์ อย่างมีนัยสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในวิชาคณิตศาสตร์และวิชาการอ่านใน

ระดับโรงเรียน โดยให้เหตุผลว่าครูมีความเชื่อในความสามารถของตนเองในการจัดการเรียนการสอนของในวิชาคณิตศาสตร์และวิชาการอ่าน และเมื่อครูหลายคนที่มีความเชื่อดังกล่าวทำงานร่วมกันในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันทำให้เกิดความสัมพันธ์ที่เหนียวแน่นซึ่งจะยกระดับการพัฒนาปทัสถานทางสังคม ซึ่งส่งผลต่อความเชื่อ เจตคติ และพฤติกรรมของครูทั้งกลุ่ม

Goddard *et al.* (2000) ทำการวิจัยประสิทธิภาพร่วมของครู พบว่า องค์ประกอบทางทฤษฎีของประสิทธิภาพร่วมของครู คือ ประสิทธิภาพกลุ่ม และ การวิเคราะห์ภาระงาน ทั้งสององค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันสูงมากในโรงเรียน สะท้อนให้เห็นว่าเมื่อทั้งสององค์ประกอบมีปฏิสัมพันธ์อย่างสอดคล้องกันจะก่อให้เกิดประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียน ผลการวิจัยเชิงประจักษ์พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็น ตัวแปรที่มีค่าโคจรความคิดรวบยอดเดียวซึ่งรวมทั้งสององค์ประกอบอย่างเป็นเอกภาพ และประสิทธิภาพร่วมของครูมีความเกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เกิดขึ้นอย่างแตกต่างกันในแต่ละโรงเรียน

Pfaff (2000) ทำการวิจัยผลที่เกิดกับประสิทธิภาพร่วมของครูเมื่อโรงเรียนจัดกิจกรรมแบบประสานความร่วมมือระหว่างคณะครูในกลุ่มวิชาชีพครู พบว่า ผู้บริหาร โรงเรียนสามารถช่วยเหลือพัฒนาให้ครูรับรู้ประสิทธิภาพร่วมด้วยการให้ข้อมูลย้อนกลับ เปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ สนับสนุนให้ครูรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมได้แม้ในโรงเรียนที่มีทรัพยากรจำกัด สนับสนุนคณะครูให้สามารถออกแบบโครงการที่เน้นการพัฒนาวิธีการสอนและแบ่งปันความรู้และประสบการณ์ระหว่างครูด้วยกัน

Rackley (2004) ทำการวิจัยการเปลี่ยนแปลงในประสิทธิภาพของครูในโครงการบูรณาการเทคโนโลยี พบว่า การเพิ่มเครื่องมือทางเทคโนโลยีใหม่ๆ ให้กับครูในโครงการบูรณาการเทคโนโลยีเป็นการเปิดโอกาสให้ครูมีวิธีการสอนแบบใหม่ๆ ซึ่งทำให้ครูเข้าถึงนักเรียนได้มากขึ้น ครูรู้สึกว่าการสอนของตนเองเพิ่มมากขึ้น และในภาพรวมครูทุกคนที่เข้าร่วมในโครงการรู้สึกร่วมกันว่าทุกคนมีประสิทธิภาพมากเพิ่มขึ้น

Mawhinney *et al.* (2005) ทำการวิจัยการรับรู้ประสิทธิภาพร่วมของครูและเงื่อนไขของโรงเรียนเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ พบว่าครูที่รับรู้ว่ามีคุณลักษณะที่ครูมีภาวะผู้นำร่วมกัน มุ่งเน้นวิสัยทัศน์ ทำงานแบบประสานความร่วมมือ ร่วมกันสังเกตตรวจสอบ และมีเงื่อนไขที่สนับสนุนกันนั้น จะรับรู้ได้ว่าเพื่อนครูจะมีประสิทธิภาพในการทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้

ซึ่งผู้วิจัยพบตัวแปรที่สำคัญสองตัวแปรคือ ความเชี่ยวชาญในปีการศึกษาที่ผ่านมาและประสิทธิภาพร่วม เป็นตัวแปรทำนายที่สำคัญของความเชี่ยวชาญด้านการอ่าน ในกลุ่มโรงเรียนระดับประถมศึกษา และเมื่อผู้วิจัยควบคุมสถานะทางเศรษฐกิจสังคม ความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมส่งผลให้เกิดประโยชน์อย่างมากต่อผลการเรียนคณิตศาสตร์ และพบว่าผู้บริหารโรงเรียนสามารถพัฒนายุทธศาสตร์ในการส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยความมั่นใจที่ว่าจะทำให้เงื่อนไขต่างๆ ที่สนับสนุนสามารถพัฒนาผลการเรียนรู้ของนักเรียน

Ross and Gray (2006b) ทำการวิจัยการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำของโรงเรียนกับผลการเรียนของนักเรียน พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยผ่านความผูกพันของครูในการสร้างค่านิยมทางอาชีพ และภาวะผู้นำส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน โดยผ่านตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู และตัวแปรความผูกพันของครู ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ความเชื่อของครูเกี่ยวกับความสามารถ และความอดสาหะเป็นตัวแปรคั่นกลางผลกระทบของผู้บริหารโรงเรียนที่มีต่อผลการเรียนของนักเรียน

Burcham (2009) ทำการวิจัยอิทธิพลของประสิทธิภาพร่วมของครูต่อผลการเรียนของนักเรียนในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครู มีอิทธิพลในทางบวกต่อผลการเรียนของนักเรียน การประเมินประสิทธิภาพกลุ่มเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อผลการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์กายภาพ วิชาเคมี และวิชาฟิสิกส์ มากที่สุด และพบว่าโรงเรียนระดับมัธยมปลายสองแห่งที่มีประสิทธิภาพร่วมของครูสูง มีผลการเรียนของนักเรียนในระดับสูงเช่นกัน

Leithwood *et al.* (2010) ทำการวิจัยอิทธิพลของภาวะผู้นำโรงเรียนที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งคณะผู้วิจัยสร้างข้อสรุปว่า ภาวะผู้นำมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการเรียนของนักเรียน จึงมีการกำหนดเส้นทางอิทธิพลสี่เส้นทางที่ภาวะผู้นำส่งอิทธิพลผ่านตัวแปรคั่นกลางหลายตัวแปร ในงานวิจัยนี้ประสิทธิภาพร่วมของครู และความไว้วางใจเป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงเดียวกันคือ เส้นทางอารมณ์ความรู้สึก (emotions path) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงประจักษ์พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูอธิบายความแปรปรวนผลการเรียนของนักเรียนร้อยละ 34 อย่างมีนัยสำคัญ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันของครู

Dunham *et al.* (1994) ทำการวิจัยการบริหารแบบมีส่วนร่วมและพบว่า ข้อมูลย้อนกลับของหัวหน้างานมีอิทธิพลต่อระดับความผูกพันด้านความรู้สึกรู้สึก, ความผูกพันต่อเนื่อง และความผูกพันทางสังคม เมื่อหัวหน้างานจัดข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน และให้พนักงานมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ระดับความผูกพันด้านความรู้สึกรู้สึกของพนักงานมีมากเพิ่มขึ้นกว่าระดับความผูกพันต่อเนื่อง และทางสังคม และการที่พนักงานระบุว่าการทำงานที่องค์กรเป็นเรื่องของความต้อการที่จะทำมากกว่าความจำเป็นหรือรู้สึกว่าจะทำงานที่องค์กร

Cohen and Kirchmeyer (1995) ทำการวิจัยโดยใช้ประชากรที่ประกอบอาชีพพยาบาลจากสองโรงพยาบาล และพบว่า มีความสัมพันธ์ในทางบวกระหว่างการเพิ่มทรัพยากรกับทั้งความผูกพันด้านความรู้สึกรู้สึก และทางสังคม อย่างไรก็ตามความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันต่อเนื่องและการเพิ่มทรัพยากรเป็นไปในทางลบ นางพยาบาลที่ทำงานต่อในโรงพยาบาลเพราะพวกเขาต้องการหรือรู้สึกว่าจะพวกเขาควรอยู่ทำงานต่อไปนั้นระบุความเกี่ยวข้องและผลิตผลกับกิจกรรมการทำงานมากกว่าขณะที่นางพยาบาลที่อยู่ทำงานที่โรงพยาบาลเพราะพวกเขารู้สึกว่าจำเป็นต้องอยู่มีความเกี่ยวข้องและผลิตผลกับกิจกรรมการทำงานน้อยกว่า

Cohen (1996) ทำการวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันด้านความรู้สึกรู้สึก, ความผูกพันต่อเนื่อง และความผูกพันทางสังคม กับความเกี่ยวข้องในการทำงาน ความเกี่ยวข้องในงาน และความผูกพันทางอาชีพ และพบว่าความผูกพันด้านความรู้สึกรู้สึกมีความสัมพันธ์สูงมากกับประเภทความผูกพันอื่นๆ กล่าวคือ ในประเด็นข้อที่ว่า พนักงานที่ยังคงทำงานกับองค์กรเพราะพนักงานต้องการนั้น แสดงระดับสูงกว่าความผูกพันด้านอื่นๆทั้งหมด

Irving *et al.* (1997) ทำการวิจัยเกี่ยวกับความผูกพัน พบว่า ความพึงพอใจในงานมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับความผูกพันด้านความรู้สึกรู้สึก และความผูกพันทางสังคม อย่างไรก็ตามความพึงพอใจในงานมีความสัมพันธ์ในทางลบกับความผูกพันต่อเนื่อง และทั้งสามประเภทของความผูกพันมีความสัมพันธ์ในทางลบกับความตั้งใจในการเปลี่ยนงาน และความผูกพันต่อเนื่องมีความสัมพันธ์ในทางลบมากที่สุด

Celep (2000) ทำการวิจัยครูของประเทศตุรกีเพื่อศึกษาวิจัยระดับความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน และต่อภาระงานเกี่ยวข้องกับการสอน ซึ่งพบว่าความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน มีความสัมพันธ์โดยตรงกับการทำงานของครู

Huffman (2003) ทำการวิจัยเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ พบว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในการสร้างครู และผู้บริหาร ให้มีความเชื่อ วิสัยทัศน์ และค่านิยมร่วมกัน มีเป้าหมายเดียวกันคือ การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน และบุคลากรในโรงเรียนมีความพยายามอย่างสอดคล้องกันในการแสดงออกซึ่งความไว้วางใจระหว่างกัน ประสานความร่วมมือ และมีการสื่อสารแบบให้เกียรติซึ่งกันและกัน

Dee *et al.* (2006) ทำการศึกษาวิจัยผลของทีมครูจำนวนสี่ทีมที่มีต่อความผูกพันต่อ โรงเรียนในเขตเมืองใหญ่ ตัวแบบการวิจัยมุ่งเน้นศึกษาความผูกพันต่อองค์กร และรวมตัวแปรแทรกที่เป็นกลุ่มเดียวกัน คือ การเสริมพลังอำนาจของครู การสื่อสารภายในโรงเรียน และภาวะอิสระในการทำงาน และพบว่าทีมทำการสอนมีผลทั้งทางตรง และทางอ้อมต่อความผูกพันต่อองค์กร ส่วนทีมหลักสูตร, ทีมบริหาร และทีมประชาสัมพันธ์ มีผลทางอ้อมต่อระดับสูงของความผูกพันต่อองค์กร

Vescio *et al.* (2006) ทำการวิจัยเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพครู พบว่า การใช้ชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพเป็นเครื่องมือในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครู และการเรียนของนักเรียน เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้หากผู้บริหาร โรงเรียนให้การสนับสนุน และเห็นคุณค่า และการที่ครูมีส่วนร่วมในชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพส่งผลให้ครูมองเห็นความสำคัญมากขึ้นกับการจัดการเรียนการสอนที่มีนักเรียนเป็นศูนย์กลาง

Gilrane *et al.* (2008) ทำการวิจัยเกี่ยวกับกรณีศึกษาการสร้างชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ พบว่า การสะท้อนความคิด และพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงของครู ได้รับอิทธิพลจาก การสนทนาเพื่อช่วยเหลือกันในการพัฒนาวิชาชีพระหว่างครูในโรงเรียน โครงสร้างทางกายภาพ เช่น สถานที่ตั้งโรงเรียน และการจัดตารางเวลาเพื่อให้คณะครูมีการประสานความร่วมมือระหว่างกัน การได้รับกำลังใจจากเพื่อนครู และบุคลากรในโรงเรียน และแหล่งเรียนรู้ที่ครูสามารถนำมาใช้เป็นสื่อการสอน

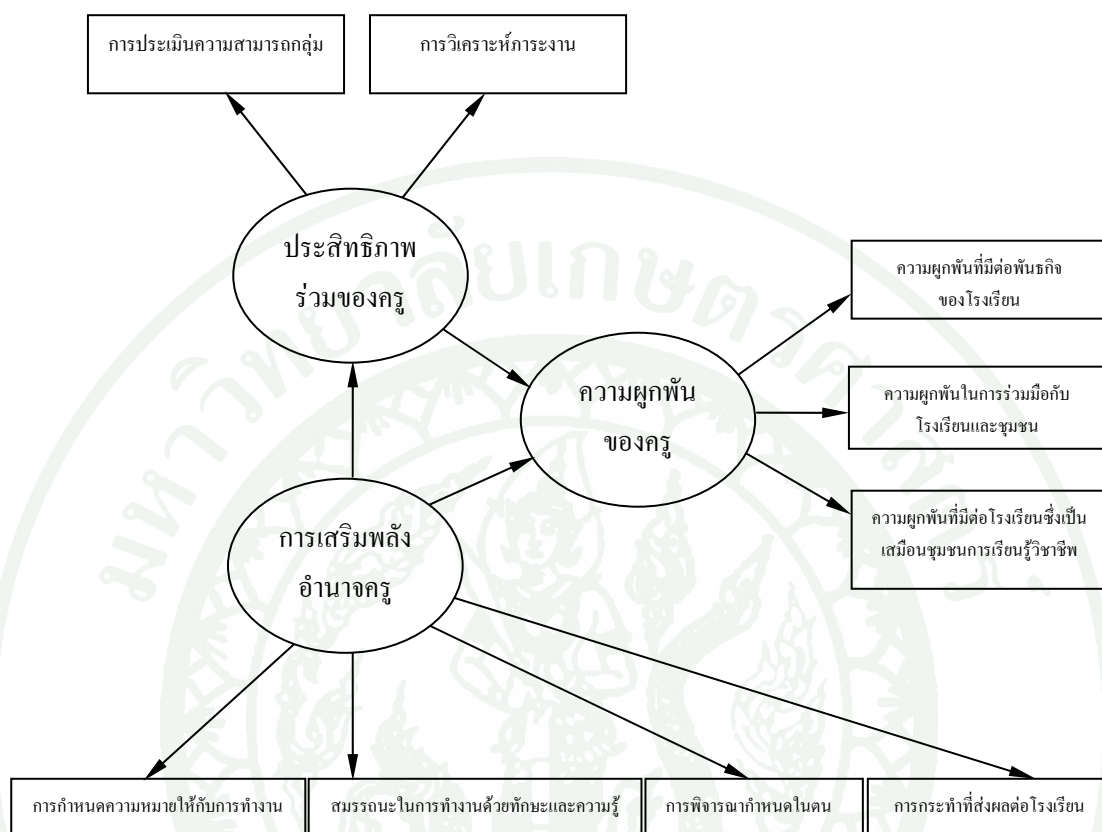
Boulay *et al.* (2009) ทำการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้จากอดีต และจากตนเองของคณะครู การวิจัยในปีที่หนึ่งพบว่า การที่ครูได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่ผ่านมาในอดีต ทำให้ประสิทธิภาพแห่งตนของครูมีความสัมพันธ์กับความผูกพันในวิชาชีพครูอย่างมีนัยสำคัญ

Calcosola (2009) ทำการวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพร่วมของครู และชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครู และชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ส่งผลให้นักเรียน มีผลการเรียนดีมากขึ้น และคณะครูที่รู้สึกว่าการศึกษามีประสิทธิภาพร่วมในโรงเรียน รับรู้ว่าโรงเรียน ของพวกตนเป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพเช่นกัน

Nammi and Nezhad (2009) ทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษากับความผูกพัน ต่อองค์กรในกลุ่มอาชีพที่หลากหลาย ผลของการวิจัยระบุว่า การศึกษามีอิทธิพลเชิงบวกในทางอ้อม ต่อความผูกพันต่อองค์กร โดยการเพิ่มรางวัลในการทำงาน แต่มีอิทธิพลเชิงลบโดยตรงเมื่อรางวัล ในการทำงานคงที่ไม่เปลี่ยนแปลง และการค้นพบขึ้นอยู่กับค่านิยมของการทำงานซึ่งเกี่ยวข้องกับ การเพิ่มมากขึ้นของการศึกษา

Frankenberg *et al.* (2010) ทำการวิจัยความผูกพันของนักศึกษาฝึกหัดครู พบว่า นักศึกษา ฝึกหัดครูที่ได้รับการอบรมพัฒนาความรู้ และทักษะการสอนในหลักสูตรเตรียมความพร้อมการเป็น ครูมีความผูกพันในอาชีพการเป็นครู และทุ่มเทให้กับการสอนเมื่อได้รับการบรรจุเป็นครูที่โรงเรียน แล้ว

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 2 กรอบแนวคิดการวิจัย

ที่มา: Spreitzer (1996); Goddard *et al.* (2000); Ross and Gray (2006b)

จากภาพที่ 2 กรอบแนวคิดการวิจัยนี้ประกอบด้วยตัวแปรแฝงสามตัวแปรคือ 1) การเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้สี่ตัวแปร คือ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน, สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้, การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ตามแนวคิดของ Spreitzer (1996) 2) ความผูกพันของครู (teacher commitment) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัวแปร คือ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน, ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ตามแนวคิดของ Ross and Gray (2006) และ 3) ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้สองตัวแปร คือ การประเมินความสามารถกลุ่ม และการวิเคราะห์ภาระงานตามแนวคิดของ Goddard *et al.* (2000) ซึ่งในกรอบการวิจัยนี้ ตัวแปรแฝงภายนอก (exogenous latent variables) คือ ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู

เป็นตัวแปรเหตุ (independent variable) ส่วนตัวแปรแฝงภายใน (endogenous latent variable) มีสองตัวแปร คือ ตัวแปรประสิทธิภาพพร้อมของครู เป็นตัวแปรคั่นกลาง (mediating variable) และตัวแปรความผูกพันของครู เป็นตัวแปรเกณฑ์ (criterion variable) กรอบการวิจัยนี้แสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูกับตัวแปรความผูกพันของครู โดยมีตัวแปรประสิทธิภาพพร้อมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง



บทที่ 3

วิธีการวิจัย

การวิจัยเรื่อง บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียนเอกชน เป็นการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (causal relationship) ระหว่างตัวแปรหลายตัว โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (structural equation modeling: SEM) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน และศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้แบ่งเป็น 2 ขั้นตอนหลัก คือ ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรหลายตัว และการวิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่างตัวแบบสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์

1. ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ระหว่างตัวแปรหลายตัว มีรายละเอียดดังนี้

1.1 ตรวจสอบเอกสารจากแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครู ได้แก่ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ที่มีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบของประสิทธิภาพร่วมของครู ได้แก่ การประเมินประสิทธิภาพกลุ่ม และการวิเคราะห์ภาระงาน ที่มีความสัมพันธ์เชิงสาเหตุกับองค์ประกอบของความผูกพันของครู ได้แก่ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจโรงเรียน ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

1.2 วิเคราะห์ และสังเคราะห์ผลที่ได้จากการศึกษาสร้างเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย

1.3 กำหนดสมมติฐานการวิจัย (research model) ดังภาพที่ 2 วิเคราะห์โครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร และกำหนดเป็นสมมติฐานเพื่อการทดสอบ

การวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้าง ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมเป็นตัวแปรคั่นกลาง (mediating variable) ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูเป็นตัวแปรแฝงภายนอก (exogenous latent variables) และตัวแปรความผูกพันของครูเป็นตัวแปรแฝงภายใน (endogenous latent variable) ตัวแบบโครงสร้างเชิงเส้นของความสัมพันธ์ที่ได้นำมาปรับเป็นสมมติฐานที่ใช้ในการทดสอบ 6 ข้อ คือ

ก. ในการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ 4 ข้อ ดังนี้

สมมติฐานข้อ 1 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ

สมมติฐานข้อนี้ มุ่งเน้นในการศึกษาว่า เส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรทุกเส้นทาง มีความสัมพันธ์ในทางใด และมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีอิทธิพลอย่างไรต่อความผูกพัน ค่าอิทธิพลทางตรงของปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานที่มีต่อความผูกพันน้อยกว่าค่าอิทธิพลทางอ้อมของปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานที่มีต่อความผูกพันผ่านประสิทธิภาพร่วมของครูหรือไม่ และประสิทธิภาพร่วมของครูจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานและความผูกพัน ได้ชัดเจนขึ้นหรือไม่ ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละเท่าไร และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันได้ร้อยละเท่าไร

สมมติฐานข้อ 2 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ

สมมติฐานข้อนี้ มุ่งเน้นในการศึกษาว่าเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรทุกเส้นทาง มีความสัมพันธ์ในทางใด และมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ มีอิทธิพลอย่างไรต่อความผูกพัน ค่าอิทธิพลทางตรงของปัจจัยสมรรถนะในการทำงาน ด้วยทักษะ และความรู้ที่มีต่อความผูกพันน้อยกว่าค่าอิทธิพลทางอ้อมของปัจจัยสมรรถนะใน การทำงานด้วยทักษะ และความรู้ที่มีต่อความผูกพันผ่านประสิทธิภาพร่วมของครูหรือไม่ และ ประสิทธิภาพร่วมของครูจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยสมรรถนะในการทำงาน ด้วยทักษะ และความรู้ และความผูกพันได้ชัดเจนขึ้นหรือไม่ ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วย ทักษะและความรู้ อธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละเท่าไร และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันได้ร้อยละ เท่าไร

สมมติฐานข้อ 3 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อม ความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในตน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มี นัยสำคัญ

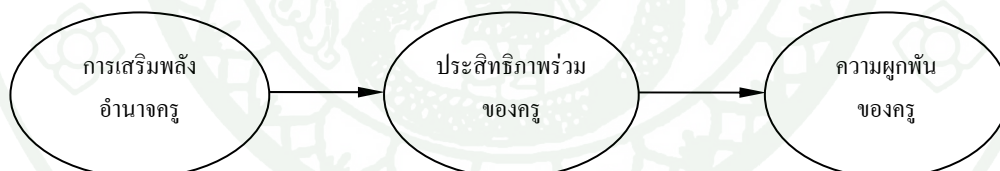
สมมติฐานข้อนี้ มุ่งเน้นในการศึกษาว่าเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรทุกเส้นทาง มีความสัมพันธ์ในทางใด และมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนมีอิทธิพล อย่่างไรต่อความผูกพัน ค่าอิทธิพลทางตรงของปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนที่มีต่อความผูกพัน น้อยกว่าค่าอิทธิพลทางอ้อมของปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนที่มีต่อความผูกพันผ่านประสิทธิ ภาพร่วมของครูหรือไม่ และประสิทธิภาพร่วมของครูจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัย การพิจารณากำหนดในตนกับความผูกพันได้ชัดเจนขึ้นหรือไม่ ปัจจัยการพิจารณากำหนดในตน อธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละเท่าไร และตัวแปรในรูปแบบนี้ ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันได้ร้อยละเท่าไร

สมมติฐานข้อ 4 บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อม ความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มี นัยสำคัญ

สมมติฐานข้อนี้ มุ่งเน้นในการศึกษาว่าเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรทุกเส้นทาง มีความสัมพันธ์ในทางใด และมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน มีอิทธิพลอย่างไรต่อความผูกพัน ค่าอิทธิพลทางตรงของปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนที่มีต่อความผูกพันน้อยกว่าค่าอิทธิพลทางอ้อมของปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนที่มีต่อความผูกพัน ผ่านประสิทธิภาพร่วมของครูหรือไม่ และประสิทธิภาพร่วมของครูจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนกับความผูกพันได้ชัดเจนขึ้นหรือไม่ ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละเท่าไร และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันได้ร้อยละเท่าไร

ข. ในการศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจ และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ผู้วิจัย ตั้งสมมติฐาน ในรูปตัวแบบโครงสร้างไว้ 2 ข้อ ดังนี้

สมมติฐานข้อ 5 การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครู ผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู



สมมติฐานข้อนี้ มุ่งเน้นในการศึกษาว่าเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรทุกเส้นทาง มีความสัมพันธ์ในทางใด และมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูอย่างไร ประสิทธิภาพร่วมของครูจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับความผูกพันของครูได้หรือไม่ การเสริมพลังอำนาจครูอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละเท่าไร และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละเท่าไร

สมมติฐานข้อ 6 การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรงต่อความผูกพันของครู และมื่ออิทธิพลทางอ้อมผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู



สมมติฐานข้อนี้ มุ่งเน้นในการศึกษาว่าเส้นทางอิทธิพลระหว่างตัวแปรทุกเส้นทาง มีความสัมพันธ์ในทางใด และมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูอย่างไร ค่าอิทธิพลทางตรงของการเสริมพลังอำนาจครูที่มีต่อความผูกพันของครู น้อยกว่าค่าอิทธิพลทางอ้อมของการเสริมพลังอำนาจครูที่มีต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครูหรือไม่ และประสิทธิภาพร่วมของครูจะสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับความผูกพันของครูได้ชัดเจนขึ้นหรือไม่ การเสริมพลังอำนาจครูอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละเท่าไร และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกัน อธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละเท่าไร

2. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแบบสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีรายละเอียดดังนี้

2.1 สร้าง และพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล และนำไปหาคุณภาพตามขั้นตอน ดังจะได้กล่าวต่อไปในหัวข้อเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.2 ดำเนินการเก็บ และวิเคราะห์ข้อมูล

ประชากร และกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นครู จำนวน 20,957 คน จากโรงเรียนเอกชนที่เปิดสอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษา 854 แห่ง ส่วนการกำหนดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยพิจารณาจากหลักเกณฑ์ดังนี้คือ

การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูลในการวิเคราะห์ตัวแบบสมการโครงสร้าง ถ้าเป็นตัวแปรที่มีการแจกแจงปกติ พหุนามทุกตัว ควรใช้ขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ หรือมากกว่า 100 (Saris and Stronkhorst, 1984) และงานวิจัยที่ใช้ตัวแบบสมการโครงสร้างควรใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 100-150 จะให้ผลการวิจัยที่น่าพอใจ (Ding *et al.*, 1995)

กฎแห่งความเชี่ยวชาญ (rule of thumb) ที่นักสถิติวิเคราะห์ตัวแปรพหุนามใช้กันมากคือ ใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 10 ถึง 20 คนต่อตัวแปรในการวิจัยหนึ่งตัวแปร (Schumacker and Lomax, 1996; Hair *et al.*, 1998) ในงานวิจัยนี้มีตัวแปรแฝง 3 ตัวแปร และตัวแปรสังเกตได้ 9 ตัวแปร รวมเป็น 12 ตัวแปร จึงควรใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 120 ถึง 240 คน

สำหรับการเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยใช้การสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้น (multi-stage sampling) ดังนี้

ขั้นแรกเลือกครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่ม (cluster random sampling) โดยแบ่งโรงเรียนเอกชน 854 แห่งเป็นห้ากลุ่มตามภูมิภาค ได้เป็นกลุ่มภาคกลาง 428 โรงเรียน ภาคเหนือ 54 โรงเรียน ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ 160 โรงเรียน ภาคตะวันออก 77 โรงเรียน และภาคใต้ 135 โรงเรียน

ขั้นที่สองสุ่มโรงเรียนแต่ละภาคตามสัดส่วน โดยพิจารณาจากตารางสำเร็จรูปที่ใช้ในการเก็บตัวอย่างของ Yamane (1978) ในการวิเคราะห์โดยใช้สถิติทั่วไปที่ความเชื่อมั่น 95% ภายในขอบเขตความคลาดเคลื่อน $\pm 5\%$ เมื่อประชากรมีขนาดเท่ากับ 1,000 ขนาดกลุ่มตัวอย่างจะอยู่ที่ 286 แบ่งตามสัดส่วนของโรงเรียนในภาคกลาง ภาคเหนือ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคตะวันออก และภาคใต้ ได้โรงเรียนจำนวน 143, 17, 54, 26 และ 46 ตามลำดับ

ชั้นที่สามสุ่มครูผู้สอนจาก 20,957 คน ตามสัดส่วนของโรงเรียนในแต่ละภาค จากตารางสำเร็จรูปที่ใช้ในการเก็บตัวอย่างของ Yamane (1978) ในการวิเคราะห์โดยใช้สถิติทั่วไปที่ความเชื่อมั่น 95% ภายในขอบเขตความคลาดเคลื่อน $\pm 5\%$ เมื่อประชากรมีขนาดเท่ากับ 20,000 – 25,000 คน จะได้กลุ่มตัวอย่างขนาด 392-394 คน โดยให้กลุ่มตัวอย่างที่อยู่ภายในภาคเดียวกันมีความแตกต่างกันตามอายุ ระดับการศึกษา ประสบการณ์การทำงาน และกลุ่มตัวอย่างระหว่างภาค มีความคล้ายคลึงกันมากที่สุด โดยกำหนดคุณสมบัติของกลุ่มตัวอย่าง คือ เป็นครูที่ทำงานกับโรงเรียนมาแล้วอย่างน้อย 1 ปี ได้กลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะเป็นตัวแทนของประชากรในการตอบแบบสอบถามอย่างต่ำ จำนวน 392 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยนี้ ใช้วัดตัวแปรสังเกตได้ที่อยู่ในเค้าโครงความคิดรวบยอดของตัวแปรแฝงทั้งสามตัวแปร ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ตัวแปรแฝงภายนอก (exogenous variable) ประกอบด้วย ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู ซึ่งเป็นกระบวนการที่ครูได้รับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่ยกระดับสภาวะทางจิตที่จำเป็นสำหรับครู ทำให้ครูเกิดแรงจูงใจจากภายในที่ช่วยให้ครูมีการปรับตัวเชิงรุกในการจัดการเรียนการสอน การพัฒนาขีดความสามารถ ความรับผิดชอบในวิชาชีพครู และการแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นเค้าโครงความคิดรวบยอดของการเสริมพลังอำนาจตามแนวคิดของ Spreitzer (1996) มีสี่ตัวแปร คือ

1.1 ตัวแปรการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (meaning) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงถึงการได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจที่เกี่ยวข้องกับคุณค่าของเป้าหมายในการทำงานซึ่งเกี่ยวข้องกับมาตรฐาน และอุดมคติของตนเอง ความเหมาะสมระหว่างความต้องการจำเป็นของบทบาทการทำงานของบุคคล และความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรมของตนเอง

1.2 ตัวแปรสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ (competence) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงถึงการได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของตนเองในการทำงาน หรือความเชื่อในความสามารถของตนเองที่จะทำกิจกรรมในการทำงานด้วยทักษะ ซึ่งความเชื่อดังกล่าวนั้นเกี่ยวข้องกับทักษะ และความรู้ในการพัฒนาสถานการณ์ในห้องเรียนที่ครูมีความรับผิดชอบในฐานะผู้นำการเรียนรู้อยู่ และเมื่อครูได้รับโอกาสในการกำหนดการเรียน

การสอนเอง ครูจะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถในการเรียนการสอนอย่างมืออาชีพ ทำให้ครูรู้สึกว่าตนเองมีความพร้อมทั้งความรู้ และทักษะ และมีความสามารถเพียงพอในการช่วยนักเรียนให้สามารถเรียนรู้ และมีความมั่นใจในความสามารถของตนเพื่อพัฒนานักเรียน

1.3 ตัวแปรการพิจารณากำหนดในตน (self-determination) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงถึงการได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกของครูว่ามีทางเลือกในการริเริ่ม และกำหนดพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งสะท้อนความรู้สึกแห่งภาวะอิสระหรือทางเลือกในการทำงาน และความต่อเนื่องของพฤติกรรมการทำงาน

1.4 ตัวแปรการกระทำที่ส่งผลต่อ โรงเรียน (impact) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงถึงการได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจที่เกี่ยวข้องกับระดับการกระทำที่ครูสามารถมีอิทธิพลต่อผลผลิตเชิงยุทธศาสตร์ เชิงการบริหารจัดการ หรือการปฏิบัติในการเรียนการสอน เมื่อครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจที่สำคัญที่ส่งผลต่อการทำงานของคณะครู และการตัดสินใจนั้นส่งผลต่อผลลัพธ์อย่างแท้จริง

2. ตัวแปรแฝงภายใน (endogenous variable) ประกอบด้วย สองตัวแปรแฝง คือ ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู และตัวแปรความผูกพัน ดังนี้

2.1 ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู เป็นตัวแปรคั่นกลาง (mediating variable) เป็นความเชื่อในความสามารถของครูที่รับรู้ร่วมกันเป็นวัฒนธรรมใน โรงเรียนว่าความพยายามของคณะครูทั้งโรงเรียนจะทำให้การเรียนของนักเรียนดีขึ้น และความเชื่อที่ครูรับรู้ร่วมกันนั้นเกิดจากประสบการณ์จากความแตกฉาน ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน การชักจูงทางสังคมหรือด้วยวาจา และสถานะที่มีผลต่ออารมณ์หรือความรู้สึก ตัวแปรคั่นกลางประสิทธิภาพร่วมของครู วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้สองตัวแปร (Goddard *et al.*, 2000) คือ

2.1.1 ตัวแปรการวิเคราะห์ภาระงาน (task analysis) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงการรับรู้ประสิทธิภาพร่วมของครูที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการที่คณะครูประเมินทั้งระดับตนเองและระดับโรงเรียนว่าอะไรเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูในการได้มาซึ่งความสำเร็จเมื่อเข้าสอนในห้องเรียน อะไรคือข้อจำกัดที่ครูต้องเอาชนะ และอะไรคือแหล่งทรัพยากรที่ครูจะนำมาใช้ได้เพื่อการสอนเกิดผลสำเร็จ

2.1.2 ตัวแปรการประเมินความสามารถกลุ่ม (group competence) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงการรับรู้ประสิทธิภาพร่วมของครูที่เกี่ยวข้องกับการที่คณะครูวินิจฉัยอย่างชัดเจนถึงความสามารถในการสอนของเพื่อนครูที่คณะ เช่น ทักษะการสอน วิธีการสอน การอบรม ความเชี่ยวชาญ และความเชื่อเชิงบวกของคณะครูในความสามารถของนักเรียนที่จะประสบความสำเร็จทางการเรียนในโรงเรียน

2.2 ตัวแปรความผูกพันของครู เป็นตัวแปรเกณฑ์ (criterion variable) เป็นการที่คณะครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมาย และค่านิยมของโรงเรียน คณะครูทำงานร่วมกับผู้ปกครองมีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียน และครู และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ แบ่งปันความรู้ สื่อการสอน และเทคนิคการสอนระหว่างกัน มีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียน ตัวแปรภายใน ความผูกพันของครูวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้สามตัวแปร (Ross and Gray, 2006b) คือ

2.2.1 ตัวแปรความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน (school mission) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงความผูกพันของครูที่เกี่ยวข้องกับการที่ครูมีความเห็นพ้องกับเป้าหมาย และค่านิยมของโรงเรียน ครูทำงานร่วมกันแบบเห็นพ้องกัน ในการริเริ่มทำงานเพื่อมุ่งเน้นการพัฒนาโรงเรียน อีกทั้งพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อพัฒนาความก้าวหน้าในอาชีพของครู และคณะครูวางแผนประเมินการปฏิบัติงานเพื่อตรวจสอบการปฏิบัติงานของคณะครู

2.2.2 ตัวแปรความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน (school-community partnership) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงความผูกพันของครูที่เกี่ยวข้องกับการที่ครูทำงานร่วมกับผู้ปกครอง และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน พ่อแม่ผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของโรงเรียน ในการทำงานร่วมกันมีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียน และทางบ้านเพื่อปรับปรุงบรรยากาศในการจัดการศึกษาทั้งที่โรงเรียน และที่บ้าน

2.2.3 ตัวแปรความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (school as a professional learning community) เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่แสดงความผูกพันของครูที่เกี่ยวข้องกับการที่ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ และคาดหวัง ทำให้เกิดบรรยากาศแห่งความเอาใจ และไว้วางใจระหว่างบุคลากรในโรงเรียน และคณะครูยินดีที่จะแบ่งปันความรู้ และเทคนิคการสอนระหว่างกันอีกทั้งมีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนทำให้เกิดประสิทธิภาพแห่งตนสูง

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ นำเครื่องมือวิจัยที่นักวิจัยต่างประเทศสร้าง และพัฒนาขึ้นมาใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยได้ติดต่อนักวิจัยเจ้าของผลงานที่สร้างเครื่องมือเหล่านั้นเพื่อขออนุญาตแปล และปรับปรุง เครื่องมือวิจัยให้สอดคล้องกับบริบทของไทยก่อนใช้ในการเก็บข้อมูล ตามรายละเอียดต่อไปนี้

1. ขออนุญาต Professor Dr. Gretchen Spreitzer ในการใช้เครื่องมือวัดการเสริมพลังอำนาจทางจิตวิทยา (psychological empowerment instrument) โดยการแปล และพัฒนาเครื่องมือวิจัยให้สอดคล้องกับบริบทของไทย และนำเครื่องมือวิจัยมาใช้เก็บข้อมูลในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้รับจดหมายอนุญาตให้ใช้เครื่องมือตอบกลับทาง e-mail ในวันที่ 4 ธันวาคม 2552

2. ขออนุญาต Professor Dr. Wayne K. Hoy, Professor Dr. Anita W. Hoy, และ Professor Dr. Roger D. Goddard ในการใช้เครื่องมือวัดประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy scale) โดยการแปล และพัฒนาเครื่องมือวิจัยให้สอดคล้องกับบริบทของไทย และนำเครื่องมือวิจัยมาใช้เก็บข้อมูลในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้รับจดหมายอนุญาตให้ใช้เครื่องมือตอบกลับทาง e-mail ในวันที่ 4 ธันวาคม 2552

3. ขออนุญาต Professor Dr. John Ross และ Professor Dr. Peter Gray ในการใช้เครื่องมือวัดความผูกพันของครู (teacher commitment scale) โดยการแปล และพัฒนาเครื่องมือวิจัยให้สอดคล้องกับบริบทของไทย และนำเครื่องมือวิจัยมาใช้เก็บข้อมูลในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้รับจดหมายอนุญาตให้ใช้เครื่องมือตอบกลับทาง e-mail ในวันที่ 4 ธันวาคม 2552

การนำเครื่องมือมาใช้ในบริบทของไทย ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. แปลข้อคำถามเครื่องมือวิจัยจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ภายใต้การแนะนำของกรรมการควบคุมวิทยานิพนธ์ และผู้เชี่ยวชาญทางภาษาศาสตร์อีกหนึ่งท่าน

2. นิยามตัวแปร กำหนดตัวบ่งชี้ และเขียนข้อคำถาม นำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา และความถูกต้องในการใช้ภาษาจำนวนห้าท่าน ดังแสดงในภาคผนวก ก

3. นำแบบสอบถามที่ผ่านการตรวจสอบ และปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปทดลองใช้ (try out) กับกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 150 คน ซึ่งเป็นครูจากโรงเรียนเอกชน 18 แห่ง ระหว่างเดือนพฤษภาคมถึงเดือนมิถุนายน พ.ศ. 2553 แล้วนำมาหาความเชื่อมั่น (reliabilities) ของแบบวัดการเสริมพลังอำนาจ, แบบวัดประสิทธิภาพพร้อมของครู และแบบวัดความผูกพันของครู ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha coefficient) ตามวิธีของ Cronbach เท่ากับ .814, .802 และ .855 ตามลำดับ และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha coefficient) ของ Cronbach ทั้งฉบับเท่ากับ .90 ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (alpha coefficient) ตามวิธีของ Cronbach จำแนกตามแบบวัดแต่ละฉบับ

แบบวัด	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของ Cronbach
1. การเสริมพลังอำนาจ	.814
1.1 การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน	.638
1.2 สมรรถนะในการทำงานด้วยความรู้และทักษะ	.759
1.3 การพิจารณากำหนดในตน	.810
1.4 การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน	.604
2. ประสิทธิภาพพร้อมของครู	.802
2.1 การประเมินความสามารถกลุ่ม	.790
2.2 การวิเคราะห์ภาระงาน	.595
3. ความผูกพันของครู	.855
3.1 ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน	.675
3.2 ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน	.659
3.3 ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ	.884
4. ทั้งฉบับ	.900

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง และระบุงค์ประกอบหลักของการเสริมพลังอำนาจ ประสิทธิภาพพร้อมของครู และความผูกพัน โดยวิธีสกัดองค์ประกอบหลัก (principal component analysis) และหมุนแกนแบบตั้งฉาก (varimax) (กัลยา วานิชชัยบัญชา, 2552) ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจของข้อความที่แปลจากเครื่องมือต่างประเทศ

ข้อความ	ค่าน้ำหนัก									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
การเสริมพลังอำนาจครู										
ข้อความที่ 2	.800									
ข้อความที่ 5	.817									
ข้อความที่ 10	.814									
ข้อความที่ 1		.791								
ข้อความที่ 9		.692								
ข้อความที่ 12		.776								
ข้อความที่ 3			.771							
ข้อความที่ 7			.794							
ข้อความที่ 8			.839							
ข้อความที่ 4				.539						
ข้อความที่ 6				.839						
ข้อความที่ 11				.869						
ประสิทธิภาพร่วมของครู										
ข้อความที่ 1					.684					
ข้อความที่ 2					.697					
ข้อความที่ 3					.640					
ข้อความที่ 4					.642					
ข้อความที่ 5					.583					
ข้อความที่ 6					.756					
ข้อความที่ 7					.797					
ข้อความที่ 8					.330					
ข้อความที่ 9					.787					
ข้อความที่ 11					.555					
ข้อความที่ 12					.605					

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ข้อคำถาม	ค่าน้ำหนัก								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ข้อคำถามที่ 20					.512				
ข้อคำถามที่ 21					.655				
ข้อคำถามที่ 10						.274			
ข้อคำถามที่ 13						.507			
ข้อคำถามที่ 14						.469			
ข้อคำถามที่ 15						.574			
ข้อคำถามที่ 16						.552			
ข้อคำถามที่ 17						.555			
ข้อคำถามที่ 18						.629			
ข้อคำถามที่ 19						.607			
ความผูกพันของครู									
ข้อคำถามที่ 1							.584		
ข้อคำถามที่ 2							.451		
ข้อคำถามที่ 3							.610		
ข้อคำถามที่ 4							.656		
ข้อคำถามที่ 5							.484		
ข้อคำถามที่ 6							.561		
ข้อคำถามที่ 7							.583		
ข้อคำถามที่ 8							.628		
ข้อคำถามที่ 9							.728		
ข้อคำถามที่ 10							.532		
ข้อคำถามที่ 11							.679		
ข้อคำถามที่ 12							.723		
ข้อคำถามที่ 13								.476	
ข้อคำถามที่ 14								.422	
ข้อคำถามที่ 15								.496	
ข้อคำถามที่ 16								.606	

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ข้อคำถาม	ค่าน้ำหนัก								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ข้อคำถามที่ 17								.630	
ข้อคำถามที่ 18									.774
ข้อคำถามที่ 19									.763
ข้อคำถามที่ 20									.804
ข้อคำถามที่ 21									.823
ค่าไอแก้ม	4.19	1.69	1.07	1.00	6.04	2.47	6.36	3.05	1.49
% ความแปรปรวน	34.98	14.09	8.99	8.34	28.77	11.78	30.30	14.56	7.13

หมายเหตุ: 1 = การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน

2 = สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้

3 = การพิจารณาคำหนดในตน

4 = การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน

5 = การประเมินความสามารถกลุ่ม

6 = การวิเคราะห์ภาระงาน

7 = ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน

8 = ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน

9 = ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบหลักของตัวแปรแฝงทั้งสามตัวแปรพบว่า องค์ประกอบเป็นไปตามทฤษฎี กล่าวคือ การเสริมพลังอำนาจครูประกอบด้วยสิ่งประกอบ คือ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยความรู้และทักษะ การพิจารณาคำหนดในตน การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครู ประกอบด้วยสอง องค์ประกอบ คือ การประเมินความสามารถกลุ่ม และการวิเคราะห์ภาระงาน ส่วนความผูกพันของครูประกอบด้วยความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ผลการวิเคราะห์เพื่อหาค่าน้ำหนักของทุกข้อคำถาม พบว่า ข้อคำถามส่วนใหญ่มีค่าน้ำหนักสูง อย่างไรก็ตาม ในแบบสอบถาม ข้อคำถามที่ 8 และ 10 ของ ตัวแปรประสิทธิภาพร่วม มีค่าน้ำหนักเท่ากับ .330 และ

.274 ตามลำดับ แสดงว่าภาษาแปลของข้อคำถามไม่สะท้อนความหมายองค์ประกอบของตัวแปร
ในบริบทไทย ผู้วิจัยจึงปรับการใช้ภาษาข้อคำถามทั้งสองข้อ ภายใต้คำแนะนำของกรรมการที่ปรึกษา
วิทยานิพนธ์หลัก ดังนี้

ข้อคำถามที่ 8 ตอนที่ 3 แบบวัดประสิทธิภาพร่วมของครู ข้อคำถามคือ ครูของโรงเรียน
แห่งนี้สอนนักเรียนไม่เข้าใจเพราะวิธีการสอนไม่ดี ปรับการใช้ภาษาเป็น ครูของโรงเรียนแห่งนี้
ไม่ประสบความสำเร็จในการสอนนักเรียน

ข้อคำถามที่ 10 ตอนที่ 3 แบบวัดประสิทธิภาพร่วมของครู ข้อคำถามคือ การขาดแคลนสื่อ
และอุปกรณ์การสอนทำให้การสอนเป็นเรื่องยาก ปรับการใช้ภาษาเป็น ครูของโรงเรียนแห่งนี้
จัดการเรียนการสอนโดยไม่เน้นการใช้อุปกรณ์ และสื่อ

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยนี้เป็นแบบสอบถามมีสี่ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม เป็นแบบตรวจสอบรายการ (checklist)

ตอนที่ 2 การวัดการเสริมพลังอำนาจ เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 7 ระดับ (rating
scale) โดยกำหนดระดับคะแนนจากไม่เห็นด้วยมากที่สุด (1 คะแนน) ไปจนถึงเห็นด้วยมากที่สุด
(7 คะแนน) และในการแปลความหมายคะแนนที่ได้ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย 6.50-7.00 หมายถึง คิดเห็นว่าตนได้รับประสบการณ์การเสริมพลัง
อำนาจในด้านนั้นในระดับมากที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 5.50-6.49 หมายถึง คิดเห็นว่าตนได้รับประสบการณ์การเสริมพลัง
อำนาจในด้านนั้นในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ย 4.50-5.49 หมายถึง คิดเห็นว่าตนได้รับประสบการณ์การเสริมพลัง
อำนาจในด้านนั้น

คะแนนเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง ตนมีความคิดเห็นเป็นกลาง

คะแนนเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนไม่ได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจในด้านนั้น

คะแนนเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนไม่ได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจในด้านนั้นในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนไม่ได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจในด้านนั้นในระดับมากที่สุด

ตอนที่ 3 การวัดประสิทธิภาพร่วมของครู เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ (rating scale) โดยกำหนดระดับคะแนนจากไม่เห็นด้วย (1 คะแนน) ไปจนถึงเห็นด้วยอย่างมาก (6 คะแนน) และในการแปลความหมายคะแนนที่ได้ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย 5.50-6.00 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้นในระดับมากที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 4.50-5.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้นในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้นในระดับปานกลาง

คะแนนเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้นในระดับน้อย

คะแนนเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้นในระดับน้อยที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนไม่รับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้น

ตอนที่ 4 การวัดความผูกพันของครู เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ (rating scale) โดยกำหนดระดับคะแนนจากไม่เห็นด้วย (1 คะแนน) ไปจนถึงเห็นด้วยอย่างมาก (6 คะแนน) และในการแปลความหมายคะแนนที่ได้ ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ดังนี้

คะแนนเฉลี่ย 5.50-6.00 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนมีความผูกพันต่อโรงเรียนในด้านนั้นในระดับมากที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 4.50-5.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนมีความผูกพันต่อโรงเรียนในด้านนั้นในระดับมาก

คะแนนเฉลี่ย 3.50-4.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนรับรู้ถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในด้านนั้นในระดับปานกลาง

คะแนนเฉลี่ย 2.50-3.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนมีความผูกพันต่อโรงเรียนในด้านนั้นในระดับน้อย

คะแนนเฉลี่ย 1.50-2.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนมีความผูกพันต่อโรงเรียนในด้านนั้นในระดับน้อยที่สุด

คะแนนเฉลี่ย 1.00-1.49 หมายถึง ความคิดเห็นว่าตนไม่มีความผูกพันต่อโรงเรียนในด้านนั้น

วิธีการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน โดย

1. ขออนุญาตจากคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ในการเชิญผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือวิจัย หนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการทดลองแบบสอบถาม (try out) และหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

2. เก็บรวบรวมข้อมูล โดยส่งแบบสอบถามจำนวน 2,860 ชุดไปยังโรงเรียนเอกชนระดับอนุบาล และประถมศึกษา จำนวน 286 แห่ง ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทางไปรษณีย์ (ลงทะเบียน) และติดต่อขอความร่วมมือจากผู้ประสานงานในการช่วยเก็บรวบรวมข้อมูลส่งคืนผู้วิจัยตามเวลาที่กำหนดทางไปรษณีย์เช่นกัน ใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลตั้งแต่เดือนกรกฎาคม ถึงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2553

3. นำแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมาทั้งหมดจำนวน 2,288 ชุด มาตรวจสอบคุณภาพของข้อมูล ได้แบบสอบถามที่สมบูรณ์จำนวน 2,016 ชุด คิดเป็นร้อยละ 70.49 สำหรับนำไปวิเคราะห์ในขั้นต่อไป

วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็นห้าตอน คือ ตอนแรกวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน ตอนที่สองวิเคราะห์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ตอนที่สามวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ตอนที่สี่ทดสอบการเป็นสื่อกลางของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู และตอนที่ห้าวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างที่มีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง

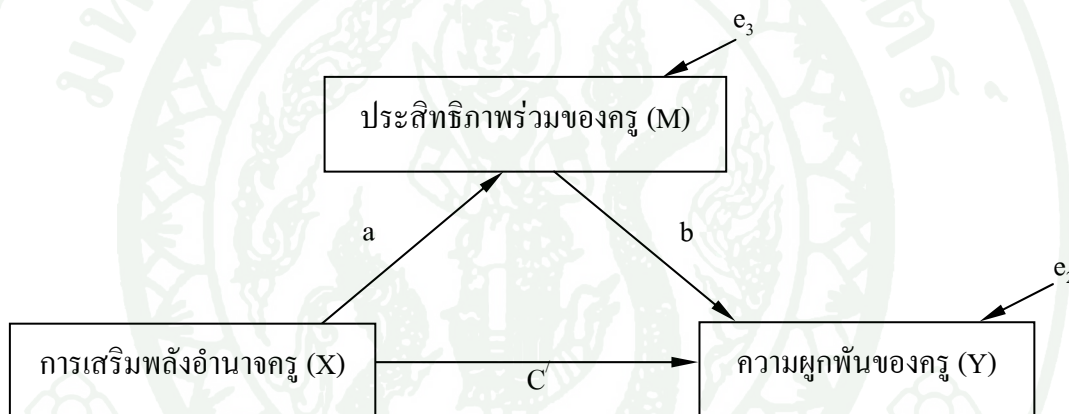
ตอนแรก วิเคราะห์สถิติพื้นฐาน ความถี่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ความโค้ง ความเบ้ ความแปรปรวน โดยวิเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป

ตอนที่สอง วิเคราะห์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (Pearson Product-Moment Correlation)

ตอนที่สาม วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง และระบอบองค์ประกอบหลักของประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู โดยวิธีสกัดองค์ประกอบหลัก (principal component analysis) และหมุนแกนแบบตั้งฉาก (varimax) และทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง (second order confirmatory factor analysis) ของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู ผู้วิจัยได้กำหนดเป็นตัวแบบองค์ประกอบ การเสริมพลังอำนาจ และข้อมูลจากการวิจัย ถูกนำมาวิเคราะห์โดยใช้ LISREL 8.8 (Jöreskog and Sörbom, 2001) ผู้วิจัยใช้ดัชนีความกลมกลืน (fit indices) GFI (goodness of fit index), AGFI (adjusted goodness of fit index), RMSEA (root mean square error of approximation), และ RMR

(root mean square residual) ในการวิเคราะห์ว่าตัวแบบที่กำหนดสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ เพื่อตรวจสอบว่าตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ทั้งสี่ตัวแปร ตามทฤษฎีการเสริมพลังอำนาจทางจิตวิทยาของ Spreitzer (1996) หรือไม่

ตอนที่สี่ วิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่างตัวแบบสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยใช้การวิเคราะห์ตัวแบบโครงสร้างเชิงเส้น (Structural Equation Modeling: SEM) เพื่อทดสอบการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในแผนภาพเส้นโยง และสมการสำหรับตัวแบบที่มีตัวแปรคั่นกลาง (mediation model) (Judd and Kenny, 1981; Baron and Kenny, 1986; MacKinnon and Dwyer, 1993) ข้อมูลจากการวิจัยถูกนำมาวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม LISREL 8.8 (Jöreskog and Sörbom, 2001)



$$Y = i_1 + cX + e_1$$

$$Y = i_2 + c'X + bM + e_2$$

$$M = i_3 + aX + e_3$$

สมการที่ 1

สมการที่ 2

สมการที่ 3

ภาพที่ 3 แผนภาพเส้นโยง และสมการ สำหรับตัวแบบที่มีตัวแปรคั่นกลาง (mediation model)

ที่มา: วินัย คำสุวรรณ (2553); MacKinnon *et al.* (2007) ปรับใช้กับตัวแปรในงานวิจัย

แผนภาพเส้นโยง และสมการ สำหรับตัวแบบที่มีตัวแปรคั่นกลาง (mediation model) อธิบายว่าอิทธิพลของตัวแปรคั่นกลางเกิดขึ้นได้อย่างไร โดยตั้งสมมติฐานเชิงสาเหตุตามลำดับที่ตัวแปรอิสระ (X) ส่งอิทธิพลต่อตัวแปรคั่นกลาง (M) และตัวแปรคั่นกลางส่งผลไปยังตัวแปรเกณฑ์ (Y) ตามลำดับ ในตัวแบบ ดังนั้น แผนภาพเส้นโยง และสมการ สำหรับตัวแบบที่มีตัวแปรคั่นกลาง (mediation model) ที่แสดงอิทธิพลทางตรงที่ X มีต่อ Y และแสดงอิทธิพลทางอ้อมที่ X มีต่อ Y ผ่าน M

จึงเรียกว่า Single Mediation Model หากการวิจัยมีแบบวัดตัวแปรต้นกลาง ตัวแปรอิสระ และตัวแปรเกณฑ์ การเป็นสื่อกลางของตัวแปรต้นกลางจะสามารถตรวจสอบได้ในทางสถิติ (MacKinnon *et al.*, 2007)

ในภาพที่ 3 แผนภาพเส้นทาง และสมการ สำหรับตัวแบบที่มีตัวแปรต้นกลาง (mediation model) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูกับตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู และแสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูกับตัวแปรความผูกพันของครู ในขณะเดียวกันแสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูกับตัวแปรความผูกพันของครู โดยไม่ผ่านตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู อิทธิพลทางตรง (direct effect) ของตัวแปร การเสริมพลังอำนาจครูที่มีต่อตัวแปรความผูกพันของครูแทนค่าด้วย c' ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูกับตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูแทนค่าด้วย a และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูกับตัวแปรความผูกพันของครูแทนค่าด้วย b ส่วน e_1 เป็นค่าคงที่ (parameter) ที่แสดงว่า ส่วนหนึ่งของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูไม่มีการอธิบายด้วยความสัมพันธ์กับตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู ในทำนองเดียวกัน e_2 เป็นค่าคงที่ (parameter) ที่แสดงว่า ส่วนหนึ่งของตัวแปรความผูกพันของครู ไม่มีการอธิบายด้วยความสัมพันธ์กับตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู (วินัย คำสุวรรณ, 2553)

การวิจัยครั้งนี้ ทดสอบสมมติฐานข้อ 1-6 ด้วยการวิเคราะห์การเป็นสื่อกลาง (mediation analysis) ของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู ด้วยวิธีสี่ขั้นตอน (Baron and Kenny, 1986; Judd and Kenny, 1981; MacKinnon and Dwyer, 1993) ดังนี้

ขั้นที่หนึ่ง วิเคราะห์ขนาดความสัมพันธ์ของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูที่มีต่อตัวแปรความผูกพันของครู ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูต้องมีความสัมพันธ์กับตัวแปรความผูกพันของครูอย่างมีนัยสำคัญเป็นไปตามสมการที่ 1 ในภาพที่ 3

ขั้นที่สอง วิเคราะห์ขนาดความสัมพันธ์ของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูที่มีต่อตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูต้องมีความสัมพันธ์กับตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูอย่างมีนัยสำคัญ เป็นไปตามสมการที่ 3 ในภาพที่ 3

ขั้นที่สาม วิเคราะห์ขนาดความสัมพันธ์ของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูที่มีต่อตัวแปรความผูกพันของครู ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูต้องมีความสัมพันธ์กับตัวแปรความผูกพันของครูอย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู และตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรทำนายตัวแปรความผูกพันของครู เป็นไปตามสมการที่ 2 ในภาพที่ 3

ขั้นที่สี่ วิเคราะห์ค่าอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับความผูกพันของครู ซึ่งต้องมีค่าสูงกว่าค่าอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูกับความผูกพันของครูในสมการที่การเสริมพลังอำนาจครูและประสิทธิภาพร่วมของครูทำนายความผูกพัน

เมื่อวิเคราะห์ทิศทาง และขนาดความสัมพันธ์ของตัวแปรในตัวแบบ และผลการวิเคราะห์พบว่า ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูส่งอิทธิพลต่อตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูส่งอิทธิพลต่อตัวแปรความผูกพันของครู และขนาดความสัมพันธ์ทางตรงที่การเสริมพลังอำนาจครูมีต่อความผูกพันน้อยกว่าขนาดความสัมพันธ์รวมที่การเสริมพลังอำนาจครูมีต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู หมายความว่าตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูกับตัวแปรความผูกพันของครู

ตอนที่ห้า วิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างที่มีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ผู้วิจัยใช้วิธีการทดสอบความสอดคล้อง หรือความตรงของตัวแบบสมการ โครงสร้างระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับตัวแบบสมมติฐาน โดยใช้ดัชนีความกลมกลืน (fit indices) เป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ความสอดคล้องของตัวแบบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (model fit) ซึ่งดัชนีความกลมกลืน ที่ใช้ในการวิจัยนี้คือ Chi-Square, Chi-Square/df, GFI (goodness of fit index), AGFI (adjusted goodness of fit index), RMSEA (root mean square error of approximation) และ RMR (root mean square residual) ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ดัชนีความกลมกลืน (fit indices)

ดัชนีความกลมกลืน	เกณฑ์ที่ยอมรับได้
Chi-Square	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ หรือ $p > 0.05$ (Hooper <i>et al.</i> , 2008)
Chi-Square/df	<2 (Hu and Bentler, 1999)
GFI	>0.95 (Hooper <i>et al.</i> , 2008)
AGFI	>0.95 (Hooper <i>et al.</i> , 2008)
RMSEA	<0.06 (Hu and Bentler, 1999)
RMR	มีค่าน้อย (Tabachnik and Fidell, 2007) หรือ <0.05 (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542)

บทที่ 4

ผลการวิจัยและวิจารณ์

ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน และศึกษาความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง จากกรอบแนวคิดในการวิจัย นำมาพัฒนาตัวแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (causal relationship) และตรวจสอบความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ LISREL 8.8 ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลโดยลำดับดังนี้

ตอนที่ 1 ค่าสถิติพื้นฐาน

ตอนที่ 2 ผลการศึกษาความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู

ตอนที่ 3 ผลการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ตอนที่ 4 ผลการตรวจสอบสมมติฐานของความสัมพันธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตอนที่ 1 ค่าสถิติพื้นฐาน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีดังนี้

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยในครั้งนี้เป็นครูผู้สอนจากโรงเรียนเอกชนที่เปิดทำการสอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษากรวม 854 แห่ง สุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่มได้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจำนวน 2,860 คน เก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถาม ได้รับกลับคืน และมีความสมบูรณ์ที่จะนำไปวิเคราะห์จำนวน 2,016 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 70.49 ลักษณะโดยทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูผู้สอนของโรงเรียนเอกชนที่เปิดทำการสอนในระดับอนุบาล และประถมศึกษา ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 สถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

(n=2,016)			
	ตัวแปร	จำนวน	ร้อยละ
เพศ	ชาย	260	12.9
	หญิง	1,756	87.1
วุฒิการศึกษา	ต่ำกว่าปริญญาตรี	145	7.2
	ปริญญาตรีหรือเทียบเท่า	1,805	89.5
	ปริญญาโท	65	3.2
	ปริญญาเอก	1	0.1
ตำแหน่งสูงสุดในปัจจุบัน	ครู	1,254	62.2
	หัวหน้ากลุ่มสาระ	279	13.8
	หัวหน้าระดับชั้น/ช่วงชั้น	176	8.8
	หัวหน้าฝ่าย	307	15.2
สอนในระดับ	อนุบาล	457	22.7
	ประถม	1,559	77.3

ตารางที่ 4 (ต่อ)

	(n=2,016)	
ตัวแปร	จำนวน	ร้อยละ
ประจำกลุ่มสาระ		
ปฐมวัย	457	22.7
คณิตศาสตร์	294	14.6
วิทยาศาสตร์	226	11.2
ภาษาไทย	297	14.7
ภาษาต่างประเทศ	224	11.1
ศิลปะ	87	4.3
การทำงานอาชีพ และเทคโนโลยี	169	8.4
สุขศึกษา และพลศึกษา	76	3.8
สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม	186	9.2
ภาระงานนอกเหนือจากการสอนระหว่างปีการศึกษา 2550-2553		
ไม่มีภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากการสอน	1,979	98.2
เข้าอบรมสัมมนา	22	1.2
เป็นวิทยากร	10	0.4
มีผลงานทางวิชาการตีพิมพ์	5	0.2

จากตารางที่ 4 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงถึงร้อยละ 87.1 มีวุฒิการศึกษาในระดับปริญญาตรีหรือเทียบเท่าร้อยละ 89.5 ตำแหน่งปัจจุบันเป็นครูผู้สอนร้อยละ 62.2 รองลงมา เป็นหัวหน้าฝ่ายร้อยละ 15.2 สอนในระดับอนุบาลร้อยละ 22.7 และสอนในระดับประถมศึกษา ร้อยละ 77.3 ระหว่างปีการศึกษา 2550-2553 ส่วนใหญ่ไม่มีภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากการสอน ร้อยละ 98.2

ในการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครูและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ผู้วิจัยศึกษาองค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครู ซึ่งประกอบด้วย การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครูซึ่งประกอบด้วย การประเมินความสามารถกลุ่ม และการวิเคราะห์ภาระงาน

และความผูกพันของครูซึ่งประกอบด้วย ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน ความผูกพันที่มีต่อการร่วมมือระหว่างโรงเรียนและชุมชน และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งเป็นเสมือนชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพ โดยใช้ค่าสถิติพื้นฐานวิเคราะห์ตัวแปรทั้งหมดในการวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัย

	(n=2,016)				
ตัวแปร	\bar{X}	S.D	ความเบ้	ความโด่ง	ความแปรปรวน
การเสริมพลังอำนาจครู					
การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน	6.31	0.73	1.00	0.74	.541
สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้	5.58	0.79	-0.07	-0.57	.639
การพิจารณากำหนดในตน	5.40	1.05	-0.55	0.43	1.115
การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน	5.09	0.91	-0.07	-0.15	.843
ประสิทธิภาพร่วมของครู					
การประเมินความสามารถกลุ่ม	4.97	0.60	-0.62	-0.05	.370
การวิเคราะห์ภาระงาน	4.89	0.67	-0.52	-0.14	.459
ความผูกพันของครู					
ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน	4.59	0.63	-0.33	-0.27	.407
ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน	4.56	0.90	-0.31	-0.39	.812
ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ	4.81	0.90	-0.76	0.57	.826

จากตารางที่ 5 ผลการวิเคราะห์ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยพบว่า ตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู การกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ($\bar{X} = 6.31$) รองลงมาคือสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ ($\bar{X} = 5.58$) ส่วนการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด ($\bar{X} = 5.09$) ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครู การประเมินความสามารถกลุ่มมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.97$) ส่วนการวิเคราะห์ภาระงานมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด ($\bar{X} = 4.89$) ตัวแปรความผูกพันของครู ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.81$)

รองลงมาคือ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน ($\bar{X} = 4.59$) ส่วนความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียน และชุมชนมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด ($\bar{X} = 4.56$) นอกเหนือจากนี้เมื่อพิจารณาลักษณะการแจกแจงของตัวแปรจากความเบ้ (skewness) และความโด่ง (kurtosis) พบว่าตัวแปรส่วนใหญ่มีการแจกแจงข้อมูลในลักษณะเบ้ซ้าย (-) แสดงว่าข้อมูลจะกองอยู่หนาแน่นที่ค่าสูงๆ และมีความโด่งขนาดเตี้ยแบน (platykurtic) (< 3) แสดงว่าตัวแปรส่วนใหญ่มีการกระจายของข้อมูลมาก (Joanes and Gill, 1998)

ตอนที่ 2 ผลการศึกษาความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจ

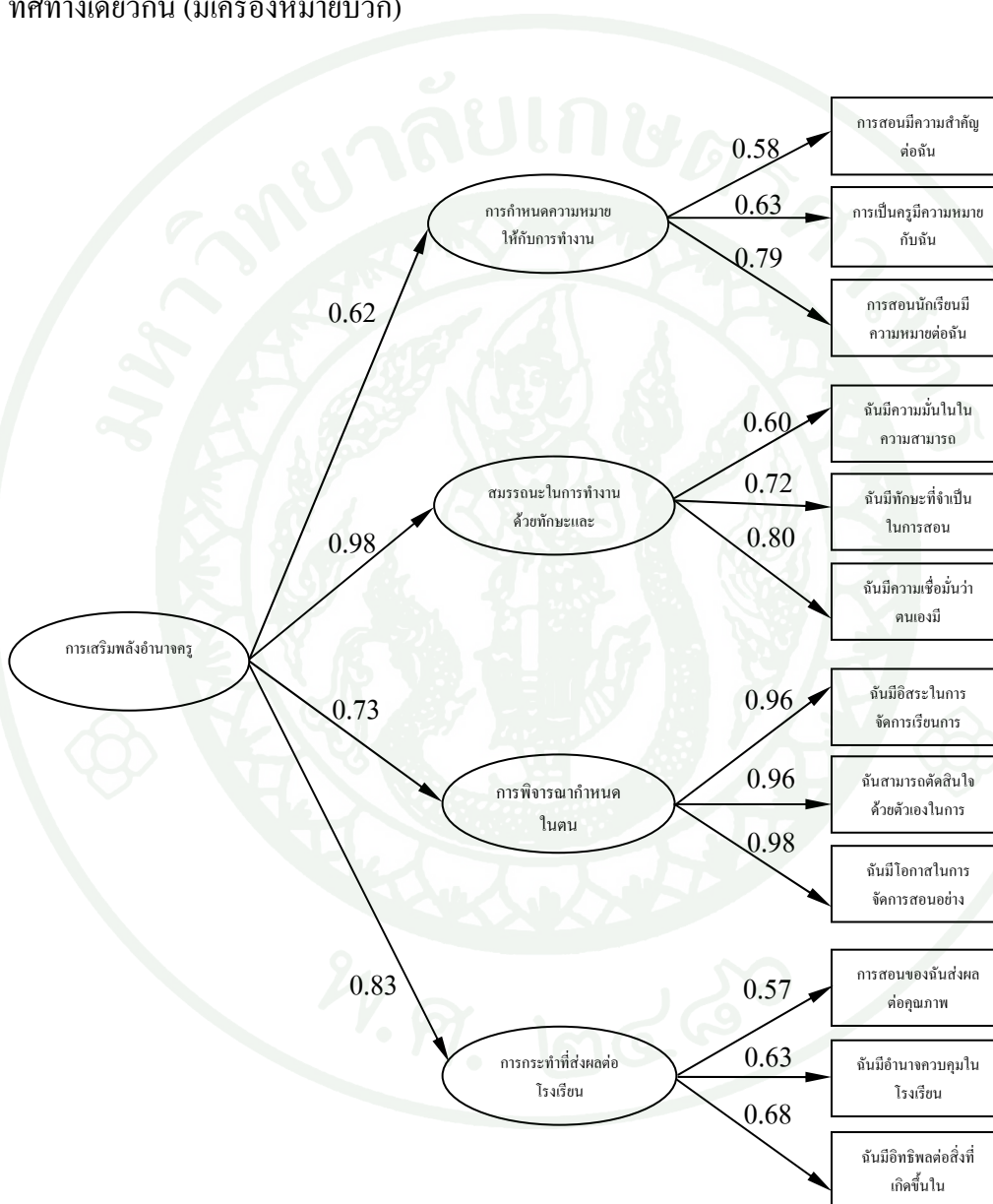
ในการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจ ผู้วิจัยวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ ดังแสดงในตารางที่ 6 และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สอง ดังแสดงรายละเอียดผลการวิเคราะห์ในภาพที่ 3 และตารางที่ 7

ตารางที่ 6 เมตริกสหสัมพันธ์ของข้อคำถามการเสริมพลังอำนาจครู

ข้อคำถาม	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. การสอนมีความสำคัญต่อฉัน	1											
2. การเป็นครูมีความหมายต่อฉัน	.532**	1										
3. การสอนมีความหมายต่อฉัน	.629**	.636**	1									
4. ฉันมั่นใจว่าฉันมีความสามารถ	.394**	.358**	.388**	1								
5. ฉันมีทักษะจำเป็นในการสอน	.351**	.365**	.455**	.526**	1							
6. ฉันเชื่อว่าฉันสามารถสอนได้	.352**	.372**	.458**	.588**	.590**	1						
7. ฉันมีอิสระในการจัดการสอน	.247**	.256**	.255**	.352**	.363**	.332**	1					
8. ฉันตัดสินใจได้ด้วยตนเอง	.256**	.283**	.325**	.355**	.437**	.433**	.524**	1				
9. ฉันมีอิสระจัดการสอนด้วยตนเอง	.259**	.257**	.323**	.357**	.457**	.410**	.597**	.696**	1			
10. การสอนของฉันส่งผลต่อคุณภาพ ของโรงเรียน	.406**	.428**	.437**	.404**	.412**	.389**	.288**	.291**	.278**	1		
11. ฉันมีอำนาจควบคุมในโรงเรียน	.162**	.197**	.226**	.320**	.377**	.349**	.386**	.417**	.429**	.271**	1	
12. ฉันมีอิทธิพลต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในโรงเรียน	.162**	.200**	.229**	.292**	.395**	.409**	.342**	.368**	.381**	.295**	.671**	1

** p < .01

จากตารางที่ 6 แสดงผลวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามทั้ง 12 ข้อของการเสริมพลังอำนาจครู ซึ่งแสดงความสัมพันธ์ทั้งหมด 65 คู่ ทุกคู่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีค่าความสัมพันธ์เป็นบวก โดยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีค่าระหว่าง .162 ถึง .696 แสดงว่าข้อคำถามที่ใช้ในการวัดการเสริมพลังอำนาจครูมีความสัมพันธ์กัน และเป็นไปในทิศทางเดียวกัน (มีเครื่องหมายบวก)



Chi-Square = 11.95, df=13, P-value=0.53201, RMSEA=0.000

ภาพที่ 4 ตัวแบบองค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู

ตารางที่ 7 ค่าสถิติที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง

การเสริมพลังอำนาจครู (ตัวแปรแฝง) 1-4 (ตัวแปรสังเกตได้)	น้ำหนักองค์ประกอบ (β)	ค่าความเที่ยง (R^2)
1. การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน	0.62	0.39
1.1 การสอนที่โรงเรียนมีความสำคัญต่อฉัน	0.58	0.52
1.2 การเป็นครูมีความหมายต่อฉันมาก	0.63	0.53
1.3 การสอนนักเรียนที่โรงเรียนมีความหมายต่อฉัน	0.79	0.77
2. การพิจารณากำหนดในตน	0.73	0.53
2.1 ฉันมีอิสระอย่างมากในการจัดการเรียนการสอน	0.96	0.56
2.2 ฉันสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเองใน การจัดการเรียนการสอนของฉัน	0.96	0.65
2.3 ฉันมีโอกาสค่อนข้างมากในการจัดการเรียน การสอนด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระ	0.98	0.64
3. สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้	0.98	1.04
3.1 ฉันมีความมั่นใจความสามารถของตนเอง ในการจัดการเรียนการสอน	0.60	0.37
3.2 ฉันมีทักษะที่จำเป็นสำหรับการจัดการเรียน การสอน	0.72	0.53
3.3 ฉันมีความเชื่อมั่นในตนเองว่าฉันมีความสามารถ ในการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน	0.08	0.65
4. การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน	0.83	0.26
4.1 การจัดการเรียนการสอนของฉันส่งผล อย่างมากต่อคุณภาพของโรงเรียน	0.57	0.31
4.2 ฉันมีอำนาจควบคุมอย่างมากต่อสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในกลุ่มสาระ/ระดับชั้น/ช่วงชั้น/ โรงเรียนของฉัน	0.63	0.24
4.3 ฉันมีอิทธิพลอย่างมากต่อสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้น ในกลุ่มสาระ/ระดับชั้น/ช่วงชั้น/โรงเรียนของฉัน	0.68	0.28

Chi-Square =11.95, df=13, P-value=0.53, Chi-Square/df=0.919, GFI=1.00, AGFI=0.99,
RMSEA=0.000, RMR=0.0079

จากภาพที่ 4 และตารางที่ 7 ผลการวิเคราะห์ห้องศ์ประกอบเชิงยืนยันล้าดับที่สองยืนยันว่า องค์ประกอบการเสริมพลังอำนาจครูมี 4 ด้าน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .62 ถึง .98 เรียงล้าดับน้ำหนักค่าองค์ประกอบจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ ด้านสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ (CP) ด้านการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (IM) ด้านการพิจารณากำหนดในตน (SD) และด้านการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (MN) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .98, .83, .73, และ .62 ตามล้าดับ และผลการตรวจสอบความสอดคล้องของตัวแบบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ตัวแบบการวัดการเสริมพลังอำนาจครูมีความตรงเชิงโครงสร้างค่อนข้างสูงมาก พิจารณาจาก ค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบความตรงของตัวแบบการวัดการเสริมพลังอำนาจครูได้แก่ ค่า Chi-Square= 11.95, df=13, P-value=0.53, Chi-Square/df=0.919, ค้ชนี้ GFI=1.00, AGFI=0.99, RMSEA=0.000, RMR=0.0079 โดยสัดส่วนค่า Chi-Square/df มีน้อยกว่าสอง และค่าน้ำหนักองค์ประกอบของ ข้อคำถามแต่ละข้อมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับองค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครู

ตอนที่ 3 ผลการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในการวิจัย ผู้วิจัยกำหนดค้อักษรย่อของตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

MN	หมายถึง การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน
CP	หมายถึง สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้
SD	หมายถึง การพิจารณากำหนดในตน
IM	หมายถึง การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน
GC	หมายถึง การประเมินความสามารถกลุ่ม
TA	หมายถึง การวิเคราะห์ภาระงาน
SM	หมายถึง ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน
SC	หมายถึง ความผูกพันในการร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับชุมชน
SPLC	หมายถึง ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ
EMP	หมายถึง การเสริมพลังอำนาจครู
CTE	หมายถึง ประสิทธิภาพร่วมของครู
COM	หมายถึง ความผูกพันของครู

ผู้วิจัยนำตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียนเอกชน มาวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยหาสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิเคราะห์แสดงรายละเอียดดังตารางที่ 8



ตารางที่ 8 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในงานวิจัย

ตัวแปร	Mean	S.D.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน	6.31	.73	1								
2. สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้	5.58	.79	.538**	1							
3. การพิจารณากำหนดในตน	5.40	1.05	.373**	.535**	1						
4. การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน	5.09	.91	.387**	.555**	.528**	1					
5. การประเมินความสามารถกลุ่ม	4.97	.60	.347**	.317**	.196**	.160**	1				
6. การวิเคราะห์ภาระงาน	4.89	.67	.325**	.304**	.221**	.202**	.696**	1			
7. ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน	4.59	.63	.310**	.309**	.279**	.250**	.617**	.649**	1		
8. ความผูกพันในการร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับชุมชน	4.56	.90	.216**	.192**	.162**	.183**	.441**	.491**	.577**	1	
9. ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ	4.81	.90	.286**	.273**	.221**	.266**	.508**	.454**	.592**	.453**	1

** p < .01

จากตารางที่ 8 แสดงให้เห็นว่าตัวแปรสังเกตได้ในงานวิจัยทุกตัวมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุดคือตัวแปรการวิเคราะห์ภาระงานกับตัวแปรการประเมินความสามารถกลุ่ม ($r = .696$) รองลงมาคือ ตัวแปรความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียนกับตัวแปรการวิเคราะห์ภาระงาน ($r = .649$) ส่วนตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันต่ำที่สุดคือ ตัวแปรการประเมินความสามารถกลุ่มกับตัวแปรการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ($r = .160$) รองลงมาคือ ตัวแปรความผูกพันในการร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับชุมชนกับการพิจารณำหนดในตน ($r = .162$)

ในการศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน ผู้วิจัยกำหนดตัวแบบการวัด (measurement model) จำนวน 3 ตัวแบบ ดังนี้

1. ตัวแบบการวัดการเสริมพลังอำนาจครู วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 4 ตัว คือ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (MN) สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ (CP) การพิจารณำหนดในตน (SD) และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (IM)
2. ตัวแบบการวัดประสิทธิภาพร่วมของครู วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 2 ตัว คือ การประเมินความสามารถกลุ่ม (GC) และการประเมินภาระงาน (TA)
3. ตัวแบบการวัดความผูกพันของครู วัดจากตัวแปรสังเกตได้ 3 ตัว คือ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน (SM) ความผูกพันในการร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับชุมชน (SC) และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (SPLC)

เครื่องมือที่ใช้ในการวัดค่าตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้จากเครื่องมือของนักวิจัยต่างประเทศ ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง และระบุงค์ประกอบหลักของประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู โดยวิธีสกัดองค์ประกอบหลัก (principal component analysis) และหมุนแกนแบบตั้งฉาก (varimax) ได้ผลการวิเคราะห์ดังตารางที่ 9 และ 10

ตารางที่ 9 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบประสิทธิภาพร่วมของครู

ข้อ	ตัวแปร	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ	
		F1	F2
1	ครูของโรงเรียนแห่งนี้สามารถผ่านพ้นอุปสรรคในการสอนนักเรียนที่มีปัญหามากที่สุดได้	.652	
2	ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความมั่นใจว่าตนสามารถสร้างแรงจูงใจให้นักเรียนขยันเรียนได้	.731	
3	หากมีนักเรียนที่ไม่ต้องการเข้าเรียน ครูของโรงเรียนแห่งนี้จะปล่อยนักเรียนคนนั้นไป	.557	
4	ครูของโรงเรียนแห่งนี้ขาดทักษะที่จำเป็นในการผลิตการเรียนรู้ที่ทรงคุณค่า	.593	
5	หากนักเรียนเรียนไม่รู้เรื่องในการเรียนครั้งแรก ครูของโรงเรียนแห่งนี้จะพยายามสอนด้วยวิธีอื่นต่อไป	.593	
6	ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีทักษะในการสอนที่หลากหลาย	.754	
7	ครูของโรงเรียนแห่งนี้เตรียมการสอนแต่ละวิชาที่ได้รับมอบหมายเป็นอย่างดี	.749	
8	ครูของโรงเรียนแห่งนี้ไม่ประสบความสำเร็จในการสอนนักเรียน	.621	
9	ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความพร้อมที่จะทำสิ่งต่างๆ เพื่อให้ นักเรียนเกิดการเรียนรู้	.708	
11	ครูของโรงเรียนแห่งนี้ไม่มีทักษะในการรับมือกับปัญหานักเรียนที่ผิดวินัย	.598	
12	ครูของโรงเรียนแห่งนี้คิดว่ามีนักเรียนบางคนที่ไม่มีความสนใจในการเรียน	.632	
20	ครูของโรงเรียนแห่งนี้จำเป็นต้องได้รับการฝึกอบรมเพื่อทราบวิธีดำเนินการกับนักเรียนที่กังวลในความปลอดภัยของตนเอง	.382	
21	ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความเชื่อว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้	.533	
10	ครูของโรงเรียนแห่งนี้จัดการเรียนการสอนโดยไม่เน้นการใช้อุปกรณ์และสื่อการสอน		.559

ตารางที่ 9 (ต่อ)

ข้อ	ตัวแปร	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ	
		F1	F2
13	คุณภาพของสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆในการสอนที่โรงเรียน แห่งนี้สนับสนุนกระบวนการเรียนการสอนได้		.610
14	นักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้มาโรงเรียนด้วยข้อได้เปรียบมากมาย ที่ทำให้ตนพร้อมที่จะเรียนรู้		.573
15	นักเรียนเหล่านี้มาโรงเรียนด้วยความพร้อมที่จะเรียน		.654
16	ปัญหาเหล่านี้และยาเสพติดในชุมชน ทำให้การเรียนเป็นเรื่องยาก สำหรับนักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้		.478
17	โอกาสต่างๆ ในชุมชนแห่งนี้ช่วยทำให้มั่นใจว่านักเรียนเหล่านี้ จะได้เรียนรู้		.631
18	นักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้ไม่ได้รับแรงจูงใจให้อยากเรียน		.608
19	การเรียนเป็นเรื่องยากในโรงเรียนแห่งนี้เพราะนักเรียน เป็นกังวล ในความปลอดภัยของตนเอง		.669
ค่าไอเก้น		6.218	2.362
% ความแปรปรวน		29.608	11.248
% สะสม		29.608	40.856

F1 คือ การประเมินความสามารถกลุ่ม, F2 คือ การวิเคราะห์ภาระงาน

จากตารางที่ 9 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบหลักของประสิทธิภาพร่วมของครู พบว่า ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การประเมินความสามารถกลุ่มประกอบด้วย ตัวแปรการประเมินความสามารถกลุ่มข้อที่ 1-9, 11, 12, 20 และ 21 และการวิเคราะห์ภาระงาน ข้อที่ 10 และ 13-19 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง .382 และ .754 ซึ่งค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำสุดมากกว่า .320 อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ (วินัย คำสุวรรณ, 2551: 74) โดยองค์ประกอบ การวิเคราะห์ภาระงานอธิบายได้ร้อยละ 11.24 ของการผันแปรของตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ ทั้งหมด และทั้งสององค์ประกอบหลักที่สกัดได้รวมกันสามารถอธิบายได้ร้อยละ 40.85 ของการผันแปรของตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ทั้งหมด

ตารางที่ 10 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบความผูกพันของครู

ข้อ	ตัวแปร	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ		
		F1	F2	F3
1	เป้าหมาย และพันธกิจของโรงเรียนส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงโครงการต่างๆ	.576		
2	เราไม่ค่อยได้ทบทวนเป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียน	.647		
3	เป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียนมีอิทธิพลน้อยมากต่อการกำหนดหลักสูตร	.490		
4	ฉันไม่แน่ใจว่าเป้าหมายของโรงเรียนเราคืออะไร	.647		
5	คณะกรรมการบนความเห็นพ้องต้องกันในการกำหนดว่ากิจกรรมใดสามารถดำเนินการได้	.568		
6	ฉันไม่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียนเท่าที่ฉันต้องการ	.580		
7	คณะกรรมการของโรงเรียนแห่งนี้มีข้อมูลที่ใช้ในการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียน	.577		
8	การทบทวนเป้าหมาย และพันธกิจเป็นเรื่องปกติและหากจำเป็นก็มีการปรับเปลี่ยนเป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียนได้เช่นกัน	.675		
9	เรามุ่งเน้นความพยายามในการพัฒนาโรงเรียนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่จัดการได้	.795		
10	เราได้รับการกระตุ้นในการพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อก่อให้เกิดความก้าวหน้าทางวิชาชีพของตนเอง	.706		
11	โรงเรียนของเราทำโครงการใหม่ๆ โดยไม่มีแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน	.649		
12	โรงเรียนของเราไม่มีการตรวจสอบผลการดำเนินงาน	.713		
13	ชุมชนในเขตพื้นที่บริการของโรงเรียนแห่งนี้ให้การสนับสนุนโรงเรียนของเราเป็นอย่างดี		.376	
14	พ่อแม่ผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญต่อการตัดสินใจในโรงเรียน		.451	
15	โรงเรียนของเราไม่ค่อยได้ทำงานร่วมกับผู้ปกครองในการพัฒนาบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ที่บ้านของนักเรียน		.616	
16	โรงเรียนของเรามีความยุ่งยากในการรักษาไว้ซึ่งการสื่อสารสองทางระหว่างบ้านกับโรงเรียน		.670	

ตารางที่ 10 (ต่อ)

ข้อ	ตัวแปร	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ		
		F1	F2	F3
17	เราทุกคนต่างช่วยครูใหม่ให้เรียนรู้ว่าโรงเรียนคาดหวังอะไรจากคณะครู			.531
18	บรรยากาศในโรงเรียนมีความเอื้ออาทร และไว้วางใจระหว่างกันของคณะครู			.746
19	ครูในโรงเรียนแห่งนี้ยินดีแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและแบ่งปันสื่อการสอนระหว่างเพื่อนครู			.841
20	ฉันจะได้รับความช่วยเหลือจากเพื่อนครูหากฉันต้องการเรียนรู้เทคนิคการสอนใหม่ๆ			.818
21	ครูท่านอื่นๆ ในโรงเรียนแห่งนี้ส่งเสริมสนับสนุนให้ฉันทดลองใช้เทคนิคการสอนใหม่ๆ			.797
	ค่าไอเก้น	7.042	2.361	1.290
	% ความแปรปรวน	33.532	11.243	6.142
	% สะสม	33.532	44.775	50.917

F1 คือ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน, F2 คือ ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน, F3 คือ ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

จากตารางที่ 10 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบหลักของความผูกพันของครูพบว่า ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียนข้อที่ 1-12 ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชนข้อที่ 13-16 ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพข้อที่ 17-21 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง .376 และ .841 ซึ่งค่าน้ำหนักองค์ประกอบต่ำสุดมากกว่า .320 อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ (วินัย คำสุวรรณ, 2551: 74) โดยองค์ประกอบความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพอธิบายได้ร้อยละ 6.14 ของการผันแปรของตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ทั้งหมด และทั้งสามองค์ประกอบหลักที่สกัดได้รวมกันสามารถอธิบายได้ร้อยละ 50.91 ของการผันแปรของตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์ทั้งหมด

ตอนที่ 4 ผลการตรวจสอบสมมติฐานของความสัมพันธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์

ในการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ 6 ข้อ ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างแรกในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 1-6 แสดงในตารางที่ 11

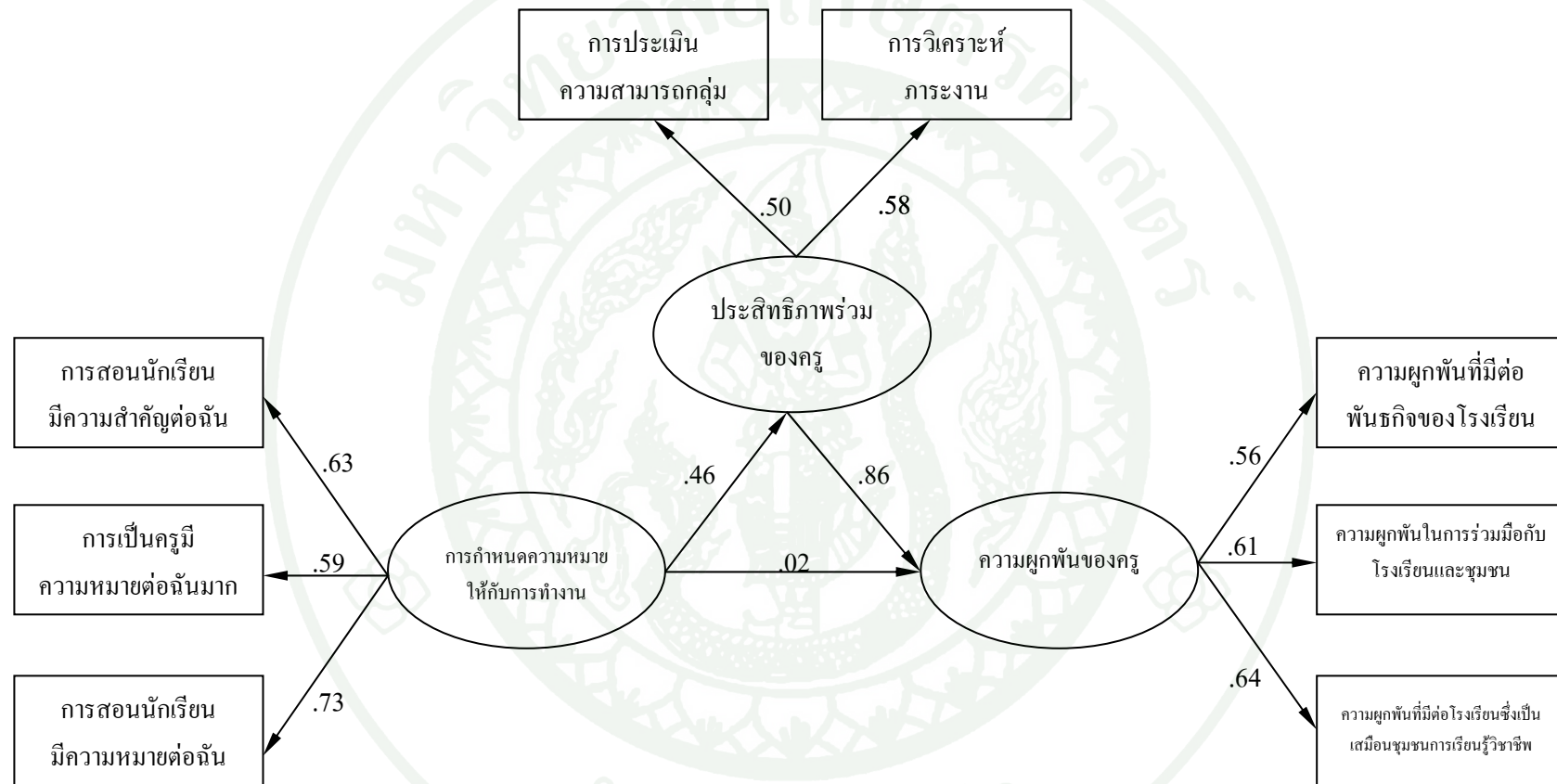
ตารางที่ 11 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างแรก

สมมติฐาน	ดัชนีความกลมกลืน				การแปลผล
	Chi-Square	df	P-value	RMSEA	
H1	175.46	19	0.00	0.079	ไม่ผ่านเกณฑ์
H2	57.04	15	0.00	0.075	ไม่ผ่านเกณฑ์
H3	77.75	17	0.00	0.089	ไม่ผ่านเกณฑ์
H4	210.25	14	0.00	0.083	ไม่ผ่านเกณฑ์
H5	172.92	20	0.00	0.069	ไม่ผ่านเกณฑ์
H6	164.82	18	0.00	0.064	ไม่ผ่านเกณฑ์

ตารางที่ 11 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างแรกตามสมมติฐานข้อ 1-6 พบว่า ค่าดัชนีความกลมกลืนไม่ผ่านเกณฑ์ กล่าวคือ Chi-Square/df มีค่ามากกว่า 2, P-value มีนัยสำคัญ และ RMSEA มีค่ามากกว่า 0.06 หมายความว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างแรกไม่เหมาะสมกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (unfit) การวิจัยครั้งนี้จึงไม่ยอมรับตัวแบบสมการ โครงสร้างแรก

หลังจากการปรับตัวแบบสมการ โครงสร้าง ผลการวิเคราะห์สมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 1-6 มีดังนี้

ก. ในการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ 4 ข้อ ผลการวิเคราะห์สมการ โครงสร้างแรกในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 1, 2, 3 และ 4 ของความสัมพันธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงในภาพที่ 5, 6, 7 และ 8 และตารางที่ 12, 13, 14 และ 15 ตามลำดับดังนี้



(Chi-Square = 16.77, df = 13, P-value = .21, RMSEA = .012)

ภาพที่ 5 ตัวแบบการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ภาพที่ 5 ตัวแบบการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู แสดงอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูมีค่าต่ำสุด (ค่าเท่ากับ 0.02) รองลงมาคือ อิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ 0.46) ส่วนอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครูและความผูกพันของครูมีค่าสูงสุด (ค่าเท่ากับ 0.86)

ตารางที่ 12 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 1

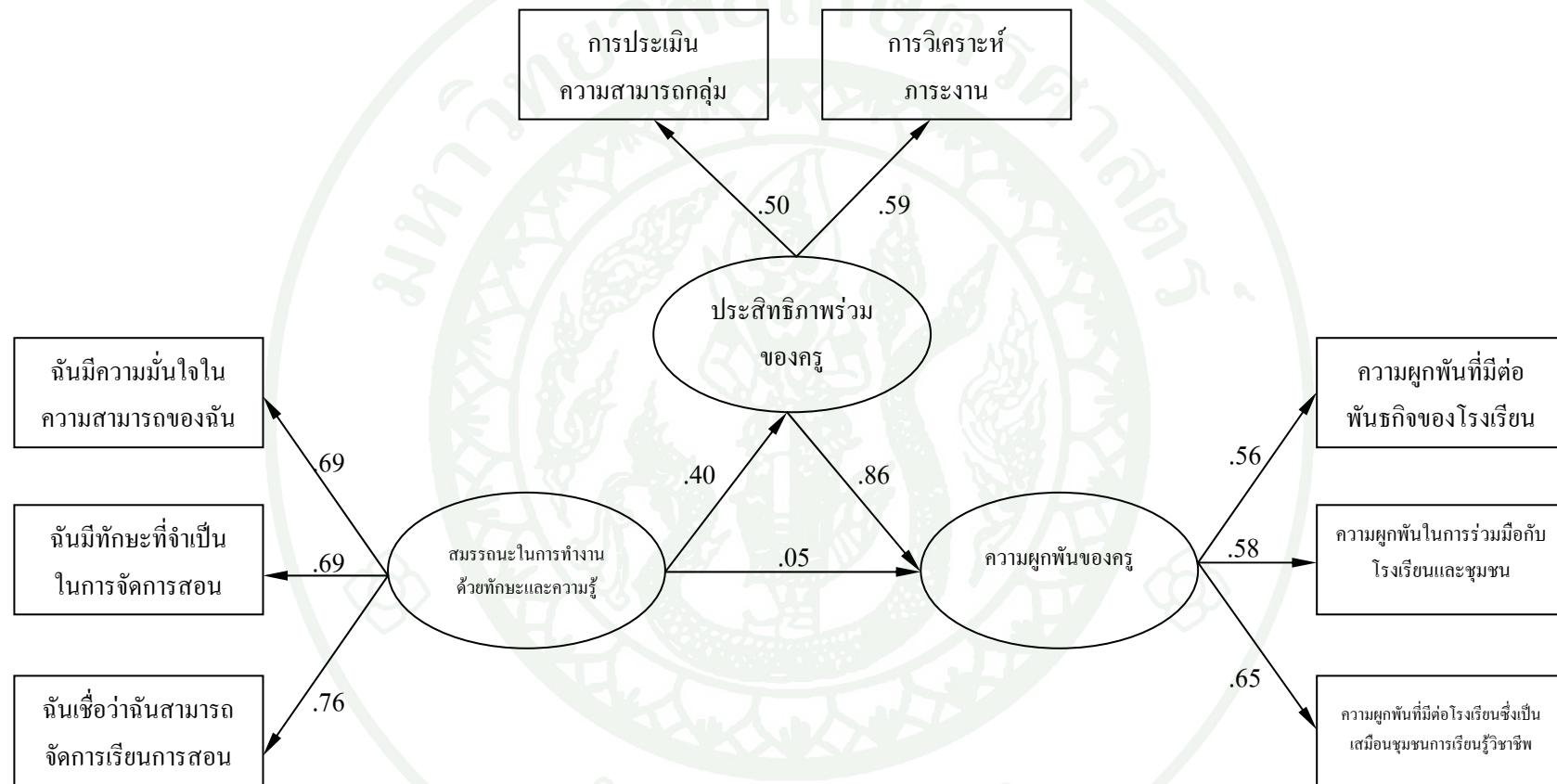
ตัวแปร	ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ CTE			ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ COM		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
MN	.46*	-	.46*	.41*	.39*	.80*
CTE	-	-	-	.86*	-	.86*

Chi-Square = 16.77, df = 13, P-value = .21, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .012, RMR = .008

ตัวแปร	Item 2	Item 5	Item 10	GC	TA	SM	SC	SPLC	CTE	COM
R ²	.61	.46	.66	.67	.72	.74	.44	.48	.21	.78

DE = Direct Effect, IE = Indirect Effect, TE = Total Effect, * $p < .05$

ตารางที่ 12 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้าง มีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 16.77, df = 13, P-value = .21, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .012, RMR = .008) ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .41) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .39) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานที่มีต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .80) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่การกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีต่อความผูกพันของครู เมื่อพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณ (R²) ของตัวแปรภายในตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 21 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 78 ผลการวิเคราะห์ยอมรับสมมติฐานข้อ 1



(Chi-Square = 19.12, df = 14, P-value = .16, RMSEA = .013)

ภาพที่ 6 ตัวแบบสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ ประสิทธิภาพร่วม และความผูกพันของครู

ภาพที่ 6 ตัวแบบสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู แสดงอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และความผูกพันของครูมีค่าต่ำสุด (ค่าเท่ากับ 0.05) รองลงมา คือ อิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ 0.40) ส่วนอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครูมีค่าสูงสุด (ค่าเท่ากับ 0.86)

ตารางที่ 13 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 2

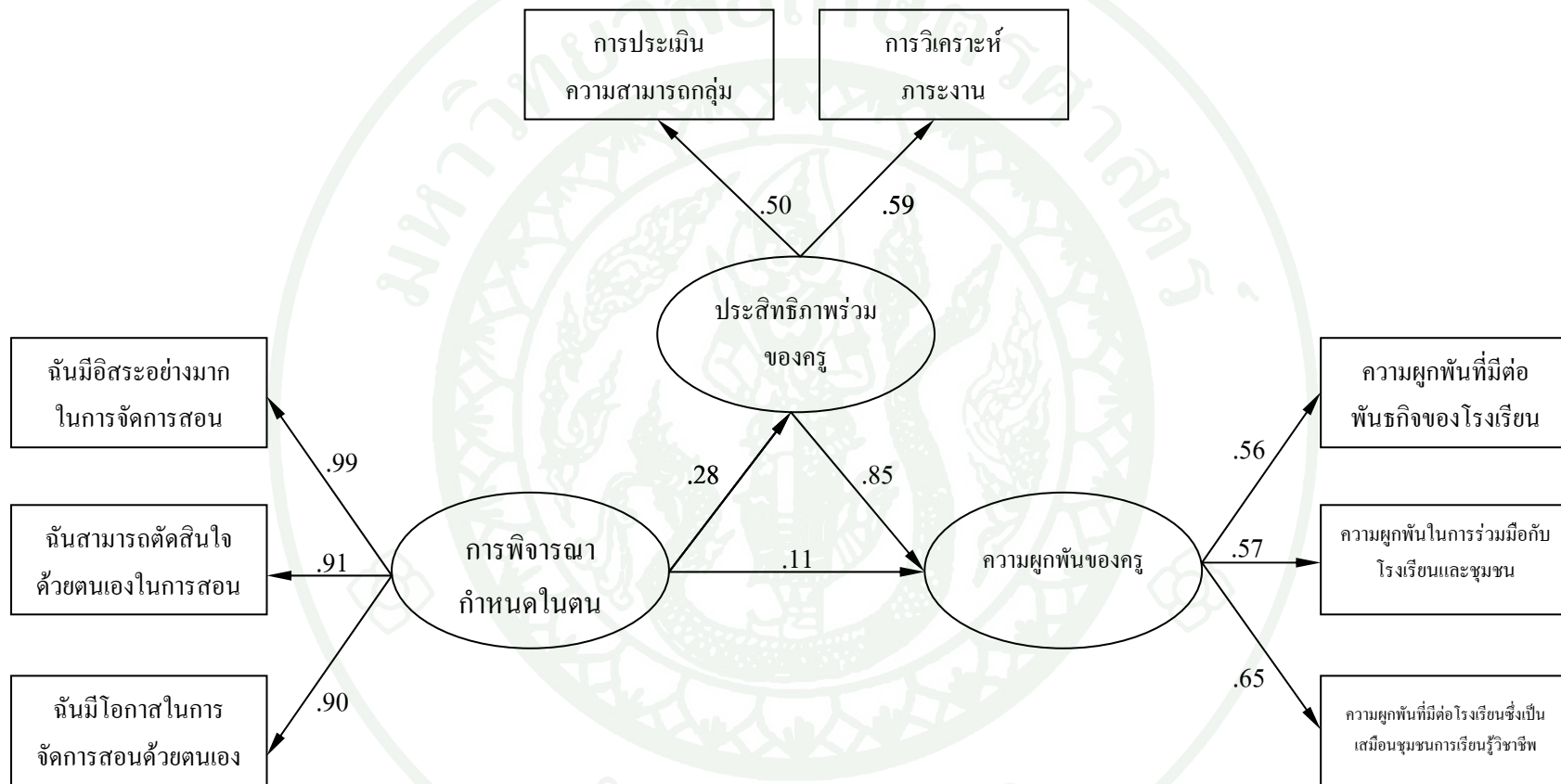
ตัวแปร	ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ CTE			ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ COM		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
CP	.40*	-	.40*	.39*	.35*	.74*
CTE	-	-	-	.86*	-	.86*

Chi-Square = 19.12, df = 14, P-value = .16, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .013, RMR = .01

ตัวแปร	Item 1	Item 9	Item 12	GC	TA	SM	SC	SPLC	CTE	COM
R ²	.53	.53	.65	.66	.73	.79	.42	.52	.17	.74

DE = Direct Effect, IE = Indirect Effect, TE = Total Effect, * $p < .05$

ตารางที่ 13 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้าง มีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 19.12, df = 14, P-value = .16, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .013, RMR = .01) ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้มีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .39) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้มีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .35) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ต่อความผูกพันของครู ผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .74) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ต่อความผูกพันของครู เมื่อพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (R²) ของตัวแปรภายในตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้อธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 17 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 74 ผลการวิเคราะห์ยอมรับสมมติฐานข้อ 2



ภาพที่ 7 ตัวแบบการพิจารณากำหนดในตน ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ภาพที่ 7 ตัวแบบการพิจารณากำหนดในคน ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครูแสดงอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในคน และความผูกพันของครูมีค่าต่ำสุด (ค่าเท่ากับ 0.11) รองลงมาคือ อิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในคน และประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ 0.28) ส่วนอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครูมีค่าสูงสุด (ค่าเท่ากับ 0.85)

ตารางที่ 14 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 3

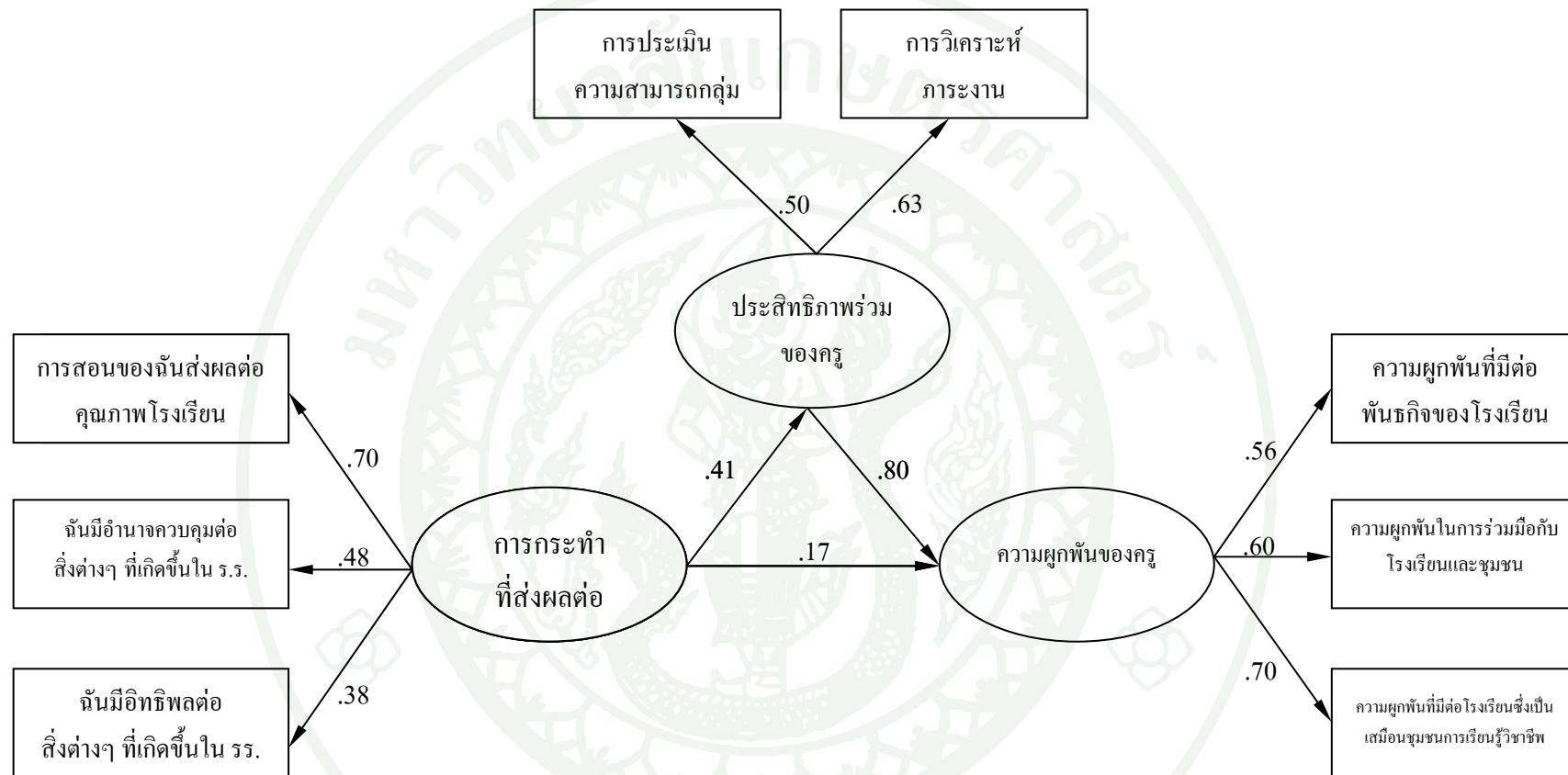
ตัวแปร	ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ CTE			ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ COM		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
SD	.28 *	-	.28 *	.34 *	.24 *	.58 *
CTE	-	-	-	.85 *	-	.85 *

Chi-Square = 16.05, df = 13, P-value = .25, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .011, RMR = .011

ตัวแปร	Item 3	Item 7	Item 8	GC	TA	SM	SC	SPLC	CTE	COM
R ²	.66	.58	.54	.66	.74	.79	.42	.52	.08	.74

DE = Direct Effect, IE = Indirect Effect, TE = Total Effect, * $p < .05$

ตารางที่ 14 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่าตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 16.05, df = 13, P-value = .25, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .011, RMR = .011) ปัจจัยการพิจารณากำหนดในคนมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .34) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยการพิจารณากำหนดในคนมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .24) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยการพิจารณากำหนดในคนต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .58) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่ปัจจัยการพิจารณากำหนดในคนต่อความผูกพันของครู เมื่อพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณ (R²) ของตัวแปรภายในตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ปัจจัยการพิจารณากำหนดในคนอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 8 ตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 74 ผลการวิเคราะห์ยอมรับสมมติฐานข้อ 3



(Chi-Square = 14.24, df = 9, P-value = .11, RMSEA = .017)

ภาพที่ 8 ตัวแบบการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ภาพที่ 8 ตัวแบบการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู แสดงอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูมีค่าต่ำสุด (ค่าเท่ากับ 0.17) รองลงมาคืออิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ 0.41) ส่วนอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครูมีค่าสูงสุด (ค่าเท่ากับ 0.80)

ตารางที่ 15 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 4

ตัวแปร	ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ CTE			ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ COM		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
IM	.41*	-	.41*	.50*	.33*	.83*
CTE	-	-	-	.80*	-	.80*

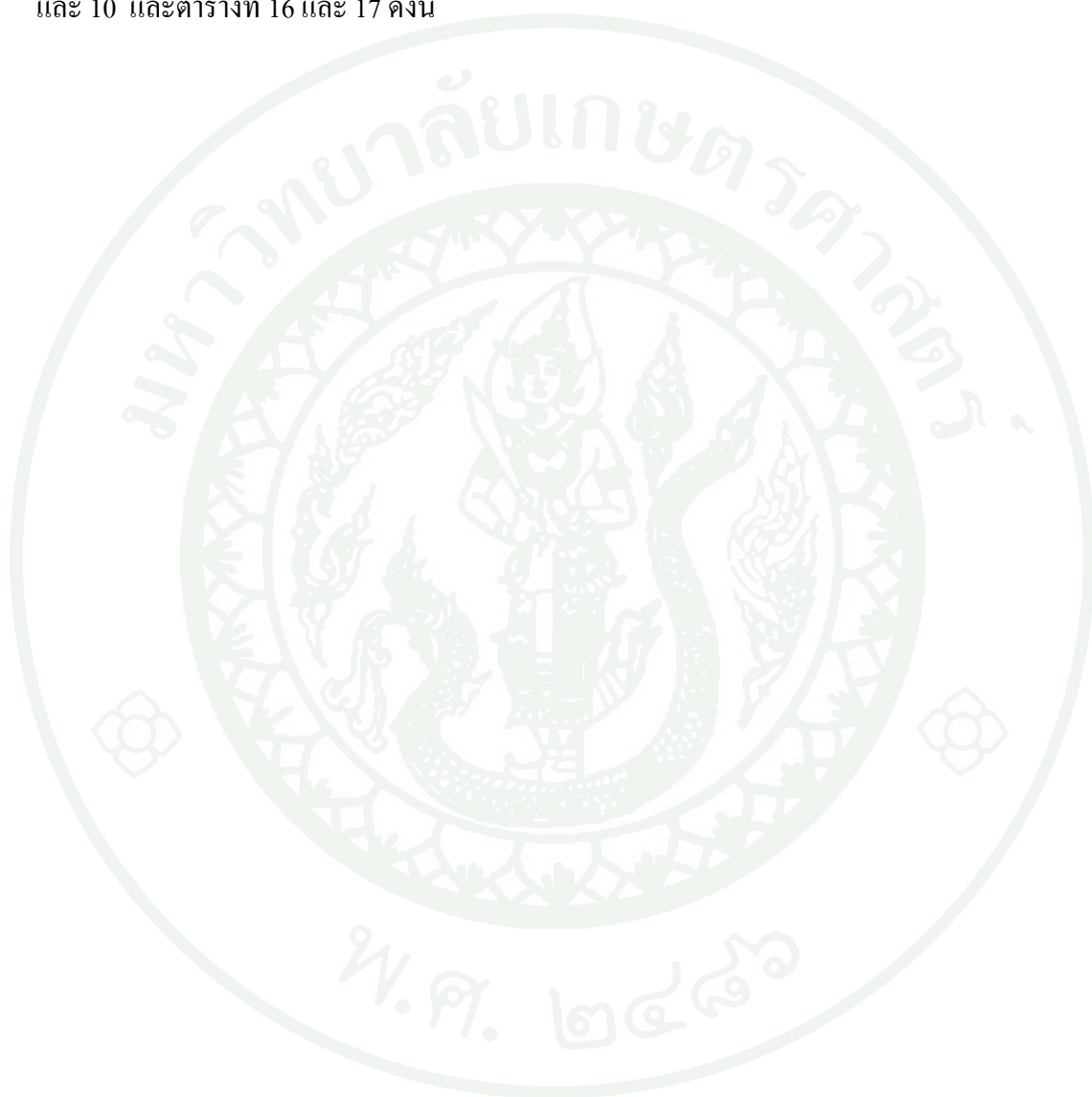
Chi-Square = 14.24, df = 9, P-value = .11, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .017, RMR = .009

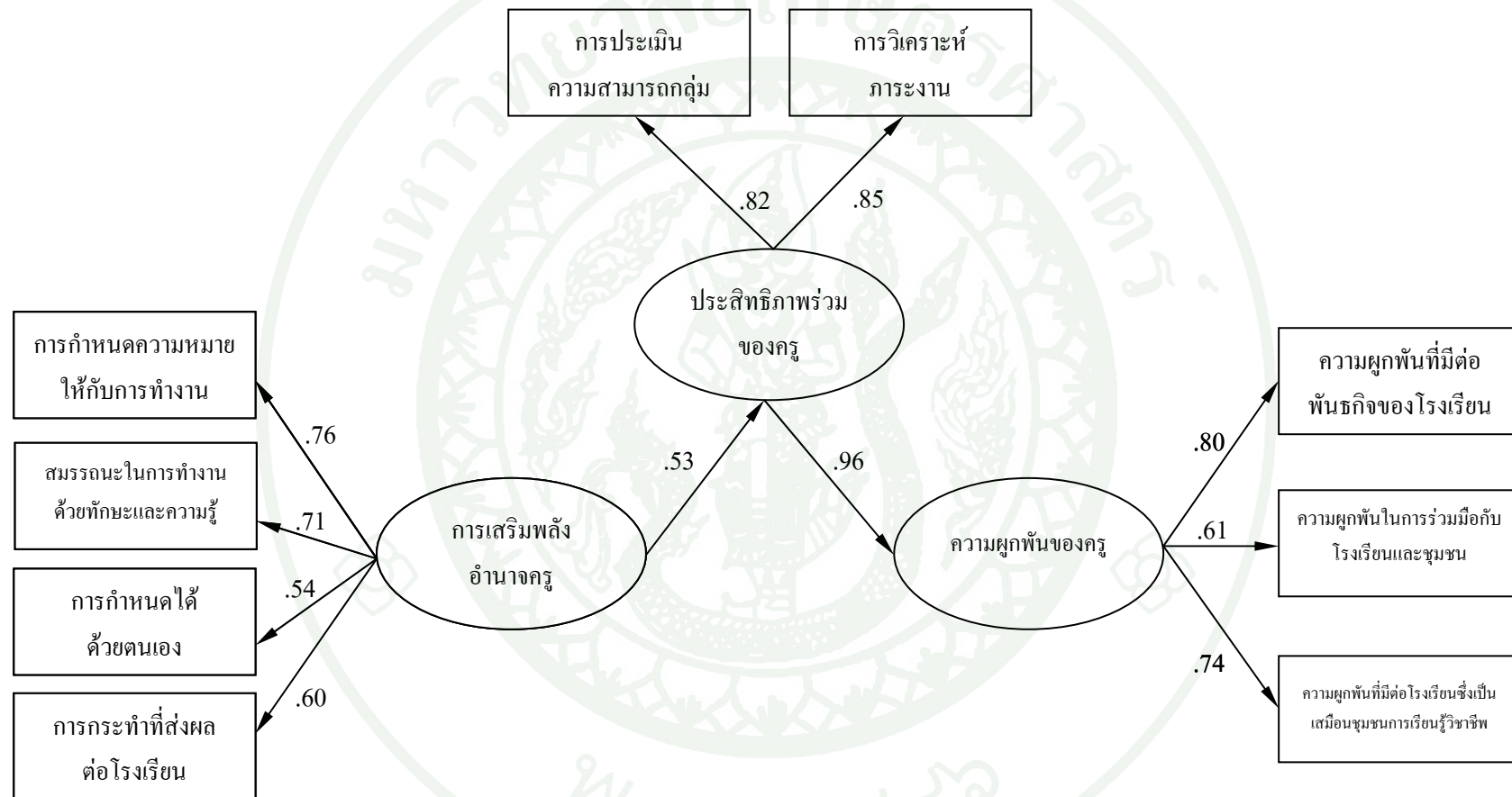
ตัวแปร	Item 4	Item 6	Item 11	GC	TA	SM	SC	SPLC	CTE	COM
R ²	.50	.15	.09	.62	.78	.67	.38	.52	.19	.83

DE = Direct Effect, IE = Indirect Effect, TE = Total Effect, *p<.05

ตารางที่ 15 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 14.24, df = 9, P-value = .11, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .017, RMR = .009) ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .50) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .33) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนต่อความผูกพันผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ .83) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีต่อความผูกพันของครู เมื่อพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณ (R²) ของตัวแปรภายในตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 19 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 83 ผลการวิเคราะห์ยอมรับสมมติฐานข้อ 4

ข. ในการศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครูและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานในรูปตัวแบบสมการโครงสร้างไว้ 2 ข้อ ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการโครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 5 และ 6 ของความสัมพันธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงในภาพที่ 9 และ 10 และตารางที่ 16 และ 17 ดังนี้





(Chi-Square = 16.28, df = 11, P-value = .13, RMSEA = .015)

ภาพที่ 9 ตัวแบบความสัมพันธ์ทางอ้อม การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ภาพที่ 9 ตัวแบบความสัมพันธ์ทางอ้อม การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู แสดงอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และ ประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ 0.53) และอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครูมีค่าสูงสุด (ค่าเท่ากับ 0.96)

ตารางที่ 16 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 5

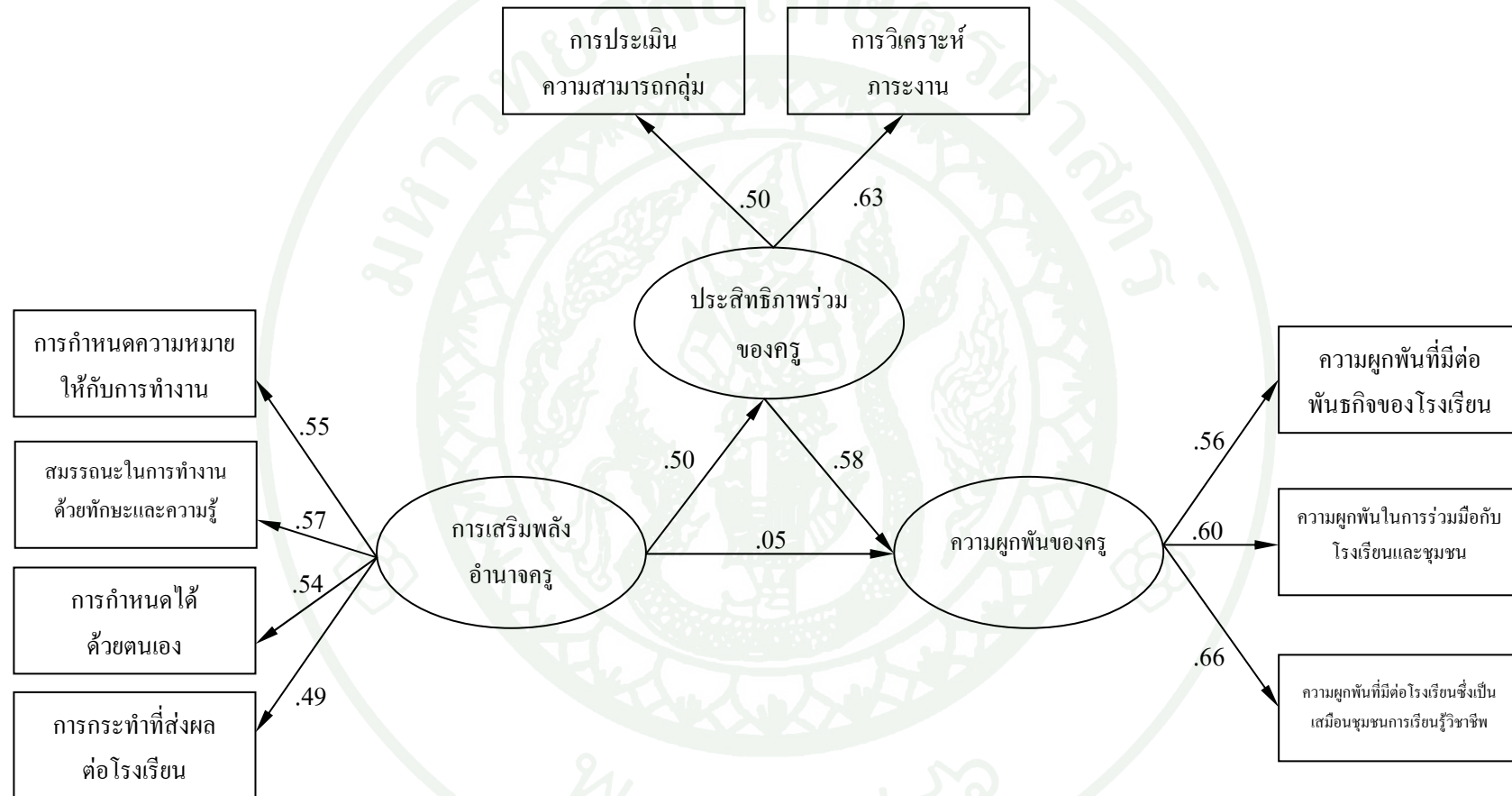
ตัวแปร	ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ CTE			ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ COM		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
EMP	.26*	-	.26*	-	.26*	.26*
CTE	-	-	-	.98*	-	.98*

Chi-Square = 16.28, df = 11, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015, RMR = .006

ตัวแปร	MN	CP	SD	IM	GC	TA	SM	SC	SPLC	CTE	COM
R ²	.57	.51	.29	.36	.67	.72	.63	.37	.55	.28	.92

DE = Direct Effect, IE = Indirect Effect, TE = Total Effect, *p < .05

ตารางที่ 16 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้าง มีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 16.28, df = 11, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015, RMR = .006) การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .26) ต่อความผูกพันของครู ประสิทธิภาพร่วมของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อ ความผูกพันของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .98) เมื่อพิจารณาจากค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ของตัวแปรแฝงภายในตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า การเสริมพลังอำนาจครูอธิบายความแปรปรวนของ ตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 28 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบาย ความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 92 ผลการวิเคราะห์ยอมรับสมมติฐาน ข้อ 5



(Chi-Square = 17.63, df = 12, P-value = .13, RMSEA = .015)

ภาพที่ 10 ตัวแบบความสัมพันธ์ทางตรงและทางอ้อม การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู

ภาพที่ 10 ตัวแบบความสัมพันธ์ทางตรงและทางอ้อม การเสริมพลังอำนาจ
ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู แสดงอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างการเสริม
พลังอำนาจและความผูกพันของครูมีค่าต่ำสุด (ค่าเท่ากับ 0.05) รองลงมาคืออิทธิพลของ
ความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ 0.50)
ส่วนอิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างประสิทธิภาพร่วมของครูและความผูกพันของครูมีค่าสูงสุด
(ค่าเท่ากับ 0.58)

ตารางที่ 17 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างในการตรวจสอบสมมติฐานข้อ 6

ตัวแปร	ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ CTE			ขนาดอิทธิพลที่มีต่อ COM		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
EMP	.53*	-	.53*	.49*	.45*	.94*
CTE	-	-	-	.84*	-	.84*

Chi-Square = 17.63, df = 12, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015, RMR = .008

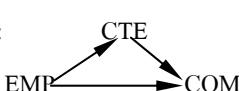
ตัวแปร	MN	CP	SD	IM	GC	TA	SM	SC	SPLC	CTE	COM
R ²	.55	.52	.26	.28	.67	.72	.71	.41	.49	.28	.81

DE = Direct Effect, IE = Indirect Effect, TE = Total Effect, *p < .05

ตารางที่ 17 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้าง
มีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 17.63, df = 12, P-value = .13,
GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015, RMR = .008) การเสริมพลังอำนาจมีอิทธิพลทางตรง
(ค่าอิทธิพลเท่ากับ .49) ต่อความผูกพันของครู ประสิทธิภาพร่วมของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อ
ความผูกพันของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .84) การเสริมพลังอำนาจมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพล
เท่ากับ .45) ต่อความผูกพันของครู โดยส่งอิทธิพลผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู และอิทธิพลรวม
ของการเสริมพลังอำนาจต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ .94)
สูงกว่าอิทธิพลทางตรงของการเสริมพลังอำนาจต่อความผูกพันของครู เมื่อพิจารณาจาก
ค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ของตัวแปรแฝงภายในตัวแบบสมการ โครงสร้างพบว่า การเสริมพลัง
อำนาจอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 28 และตัวแปร
ในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 81
ผลการวิเคราะห์ยอมรับสมมติฐานข้อ 6

จากการวิเคราะห์ทั้งหมดดังกล่าวข้างต้น เป็นการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้าง ซึ่งแบ่งเป็นสองตอนคือ ตอน ก. เป็นการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้าง ระหว่างตัวแปรสังเกต ได้ 4 ตัวแปร คือ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน กับตัวแปรแฝง 2 ตัว คือ ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู ส่วนตอน ข. เป็นการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้าง ระหว่างตัวแปรแฝงทั้ง 3 ตัวคือ การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู ผลการวิเคราะห์แสดงในตารางที่ 18

ตารางที่ 18 ผลการทดสอบตามสมมติฐาน

ตัวแบบสมมติฐาน	ผลการตรวจสอบ
H1: MN → CTE → COM	- บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงานและความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ
H2: CP → CTE → COM	- บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้และความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ
H3: SD → CTE → COM	- บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในตนและความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ
H4: IM → CTE → COM	- บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนและความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ
H5: EMP → CTE → COM	- การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู
H6: 	- การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรงต่อความผูกพันของครูและมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู

จากตารางที่ 18 สรุปได้ว่าผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างยอมรับสมมติฐาน ทุกข้อ คือ สมมติฐานข้อ 1-6 ตัวแบบสมการ โครงสร้างการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วม ของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงานและความผูกพันของครู, ตัวแบบสมการ โครงสร้างการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่าง สมรรถนะใน การทำงานด้วยทักษะและความรู้ และความผูกพันของครู, ตัวแบบสมการ โครงสร้าง การเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณำหนดในตน และความผูกพันของครู, ตัวแบบสมการ โครงสร้างการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนและความผูกพันของครู และตัวแบบสมการ โครงสร้างการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลัง อำนาจครูและความผูกพันของครู ทุกตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 1-6 มีความเหมาะสม กลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตารางที่ 19 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 1-6

สมมติฐาน	ค่าอิทธิพล			R ²		ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน
	CTE	COM		CTE	COM	
H1	MN → COM .02	MN → CTE .46**	CTE → COM .86**	.21	.78	Chi-Square = 16.77, df = 13, P-value = .21, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .012
H2	CP → COM .05	CP → CTE .40**	CTE → COM .86**	.17	.74	Chi-Square = 19.12, df = 14, P-value = .16, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .013
H3	SD → COM .11**	SD → CTE .28**	CTE → COM .85**	.08	.74	Chi-Square = 16.05, df = 13, P-value = .25, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .011
H4	IM → COM .17**	IM → CTE .41**	CTE → COM .80**	.19	.83	Chi-Square = 14.24, df = 9, P-value = .11, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .017
H5	EMP → COM -	EMP → CTE .26**	CTE → COM .98**	.28	.92	Chi-Square = 16.28, df = 11, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015
H6	EMP → COM .05	EMP → CTE .53**	CTE → COM .84**	.28	.81	Chi-Square = 17.63, df = 12, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015

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

จากตารางที่ 19 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างแสดงให้เห็นว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างทุกตัวแบบมีความเหมาะสมกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทุกตัวแบบสมการ โครงสร้าง มีดัชนีวัดความกลมกลืนที่มีค่าผ่านเกณฑ์ มีเส้นทางอิทธิพลทางบวกสอดคล้องกับแนวคิดและทฤษฎี

ที่เกี่ยวข้อง ค่าอิทธิพลส่วนใหญ่มีนัยสำคัญทางสถิติ และมีค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ของความผูกพันของครูสูง (ค่ามากกว่า .50) แสดงว่า ในทุกตัวแบบสมการ โครงสร้าง ตัวแปรทุกตัวร่วมกันทำนายความผูกพันของครู, ตัวแปรประสิทธิภาพพร้อมเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ระหว่างทุกตัวแปรสังเกตได้ของการเสริมพลังอำนาจครู และตัวแปรความผูกพันของครู และตัวแปรประสิทธิภาพพร้อมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครู และตัวแปรความผูกพันของครู

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 1-4 พบว่าการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน อธิบายความแปรปรวนของประสิทธิภาพพร้อมของครูใกล้เคียงกัน (ค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ร้อยละ 21, 17 และ 19 ตามลำดับ) ในขณะที่การพิจารณากำหนดในตนเอง อธิบายความแปรปรวนของประสิทธิภาพพร้อมของครูได้เพียงร้อยละ 8 และพบว่า ประสิทธิภาพพร้อมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางในลักษณะคล้ายกันในความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน, สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และการพิจารณากำหนดในตนเอง และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูใกล้เคียงกัน (ค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ร้อยละ 78, 74, และ 74 ตามลำดับ) ในขณะที่ประสิทธิภาพพร้อมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางสูงสุดในความสัมพัทธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ร้อยละ 83

ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 5 พบว่า เมื่อไม่มีความสัมพันธ์ทางตรงระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู ประสิทธิภาพพร้อมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางสูงสุดในความสัมพัทธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ร้อยละ 92 ส่วนผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 6 พบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างในภาพรวม อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ร้อยละ 81

ข้อวิจารณ์

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู โดยการเสริมพลังอำนาจครูเป็นตัวแปรภายนอก (exogenous variable) และความผูกพันของครูเป็นตัวแปรภายใน (endogenous variable) ส่วนตัวแปรประสิทธิภาพร่วมเป็นตัวแปรคั่นกลาง (mediator) ข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ทำให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนว่าการเปลี่ยนแปลงความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน ทั้งที่เพิ่มขึ้น หรือลดลง ขึ้นอยู่กับการที่ครูรับรู้ประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจร่วมกับความรู้สึกถึงความมีประสิทธิภาพร่วมของครู โดยการเสริมพลังอำนาจครูจะมีอิทธิพลต่อ ความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมมาเป็นตัวคั่นกลาง หรือสื่อกลาง หากโรงเรียนเอกชนสามารถสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียน การเสริมพลังอำนาจครูภายในโรงเรียนจะทำให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากยิ่งขึ้นกว่าที่เป็นอยู่เดิม ข้อค้นพบดังกล่าว ผู้วิจัยนำเสนอการวิจารณ์ตามสมมติฐานดังนี้

1. บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 1 พบว่า บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่า การกำหนดความหมายให้กับการทำงานจะมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมของครูมาเป็นตัวคั่นกลางหรือสื่อกลาง

กล่าวได้ว่า ในการพัฒนาให้ครูมีความผูกพันต่อ โรงเรียนเอกชน ครูต้องได้รับประสบการณ์ให้มีความตระหนักถึงความสำคัญของเป้าหมายในการเรียนการสอนที่เป็นมาตรฐาน และอุดมคติของตนเอง ในบทบาทของการเป็นครู การสร้างความเชื่อ และค่านิยมของการเป็นครูโรงเรียนเอกชน อีกทั้งการปลูกจิตวิญญาณให้ครูมองเห็นคุณค่าของความเป็นครูโรงเรียนเอกชน จึงมีความจำเป็นในการปรับเจตคติ และค่านิยมของครู ให้สอดคล้องกับการทำหน้าที่ของครู สอดคล้องกับ Hackman and Oldham (1980) และ Brief and Nord (1990) ที่ว่าการกำหนดความหมายให้กับการทำงานจะเกิดขึ้นได้หากบทบาทการทำงานของครูมีความเหมาะสมกับความเชื่อ

ค่านิยม และพฤติกรรมของตนเอง นอกเหนือจากนี้ การสร้างให้คณะครูมีประสิทธิภาพร่วมในโรงเรียนเอกชน จะทำให้การกำหนดความหมายให้กับการทำงานส่งผลให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้น

2. บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 2 พบว่า บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ข้อค้นพบนี้ แสดงให้เห็นว่า สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้จะมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมของครูมาเป็นตัวกั้นกลางหรือสื่อกลาง

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยจากตารางที่ 4 พบว่า ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ จบการศึกษาในระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 89.5) ส่วนใหญ่มีตำแหน่งสูงสุดเป็นครูผู้สอน (ร้อยละ 62.2) ส่วนใหญ่ทำการสอนในระดับประถมศึกษา (ร้อยละ 77.3) และส่วนใหญ่ไม่มีภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากการสอน (ร้อยละ 98.2) แต่มีครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเพียงร้อยละ 1.2 ที่ได้เข้าอบรมสัมมนาระหว่างปีการศึกษา 2550-2553 แสดงให้เห็นว่าครูส่วนใหญ่ไม่ได้รับการพัฒนาสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ ดังนั้นในการพัฒนาครูให้เกิดความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชน ครูต้องได้รับการพัฒนาสมรรถนะในการทำงานด้วยความรู้ และทักษะ นับตั้งแต่วันที่โรงเรียนเอกชนรับครูเข้าเป็นสมาชิกของโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ครูมีความเชื่อมั่นตนเองว่าจะสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างดีขึ้นเรื่อยๆ และสามารถพัฒนาสภาพแวดล้อมในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมืออาชีพ สอดคล้องกับ Gist (1987), Bandura (1989) และ Rinehart and Short (1994) ที่พบว่า หากครูได้รับการพัฒนา ครูจะมีความเชื่อในความสามารถของตนเอง และมีความมั่นใจว่าตนเป็นครูวิชาชีพที่มีสมรรถนะพร้อมที่จะพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้ตามเป้าหมาย นอกเหนือจากนี้การสร้างให้คณะครูมีประสิทธิภาพร่วมในโรงเรียนเอกชน จะทำให้สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ ส่งผลให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากยิ่งขึ้น

3. บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณาคำหนดในตนและความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 3 พบว่า บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณาคำหนดในตนและความผูกพันของครูไม่มีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ข้อค้นพบนี้ แสดงให้เห็นว่าการพิจารณาคำหนดในตนจะมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมของครูมาเป็นตัวคั่นกลางหรือสื่อกลาง

เมื่อเปรียบเทียบกับค่าอิทธิพลทางตรงตามตารางที่ 12, 13 และ 15 ระหว่างปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (ค่าเท่ากับ .41, .39 และ .50 ตามลำดับ) ต่อความผูกพันของครู พบว่าค่าอิทธิพลทางตรงระหว่าง การพิจารณาคำหนดในตนกับความผูกพันของครูมีค่าอิทธิพลน้อยที่สุด (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .34) แสดงให้เห็นว่าครู โรงเรียนเอกชน ได้รับโอกาสในการพิจารณาคำหนดในตนน้อยที่สุด อาจเป็นเพราะว่าผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนให้ความสำคัญกับคุณภาพการจัดการเรียนการสอนจึงมีการควบคุมคุณภาพมาก จึงทำให้ครู โรงเรียนเอกชน ได้รับประสบการณ์ว่าตนถูกควบคุมด้วยระบบประกันคุณภาพมากจึงไม่มีอิสระในการทำงาน ซึ่ง Deci and Ryan (2000a) ให้เหตุผลว่า ความต้องการความเป็นอิสระเป็นความปรารถนาของคนในการตัดสินใจกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดโดยอิสระซึ่งเป็นความรู้สึกที่เกิดจากการได้รับ โอกาสในการเลือกด้วยตนเอง และการทำให้ความเชื่อเจตคติ หรือความรู้สึกที่เกิดจากภายในของบุคคลหรือให้เป็นส่วนหนึ่งของวิถีคิดของตนเอง และการเลือกตัดสินใจเองเพื่อทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างอิสระเกิดขึ้นได้ด้วยการให้เหตุผลเพื่อบุคคลตัดสินใจกระทำภาระหน้าที่หนึ่งๆ การที่บุคคลมีทางเลือกว่าจะทำภาระหน้าที่นั้นๆ และการที่บุคคลตระหนักรู้ความรู้สึกที่ชื่นชอบที่เกี่ยวกับภาระหน้าที่นั้นๆ ดังนั้นอาจเป็นไปได้ว่าการที่ครูได้รับประสบการณ์ว่าตน ไม่ได้รับอิสระด้วยการถูกควบคุมมากด้วยระบบประกันคุณภาพในโรงเรียนนั้น อาจเป็นเพราะครูไม่ได้รับเหตุผลที่ชัดเจน และอาจเป็นไปได้ว่าผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนเพียงแต่แจ้งครูว่าต้องควบคุมคุณภาพเพราะเป็นกฎเกณฑ์ของสำนักงานรับรองและประเมินคุณภาพการศึกษา ครูจึงรู้สึกว่าไม่เป็นอิสระ นอกเหนือจากนี้ นับจากพระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550 ประกาศในราชกิจจานุเบกษา ซึ่งมีการกำหนดให้โรงเรียนเอกชนมีคณะกรรมการโรงเรียนเพื่อดำเนินการบริหารจัดการศึกษาใน โรงเรียนเอกชน และกำหนดให้มีผู้แทนครูดำรงตำแหน่งเป็นกรรมการ โรงเรียนด้วย การมีส่วนร่วม และการตัดสินใจเชิงยุทธศาสตร์จึงมาจากครู

ที่เป็นกรรมการเพียงหนึ่งหรือสองคน ซึ่งครูส่วนใหญ่อาจไม่เห็นด้วยกับการตัดสินใจของครูที่เป็นกรรมการโรงเรียน จึงอาจอธิบายได้ว่าครูโรงเรียนเอกชนได้รับประสบการณ์ว่าตนไม่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจในการจัดการศึกษาของโรงเรียน ครูโรงเรียนเอกชนจึงรับรู้ว่าจะได้รับโอกาสในการตัดสินใจ และมีการพิจารณากำหนดในตนเองน้อยที่สุด เมื่อเปรียบเทียบกับปัจจัยอื่นๆของการเสริมพลังอำนาจครู

กล่าวได้ว่า ในการที่ครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชน ครูต้องได้รับเหตุผล และมีอิสระในการตัดสินใจด้วยตนเองเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน ครูทั้งโรงเรียนต้องได้รับโอกาสให้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจเชิงยุทธศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอน และการพัฒนาผู้เรียน ทั้งนี้ หมายรวมถึงการที่ครูได้รับโอกาสในการกำหนดหลักสูตรการพัฒนาสมรรถนะความรู้ ทักษะ และเจตคติของตนเองด้วย ซึ่งสอดคล้องกับ Deci *et al.* (1989) และ Bogler and Somech (2004) ที่ว่าหากครูมีทางเลือกในการกำหนดพฤติกรรมในการทำงานของตนเอง และได้รับโอกาสในการตัดสินใจด้วยตนเองในการจัดการเรียนการสอน ครูจะรับรู้ว่าจะได้รับอิสระสามารถพิจารณากำหนดในตนเอง นอกเหนือจากนี้ การสร้างเสริมให้คณะครูมีประสิทธิภาพพร้อมในโรงเรียนเอกชน จะทำให้การพิจารณากำหนดในตนเองของครูส่งผลให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากยิ่งขึ้น

4. บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพพร้อมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 4 พบว่า บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพพร้อมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ข้อค้นพบนี้ แสดงให้เห็นว่า การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนจะมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพพร้อมมาเป็นตัวคั่นกลางหรือสื่อกลาง

กล่าวได้ว่า ในการที่ครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชน ครูต้องมีบทบาทในการดำเนินงานที่สำคัญ เช่น การวางแผนการพัฒนาการศึกษาประจำปีของโรงเรียน รวมถึงโครงการต่างๆ ที่เป็นยุทธศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อสร้างผลผลิตที่มีคุณภาพ เพื่อให้ครูรับรู้ว่าจะโรงเรียนให้ความสำคัญกับความคิด และการกระทำของครู และทำให้ครูตระหนักรู้ว่าการกระทำของครูส่งผลอย่างมากต่อคุณภาพของผลผลิตที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานของครู

ซึ่งสอดคล้องกับ Ashforth (1989), Sweetland and Hoy (2000) และ Bogler and Somech (2004) ที่พบว่า เมื่อครูรับรู้ว่าการจัดการเรียนการสอนของตนมีอิทธิพลสามารถสร้างผลผลิตเชิงยุทธศาสตร์ที่มีคุณภาพให้กับโรงเรียน ครูจะรับรู้ว่าการตัดสินใจ และการกระทำของตนนั้นมีอิทธิพลต่อโรงเรียน นอกเหนือจากนี้ การสร้างเสริมให้คณะครูมีประสิทธิภาพร่วมในโรงเรียนเอกชน จะทำให้การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ทำให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากยิ่งขึ้น

5. การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 5 พบว่า การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ข้อค้นพบนี้ แสดงให้เห็นว่า การเสริมพลังอำนาจครูจะมีความผูกพันของครูก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมมาเป็นตัวคั่นกลางหรือสื่อกลาง

กล่าวได้ว่า ในการที่ครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชน ต้องอาศัยการเสริมพลังอำนาจให้กับครูด้วยการสร้างให้ครูได้รับประสบการณ์ที่ครูจะสามารถตระหนักถึงความหมายของการเป็นครูของตนเอง มีสมรรถนะในการทำงานด้วยความพร้อมทั้งความรู้ และทักษะได้รับ โอกาสในการกำหนด และตัดสินใจด้วยตนเอง และตระหนักว่าผลจากการจัดการเรียนการสอนของครูนั้นส่งผลต่อคุณภาพของนักเรียน จากตารางที่ 8 ผลการวิจัยยืนยันว่า องค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครูมี 4 ด้านคือ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ตัวแบบการวัด การเสริมพลังอำนาจครูมีความสอดคล้องกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และพบว่า สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้มีน้ำหนักองค์ประกอบ (ค่าเท่ากับ .98) สูงกว่าการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อ โรงเรียน (ค่าเท่ากับ .62, .73 และ .83 ตามลำดับ) แสดงให้เห็นว่าสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้มีความสำคัญมากที่สุด อย่างไรก็ตามหากขาดด้านใดด้านหนึ่งไป ประสบการณ์ของการเสริมพลังอำนาจก็จะถูกจำกัด (Spreitzer, 1995) เมื่อครูได้รับประสบการณ์ทั้งสี่ด้าน ครูจะปรับตัวเชิงรุกในการทำงาน (Spreitzer and Doneson, 2005) และเมื่อการเสริมพลังอำนาจเป็นของแท้ ครูจะตัดสินใจได้ดี และก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อโรงเรียน (Wall and Rinehart, 1998) ซึ่งหมายรวมถึงเป้าหมายที่โรงเรียนต้องการสร้างให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียนด้วย สอดคล้องกับงานวิจัยของ Bogler and Somech

(2004) ที่พบว่า การเสริมพลังอำนาจครูทำให้ครูมีความผูกพันทางวิชาชีพกับโรงเรียน และมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูต่อโรงเรียน นอกเหนือจากนี้ การสร้างเสริมให้คณะครูมีประสิทธิภาพร่วมในโรงเรียนเอกชนจะทำให้การเสริมพลังอำนาจครูส่งผลให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากขึ้น

6. การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรง และทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 6 พบว่า การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรง และทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ข้อค้นพบนี้ แสดงให้เห็นว่า การเสริมพลังอำนาจครูจะมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนมากขึ้นก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมมาเป็นตัวคั่นกลางหรือสื่อกลาง

จากข้อค้นพบประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูมีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น เนื่องจากข้อค้นพบตามสมมติฐานข้อที่ 1-4 แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญ ซึ่งเปรียบได้กับตัวกระตุ้นปฏิกิริยาที่ทำให้ปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครูมีพลังมากขึ้นในการส่งอิทธิพลต่อความผูกพันของครู ดังนั้น การรับรู้ประสิทธิภาพร่วมของครูจึงเป็นสื่อกลางที่มีอิทธิพลต่อตัวครูในการเลือก และตัดสินใจว่าจะใช้ความพยายามมากน้อยเพียงใด และจะอดทนกับความยุ่งยากในการปฏิบัติงานอีกนานเท่าใด ดังที่ Bandura and Cervone (1983), Cervone and Peake (1986) และ Jacobs *et al.*, (1984) กล่าวว่า เมื่อผู้คนเผชิญกับอุปสรรค และความล้มเหลวในการทำงาน พวกที่ไม่มีความเชื่อในประสิทธิภาพร่วม จะลดความพยายามหรือล้มเลิกการทำงานนั้นๆ ไป พวกที่มีความเชื่อในประสิทธิภาพร่วมมากจะพยายามมากยิ่งขึ้น และค้นหาวิธีการยื่นหยัดให้ได้มาซึ่งความสำเร็จ สอดคล้องกับ Hoy *et al.* (2002) ที่กล่าวว่า หากโรงเรียนสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดขึ้นในโรงเรียนได้ ความเข้มแข็งของประสิทธิภาพร่วมของครูจะเป็นตัวช่วยในการสร้างผลกระทบเชิงบวกในประสิทธิภาพแห่งตนของครูแต่ละคนในโรงเรียน ยิ่งคณะครูมีประสิทธิภาพร่วมมากขึ้น ก็จะยิ่งกระตุ้นให้ครูแต่ละคนนำทักษะที่มีอยู่แล้วกับตนเองมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งครูเหล่านั้นจะหาหนทางวิธีการใหม่ๆ ในการรับมือกับความท้าทายที่ค่อนข้างยาก และจะแบ่งปันความรู้ของตนกับครูคนอื่นๆ ในโรงเรียน

ประสิทธิภาพร่วมของครู (collective teacher efficacy) เป็นความเชื่อในความสามารถของครูที่มีร่วมกันในการงานที่รับผิดชอบ เป็นส่วนสำคัญของวัฒนธรรมโรงเรียน ถือได้ว่าเป็นความเชื่อที่ครูรับรู้กันในโรงเรียนว่าความพยายามของครูทั้งโรงเรียนจะทำให้คุณภาพของโรงเรียนดีขึ้น (Bandura, 1993; Ross and Gray, 2006a; Hoy and Miskel, 2008) ในงานวิจัยนี้ประสิทธิภาพร่วมของครูวัดได้จากการประเมินความสามารถกลุ่ม และการวิเคราะห์ภาระงาน จากภาพที่ 8 ผลการวิจัยพบว่าการประเมินภาระงานมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงกว่าการประเมินความสามารถกลุ่ม (ค่าเท่ากับ .58 และ .50 ตามลำดับ) แสดงให้เห็นว่า การประเมินภาระงานมีความสำคัญกับการเสริมพลังอำนาจครูมากกว่าการประเมินความสามารถกลุ่ม จากตารางที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า การวิเคราะห์ภาระงาน และการประเมินความสามารถกลุ่มมีความสัมพันธ์กันสูง ($r = .696$) สอดคล้องกับงานวิจัย (Goddard *et al.*, 2000) ที่พบว่า ทั้งสององค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันสูงมากในโรงเรียน แสดงให้เห็นว่าเมื่อทั้งสององค์ประกอบมีปฏิสัมพันธ์อย่างสอดคล้องกัน จะก่อให้เกิดประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียน

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามสมมติฐานข้อ 6 และผลการวิจัยจากตารางที่ 16 พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันที่ครูมีต่อโรงเรียน (ค่าเท่ากับ .84) แสดงให้เห็นว่าความเชื่อในประสิทธิภาพแห่งตนที่มีร่วมกันของคณะครูจะทำให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียน สอดคล้องกับงานวิจัย (Coladarci, 1992; Evans and Tribble, 1986; Reames and Spencer, 1998 Cited in Ross and Gray, 2006) ที่พบว่า ประสิทธิภาพแห่งตนของครูทำนายความผูกพันของครู ในงานวิจัยนี้ความผูกพันของครูวัดได้จาก ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจโรงเรียน, ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ จากภาพที่ 10 ผลการวิจัยพบว่า ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด (ค่าเท่ากับ .66) แสดงให้เห็นว่าความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมีความสำคัญกับประสิทธิภาพร่วมของครูมากกว่าความผูกพันที่มีต่อพันธกิจโรงเรียน และความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียนและชุมชน (ค่าเท่ากับ .56 และ .60 ตามลำดับ) แสดงให้เห็นว่าเมื่อคณะครูมีความเชื่อในความสามารถของคณะครูในการงานที่ทำร่วมกัน คณะครูจะช่วยเหลือกันและแลกเปลี่ยนเรียนรู้เทคนิคการสอนระหว่างกัน ช่วยกันพัฒนาให้เกิดความเชี่ยวชาญในวิชาชีพ ทำให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียนซึ่งเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพได้มากที่สุด

กล่าวได้ว่า การที่ครูโรงเรียนเอกชนได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจ และรู้สึกถึงการมีประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียน ครูจะริเริ่มทำงานแบบเห็นพ้องกันเพื่อพัฒนาโรงเรียนให้สอดคล้องกับ พันธกิจของโรงเรียน ครูจะทุ่มเทกับการประสานความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ผู้ปกครอง และชุมชนอันเป็นที่ตั้งของโรงเรียนเพื่อปรับปรุงบรรยากาศในการจัดการศึกษาทั้งที่โรงเรียน และที่บ้าน อีกทั้งครูทุกคนในโรงเรียนจะช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ ทำให้เกิดบรรยากาศแห่งความเอื้อเฟื้อ และไว้วางใจระหว่างบุคลากรในโรงเรียน ยินดีที่จะแบ่งปันความรู้ สื่อการสอน และเทคนิคการสอนระหว่างกัน อีกทั้งมีการกระตุ้นให้เพื่อนครูนำแนวคิดที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนทำให้โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

7. การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ การพิจารณากำหนดในตน การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน การเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู ความผูกพันของครู

จากการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 1-6 และ ผลการวิเคราะห์จากตารางที่ 19 พบว่า การพิจารณากำหนดในตนอธิบายความแปรปรวนของ ประสิทธิภาพร่วมของครูได้เพียงร้อยละ 8 ในขณะที่การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน อธิบาย ความแปรปรวนของประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 21, 17 และ 19 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่า หากครูมีการพิจารณากำหนดในตนสูง จะไม่ทำให้ครูรู้สึกถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียน เนื่องจากประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นความเชื่อร่วมกันของคณะครูในการประเมินความสามารถ กลุ่ม และการวิเคราะห์ภาระงานของครูทั้งคณะ ซึ่งต้องอาศัยการทำงานแบบพึ่งพาอาศัยกันเป็นทีม สอดคล้องกับ Shea and Guzzo (1987) ที่กล่าวว่า การพิจารณากำหนดในตนในที่นี้ไม่เกี่ยวข้องกับ บริบทของการทำงานเป็นทีม เพราะการทำงานเป็นทีม นั้น สมาชิกทุกคนในทีมต้องทำงานอย่าง พึ่งพาอาศัยกันมากกว่าที่บุคคลจะทำงาน และตัดสินใจได้ด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระ หากครูแต่ละคน ต่างมีระดับการพิจารณากำหนดในตนสูง ครูทุกคนก็จะไม่สามารถทำงานแบบประสานความร่วมมือ กันได้อย่างเป็นทีม (Sprietzer *et al.*, 1999) กล่าวได้ว่า ครูที่มีการพิจารณากำหนดในตนสูงอาจ ลาออกจากการเป็นครูที่โรงเรียนเดิม เพื่อแสวงหาโอกาส และความก้าวหน้าในอาชีพของตนที่ โรงเรียนอื่น สะท้อนให้เห็นว่า ครูที่มีการพิจารณากำหนดในตนสูงไม่มีความผูกพันต่อโรงเรียน อย่่างไรก็ตาม เมื่อประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางในความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณา กำหนดในตน และความผูกพันของครู ค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณอธิบายความแปรปรวนของความ ผูกพันของครูได้สูงถึงร้อยละ 74 แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทการเป็นสื่อกลาง

ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณาคำหนดในตน และความผูกพันของครูชัดเจนมากขึ้น ทำให้ครูที่มีการพิจารณาคำหนดในตนสูงมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากขึ้น ซึ่งบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นไปในลักษณะคล้ายกัน ในความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน, สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้, และความผูกพันของครูอธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูใกล้เคียงกัน ร้อยละ 78 และ 74 ตามลำดับ และประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางสูงสุดในความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ถึงร้อยละ 83 แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางได้ดีที่สุดในความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครู ดังนั้นเมื่อใดที่ครูรับรู้ว่าคุณภาพของนักเรียนซึ่งเป็นผลผลิตเชิงยุทธศาสตร์ และการดำเนินงานของโรงเรียน และรับรู้ว่าการจัดการเรียนการสอนของครูส่งผลต่อคุณภาพของโรงเรียน ในขณะเดียวกันโรงเรียนสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียน ประสิทธิภาพร่วมของครูจะทำให้ครูที่มีการรับรู้ว่าการกระทำของตนส่งผลต่อคุณภาพนักเรียน และโรงเรียนสูง มีความผูกพันกับโรงเรียนสูงที่สุดด้วย อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรในการวิจัยจากตารางที่ 5 พบว่า การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีค่าเฉลี่ยต่ำสุด (ค่าเท่ากับ 5.09) เมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน, สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้, และการพิจารณาคำหนดในตน (ค่าเท่ากับ 6.31, 5.58 และ 5.40 ตามลำดับ) แสดงให้เห็นว่าครูรับรู้ว่าการกระทำของตนส่งผลต่อคุณภาพของนักเรียน และโรงเรียนน้อยที่สุด ทั้งนี้การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนเป็นตัวแปรที่ทำให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียนมากที่สุดเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นสื่อกลาง กล่าวได้ว่า การสร้างประสบการณ์ให้ครูมากขึ้นในด้านการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดในโรงเรียนจะทำให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนมากที่สุด

จากภาพที่ 5-8 เมื่อพิจารณาเค้าโครงความคิดรวบยอดความผูกพันของครูที่อยู่ในตัวแบบความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง พบว่า ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพเป็นตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (.64, .65, .65 และ .70 ตามลำดับ) และจากภาพที่ 10 เมื่อพิจารณาเค้าโครงความคิดรวบยอดความผูกพันของครูที่อยู่ในตัวแบบความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง พบว่า ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพเป็นตัวแปรที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงที่สุด (ค่าน้ำหนักเท่ากับ .66) แต่เมื่อพิจารณาภาพที่ 9 พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ

ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน ($.74 < .80$) เห็นได้ว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพซึ่งเป็นองค์ประกอบของความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนมีการเปลี่ยนแปลงสูง เมื่อประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง กล่าวคือ ความผูกพันของครูอธิบายได้ด้วย ความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ เมื่อใดที่ครูทำงานในโรงเรียนที่เป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียน และเมื่อใดที่องค์ประกอบอื่นๆ ของความผูกพันของครูอธิบายความผูกพันของครูได้มากกว่าความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพต้องได้รับอิทธิพลจากประสิทธิภาพร่วมของครู แสดงให้เห็นว่า เมื่อครูโรงเรียนเอกชนได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจ และรู้สึกถึงประสิทธิภาพร่วมของครู ครูโรงเรียนเอกชนจะมีความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมากที่สุด มีบรรยากาศของการช่วยเหลือเกื้อกูลกันในการพัฒนาความสามารถ ทักษะในการจัดการเรียนการสอน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน มีส่วนร่วมคิดร่วมทำ ร่วมแก้ปัญหา และตัดสินใจร่วมกัน ทำให้ครูเกิดความผูกพันทางวิชาชีพระหว่างครูในโรงเรียน สอดคล้องกับการวิจัยที่พบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีความเชื่อมโยงกับอิทธิพลของครูในการพัฒนาการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในระดับห้องเรียน (Moore and Esselman, 1992) ในระดับโรงเรียน (Lee *et al.*, 1992; Raudenbush *et al.*, 1992; Goddard, 2002) และครูจะสร้างบรรยากาศที่ช่วยเหลือกันในการร่วมกันแก้ปัญหา ทำให้เกิดความผูกพันจากการทำงานในวิชาชีพร่วมกัน (Ross *et al.*, 1997) ขณะครูจะทุ่มเททำงานหนักร่วมกันมากขึ้นเพื่อทำให้ความสามารถที่มีอยู่ร่วมกันช่วยนักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ ทุกคนจะมี ความอดทนสามารถยืนหยัดต่ออุปสรรค และปัญหาได้มากขึ้น และทำให้มีความผูกพันมากขึ้น (Hord, 2004)

จากตารางที่ 19 ผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 5 พบว่า เมื่อไม่มีความสัมพันธ์ทางตรงระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางสูงสุดในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ร้อยละ 92 เมื่อเปรียบเทียบกับผลการวิเคราะห์ตัวแบบสมการ โครงสร้างตามตัวแบบสมมติฐานข้อ 6 ที่พบว่าตัวแบบสมการ โครงสร้างในภาพรวมอธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ร้อยละ 81 แสดงให้เห็นว่า การที่ครูโรงเรียนเอกชนจะมีความผูกพันกับโรงเรียนมาก หรือน้อยเพียงใดนั้น ครูโรงเรียนเอกชนต้องได้รับอิทธิพลทั้งจากการเสริมพลังอำนาจครู และประสิทธิภาพร่วมของครู

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

งานวิจัยเรื่อง บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครูและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน และศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรต้นกลาง โดยดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอนคือ ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรหลายตัวแปร และการทดสอบสมมติฐานของความสัมพันธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาได้แก่ 1) การเสริมพลังอำนาจครู ประกอบด้วย การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ การพิจารณา กำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อ โรงเรียน 2) ประสิทธิภาพร่วมของครู ประกอบด้วย การประเมินความสามารถกลุ่ม และการประเมินภาระงาน 3) ความผูกพันของครู ประกอบด้วย ความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน ความผูกพันที่มีต่อการร่วมมือระหว่างโรงเรียน และชุมชน และความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ

สมมติฐานการวิจัยมี 6 ข้อ คือ 1) บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ 2) บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และ ความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ 3) บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในตน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ 4) บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ไม่มีนัยสำคัญ 5) การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู และ 6) การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรงต่อความผูกพันของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นครูจากโรงเรียนเอกชนที่เปิดสอนในระดับอนุบาล และ ประถมศึกษา 854 แห่ง สุ่มเลือกตัวอย่างแบบหลายชั้น (multi-stage sampling) จากประชากร 20,957 คน ได้ตัวอย่างครูระดับอนุบาล และประถมจำนวน 2,860 คน ได้รับแบบสอบถามที่สมบูรณ์กลับคืน 2,016 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 70.49

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบถามจำนวน 1 ชุด การวิจัยครั้งนี้ นำเครื่องมือวิจัยที่นักวิจัยต่างประเทศสร้าง และพัฒนาขึ้นมาใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยได้รับอนุญาตจาก นักวิจัยเจ้าของผลงานที่สร้างเครื่องมือเหล่านั้นเพื่อแปล และปรับปรุงเครื่องมือวิจัยให้สอดคล้องกับ บริบทของสังคมไทยก่อนใช้ในการเก็บข้อมูล เครื่องมือวิจัยที่นักวิจัยต่างประเทศสร้าง และพัฒนา เป็นแบบวัดการเสริมพลังอำนาจ (Spreitzer, 1996) แบบวัดประสิทธิภาพร่วมของครู (Goddard *et al.*, 2000; Hoy, 2009) และแบบวัดความผูกพันของครู (Ross and Gray, 2006b) แบบสอบถามที่ใช้ในการเก็บข้อมูลแบ่งเป็น 4 ตอน คือ 1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม 2) การวัดการเสริมพลังอำนาจครู 3) การวัดประสิทธิภาพร่วมของครู และ 4) การวัดความผูกพันของครู ผู้วิจัยตรวจสอบ คุณภาพของเครื่องมือ โดยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเฉพาะหน้า ความตรงเชิงเนื้อหา และ ความถูกต้องในการใช้ภาษาจำนวนห้าท่าน นำไปทดลองใช้ และวิเคราะห์ความเที่ยงโดยวัดความคงที่ ภายใน ได้ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเสริมพลังอำนาจครู, แบบวัดประสิทธิภาพร่วมของครู และ แบบวัดความผูกพันของครู เท่ากับ .814, .802 และ .855 ตามลำดับ ค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ .900

การวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัย ใช้สถิติเชิงพรรณนาในการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น วิเคราะห์ สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างตัวแปรทั้งหมด และวิเคราะห์ห้อยค์ประกอบเชิงสำรวจ โดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป ส่วนการวิเคราะห์ห้อยค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง และ การวิเคราะห์ตัวแบบสมการโครงสร้างใช้โปรแกรม LISREL 8.8

สรุปผลการวิจัย

1. การศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ ระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนด้วยสถิติเชิงพรรณนา พบว่า ครูระดับอนุบาล และประถมได้รับการเสริมพลังอำนาจในด้านการกำหนดความหมายให้กับ การทำงานสูงที่สุด ($\bar{X} = 6.31$) หมายความว่า ครูระดับอนุบาล และประถมมีความคิดเห็นว่า ครู ตระหนักถึงความสำคัญของการเป็นครูที่เป็นมาตรฐาน และอุดมคติ

ของตนเอง มีความเชื่อ ค่านิยม มองเห็นคุณค่าของความเป็นครูมากที่สุด ครูระดับอนุบาล และประถม ได้รับการเสริมพลังอำนาจในการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนต่ำที่สุด ($\bar{X} = 5.09$) หมายความว่า ครูระดับอนุบาล และประถมยังไม่ได้รับโอกาสให้มีส่วนร่วมในการดำเนินงานที่สำคัญ เช่น การมีส่วนร่วมคิด และร่วมตัดสินใจในการวางแผนการพัฒนาการศึกษาประจำปีของโรงเรียน รวมถึงโครงการต่างๆ ที่เป็นยุทธศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อสร้างผลผลิตที่มีคุณภาพ ครูระดับอนุบาล และประมรรู้สึกถึงประสิทธิภาพร่วมของครูในการประเมินความสามารถกลุ่มสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.97$) หมายความว่า ครูระดับอนุบาลและประมรรู้สึกเชื่อร่วมกันว่าคณะครูมีความสามารถร่วมกันมากที่สุดในการจัดการเรียนการสอนเพื่อสร้างผลผลิตที่มีคุณภาพ และครูระดับอนุบาล และประถมมีความคิดเห็นว่าตนความผูกพันต่อโรงเรียนในด้านความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.81$) หมายความว่า ครูมองเห็นว่า คณะครูมีการช่วยเหลือเกื้อกูลกัน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้เทคนิคการสอนระหว่างกัน ช่วยกันพัฒนาให้เกิดความเชี่ยวชาญในวิชาชีพทำให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียนซึ่งเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพมากที่สุด

2. การศึกษาโครงสร้างของตัวแปรการเสริมพลังอำนาจครูยืนยันว่า องค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครูมี 4 ด้านคือ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน (ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .62) สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ (ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .98) การพิจารณากำหนดในตน (ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .73) และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .83) ตัวแบบการวัดการเสริมพลังอำนาจครูมีความตรงเชิงโครงสร้างค่อนข้างสูงมาก (Chi-Square = 11.95, df=13, P-value=0.53, Chi-Square/df=0.919, ดัชนี GFI=1.00, AGFI=0.99, RMSEA=0.000, RMR=0.0079) และค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามแต่ละข้อ มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับองค์ประกอบของการเสริมพลังอำนาจครู

3. การศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน พบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 16.77, df = 13, P-value = .21, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .012, RMR = .008) ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .41) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .39) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานที่มีต่อความผูกพันของ

ครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .80) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่การกำหนดความหมายให้กับการทำงานมีต่อความผูกพันของครู และพบว่า ปัจจัยการกำหนดความหมายให้กับการทำงานอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 21 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 78 หมายความว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นตัวศูนย์กลางที่สำคัญที่ทำให้การกำหนดความหมายให้กับการทำงานส่งผลให้ครูมีความผูกพันกับ โรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้น การวิจัยยอมรับสมมติฐานข้อ 1 ดังนี้ บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ

4. การศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียนพบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 19.12, df = 14, P-value = .16, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .013, RMR = .01) ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้มีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .39) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้มีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .35) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .74) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ต่อความผูกพันของครู และพบว่า ปัจจัยสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 17 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 74 หมายความว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นความเชื่อร่วมกันที่สำคัญของคณะครูที่ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนควรสร้างให้เกิดขึ้นในโรงเรียน เพราะ ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรศูนย์กลางที่สำคัญที่ทำให้ สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ส่งผลให้ครูมีความผูกพันกับ โรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้น การวิจัยยอมรับสมมติฐานข้อ 2 ดังนี้ บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้ และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ

5. การศึกษายทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการพิจารณากำหนดในตน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน พบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 16.05, df = 13, P-value = .25, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .011, RMR = .011) ปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .34) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .24) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .58) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่ปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนต่อความผูกพันของครู และพบว่า ปัจจัยการพิจารณากำหนดในตนอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 8 ตัวแปร ในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 74 หมายความว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่ทำให้การพิจารณากำหนดในตนส่งอิทธิพลมากขึ้นต่อความผูกพันของครู ทำให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้น การวิจัยยอมรับสมมติฐานข้อ 3 ดังนี้ บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในตน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ

6. การศึกษายทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน พบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 14.24, df = 9, P-value = .11, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .017, RMR = .009) ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .50) ต่อความผูกพันของครู ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .33) ต่อความผูกพันของครู และอิทธิพลรวมของปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนต่อความผูกพันผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ .83) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงที่ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมีต่อความผูกพันของครู และพบว่า ปัจจัยการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 19 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 83 หมายความว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่ทำให้การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ส่งอิทธิพลมากขึ้นต่อความผูกพันของครู ทำให้ครูมีความผูกพันกับโรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้น การวิจัยยอมรับสมมติฐานข้อ 4 ดังนี้ บทบาทการเป็นสื่อกลาง

ของประสิทธิภาพร่วมของครูในการเชื่อมความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนไม่มีนัยสำคัญ

7. การศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรต้นกลาง พบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 16.28, df = 11, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015, RMR = .006) การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .26) ต่อความผูกพันของครู ประสิทธิภาพร่วมของครู มีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .98) และพบว่า การเสริมพลังอำนาจครู อธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 28 และตัวแปรในรูปแบบนี้ ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ร้อยละ 92 หมายความว่า ในความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรต้นกลางที่สำคัญที่ทำให้ความสัมพันธ์ ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูมีความชัดเจน การวิจัยยอมรับสมมติฐาน ข้อ 5 ดังนี้ การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความผูกพันของครู โดยผ่านประสิทธิภาพ ร่วมของครู

8. การศึกษาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรต้นกลาง พบว่า ตัวแบบสมการ โครงสร้างมีความเหมาะสมกลมกลืนดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-Square = 17.63, df = 12, P-value = .13, GFI = 1.00, AGFI = 0.99, RMSEA = .015, RMR = .008) การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทางตรง (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .49) ต่อความผูกพันของครู ประสิทธิภาพร่วมของครู มีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครู (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .84) การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพล ทางอ้อม (ค่าอิทธิพลเท่ากับ .45) ต่อความผูกพันของครู โดยส่งอิทธิพลผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู และอิทธิพลรวมของการเสริมพลังอำนาจครูต่อความผูกพันของครูผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู (ค่าเท่ากับ .94) สูงกว่าอิทธิพลทางตรงของการเสริมพลังอำนาจครูต่อความผูกพันของครู และพบว่า การเสริมพลังอำนาจครูอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูได้ร้อยละ 28 และตัวแปรในรูปแบบนี้ทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความผูกพันของครูได้ ร้อยละ 81 หมายความว่า ในความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรต้นกลาง ที่สำคัญที่ทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูมีความชัดเจน

มากยิ่งขึ้น การวิจัยยอมรับสมมติฐานข้อ 6 ดังนี้ การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทั้งทางตรง และทางอ้อมต่อความผูกพันของครู โดยผ่านประสิทธิภาพร่วมของครู

9. การวิจัยในครั้งนี้ค้นพบว่า การพิจารณากำหนดในตนเองอธิบายความแปรปรวนของประสิทธิภาพร่วมของครูได้เพียงร้อยละ 8 ในขณะที่การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน อธิบายความแปรปรวนของประสิทธิภาพร่วมของครูได้สูงกว่าในระดับใกล้เคียงกัน และเมื่อประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรต้นในความสัมพันธ์ระหว่างการพิจารณากำหนดในตนเอง และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้สูงถึงร้อยละ 74 ซึ่งบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นไปในลักษณะคล้ายกันในการกำหนดความหมายให้กับการทำงาน, สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ และความผูกพันของครู และประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นสื่อกลางสูงสุดในความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน และความผูกพันของครู อธิบายความแปรปรวนได้ถึงร้อยละ 83 และตัวแปรในตัวแบบสมการ โครงสร้างทั้งหมดรวมกันอธิบายความแปรปรวนของความผูกพันของครูได้ร้อยละ 81 หมายความว่า บทบาทของประสิทธิภาพร่วมของครูทำให้อิทธิพลของการเสริมพลังอำนาจครู เปลี่ยนไปตามลักษณะของการเสริมพลังอำนาจครูทั้งสี่ตัวแปร กล่าวคืออิทธิพลที่ปัจจัยทั้งสี่ของการเสริมพลังอำนาจครูส่งผ่านประสิทธิภาพร่วมของครูไปที่ความผูกพันของครูจะแสดงอิทธิพลที่สูงอยู่เสมอ การเปลี่ยนแปลงความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชนทั้งที่เพิ่มขึ้นหรือลดลงขึ้นอยู่กับการศึกษาที่ได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจร่วมกับความรู้ถึงถึงความมีประสิทธิภาพร่วมของครู โดยการเสริมพลังอำนาจครูจะมีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนก็ต่อเมื่อมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวคั่นกลางหรือสื่อกลาง ดังนั้นประสิทธิภาพร่วมของครูจึงมีบทบาทเป็นสื่อกลางที่เปรียบเสมือนตัวกระตุ้นปฏิกิริยาที่ทำให้ปัจจัยทั้งสี่ของการเสริมพลังอำนาจครู มีอิทธิพลในการสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกในความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชนมากขึ้น

10. การวิจัยในครั้งนี้ค้นพบว่า ในความสัมพันธ์ทั้งทางตรง และทางอ้อมระหว่างปัจจัยการเสริมพลังอำนาจครูทั้งสี่ปัจจัยได้แก่ การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ การพิจารณากำหนดในตนเอง และการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน กับความผูกพันของครู ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด (.64, 65, 65 และ .70 ตามลำดับ) และ

ในความสัมพันธ์ทั้งทางตรง และทางอ้อมระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด (ค่าน้ำหนักเท่ากับ .66) แต่ในความสัมพันธ์ทางอ้อมระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครู ซึ่งมีประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง ความผูกพันที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยกว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของความผูกพันที่มีต่อพันธกิจของโรงเรียน ($.74 < .80$) หมายความว่า ความผูกพันของครูอธิบายได้ด้วยความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน ซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ค่าน้ำหนักปัจจัยความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมีการเปลี่ยนแปลงสูง เมื่อประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลาง กล่าวคือ เมื่อใดที่ครูทำงานในโรงเรียนที่เป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียน และเมื่อใดที่องค์ประกอบอื่นของความผูกพันของครูอธิบายความผูกพันของครูได้มากกว่าความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ ความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพต้องได้รับอิทธิพลจากประสิทธิภาพร่วมของครู ดังนั้น การที่ครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพร่วมของครู

สรุปได้ว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทการเป็นสื่อกลางความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทั้งสี่ของการเสริมพลังอำนาจ กับความผูกพันของครู ทำให้ค่าอิทธิพลทางอ้อมระหว่างตัวแปรเหตุหรือตัวแปรภายนอก (การเสริมพลังอำนาจ) ที่มีต่อตัวแปรผล (ความผูกพันของครู) มีขนาดใหญ่กว่าค่าอิทธิพลทางตรง เมื่อทดสอบสมมติฐานทั้ง 6 ข้อ แล้ว ยืนยันได้ว่า ความแปรปรวนของความผูกพันของครูขึ้นอยู่กับอิทธิพลทางอ้อมของปัจจัยการเสริมพลังอำนาจ และการเสริมพลังอำนาจที่เป็นตัวแปรแฝง โดยเฉพาะความผูกพันต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ กล่าวได้ว่า เมื่อครูระดับอนุบาล และประถมของโรงเรียนเอกชนได้รับประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจ และรู้สึกถึงประสิทธิภาพร่วมของครู ครูจะมีความผูกพันต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพมากที่สุด ครูจะช่วยเหลือกันในการพัฒนาความสามารถ ทักษะในการจัด การเรียนการสอน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน มีส่วนร่วมคิดร่วมทำ ร่วมแก้ปัญหา และตัดสินใจร่วมกัน ทำให้ครูเกิดความผูกพันทางวิชาชีพระหว่างครูในโรงเรียน คณะครูจะทำงานหนักร่วมกัน นำความสามารถที่ครูมีร่วมกันมาช่วยพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ ครูจะมีความอดทนสามารถยืนหยัดต่ออุปสรรคและปัญหาได้มากขึ้น ทำให้มีครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชนมากขึ้น โรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ จึงเป็นเครื่องมือในการปฏิรูปทางการบริหารของโรงเรียนเอกชน โดย

ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนต้องผลักดันส่งเสริม สร้างบรรยากาศให้โรงเรียนเป็นชุมชนการเรียนรู้ วิชาชีพ เพื่อมุ่งเน้นให้ครูมีการประสานความร่วมมือระหว่างกัน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ภายในโรงเรียน อีกทั้งผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนต้องสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดขึ้นภายใน โรงเรียน เพื่อการเสริมพลังอำนาจครูจะทำให้ครูระดับอนุบาล และประถม มีความผูกพันต่อ โรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

จากผลการวิจัยพบว่า ประสิทธิภาพร่วมของครูมีบทบาทเป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่ทำให้ การเสริมพลังอำนาจครูมีอิทธิพลทำให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียนเอกชนมากขึ้น ดังนั้น การที่ ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนจะสร้างให้ครูมีความผูกพันต่อโรงเรียน ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควร มุ่งเน้นทั้งการเสริมพลังอำนาจให้กับครู และการสร้างให้คณะครูมีประสิทธิภาพร่วม เพื่อให้ครูมี ความผูกพันต่อโรงเรียนมากเพิ่มขึ้น ดังนี้

1. การเสริมพลังอำนาจครู ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรสร้างให้ครูได้รับประสบการณ์ การเสริมพลังอำนาจทั้งสี่ด้าน ด้วยเหตุผลที่ว่าหากครูขาดประสบการณ์ในด้านใดด้านหนึ่งไป ประสบการณ์ของการเสริมพลังอำนาจก็就会被จำกัด ดังนั้นผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรสร้างให้ ครูได้รับประสบการณ์ที่ครูจะสามารถตระหนักถึงความหมายของการเป็นครูที่มีต่อตนเอง มีสมรรถนะในการทำงานด้วยความพร้อมทั้งความรู้ และทักษะ ได้รับโอกาสในการพิจารณา กำหนด และตัดสินใจด้วยตนเอง และตระหนักรู้ว่าผลจากการจัดการเรียนการสอนของครูนั้นส่งผล ต่อคุณภาพของนักเรียน ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนจึงควรมุ่งเน้นกระบวนการยกระดับสภาวะทางจิต สำหรับครู ที่ทำให้ครูเกิดความเชื่อส่วนบุคคลในการทำงานตามบทบาทหน้าที่ของครูที่มีร่วมกัน ใน โรงเรียน และทำให้ครูเกิดแรงจูงใจจากภายในที่สะท้อนการพัฒนาประสบการณ์ในการได้รับ การเสริมพลังอำนาจของครู ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรกำหนดแผนพัฒนาครูไว้ในแผนพัฒนา การศึกษาประจำปี ซึ่งแผนพัฒนาครูควรครอบคลุมการสร้างประสบการณ์ให้กับครูใน 4 ด้าน โดยให้ความสำคัญในด้านการกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียนมากที่สุดเนื่องจากบทบาทการเป็น สื่อกกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูทำให้การกระทำที่ส่งผลต่อ โรงเรียนส่งอิทธิพลทำให้ครู มีความผูกพันต่อโรงเรียนสูงที่สุด การสร้างประสบการณ์การเสริมพลังอำนาจครูมีดังนี้

1.1 การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรเสริมสร้างให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของเป้าหมายในการเรียนการสอนที่เป็นมาตรฐาน และอุดมคติของตนเอง ในบทบาทของการเป็นครู ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนจำเป็นต้องสร้างความเชื่อ และค่านิยมของการเป็นครูระดับอนุบาลและประถม ปลูกจิตวิญญาณให้ครูมองเห็นคุณค่าของความเป็นครูในโรงเรียนเอกชน

1.2 สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะ และความรู้ ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรมุ่งเน้นการพัฒนาครูนับตั้งแต่วันที่โรงเรียนรับครูเข้าเป็นสมาชิกของโรงเรียน และการพัฒนาสมรรถนะของครูควรเป็นไปอย่างต่อเนื่องโดยไม่หยุดยั้ง เพื่อให้ครูมีความเชื่อมั่นตนเองว่าจะสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างดีขึ้นเรื่อยๆ และสามารถพัฒนาสภาพแวดล้อมในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมืออาชีพ

1.3 การพิจารณากำหนดในตน ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรเปิดโอกาสให้คณะครูได้รับเหตุผลที่ชัดเจนในการดำเนินการใดๆ ตามระบบประกันคุณภาพหรือระเบียบข้อบังคับอื่นๆ ในโรงเรียน เพื่อให้ครูรู้สึกว่าคุณมีความเป็นอิสระ และได้รับทางเลือก ควรเปิดโอกาสให้ครูทั้งโรงเรียนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเชิงยุทธศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอน และการพัฒนาผู้เรียน ควรให้ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดแผนการพัฒนาคูประจำปีให้สอดคล้องกับความต้องการของตนเองในการพัฒนาสมรรถนะ ความรู้ ทักษะ และเจตคติ เมื่อครูรู้สึกว่าคุณมีความเป็นอิสระในการกำหนดพฤติกรรมของตนเองในการจัดการเรียนการสอน และการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง ครูก็จะมีความสนใจในหน้าที่ และสามารถจัดการเรียนการสอนของตนได้ต่อไปเรื่อยๆ

1.4 การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรจัดให้มีกระบวนการสร้างประสบการณ์ที่ทำให้ครูรับรู้ว่าคุณให้ความสำคัญกับครู และทำให้ครูตระหนักว่าการกระทำของครูส่งผลอย่างมากต่อคุณภาพของผลผลิตที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานของครู ดังนั้นผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนจึงควรให้ครูมีส่วนร่วมคิด และร่วมตัดสินใจในโครงการต่างๆ ที่เป็นยุทธศาสตร์ในการจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อสร้างผลผลิตที่มีคุณภาพ และมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามที่คณะครูร่วมกันกำหนด

2. ประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นความเชื่อร่วมกันที่สำคัญของคณะครูที่ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรสร้างให้เกิดขึ้นในโรงเรียน เพราะประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นตัวแปรคั่นกลางที่สำคัญที่ทำให้การกำหนดความหมายให้กับการทำงาน, สมรรถนะในการทำงานด้วยทักษะและความรู้,

การพิจารณากำหนดในตน และการกระทำที่ส่งผลต่อ โรงเรียน ส่งอิทธิพลมากขึ้นต่อความผูกพันของครู ทำให้ครูมีความผูกพันกับ โรงเรียนเอกชนมากยิ่งขึ้นกว่าเดิม ประสิทธิภาพร่วมของครูวัดได้จากการวิเคราะห์ภาระงาน และการประเมินความสามารถกลุ่ม ซึ่งผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าทั้งสองด้านมีความสัมพันธ์กันสูง หมายความว่าเมื่อทั้งสององค์ประกอบมีปฏิสัมพันธ์อย่างสอดคล้องกันจะก่อให้เกิดประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียน ดังนั้นผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนจึงควรพัฒนาระดับประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียน โดยมุ่งเน้นทั้งการวิเคราะห์ภาระงาน และการประเมินความสามารถกลุ่ม ดังนี้

2.1 การวิเคราะห์ภาระงาน มุ่งเน้นให้คณะครูประเมินทั้งระดับตนเอง และระดับโรงเรียน ดังนั้นในการประเมินผลการปฏิบัติงานประจำปี คณะครูประเมินว่าครูยังขาดอุปกรณ์ และสื่อการสอนอะไรบ้างที่จะทำให้ครูสามารถสอนนักเรียนให้เกิดความรู้ และความเข้าใจได้มากที่สุด ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ อะไรบ้างคือข้อจำกัดแม้เพียงเล็กน้อยที่ครูต้องแก้ไข และอะไรคือแหล่งทรัพยากรที่ครูจะสามารถนำมาใช้ได้เพื่อให้การสอนเกิดความสำเร็จสูงสุด เมื่อผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนทราบผลการประเมินแล้ว ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนต้องสนองสิ่งที่ขาดให้กับครู ต้องพัฒนาส่วนที่ต้องแก้ไขให้กับครู เพื่อสร้างให้ครูเชื่อว่าภาระการสอนที่ครูรับผิดชอบนั้น เป็นสิ่งที่ครูทำได้ อย่างมีคุณภาพ โดยผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนให้การสนับสนุนอย่างเต็มที่ และคณะครูมีส่วนร่วมอย่างจริงจัง

2.2 การประเมินความสามารถกลุ่ม มุ่งเน้นให้คณะครูวินิจฉัยอย่างชัดเจนถึงความสามารถในการสอนของเพื่อนครูทั้งคณะ เช่น ทักษะการสอน วิธีการสอน การรับการอบรม และสัมมนา ความเชี่ยวชาญ และความเชื่อเชิงบวกของคณะครูในความสามารถของนักเรียนที่จะประสบความสำเร็จทางการเรียนใน โรงเรียน เมื่อผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนทราบผลการวินิจฉัยแล้ว ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนต้องวางแผนการพัฒนาครูโดยมุ่งเน้นพัฒนาครูที่ยังขาดความรู้ และทักษะในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ให้มีความรู้ และทักษะเพิ่มขึ้นในเรื่องนั้นๆ ให้ได้ตามมาตรฐานของคุรุสภา และที่คณะครูร่วมกันกำหนดเพิ่มเติม แผนการพัฒนาครูต้องครอบคลุมการพัฒนาครูที่มีความรู้ และทักษะอยู่แล้วตามมาตรฐานให้เป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้นๆ และครอบคลุมการปลูกฝังให้ครูทั้งโรงเรียนมีเจตคติ และความเชื่อร่วมกันว่าทั้งครู และนักเรียนทุกคนสามารถพัฒนาได้ และประสบความสำเร็จได้

เพื่อให้ครูระดับอนุบาลและประถมมีความผูกพันกับโรงเรียนมากที่สุดนั้น โรงเรียนจำเป็นต้องสร้างประสบการณ์ให้ครูได้รับการเสริมพลังอำนาจ โดยมุ่งเน้นสร้างประสบการณ์ที่ทำให้ครูตระหนักว่าการกระทำของครูส่งผลอย่างมากต่อผลผลิตที่จะเกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานของครู ซึ่งสะท้อนคุณภาพของโรงเรียนเป็นสำคัญ มุ่งเน้นทำให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของเป้าหมายและบทบาทของการเป็นครู มุ่งเน้นการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่องโดยไม่หยุดยั้ง เพื่อให้ครูมีความเชื่อมั่นตนเองว่าจะสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมืออาชีพ และมุ่งเน้นให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในการจัดการศึกษาของโรงเรียน ด้วยการให้ครูมีอิสระในการตัดสินใจด้วยตนเอง ในภาระงานที่เกี่ยวข้องกับตนเอง นอกเหนือจากนี้ โรงเรียนต้องสร้างประสิทธิภาพร่วมให้เกิดขึ้นกับคณะครู เนื่องจากการวิจัยนี้ค้นพบว่าประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นเสมือนตัวกระตุ้นปฏิกิริยาที่ทำให้การเสริมพลังอำนาจครูส่งผลต่อความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนได้อย่างชัดเจนมากขึ้น ดังนั้นโรงเรียนจึงต้องพัฒนาให้เกิดประสิทธิภาพร่วมของครูภายในโรงเรียน ด้วยการเสริมสร้างความรู้และทักษะด้านการเรียนการสอนให้กับครู เปิดโอกาสให้ครูร่วมกันอภิปราย และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกันในเรื่องการจัดการเรียนการสอนของตนเอง เพื่อครูจะได้นำความรู้ใหม่ที่ได้รับไปปรับใช้เพื่อทำให้การเรียนการสอนของครูดีขึ้นกว่าเดิม สร้างโอกาสให้ครูแบ่งปันทักษะ และประสบการณ์ร่วมกัน เพื่อสร้างความเชื่อเชิงบวกของครูในความสามารถ และภาระงานที่มีร่วมกัน จะส่งผลให้ครูยึดมั่นในพันธกิจของโรงเรียน ทำงานได้อย่างมีความสุขในการประสานความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครองและชุมชน และพัฒนาวิชาชีพของตนเองได้อย่างต่อเนื่องในโรงเรียน ซึ่งเป็นเสมือนชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพครู ทั้งนี้ เพื่อให้ครูผู้สอนในระดับอนุบาลและประถมมีความผูกพันกับโรงเรียนเอกชน

ประสิทธิภาพร่วมของครูจึงเป็นตัวแปรที่มีคุณค่าต่อความหวังที่ผู้บริหารโรงเรียนเอกชนต้องการให้ครูของตนสามารถคงอยู่ในระบบของโรงเรียน ในฐานะครูวิชาชีพที่มีความสามารถ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์ ในการจัดการเรียนการสอน เสริมสร้างสติปัญญา ปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม และวินัย ซึ่งเป็นพื้นฐานชีวิตของนักเรียนในระดับอนุบาล และประถมศึกษา พร้อมทั้งจะร่วมหัวจมท้ายกับโรงเรียน และสามารถทำการสอนในฐานะครูวิชาชีพในโรงเรียนเอกชนได้ต่อไปอีกยาวนาน

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

นอกเหนือจากข้อเสนอแนะที่ได้จากผลการวิจัยแล้ว ในการนำผลการวิจัยไปใช้ อาจต้องคำนึงถึงสิ่งที่เกี่ยวข้อง และมีผลต่อความสัมพันธ์ของตัวแปรในการวิจัยดังนี้

1. การเสริมพลังอำนาจครูอาจเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างครูในโรงเรียนด้วย กล่าวคือ โรงเรียนเอกชนที่คณะครูภายในโรงเรียนมีความไว้วางใจระหว่างกัน มีความเอื้ออาทร ให้เกียรติซึ่งกัน และกัน เปิดรับฟังความคิดเห็นจากครูทุกคน ส่งเสริมความเหมือน ประสานความต่าง ทำให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างกัน มีความประพฤติ และปฏิบัติตนไปในทิศทางเดียวกัน โรงเรียนเอกชนนั้นๆอาจประสบความสำเร็จในการสร้างประสบการณ์ให้ครูได้รับการเสริมพลังอำนาจ ซึ่งอาจต่างกับโรงเรียนเอกชนที่คณะครูขาดความไว้วางใจระหว่างกัน ขาดความเอื้ออาทรระหว่างกัน ครูที่มีตำแหน่ง และอำนาจอยู่ในมือรับฟังความคิดเห็นเฉพาะครูที่เป็นพวกพ้องของตน คณะครูไม่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกันภายในโรงเรียน ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคในการสร้างประสบการณ์ให้ครูได้รับการเสริมพลังอำนาจที่ครอบคลุมทั้งสี่ด้าน

2. ประสิทธิภาพร่วมของครูอาจเกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำของผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนที่จะโน้มน้าว และสร้างแรงจูงใจให้ครูมองเห็นความสำคัญของผลงานที่จะเกิดขึ้นจากการจัดการเรียนการสอนของครู ทำให้ครูมีความพร้อม ยินยอมที่จะประเมิน และพัฒนาตนเองด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ อีกทั้งทำงานร่วมกับครูท่านอื่นๆได้ด้วยดี โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาระงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การบริหารจัดการห้องเรียน และการสร้างแรงจูงใจให้นักเรียนทุ่มเทเอาใจใส่กับการเรียน การที่ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนขาดซึ่งภาวะผู้นำที่เหมาะสม อาจเป็นอุปสรรคในการสร้างประสิทธิภาพร่วมของครูให้เกิดขึ้นภายในโรงเรียน

3. ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรให้ความสำคัญกับแหล่งเกิดประสิทธิภาพแห่งตนของครู ซึ่งทำให้เกิดประสิทธิภาพร่วมของครูในระดับโรงเรียน แหล่งทั้งสี่คือ ประสบการณ์จากความรอบรู้ (mastery experience) ประสบการณ์จากการแลกเปลี่ยน (vicarious experience) การชักจูงจากสังคม หรือด้วยวาจา (verbal/social persuasion) และสภาวะที่มีผลต่ออารมณ์ และความรู้สึก (affective/emotional state) ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนสามารถสร้างประสิทธิภาพร่วมให้เกิดขึ้นกับครูดังนี้

3.1 ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรเสริมสร้างความรู้ และทักษะด้านการเรียนการสอน ให้กับครู ด้วยการเปิดโอกาสให้ครูได้ร่วมกันอภิปราย และแสดงความคิดเห็นในเรื่องการจัดการเรียน การสอน จัดอบรมให้ครูได้เรียนรู้ทักษะใหม่ๆ เกี่ยวกับวิธีการจัดการเรียนการสอน เพื่อครูจะได้ ความรู้ใหม่ที่ได้รับไปพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนเอง

3.2 ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรสร้างโอกาสให้ครูในการแบ่งปันทักษะ และ ประสบการณ์ร่วมกัน เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูเพื่อให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนให้ดีขึ้น

3.3 ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรแจ้งให้คณะครูทราบว่าอะไรบ้างที่ส่งผลให้คณะครู ประสบความสำเร็จ ทั้งนี้ เพื่อสร้างความพยายามให้เกิดขึ้นต่อไปในอนาคต ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชน ควรอธิบายให้คณะครูทราบว่าผลที่เกิดขึ้นนั้นสอดคล้องเหมาะสมอย่างไรกับความสำเร็จของโรงเรียน การให้ข้อมูลย้อนกลับที่มีรายละเอียดบ่งบอกถึงการปฏิบัติงานที่มีคุณภาพสูงเป็นสิ่งจำเป็นในการสร้าง ประสิทธิภาพร่วมของครู ซึ่งจะทำให้ครูทั้ง โรงเรียนตระหนักว่าตนเองสามารถเผชิญหน้า และ รับมือกับความท้าทายเบื้องหน้าได้ต่อไป

3.4 ให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียน กล่าวคือ ยิ่งคณะครูได้มีโอกาส และมีอิทธิพลในการตัดสินใจเรื่องการเรียนการสอน การจัดการหลักสูตร การจัดสื่อการเรียนการสอน การพัฒนาครู การสื่อสารกับผู้ปกครอง การจัดห้องเรียน และนโยบายที่เกี่ยวข้องกับระเบียบวินัยต่างๆ ในโรงเรียน คณะครูจะรู้สึกว่าคุณบริหารโรงเรียนเอกชนให้เกียรติ และให้ความสำคัญกับพวกตน ประสิทธิภาพร่วมของครูในโรงเรียนก็ยิ่งมีความเข้มแข็งมากเพิ่มขึ้น

4. ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาโรงเรียนให้เป็นชุมชน การเรียนรู้วิชาชีพ โดยมุ่งเน้นให้ทั้งครู และผู้บริหาร โรงเรียนมีความเชื่อ วิสัยทัศน์ และค่านิยม ร่วมกัน (shared beliefs, vision, and values) มีภาวะผู้นำร่วมกัน และให้กำลังใจกัน (supportive and shared leadership) มีการเรียนรู้ร่วมกัน (collective learning) แบ่งปันเทคนิคการสอนระหว่างกัน (shared practice) และจัดสภาพแวดล้อมให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (supportive conditions)

5. ผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนอาจจำเป็นต้องคำนึงถึง การจัดงบประมาณประจำปีให้ สอดคล้อง และเหมาะสมกับแผนพัฒนาการศึกษาประจำปีที่ครอบคลุมแผนพัฒนาครู เพื่อให้ครู สามารถเข้าถึงข้อมูล และทรัพยากรที่จำเป็นสำหรับการพัฒนาตนเอง และการมีระบบการประเมิน ครูที่ครอบคลุมด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติต่อวิชาชีพครู ให้ได้ข้อมูลในการพัฒนาครูเป็น รายบุคคล และบรรจุแผนพัฒนาครูแบบรายบุคคลลงในแผนพัฒนาครูในปีการศึกษาต่อไป เพื่อให้ ครูทั้ง โรงเรียน ได้รับโอกาสในการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติอย่างต่อเนื่องทุกปีการศึกษา

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. การวิจัยครั้งนี้พบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่มีภาระงานอื่นๆนอกเหนือจากการสอน เช่น การเป็นวิทยากร การเข้ารับการอบรมสัมมนา และผลงานทางวิชาการที่ได้รับการตีพิมพ์ จึงทำให้ ไม่สามารถหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรภาระงานอื่นๆ ที่ครูรับผิดชอบนอกเหนือจากการสอน ที่อาจมีความสัมพันธ์กับการเสริมพลังอำนาจครู ประสิทธิภาพร่วมของครู และความผูกพันของครู ดังนั้นการทำวิจัยครั้งต่อไปยังควรศึกษาตัวแปรภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากการสอน เพื่อดูว่าหาก ในอนาคตครูมีภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากการสอน และความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปร ที่เกี่ยวข้องจะมีการเปลี่ยนแปลงไป หรือไม่ ในลักษณะใด

2. เนื่องจากตัวแปรประสิทธิภาพร่วมของครูเป็นความเชื่อของครู มีคุณลักษณะเชิงคุณภาพ จึงควรมีการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูระดับอนุบาลและประถมเพิ่มเติมในลักษณะของ การวิจัยผสมผสานวิธี อาจจะช่วยให้อาจเข้าใจปรากฏการณ์ หรือพฤติกรรมที่ซับซ้อนของครูได้กระจ่าง ชัดขึ้น

3. ควรมีการศึกษาชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ (professional learning communities) เพิ่มเติม ตามแนวคิดทางการบริหารการศึกษา เพื่อเป็นแนวทางสำหรับผู้บริหาร โรงเรียนเอกชนในการบริหาร โรงเรียน และการจัดสภาพแวดล้อมของโรงเรียนให้เป็นชุมชนการเรียนรู้วิชาชีพ

4. ควรมีการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุพหุระดับ (multi-level) สำหรับตัวแปร ประสิทธิภาพร่วมของครู กับตัวแปรอื่นๆ เช่น ภาวะผู้นำ ความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียน และ ประสิทธิภาพผลของโรงเรียน

5. ควรมีการศึกษาเพิ่มเติมในตัวแปรที่อาจเกี่ยวข้องกับ การเสริมพลังอำนาจครู และ ประสิทธิภาพร่วมของครู เช่น ความไว้วางใจ และภาวะผู้นำ เพื่อศึกษาว่าตัวแปรเหล่านี้มีอิทธิพล ต่อการเสริมพลังอำนาจครู และประสิทธิภาพร่วมของครูอย่างไร ในการสร้างความผูกพันให้ครู มีต่อ โรงเรียนเอกชน

6. เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาในบริบทของโรงเรียนเอกชนที่เปิดทำการสอน ในระดับอนุบาล และประถมศึกษา จึงควรมีการศึกษาบทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วม ของครูในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจครู และความผูกพันของครูในโรงเรียนเอกชน ที่เปิดสอนในระดับอื่น และในโรงเรียนสังกัดอื่น



เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- กัลยา วานิชบัญชา. 2552. การวิเคราะห์สถิติขั้นสูงด้วย SPSS. กรุงเทพมหานคร:
บริษัท ธรรมสาร จำกัด.
- คุรุสภา. 2539. ระเบียบคุรุสภาว่าด้วยจรรยาบรรณครู พ.ศ. 2539. (อัดสำเนา).
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542. โมเดลลิสม์เรล สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 3.
กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน. 2550. พระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2550. Pdf.
มติชน. 2551. กรุงเทพมหานคร: 9 พฤษภาคม 2551. หน้า 22.
- ราชบัณฑิตยสถาน. 2542. พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542. กรุงเทพมหานคร:
นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่น.
- วินัย คำสุวรรณ. 2551. การวิเคราะห์ตัวแปรคู่ในการวิจัยขั้นสูงทางการบริหารการศึกษา.
กรุงเทพมหานคร: เอ็ม ไอ ที พรินติ้ง.
- _____. 2553. การวิจัยขั้นสูงทางการบริหารการศึกษา. เอกสารประกอบคำบรรยายพิเศษ วิชา
ระเบียบวิจัยขั้นสูงทางการบริหารการศึกษา. หลักสูตรดุขฎิบัณฑิต สาขาการบริหาร
การศึกษา คณะศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- สุดารัตน์ วัฒนพุกษา. 2552. การศึกษาการเสริมสร้างพลังอำนาจครูในโรงเรียนเอกชน.
วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ดุขฎิบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา,
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2552. ข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง
(พ.ศ. 2552-2562). ISBN 978-974-559-816-4.

สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. 2552. **ชื่อ-ที่อยู่โรงเรียน** (Online).

<http://www.opec.go.th/>, 1 พฤศจิกายน 2552.

Amabile, T. M. 1979. Effects of External Evaluations on Artistic Creativity. **Journal of Personality and Psychology**. 37: 221-223.

Amabile, T. M., W. Dejong and M. R. Lepper. 1976. Effects of Externally Imposed Deadlines on Subsequent Intrinsic Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**. 34: 92-98.

Angle, H. L. and J. L. Perry. 1981. An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. **Administrative Science Quarterly**. 26: 1-13.

Ashforth, B. E. 1989. The Experience of Powerlessness in Organizations. **Organizational Behavior and Human Decision Process**. 43: 207-242.

Ashton, P. T. and R. B. Webb. 1986. **Teacher's Sense of Efficacy: Toward an Ecological Model**. Paper Presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. March 1986. New York.

Bandura, A. 1986. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs. NJ: PrenticeHall.

_____. 1989. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist**. September. 1175-1184.

_____. 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**. 28. 2: 117-148.

_____. 1997. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.

- Bandura, A. 2000. Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**. 9(1): 75-78.
- Bandura, A. and D. Cervone. 1983. Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. **Journal of Personality and Social Psychology**. 45: 1017-1028.
- Baron, R. and D. Kenny. 1986. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistic Considerations. **Journal of Personnel and Social Psychology**. 51(6): 1173-1182.
- Bass, B. M. 1990. **Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Applications**. 3rd ed. New York: Free Press.
- Bateman, T. and S. Strasser. 1984. A Longitudinal Analysis of the Antecedents of Organizational Commitment. **Academy of Management Journal**. 21: 95-112.
- Becker, H. S. 1960. Notes on Concept of Commitment. **American Journal of Sociology**. 66: 32-42.
- Bell, N. E. and B. M. Staw. 1989. People as Sculptors versus Sculpture. 232-251. Cited in M. B. Arthur, T. D. Hall and B. S. Lawrence. 1989. **Handbook of Career Theory**. New York: Cambridge University Press.
- Blasé, J. and J. Blasé. 1996. Facilitative School Leadership and Teacher Empowerment: Teachers' Perspectives. **Social Psychology of Education**. 1: 117-145.
- Bogler, R. and A. Somech. 2004. Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. **Teaching and Teacher Education**. 20: 277-289.

- Bolon, D. S. 1997. Organizational Citizenship Behavior among Hospital Employees: A Multidimensional Analysis Involving Job Satisfaction and Organizational Commitment. **Hospital and Health Services Administration**. 42(2): 221-241.
- Boulay, B., R. McCormick and K. Kliorys. 2009. **Facing History and Ourselves. Year I Final Report**. Cambridge: Abt Associates.
- Bowen, D. E. and E. E. Lawler. 1995. Empowering Service Employees. **Sloan Management Review**. 64(5): 861-877.
- Brief, A. P. and W. R. Nord. 1990. **Meaning of Occupational Work**. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brinson, D and L. Steiner. 2007. Building Collective Efficacy. **Issue Brief**. Learning Point Associates (Online). www.centerforsri.org, May 2, 2009.
- Brooke, P. P., D. W. Russell, and J. L. Price. 1988. Discriminant Validity of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. **Journal of Applied Psychology**. 73: 139-145.
- Buchanan, B., II. 1974. Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. **Administrative Science Quarterly**. 19: 533-546.
- Burcham, M. W. 2009. **The Impact of Collective Teacher Efficacy on Student Achievement in High School Science**. Doctoral Dissertation. Gardner-Webb University. ISBN: 9781109125852.
- Calcasola, K. S. 2009. **The Relationship between Collective Teacher Efficacy and Professional Learning Communities**. Doctorate of Educational Leadership Dissertation in Educational Leadership. Central Connecticut State University.

- Celep, C. 2000. Teacher's Organizational Commitment in Educational Organizations. **Psychology**. 2: 52-67.
- Cervone, D. and P. K. Peake. 1986. Anchoring, Efficacy, and Action: The Influence of Judgmental Heuristics on Self-Efficacy Judgment and Behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**. 50: 492-501.
- Chester, M. and B. Beaudoin. 1996. Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools. **American Educational Research Journal**. 33(1): 233-257.
- Cohen, A. 1996. On the Discriminant Validity of Meyer and Allen Measure of Organizational Commitment: How Does It Fit with the Work Commitment Construct? **Educational and Psychological Measurement**. 56: 494-503.
- Cohen, A. and C. Kirchmeyer. 1995. A Multidimensional Approach to the Relation between Organization Commitment and Non Work Participation. **Journal of Vocational Behavior**. 46: 189-202.
- Coladarci, T. 1992. Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. **Journal of Experimental Education**. 60(4): 232-337.
- Conger, J. A. 1989. **The Charismatic Leader: Behind the Mystique of Exceptional Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. and R. N. Kanungo. 1988. The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. **Academy of Management Review**. 13: 471-482.
- Cooper-Hakim, A. and C. Viswasvaarn. 2005. The Construct of Work Commitment. **Psychological Bulletin**. 131: 241-259.

- Dalal, R. S. 2005. A Meta-Analysis of the Relationship between Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior. **Journal of Applied Psychology**. 90: 1241-1255.
- Deci E. L. 1971. Effect of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**. 18: 105-115.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan. 1985. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior**. New York: Plenum.
- _____. 1987. The Support of Autonomy and the Control in Human Behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**. 53: 1024-1037.
- _____. 2000a. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**. 11: 319-338.
- _____. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**. 55: 69-78.
- Deci, E. L., J. P. Connell and R. M. Ryan. 1989. Self-Determination in a Work Organization. **Journal of Applied Psychology**. 74: 580-590.
- Deci, E. L., H. Eghrari, B. C. Patrick and D. R. Leone. 1994. Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. **Journal of Personality**. 62: 119-142.
- Deci, E. L., R. Koestner and R. M. Ryan. 1999. A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. **Psychological Bulletin**. 125: 627-668.

- Dee, J. R., A. B. Henkin and C. A. Singleton. 2006. Organizational Commitment of Teachers in Urban schools: Examining the Effects of Team Structures. **Urban Education**. 41: 603-627.
- Diefendorff, J. M., D. J. Brown, A. M. Kamin, and R. G. Lord. 2002. Examining the Roles of Job Involvement and Work Centrality in Predicting Organizational Citizenship Behaviors and Job Performance. **Journal of Organizational Behavior**. 23: 93-108.
- Ding, L., W. F. Velicer and L. L. Harlow. 1995. Effects of Estimation Methods, Number of Indicators per Factor, and Improper Solutions on Structural Equation Modeling Fit Indices. **Structural Equation Modeling**. 2: 119-143.
- DuFour, R. and R. Eaker. 1998. **Professional Learning Communities at Work: Best practices for Enhancing Student Achievement**. Bloomington: Solution Tree.
- DuFour, R., R. DuFour and R. Eaker. 2008. **Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools**. Bloomington: Solution Tree.
- Dunham, R. B., J. A. Grube, and M. B. Castaneda. 1994. Organizational Commitment: The Unity of an Integrative Definition. **Journal of Applied Psychology**. 79: 370-380.
- Evans, E. and M. Tribble. 1986. Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Pre-Service Teachers. **Journal of Educational Research**. 80(2): 81-85.
- Eylon, D. 1998. Understanding Empowerment and Resolving Its Paradox: Lessons from Mary Parker Follett. **Journal of Management History**. 4(1): 16-28.

- Eylon, D. and P. Bamberger. 2000. Empowerment Cognitions and Empowerment Acts: Recognizing the Importance of Gender. **Group and Organization Management**. 25: 354-372.
- Fandiño, Y. 2010. Research as a Means of Empowering Teachers in the 21st Century. **Educación y Educadores**. 13(1): 109-124.
- Farrel, D. and C. L. Stam. 1988. Meta-Analysis of the Correlates of Employee Absence. **Human Relations**. 41: 211-227.
- Frankenberg, E., A. Taylor and K. Merseeth. 2010. Walking the Walk: Teacher Candidates' Professed Commitment to Urban Teacher and Their Subsequent Career Decisions. **Urban Education**. 45(3): 312-346.
- Gagne, M. and E. L. Deci. 2005. Self-Determination Theory and Work Motivation. **Journal of Organizational Behavior**. 26: 331-362.
- Gibson, S. and M. Dembo. 1984. Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**. 76: 569-582.
- Gibson, C., C. L. Porath, G. Benson and E. E. Lawler III, n.d. What Results When Firms Implement Practices: The Differential Relationship between Specific Firm Practices, Firm Financial Performance, Customer Service, and Quality. **Journal of Applied Psychology**.
- Gilrane, C. P., M. L. Roberts and L. A. Russell. 2008. Building a Community in which Everyone Teaches, Learns and Reads: A Case Study. **The Journal of Educational Research**. 101(6): 333-351.

- Gist, M. 1987. Self-Efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human Resource Management. **Academy of Management Review**. 12(3): 472-485.
- Grolnick, W. S. and M. Slowiaczek. 1994. Parent's Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. **Child Development**. 65(1): 237-252.
- Goddard, R. D. 2002. Collective Efficacy and School Organization: A Multilevel Analysis of Teacher Influence in Schools. **Theory and Research in Educational Administration**. 1: 169-184.
- Goddard, R. D., W. K. Hoy, and A. W. Hoy. 2000. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. **American Educational Research Journal**. 37(2): 479-507.
- Gruber, J. and E. J. Trickett. 1987. Can We Empower Others? The Paradox of Empowerment in an Alternative Public High School. **American Journal of Community Psychology**. 15: 353-372.
- Hackman, J. R. and G. R. Oldham. 1980. **Work Redesign**. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall, D. 1977. Organizational Identification as a Function of Career Pattern and Organizational Type. **Administrative Science Quarterly**. 17: 340-350.
- Hodges, L. and A. V. Carron. 1992. Collective Efficacy and Group Performance. **International Journal of Sport Psychology**. 23: 48-59.
- Hooper, D., J. Coughlan and M. R. Mullen. 2008. Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. **The Electronic Journal of Business research Methods**. 6(1): 53-60.

- Hord, S. M. 1997. **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement.** Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- _____. 2004. **Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities.** New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. and W. A. Sommers. 2008. **Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Howell, J. P. and P. W. Dorfman. 1986. Leadership and Substitutes for Leadership among Professional and Nonprofessional Workers. **The Journal of Applied Behavioral Science.** 22: 29-46.
- Hoy, W. K. 2009. **Collective Efficacy Scale (CE Scale)** (Online).
http://www.waynehoy.com/collective_efficacy.html, December 4, 2009.
- Hoy, W. K. and C. G. Miskel. 2008. **Educational Administration: Theory, Research and Practice.** 8th ed. Singapore: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., S. R. Sweetland and P. A. Smith. 2002. Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. **Educational Administration Quarterly.** 38(1): 77-93.
- Hu, L. and P. M. Bentler. 1999. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. **Structural Equation Modeling.** 6: 1-55.
- Huffman, J. 2003. The Role of Shared Values and Visions in Creating Professional Learning Communities. **National Association of Secondary School Principals.** 87(637): 21-34.

- InPraxis Group Inc. 2006. **Professional Learning Communities: An Exploration** (Online).
http://education.alberta.ca/media/618576/prof_learn_g_communities_2006.pdf,
 March 10, 2011.
- Irving, P. G. and J. P. Meyer. 1994. Reexamination of the Met-Expectations Hypothesis:
 A Longitudinal Study. **Journal of Applied Psychology**. 79: 937-949.
- Irving, P. G., D. Coleman and C. Cooper. 1997. Further Assessments of a Three-Component
 Model of Occupational Commitment: Generalizability and Differences Across
 Occupations. **Journal of Applied Psychology**. 82(3): 444-452.
- Jacobs, B., S. Prentice-Dunn and R. W. Rogers. 1984. Understanding Persistence: An Interface
 of Control Theory and Self-Efficacy Theory. **Basic and Applied Social Psychology**.
 5: 333-347.
- James, J. R., E. J. Follo and C. M. Walsh. 2004. **Teacher Empowerment through the
 Development of Individual and Collective Teacher Efficacy**. ISSN: ISSN-0740-7874.
- Joanes, D. N. and C. A. Gill. 1998. Comparing Measures of Sample Skewness and Kurtosis.
Journal of the Royal Statistical Society. 47(1): 183-189.
- Johnson, P. E. and P. M. Short. 1998. Principal's Leader Power, Teacher Empowerment,
 Teacher Compliance and Conflict. **Educational Management and Administration**.
 26(2): 147-159.
- Jöreskog, K. and D. Sörbom. 2001. **LISREL 8: User's Reference Guide**. IL: Scientific
 Software International, Inc.
- Judd, C. M. and D. A. Kenny. 1981. Process Analysis: Estimating Mediation in Treatment
 Evaluations. **Evaluation Review**. 5: 602-619.

- Kanter, R. M. 1977. **Men and Women of the Corporation**. New York: Basic Books.
- Kail, R. E. 2006. **Children and Their Development**. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Kenny, D. A. 2005. Mediation. **Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science**. Volume 3 (M-Q). Everitt, B. S. and D. C. Howell (Eds.). NJ: John Wiley & Sons. Ltd.
- Kim, G and M. Umayahara. 2010. Building the Foundation for Lifelong Learning and the Future of the Nations of Asia and the Pacific. **International Journal of Child Care and Education Policy**. 4(2): 1-13.
- Kirby, P. C. and R. Colbert. 1994. Principals who Empower Teachers. **Journal of School Leadership**. 4(1): 39-51.
- Koch, J. and R. Steers. 1978. Job Attachment, Satisfaction, and Turnover among Public Sector Employees. **Journal of Vocational Behavior**. 12: 119-128.
- Koestner, R., R. M. Ryan, F. Bernier and K. Holt. 1984. Setting Limits on Children's Behavior: The Differential Effects of Controlling vs. Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity. **Journal of Personality**. 52: 231-248.
- Lawler, E. E. 1986. **High Involvement Management**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawler, E. E., S. A. Mohrman, and G. Benson. 2001. **Organizing for High Performance: Employee Involvement, TQM, Reengineering, and Knowledge management in the Fortune 1000**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, M., R. Buck, C. Midgley. 1992. **The Organizational Context of Personal Teaching Efficacy**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

- Leithwood, K., S. Patten and D. Jantzi. 2010. Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. **Educational Administration Quarterly**. 46(5): 671-706.
- Leonard, L and P. Leonard. 2003. **The Continuing Trouble with Collaboration: Teachers Talk** (Online). <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/>, March 10, 2011.
- Liden, R. C. and Arad. 1996. A Power Perspective of Empowerment and Work Groups: Implication for HRM Research. Cited in G. R. Ferris. 1996. **Research in Personnel and HRM**. 14: 205-252. Greenwich. CT: JAI Press.
- Lindsay, D. H., D. J. Brass, and J. B. Thomas. 1995. Efficacy Performance Spiral: A Multilevel Perspective. **Academy of Management Review**. 20(3): 645-678.
- Looney, L. and K. R. Wentzel. 2004. Understanding Teachers' Efficacy Beliefs: The Role of Professional Community. Cited in Ross, J.R. and P. Gray. 2006. Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. **School Effectiveness and School Improvement**. 17(2): 179-199.
- Louis, K. S. and S. D. Kruse. 1995. **Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools**. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Luthans, F., D. Black, and L. Taylor. 1987. Organizational Commitment: Analysis and Antecedents. **Human Relations**. 40: 219-236.
- MacDuffie, J. P. 1995. Human Resource Bundles and Manufacturing Performance: Organizational Logic and Flexible Production Systems in the World auto Industry. **Industrial and Labor Relations Review**. 48: 197-221.
- MacKinnon, D. P. 2008. **Introduction to Statistical Mediation Analysis**. New York: Eelbaum

- MacKinnon, D. P. and J. H. Dwyer. 1993. Estimating Mediated Effects in Prevention Studies. **Evaluation Review**. 17(2): 144-158.
- MacKinnon, D. P., A. J. Fairchild and M. S. Fritz. 2007. Mediation Analysis. **Annual Review of Psychology**. 58: 593-614.
- Maddux, J. E. 1995. **Self-efficacy Theory: An Introduction**. New York: Plenum press.
- Marks, H. M. and K. S. Louis. 1997. Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. 19: 245-275.
- Maslow, A. 1943. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**. 50: 370.
- Mathieu, J. E. and D. M. Zajac. 1990. A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment. **Psychological Bulletin**. 108: 171-194.
- Mawhinney, H. B., J. Hass, and C. Wood. 2005. **Teachers' Perceptions of Collective Efficacy and School Conditions for Professional Learning**. Paper Presented to the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. UCEA Conference Proceedings for Convention 2005.
- Merz, C. and G. Furman. 1997. **Community and Schools: Promises and Paradox**. New York: Teachers College Press.
- Meyer, J. P. and N. J. Allen. 1984. Testing the "Side-Bet Theory" of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations. **Journal of Applied Psychology**. 69: 372-378.

- Meyer, J. P. and N. J. Allen. 1991. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. **Human Resource Management Review**. 1: 61-98.
- _____. 1997. **Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application**. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Meyer, J. P., N. J. Allen, and C. A. Smith. 1993. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. **Journal of Applied Psychology**. 78: 538-552.
- Moore, W. P. and M. E. Esselman. 1992. **Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit?** Paper Presented at the meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Mottaz, C. J. 1986. An Analysis of Relationship between Education and Organizational Commitment in a Variety of Occupational Groups. **Journal of Vocational behavior**. 28: 214-228.
- Mowday, R. T., R. Steers, and L. Porter. 1979. The Measurement of Organizational Commitment. **Journal of Vocational Behavior**. 14: 224-247.
- Mowday, R. T., L. W. Porter, and R. M. Steers. 1982. **Employees Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover**. New York: Academic Press.
- Mueller, C. W., J. E. Wallace and J. L. Price. 1992. Employee Commitment: Resolving Some Issues. **Work and Occupation**. 19: 211-236.
- Mulvey, P. W. and H. J. Klein. 1998. The Impact of Perceived Loafing and Collective Efficacy on Group Performance. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. 74(1): 62-87.

Murrey, H. A. 1938. **Explorations in Personality**. New York: Oxford University Press.

Nammi, A. Z. and M. Z. Nezhad. 2009. The Relationship between Psychological Climate and Organizational Commitment. **Journal of Applied Sciences**. 9(1): 161-166.

O'Toole, J. and E. E. Lawler. 2006. **The New American Workplace**. New York: Palgrave-Macmillan.

Pfaff, M. E. 2000. **The Effects on Teacher Efficacy of School Based Collaborative Activities Structured as Professional Study Groups**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. L.A.

Porter, L. W., R. M. Steers, R. T. Mowday, and P. V. Boulian. 1974. Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians. **Journal of Applied Psychology**. 59: 603-609.

Prasad, A. 2001. Understanding Workplace Empowerment as Inclusion: A Historical Investigation of Discourse of Difference in the United States. **Journal of Applied Behavioral Science**. 37(1): 57-59.

Prasad, A and D. Eylon. 2001. Narrative Past Traditions of Participation and Inclusion: Historic Perspectives on Workplace Empowerment. **Journal of Applied Behavioral Science**. 37(1): 5-14.

Quinn, R. E. and G. M. Spreitzer. 1997. The Road to Empowerment: Seven Questions Every Leader Should Consider. **Organizational Dynamics**. Autumn. 26(2): 37-51.

Rackley, A. 2004. **A Longitudinal Investigation of Change in Teacher Efficacy and Perceptions of Leadership Following Participation in a Technology Integration Program**. Doctor of Philosophy Dissertation in Educational Psychology. Texas A&M University.

- Raudenbush, S. W., B. Rowan and Y. Cheong. 1992. Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers. **Sociology of Education**. 65: 150-167.
- Reames, E. H. and W. A. Spencer. 1998. Teacher Efficacy and Commitment: Relationships to Middle School Culture. Cited in Ross, J.R. and P. Gray. 2006. Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational values: The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. **School Effectiveness and School Improvement**. 17(2): 179-199.
- Reeve, J. and E. L. Deci. 1996. Elements of the Competitive Situation that Affect Intrinsic Motivation. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 22: 24-33.
- Reichers, A. E. 1985. A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. **Academy of Management Review**. 10: 465-476.
- Riehl, C. and J. Sipple. 1996. Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environment, and Teacher Commitment. **American Educational Research Journal**. 33(4): 873-901.
- Ricketta, M. 2002. Attitudinal Organizational Commitment and Job Performance. **Journal of Organizational Behavior**. 23: 257-266.
- Rinehart, J. S. and P. M. Short. 1994. Viewing Reading Recovery as a Restructuring Phenomenon. **Journal of School Leadership**. 1(4): 379-399.
- Rinehart, J. S., P. M. Short, R. J. Short and, M. Eckley. 1998. Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding the Influence Process. **Educational Administration Quarterly**. 34: 630-649.

- Rinehart, J. S., P. M. Short and P. E. Johnson. 1997. Empowerment and Conflict at School-Based and Non-School-Based Sites in the United States. **Journal of International Studies in Educational Administration**. 25: 77-87.
- Robert, S. and E. Z. Pruitt. 2009. **Schools as Professional Learning Communities: Collaborative Activities and Strategies for professional Development**. 2nded. California: Corwin Press.
- Ross, J. A. and P. Gray. 2006a. School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. **Canadian Journal of Education**. 29(3): 798-822.
- _____. 2006b. Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. **School Effectiveness and School Improvement**. 17(2): 179-199.
- Ross, J. A., S. McKeiver, and A. Hogaboam-Gray. 1997. Fluctuations in Teacher Efficacy During the Implementation of De-Streaming. **Canadian Journal of Education**. 22(3): 283-296.
- Ryan, R. M. and J. P. Connell. 1989. Perceived Locus of Causality and Internalization. **Journal of Personality and Social Psychology**. 57: 749-761.
- Saris, W. E and L. H. Stronkhorst. 1984. **Causal Modeling in Non-experimental Research**. Amsterdam: Sociometric Research Foundations.
- Shea, G. P. and R. A. Guzzo. 1987. Group Effectiveness: What Really Matters?. **Sloan Management Review**. 28: 25-31.
- Sheldon, M. 1971. Investment and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to The Organization. **Administrative Science Quarterly**. 16: 143-150.

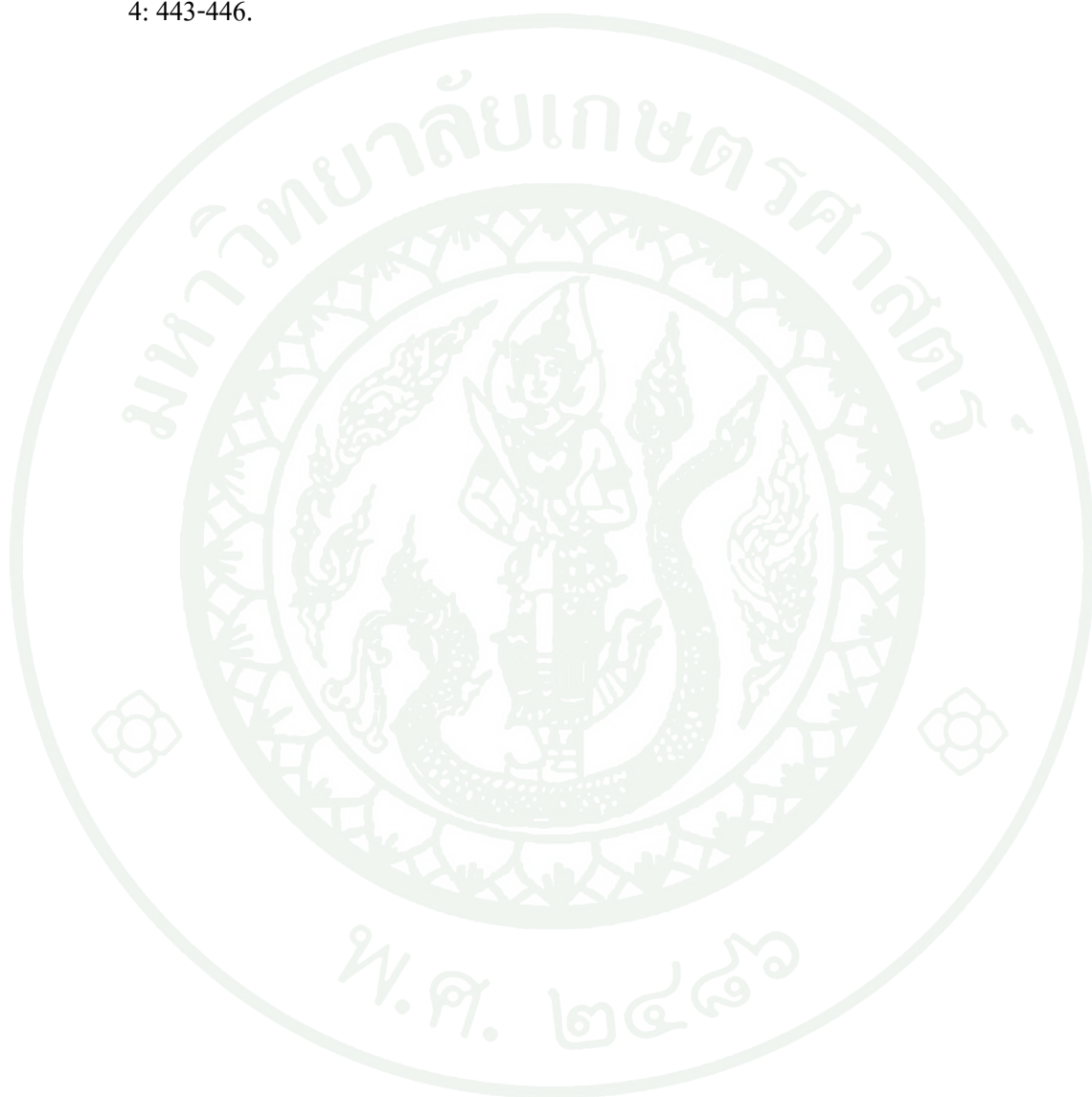
- Short, P. M. 1994a. Defining Teacher Empowerment. **Education**. 114(4): 488-492.
- _____. 1994b. Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power and Conflict. **Education**. 114(4): 581-584.
- Short, P. M., J. T. Greer, and W. M. Melvin. 1994. Creating Empowered Schools: Lessons in Change. **Journal of Educational Research**. 32(4): 38-52.
- Smylie, M. A. 1994. Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. Cited in Darling-Hammond. 1994. **Review of Educational Research**. 20: 129-177. Washington DC: American Educational Research Association.
- Somech, A. and A. Drach-Zahavy. 2000. Understanding Extra-Role Behavior in Schools: The Relationships between Job Satisfaction, Sense of Efficacy, and Teachers' Extra-Role Behavior. **Teaching and Teacher Education**. 16: 649-659.
- Spreitzer, G. M. 1995. Psychological Empowerment in the Workplace: Dimension, Measurement, and Validation. **Academy of Management Journal**. 38: 1442-1465.
- _____. 1996. Social Structure Characteristics Psychological Empowerment. **Academy of Management Journal**. 39: 483-504.
- Spreitzer, G. M. 2007. **Taking Stock: A Review of More than Twenty Years of research on Empowerment at Work** (Online). <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze>, October 21, 2009.
- Spreitzer, G. M. and D. Doneson. 2005. **Musings on the Past and Future of Employee Empowerment** (Online). <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze>, October 21, 2009.

- Spreitzer, G. M., D. S. Noble, A. K. Mishara and W. N. Cooke. 1999. Predicting Process Improvement Team Performance in an Automotive Firm: Explicating the Roles of Trust and Empowerment. **Research on Managing Groups and Teams**. 2: 71-92.
- Spreitzer, G. M., S. C. Janasz and R. E. Quinn. 1999. Empowered to Lead: The Role of Psychological Empowerment in Leadership. **Journal of Organizational Behavior**. 20: 511-526.
- Suliman, A. M. T. 2002. Is It Really a Mediating Construct? The Mediating Role of Organizational Commitment in Work Climate-Performance Relationship. **Journal of Management Development**. 21(3): 170-183.
- Supovitz, J. A. and J. B. Christman. 2003. **Developing Communities of Instructional Practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia**. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Sweetland, S. R. and W. K. Hoy. 2000. School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. **Educational Administration Quarterly**. 36(5): 703-729.
- Tabachnik, B.G. and L.S. Fidell. 2007. **Using Multivariate Statistics**. 5th ed. New York: Allen and Bacon.
- Thomas, K. W. and B. A. Velthouse . 1990. Cognitive Elements of Empowerment. **Academy of Management Review**. 15: 666-681.
- Tschennan-Moran, M., A.W. Hoy and W.K. Hoy. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**. 68: 202-248.

- Valencia, R. 1997. **The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice (The Stanford Series on Education and Public Policy)**. London: Farmer Press.
- Vescio, V., D. Ross and A. Adams. 2006. **A Review of Research on Professional Learning Communities: What Do We Know?**. Paper Presented at the NSRF Research Forum in January 2006. University of Florida. 1-37.
- Waggoner, K. and A. Griffith. 1998. Parent Involvement in Education: Ideology and experience. **Journal for a Just and Caring Education**. 4(1): 65-77.
- Wall, R. and J. S. Rinehart. 1998. School-Based Decision Making and the Empowerment of Secondary School Teachers. **Journal of School Leadership**. 8: 49-64.
- Weiner, Y. 1982. Commitment in Organization: A Normative View. **Academy of Management Review**. 7: 418-428.
- Wells, C. and L. Feun. 2007. Implementation of Learning Community Principles: A Study of Six High Schools. **National Association of Secondary School Principals**. 91(2): 141-160.
- White, P. A. 1992. Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. **Education Evaluation and Policy Analysis**. 14(1): 69-82.
- Woolfolk, A. E. 2003. **Educational Psychology**. 9th ed. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A., B. Rosoff and W.K. Hoy. 1990. Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students. **Teaching and Teacher Education**. 6: 137-148.
- Wu, V. and P. M. Short. 1996. The Relationship of Empowerment to Teacher Job Commitment and Job Satisfaction. **Journal of Instructional Psychology**. 25: 85-89.

Yamane, T. 1978. **Statistics: An Introductory Analysis**. Singapore: Times Printers Snd. Bhd.

Zuckerman, M., J. Porac, D. Lathin, E. L. Deci. 1978. On the Importance of Self-Determination for Intrinsically Motivated Behavior. **Personality and Social Psychology Bulletin**. 4: 443-446.





ภาคผนวก



ภาคผนวก ก
หนังสืออนุญาตให้ใช้เครื่องมือวิจัย

From: Spreitzer, Gretchen [spreitze@umich.edu]

Date: 12/03/09 17:56:08

To: 'Hataya' [hataya@cscoms.com]

Subject: RE: Asking Your Kind Permission to Apply Your 12-item Psychological Empowerment Instrument in My Research

Hello, thank you for your message. It sounds like interesting research you are doing. You are most welcome to use my psychological empowerment scale in your research. Please share your findings with me so that I can learn from you!

Professor Gretchen M. Spreitzer

Area Chair and Professor of Management and Organizations

Ross School of Business, Ann Arbor, MI 48104

Phone: 734.936.2835

email: spreitze@umich.edu

website: <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/>

From: Wayne Hoy [hoy.16@osu.edu]

Date: 12/03/09 22:42:24

To: Hataya [hataya@cscoms.com]

Subject: Re: Asking Your Kind Permission to Apply Your Collective Teacher Efficacy Scale in My Research

You have my permission to use the Collective Efficacy Scale in your research. You can download the measure from my web page [www.waynekhoy.com].

Wayne K. Hoy

Fawcett Professor of Education Administration

hoy.16@osu.edu

www.coe.ohio-state.edu/whoy

From: John Ross [jross@oise.utoronto.ca]

Date: 12/03/09 20:28:49

To: Hataya [hataya@cscsoms.com]

Subject: Re: Asking Your Kind Permission to Apply Your Teacher Commitment Scale in My Research

Permission granted. See Table 1, p. 807 of the attached for the reliabilities.

Dr. John A. Ross,

tel: 705-742-9773 ext 2293

Professor Emeritus & Field Centre Head,

fax: 705-742-5104

OISE/UT Trent Valley Centre,

www.oise.utoronto.ca/field-centres/tvc.htm

Box 7190,

e-mail: jross@oise.utoronto.ca

1994 Fisher Dr., Peterborough, ON K9J 7A1



ภาคผนวก ข

หนังสือเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือวิจัย

(สำเนา)

ที่ ศธ 0513.11501/0643

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ตู้ ปณ. 1104 ปทฝ. เกษตรศาสตร์
จตุจักร กรุงเทพฯ 10903

10 มีนาคม 2553

เรื่อง ขอเชิญเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือวิจัย

เรียน

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถามเพื่อการวิจัย จำนวน 1 ชุด

ด้วย นางหทัยา เกื้อสกุล นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ให้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน” ภายใต้การควบคุมของ

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย คำสุวรรณ | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑป ไชยจิต | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม |
| 3. ดร.วิสุทธิ์ วิจิตรพัชรภรณ์ | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม |

การวิจัยครั้งนี้ นิสิตจำเป็นต้องทำการทดลองเครื่องมือวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์ จึงขอเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย โดยขอคำปรึกษา แนะนำ เพื่อจัดทำวิทยานิพนธ์ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อโปรดให้ความอนุเคราะห์แก่ นางหทัยา เกื้อสกุล สามารถติดต่อได้ที่หมายเลขโทรศัพท์ 081-450-1853 และขอขอบคุณ มา ณ ที่นี้

ขอแสดงความนับถือ

รองศาสตราจารย์ ดร.กัญญา ชีระกุล
(รองศาสตราจารย์ ดร.กัญญา ชีระกุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

บัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0-2942-8445-50

โทรสาร 0-2942-8445 ต่อ 206



ภาคผนวก ค
รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือ

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือ

1. ผศ.ดร.ชเนษฐวัลลภ ณ ชุมทอง อดีตผู้ช่วยศาสตราจารย์
 ประจำคณะเศรษฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 ผู้เชี่ยวชาญการแปลภาษาอังกฤษ-ไทย
 Thai Association of Conference Interpreters
2. ผศ.ดร.แม่นิ่มมาส ลีลสัตยกุล อดีตผู้ช่วยศาสตราจารย์
 ประจำสาขาหลักสูตรและการสอน
 (International Program)
 ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
3. ดร.สุพจน์ พันธนียะ อาจารย์ประจำสาขาจิตวิทยา
 คณะวิทยาลัยฝึกหัดครู
 มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร
4. ดร.สุวรรณา นาควินุลย์วงศ์ อาจารย์ประจำสาขาอาชีวศึกษา
 ภาควิชาอาชีวศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
5. ดร.สุภารัตน์ วัฒนพฤษา ผู้อำนวยการโรงเรียน
 โรงเรียนวัฒนพฤษา



ภาคผนวก ง
หนังสือขอความอนุเคราะห์ทดลองใช้เครื่องมือวิจัย

(สำเนา)

ที่ ศธ 0513.11501/1309

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ตู้ ปณ. 1104 ปทพ. เกษตรศาสตร์
จตุจักร กรุงเทพฯ 10903

25 พฤษภาคม 2553

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์การทดลองใช้เครื่องมือวิจัย

เรียน

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

ด้วย นางหทัยา เกื้อสกุล นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ให้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อ โรงเรียนเอกชน” ภายใต้การควบคุมของ

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย คำสุวรรณ | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑป ไชยจิต | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม |
| 3. ดร.วิสุทธิ์ วิจิตรพัชรภรณ์ | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม |

การวิจัยครั้งนี้ นิสิตจำเป็นต้องทำการทดลองเครื่องมือวิจัย จึงขอความอนุเคราะห์จากท่านขอทำการเก็บข้อมูลของครู โดยกรอกแบบสอบถามเพื่อการวิจัย

จึงเรียนมาเพื่อโปรดให้ความอนุเคราะห์แก่ นางหทัยา เกื้อสกุล สามารถติดต่อได้ที่หมายเลขโทรศัพท์ 081-450-1853 และขอขอบคุณ มา ณ ที่นี้

ขอแสดงความนับถือ

รองศาสตราจารย์ ดร.กัญญา ชีระกุล
(รองศาสตราจารย์ ดร.กัญญา ชีระกุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

งานบริการการศึกษา

โทร. 0-2942-8445-50

โทรสาร 0-2942-8445 ต่อ 206



ภาคผนวก จ
หนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูลวิจัยประกอบวิทยานิพนธ์

(สำเนา)

ที่ ศธ 0513.11501/1846

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ตู้ ปณ. 1104 ปทพ. เกษตรศาสตร์
จตุจักร กรุงเทพฯ 10903

14 กรกฎาคม 2553

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูลวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์

เรียน

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

ด้วย นางหทัยา เกื้อสกุล นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา ภาควิชาการศึกษา ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ให้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลังอำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน” ภายใต้การควบคุมของ

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วินัย คำสุวรรณ | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑป ไชยจิต | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม |
| 3. ดร.วิสุทธิ วิจิตรพัชรภรณ์ | อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม |

การวิจัยครั้งนี้ นิสิตจำเป็นต้องรวบรวมข้อมูลวิจัยประกอบการทำวิทยานิพนธ์ จึงขอความอนุเคราะห์จากท่าน ขอทำการเก็บข้อมูลของครู โดยกรอกแบบสอบถามเพื่อประกอบการเรียบเรียงวิทยานิพนธ์ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

จึงเรียนมาเพื่อโปรดให้ความอนุเคราะห์แก่ นางหทัยา เกื้อสกุล สามารถติดต่อได้ที่หมายเลขโทรศัพท์ 081-450-1853 และขอขอบคุณ มา ณ ที่นี้

ขอแสดงความนับถือ

รองศาสตราจารย์ ดร.กัญญา ชีระกุล
(รองศาสตราจารย์ ดร.กัญญา ชีระกุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

งานบริการการศึกษา

โทร. 0-2942-8445-50

โทรสาร 0-2942-8445 ต่อ 206



ภาคผนวก จ
ตัวแปร นิยาม ตัวบ่งชี้ และข้อความ

ตัวแปร นิยาม ตัวบ่งชี้ และข้อคำถาม

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อคำถาม
ตัวแปรแฝงการเสริมพลังอำนาจครู (teacher empowerment)				
1. การกำหนด ความหมาย ให้กับ การทำงาน (meaning)	คุณค่าของเป้าหมาย ในการทำงานซึ่งมี ความเกี่ยวข้องกัน มาตรฐานและ อุดมคติของตนเอง เกี่ยวข้องกับ ความเหมาะสม สม ระหว่างความต้องการ จำเป็นของบทบาท การทำงานของ บุคคลและความเชื่อ ค่านิยมและ พฤติกรรมของ ตนเอง	มีความหมาย มีความสำคัญ มีความหมาย เฉพาะตัวสำหรับครู	1. มีความหมาย 2. มีความสำคัญ 3. มีความหมาย ส่วนตัว	1. การเรียนการสอน นักเรียนที่โรงเรียน มีความหมายต่อฉัน (The work I do is meaningful to me). (Sprietzer, 1996) 2. การเรียนการสอน นักเรียนที่โรงเรียน มีความสำคัญต่อฉัน (The work that I do is important to me). (Sprietzer, 1996) 3. กิจกรรมการเรียน การสอนของฉัน มีความหมาย เฉพาะตัว สำหรับฉัน (My job activities are personally meaningful to me). (Sprietzer, 1996)
2. สมรรถนะใน การทำงาน ด้วยทักษะ และความรู้ (competence)	ครูรู้สึกว่ามี ความมั่นใจใน ความสามารถของ ตนเองในการเรียน การสอนทำให้ครู รู้สึกว่าตนเองมี ความพร้อมทั้ง ความรู้และทักษะ อีกทั้งเชื่อมั่นใน	ความมั่นใจ ทักษะที่จำเป็น สร้างความเชื่อมั่น ให้กับตนเอง	1. ความมั่นใจ 2. ทักษะที่จำเป็น 3. สร้างความเชื่อมั่น ให้กับตนเอง	1. ฉันมีความมั่นใจใน ความสามารถของ ตนเองในการจัด การเรียนการสอน (I am confident about my ability to do my job). (Sprietzer, 1996)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อคำถาม
	ตนเองว่ามีความ สามารถเพียงพอใน การดำเนินกิจกรรม การเรียนการสอน ที่โรงเรียน			2. ฉันมีทักษะที่จำเป็น สำหรับการจัด การเรียนการสอน (I have mastered the skills necessary for my job). (Sprietzer, 1996) 3. ฉันมีความเชื่อมั่นใน ตนเองว่าฉันมีความ สามารถในการ ดำเนินกิจกรรม การเรียนการสอน (I am self-assured about my capabilities to perform my work activities). (Sprietzer, 1996)
3. การพิจารณา กำหนดในตน (self- determination)	ความรู้สึกรู้สึกของครูว่า มีอิสระในการ ตัดสินใจด้วยตนเอง เรื่องการเรียน การสอน ครูมี ทางเลือกในการ กำหนด การเรียน การสอนอย่างเป็น อิสระและครูได้รับ โอกาสในการจัด การเรียนการสอน ของครูด้วยตนเอง อย่างเป็นอิสระ	ตัดสินใจด้วยตนเอง มีความเป็นอิสระ มีโอกาส	1. ตัดสินใจด้วย ตนเอง 2. มีความเป็นอิสระ 3. มีโอกาส	1. ฉันสามารถตัดสินใจ ด้วยตนเองใน การจัดการเรียน การสอนของฉัน (I can decide on my own how to go about doing my own work). (Sprietzer, 1996) 2. ฉันมีอิสระอย่างมาก ในการจัดการเรียน การสอน (I have significantly autonomy in determining how I do my job). (Sprietzer, 1996)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อคำถาม
				3. ฉันมีโอกาสค่อนข้างมากในการจัดการเรียนการสอนด้วยตนเองอย่างเป็นอิสระ (I have considerable opportunity for independence and freedom in how I do my job). (Sprietzer, 1996)
4. การกระทำที่ส่งผลต่อโรงเรียน (impact)	เป็นการรับรู้ของครูว่าครูมีอำนาจควบคุมที่สามารถส่งผลให้การกระทำของคณะครูส่งผลหรือมีอิทธิพลอย่างมากต่อโรงเรียน	ผลของการกระทำ มีอิทธิพล มีอำนาจควบคุม	1. ผลของการกระทำ 2. มีอิทธิพล 3. มีอำนาจควบคุม	1. การกระทำของฉันส่งผลอย่างมากต่อกลุ่มสาระ/ระดับชั้น/ช่วงชั้น/โรงเรียนของฉัน (My impact on what happens in my department is large). (Sprietzer, 1996) 2. ฉันมีอิทธิพลอย่างมากต่อสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในกลุ่มสาระ/ระดับชั้น/ช่วงชั้น/โรงเรียนของฉัน (I have significant influence over what happens in my department). (Sprietzer, 1996) 3. ฉันมีอำนาจควบคุมอย่างมากต่อสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในกลุ่มสาระ/ระดับชั้น/ช่วงชั้น/

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				โรงเรียนของฉัน (I have a great deal of control over what happens in my department). (Sprietzer, 1996)
ตัวแปรแฝงประสิทธิภาพร่วมของครู (teacher collective efficacy)				
1. การประเมิน ความสามารถ กลุ่ม (group competence)	ความเชื่อในความ สามารถของครูที่ รับรู้ร่วมกันเป็น วัฒนธรรมใน โรงเรียนว่าครูมี ความสามารถสร้าง แรงจูงใจให้นักเรียน ได้เรียนรู้ ครูมีทักษะ ในการสอนและ รับมือกับนักเรียน ครูมีวิธีการสอนดี มีวิธีการสอนที่ หลากหลาย มีความ พร้อมในการสอน มีความมั่นใจและ ความสามารถใน การเตรียมการสอน อย่างมีคุณภาพ	ความสามารถใน การสร้างแรงจูงใจ ทักษะในการสอน วิธีสอนดีและ หลากหลาย ความพร้อมใน การสอนความมั่นใจ ความสามารถ เตรียมการสอน	1. มีความสามารถ 2. มีทักษะที่จำเป็น 3. สามารถสร้าง แรงจูงใจ 4. มีวิธีการสอนดี และหลากหลาย 5. มีความพร้อม 6. ติดตามนักเรียน 7. เตรียมการสอน	1. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ สามารถผ่านพ้น อุปสรรคในการสอน นักเรียนที่มีปัญหา มากที่สุดได้ (Teachers in this school are able to get through the most difficult students). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009) 2. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ มีความมั่นใจว่าตน สามารถสร้างแรงจูงใจ ให้นักเรียนขยันเรียน ได้ (Teachers here are confident they will be able to motivate their students). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009) 2. หากมีนักเรียน ที่ไม่ต้องการเข้าเรียน ครูของโรงเรียนแห่งนี้ จะปลอมนักเรียนคน นั้นไป (If a child doesn't want to learn teachers here give up).

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความคำถาม
				(Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009
				4. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ ขาดทักษะที่จำเป็นใน การผลิตการเรียนรู้ ที่ทรงคุณค่า (Teachers here don't have skills needed to produce meaningful student learning). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)
				5. หากนักเรียนเรียน ไม่รู้เรื่องในการเรียน ครั้งแรกครูของ โรงเรียนแห่งนี้จะ พยายามสอนด้วยวิธี อื่น (If a child doesn't learn something the first time teachers will try another way). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)
				6. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ มีทักษะในการสอนที่ หลากหลาย (Teachers in this school are skilled in various methods of teaching). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				7. ครูของโรงเรียนแห่งนี้เตรียมการสอนแต่ละวิชาที่ได้รับมอบหมายเป็นอย่างดี (Teachers here are well prepared to teach the subjects they are assigned to teach).
				(Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)
				8. ครูของโรงเรียนแห่งนี้สอนนักเรียนไม่เข้าใจเพราะวิธีการสอนไม่ดี (Teachers here fail to reach some students because of poor teaching methods).
				(Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)
				8. ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความพร้อมที่จะทำสิ่งต่างๆ เพื่อให้ นักเรียนเกิดการเรียนรู้ (Teachers in this school have what it takes to get children to learn).
				(Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				<p>9. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ไม่มีทักษะในการรับมือกับปัญหานักเรียนผิดที่วินัย (Teachers in this school do not have the skills to deal with student disciplinary problems). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p>
				<p>10. ครูของโรงเรียนแห่งนี้คิดว่ามีนักเรียนบางคนที่ไม่มีความสามารถที่จะสอนได้ (Teachers in this school think there are some students that no one can teach). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p>
				<p>11. ครูของโรงเรียนแห่งนี้จำเป็นต้องได้รับการฝึกอบรมเพื่อทราบวิธีดำเนินการกับนักเรียนที่กังวลในความปลอดภัยของตนเอง (Teachers here need more training to know how to deal with these students). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p>

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความถาม
				12. ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความเชื่อว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ (Teachers in this school truly believe every child can learn). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)
3. การวิเคราะห์ ภาระงาน (task analysis)	ความเชื่อในการะ งานของครูที่รับรู้ ร่วมกันว่าครูเน้น การใช้สื่อการสอน ในชั้นเรียน อุปกรณ์ และสื่อการสอนที่ โรงเรียนมีคุณภาพ และเชื่อว่าสภาพ แวดล้อมและโอกาส ในชุมชนส่งผลต่อ การเรียนรู้ของ นักเรียน	การใช้สื่อการสอน ความพร้อมของ นักเรียน ข้อได้เปรียบ ของนักเรียน ปัญหา เหล่า และยาเสพติด ในชุมชน โอกาส ส่งเสริม การเรียนรู้ ของนักเรียน ความปลอดภัย ของ นักเรียน	1. การใช้สื่อการสอน 2. คุณภาพของ อุปกรณ์การสอน 3. ความพร้อมของ นักเรียน 4. ข้อได้เปรียบของ นักเรียน 5. ปัญหาเหล่าและ ยาเสพติดใน ชุมชน 6. โอกาสส่งเสริม การเรียนรู้ของ นักเรียน 7. ความปลอดภัย ของนักเรียน	1. การขาดแคลนสื่อและ อุปกรณ์การสอนทำให้ การสอนเป็นเรื่องยาก (The lack of instructional materials and supplies makes teaching very difficult). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009) 2. คุณภาพของเครื่องมือ อำนวยความสะดวก ต่างๆ ในการสอนที่ โรงเรียนแห่งนี้ สนับสนุนกระบวนการ การเรียนรู้ การสอน ได้จริง (The quality of school facilities here really facilitates the teaching and learning process). (Goddard <i>et al.</i> , 2000; Hoy, 2009)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความถาม
				<p>3. นักเรียนของโรงเรียน แห่งนี้มาโรงเรียน ด้วยข้อได้เปรียบ มากมายที่ทำให้ นักเรียนพร้อมเรียนรู้ (The students here come in with so many advantages they are bound to learn). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p> <p>4. นักเรียนเหล่านี้ มาโรงเรียนด้วย ความพร้อมที่จะเรียน (These students come to school ready to learn). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p> <p>5. ปัญหาเหล้าและ ยาเสพติดในชุมชน ทำให้การเรียนเป็น เรื่องยากสำหรับ นักเรียนของโรงเรียน แห่งนี้ (Drugs and alcohol abuse in the community make learning difficult for students here). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p>

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				<p>6. โอกาสต่างๆ ในชุมชน แห่งนี้ช่วยทำให้มั่นใจ ว่านักเรียนเหล่านี้ จะได้เรียนรู้ (The opportunities in this community help ensure that these students will learn). (Goddard <i>et al.</i>, 2000; Hoy, 2009)</p> <p>7. นักเรียนของ โรงเรียน แห่งนี้ไม่ได้รับ แรงจูงใจให้อยากเรียน (Students here just aren't motivated to learn). (Goddard <i>et al.</i>,2000; Hoy, 2009)</p> <p>8. การเรียนเป็นเรื่องยาก ในโรงเรียนแห่งนี้ เพราะนักเรียนเป็น กังวลในความปลอดภัย ของตนเอง (Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety). (Hoy, 2009)</p>

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความถาม
ตัวแปรแฝงความผูกพันของครู (teacher commitment)				
1. ความผูกพัน ของครูที่มีต่อ พันธกิจโรงเรียน (teacher commitment to school mission)	การที่ครูมีความเห็น พ้องกับเป้าหมายและ ค่านิยมของโรงเรียน ครูทำงานร่วมกัน แบบเห็นพ้องกันใน การทำงานมีข้อมูล ที่ต้องการ และ มีส่วนร่วมใน การตัดสินใจ มุ่งเน้น การเปลี่ยนแปลงด้วย การพัฒนาโครงการ ต่างๆ ของโรงเรียน มีการพัฒนาแผน และประเมิน การปฏิบัติงานของ คณะครูเพื่อตรวจสอบ ทบทวนเป้าหมาย และพันธกิจของ โรงเรียน	ส่งเสริมสนับสนุน ตรวจสอบทบทวน เป้าหมาย อิทธิพล ของเป้าหมายและ พันธกิจ เห็นพ้อง กันในการทำงาน มีส่วนร่วมใน การตัดสินใจ มีข้อมูลที่ต้องการ ในการตัดสินใจ เกิดการเปลี่ยนแปลง เกิดความก้าวหน้า ในวิชาชีพ มีแผน ดำเนินงาน	1. ส่งเสริมสนับสนุน 2. ตรวจสอบทบทวน เป้าหมาย 3. อิทธิพลของ เป้าหมายและ พันธกิจ 4. เห็นพ้องกันใน การทำงาน 5. มีส่วนร่วมใน การตัดสินใจ 6. มีข้อมูลที่ต้องการ ในการตัดสินใจ 7. เกิดการ เปลี่ยนแปลง 8. เกิดความก้าวหน้า ในวิชาชีพ 9. มีแผนดำเนินงาน	1. เป้าหมายและพันธกิจ ของโรงเรียนส่งเสริม สนับสนุนให้เกิด การปรับปรุงพัฒนา โครงการต่างๆ (Our school goal(s) and priorities encourage improvement of programs). (Ross and Gray, 2006b) 2. เราไม่ค่อยได้ทบทวน เป้าหมายและพันธกิจ ของโรงเรียนของเรา (In our school we rarely review our school goal(s) and priorities). (Ross and Gray, 2006b) 3. เป้าหมายและพันธกิจ ของโรงเรียนมีอิทธิพล น้อยมากต่อการกำหนด หลักสูตร (School goals have little influence on my curriculum decisions). (Ross and Gray, 2006b) 4. ฉันไม่แน่ใจว่า เป้าหมายของโรงเรียน ของเราคืออะไร (I am uncertain what our school priorities are). (Ross and Gray, 2006b)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				<p>5. คณะครูทำงานบนความเห็นพ้องต้องกันในการกำหนดว่ากิจกรรมใดสามารถดำเนินการได้ (We work toward consensus in determining which initiatives can be implemented). (Ross and Gray, 2006b)</p> <p>6. ฉันไม่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียนเท่าที่ฉันต้องการ (I am not involved in school decision-making as much as I would like). (Ross and Gray, 2006b)</p> <p>7. คณะครูของโรงเรียนแห่งนี้มีข้อมูลที่จำเป็นในการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียน (Teachers in this school have the information they need to participate in school decision making). (Ross and Gray, 2006b)</p>

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				<p>8. การทบทวนเป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียนเป็นเรื่องปกติในโรงเรียนของเรา และหากจำเป็นก็มีการปรับเปลี่ยนเป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียนด้วยเช่นกัน (In our school we regularly review and, if necessary, revise our school goals and priorities). (Ross and Gray, 2006b)</p>
				<p>9. เรามุ่งเน้นความพยายามในการพัฒนาโรงเรียนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่จัดการได้ (We focus our school improvement efforts on manageable changes). (Ross and Gray, 2006b)</p>
				<p>10. เราได้รับการกระตุ้นในการพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อก่อให้เกิดความก้าวหน้าทางวิชาชีพของตนเอง (We are encouraged to develop action plans for improving our own professional growth). (Ross and Gray, 2006b)</p>

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
				<p>11. โรงเรียนของเราทำโครงการใหม่ๆ โดยไม่มีแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน (Our school introduces new programs without a clear implementation plan). (Ross and Gray, 2006b)</p> <p>12. โรงเรียนของเราไม่มีการตรวจสอบผลการดำเนินงานของโรงเรียนว่าเป็นไปตามเป้าหมายหรือไม่ (Our school does not have a way of monitoring achievement of our school goal(s)). (Ross and Gray, 2006b)</p>
2. ความผูกพันในการร่วมมือกับโรงเรียน และชุมชน (teacher commitment to school-community partnership)	ครูทำงานร่วมกับผู้ปกครอง และชุมชนสนับสนุนการทำงานของโรงเรียน พ่อแม่ผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของโรงเรียนในการทำงานร่วมกัน มีการสื่อสารสองทางระหว่างโรงเรียนและทางบ้านเพื่อปรับปรุงบรรยากาศในการจัดการศึกษาทั้งที่โรงเรียนและที่บ้าน	ชุมชนให้การสนับสนุน พ่อแม่ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการตัดสินใจทำงานร่วมกับผู้ปกครอง มีการสื่อสารสองทางที่ชัดเจน	1. ชุมชนให้การสนับสนุน 2. พ่อแม่ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ 3. ทำงานร่วมกับผู้ปกครอง 4. มีการสื่อสารสองทางที่ชัดเจน	1. ชุมชนในเขตพื้นที่บริการของโรงเรียนแห่งนี้ให้การสนับสนุนโรงเรียนของเราเป็นอย่างดี (The community served by this school is very supportive of our school). (Ross and Gray, 2006b) 2. พ่อแม่ผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจของโรงเรียน (Parents/guardians are influential decision-makers in our school). (Ross and Gray, 2006b)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความถาม
				3. โรงเรียนของเราไม่ค่อยได้ทำงานร่วมกับผู้ปกครองในการพัฒนาบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ที่บ้านของนักเรียน (Our school rarely works directly with parents to improve the educational climate in students' homes). (Ross and Gray, 2006b)
				4. โรงเรียนของเรามีความยุ่งยากในการรักษาไว้ซึ่งการสื่อสารสองทางระหว่างบ้านกับโรงเรียน (Our school has difficulty maintaining clear, two-way communication between school and parents/community). (Ross and Gray, 2006b)
3. ความผูกพันต่อโรงเรียนซึ่งเป็นเสมือนชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (commitment to school as a professional	การที่ครูทุกคนในโรงเรียนช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ ทำให้เกิดบรรยากาศแห่งความอาหารและไว้วางใจระหว่างคณะครูในโรงเรียน คณะครูยินดีที่จะ	ช่วยเหลือกันเรียนรู้ บรรยากาศเอื้ออาทรไว้วางใจกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสื่อการสอน ได้รับ ความช่วยเหลือเมื่อต้องการ	1. ช่วยเหลือกันเรียนรู้ 2. บรรยากาศเอื้ออาทรไว้วางใจกัน 3. แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและสื่อการสอน	1. เราทุกคนต่างช่วยครูใหม่เรียนรู้ว่าโรงเรียนคาดหวังอะไรจากคณะครู (We all help new teachers learn what is expected of teachers in this school). (Ross and Gray, 2006b)

ตัวแปร สังเกตได้	นิยามศัพท์	นิยามเชิง ปฏิบัติการ	ตัวบ่งชี้	ข้อความ
learning community)	แบ่งปันความรู้ สื่อ การสอนและเทคนิค การสอนระหว่างกัน อีกทั้งมีการส่งเสริม สนับสนุนให้เพื่อน ครูนำความรู้ สื่อการสอน และ เทคนิคการสอนใหม่ ที่ได้เรียนรู้ไป ประยุกต์ใช้ใน ห้องเรียน	มีการส่งเสริม สนับสนุนให้ใช้ เทคนิคการสอนใหม่	4. ได้รับความ ช่วยเหลือเมื่อ ต้องการ 5. มีการส่งเสริม สนับสนุนให้ใช้ เทคนิคการสอน ใหม่	2. บรรยากาศในโรงเรียน มีความเอื้ออาทรและ ไว้วางใจระหว่างกัน ในคณะครู (There is an atmosphere of caring and trust among staff at this school). (Ross and Gray, 2006b) 3. ครูในโรงเรียนแห่งนี้ ยินดีแลกเปลี่ยน ความคิดเห็นและ แบ่งปันสื่อการสอน ระหว่างเพื่อนครู ในโรงเรียน (Teachers here are willing to share ideas and materials with their colleagues). (Ross and Gray, 2006b) 4. ฉันจะได้รับความ ช่วยเหลือจากเพื่อนครู หากฉันต้องการเรียนรู้ เทคนิคการสอนใหม่ (If I am learning a new teaching technique, I can get help in this school). (Ross and Gray, 2006b)



ภาคผนวก ข
แบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

เรื่อง

บทบาทการเป็นสื่อกลางของประสิทธิภาพร่วมของครู ในความสัมพันธ์ระหว่างการเสริมพลัง
อำนาจและความผูกพันของครูที่มีต่อโรงเรียนเอกชน

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

คำชี้แจง โปรดเขียนเครื่องหมาย ✓ ลงใน หน้าข้อความที่ตรงกับสภาพความเป็นจริง และ
เติมคำในช่องว่างตามความเป็นจริง

1. เพศ

 ชาย หญิง

2. อายุ _____ ปี

3. ประสบการณ์ในการเป็นครู _____ ปี

4. วุฒิการศึกษา

 ต่ำกว่าปริญญาตรี ปริญญาตรี หรือเทียบเท่า ปริญญาโท ปริญญาเอก

5. ตำแหน่งสูงสุดในปัจจุบัน

 ครู หัวหน้ากลุ่มสาระ หัวหน้าระดับชั้น/ช่วงชั้น หัวหน้าฝ่าย

6. ท่านสอนในระดับใด

 อนุบาล (หากตอบข้อนี้ข้ามข้อ 7) ประถม

7. หากท่านสอนในระดับประถม ท่านเป็นครูประจำกลุ่มสาระใด

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> คณิตศาสตร์ | <input type="checkbox"/> วิทยาศาสตร์ |
| <input type="checkbox"/> ภาษาไทย | <input type="checkbox"/> ภาษาต่างประเทศ |
| <input type="checkbox"/> ศิลปะ | <input type="checkbox"/> การงานอาชีพ และเทคโนโลยี |
| <input type="checkbox"/> สุขศึกษา และ พลศึกษา | <input type="checkbox"/> สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม |

8. ในปีการศึกษา 2550-2553 ท่านมีภาระงานอื่นๆ นอกเหนือจากการสอนดังนี้ (ตอบได้มากกว่าหนึ่งคำตอบ)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ไม่มี | <input type="checkbox"/> เข้าอบรมสัมมนา _____ ครั้ง |
| <input type="checkbox"/> เป็นวิทยากร _____ ครั้ง | <input type="checkbox"/> ผลงานทางวิชาการตีพิมพ์ _____ เรื่อง |

ตอนที่ 2 การเสริมพลังอำนาจ

คำชี้แจง โปรดเขียนเครื่องหมาย ✓ ทับตัวอักษร ก, ข, ค, ง, จ, ฉ หรือ ช หน้าข้อความซึ่งตรงกับความคิดเห็นของท่าน ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

ก ไม่เห็นด้วยมากที่สุด	จ เห็นด้วย
ข ไม่เห็นด้วยมาก	ฉ เห็นด้วยมาก
ค ไม่เห็นด้วย	ช เห็นด้วยมากที่สุด

- ก ข ค ง จ ฉ ช 1. ฉันมีความมั่นใจความสามารถของตนเองในการจัดการเรียนการสอน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 2. การสอนนักเรียนที่โรงเรียนมีความสำคัญต่อฉัน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 3. ฉันมีอิสระอย่างมากในการจัดการเรียนการสอน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 4. การจัดการเรียนการสอนของฉันส่งผลอย่างมากต่อคุณภาพของโรงเรียน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 5. การเป็นครูมีความหมายกับฉันมาก
- ก ข ค ง จ ฉ ช 6. ฉันมีอำนาจควบคุมอย่างมากต่อสิ่งต่างๆที่เกิดขึ้นในกลุ่มสาระ/
ระดับชั้น/ช่วงชั้น/โรงเรียนของฉัน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 7. ฉันสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเองในการจัดการเรียนการสอนของฉัน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 8. ฉันมีโอกาสค่อนข้างมากในการจัดการเรียนการสอนด้วยตนเอง
อย่างเป็นอิสระ
- ก ข ค ง จ ฉ ช 9. ฉันมีทักษะที่จำเป็นสำหรับการจัดการเรียนการสอน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 10. การสอนนักเรียนที่โรงเรียนมีความหมายต่อฉัน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 11. ฉันมีอิทธิพลอย่างมากต่อสิ่งต่างๆที่เกิดขึ้นในกลุ่มสาระ/ระดับชั้น/
ช่วงชั้น/โรงเรียนของฉัน
- ก ข ค ง จ ฉ ช 12. ฉันมีความเชื่อมั่นในตนเองว่าฉันมีความสามารถในการดำเนินกิจกรรม
การเรียนการสอน

ตอนที่ 3 ประสิทธิภาพร่วมของครู

คำชี้แจง โปรดเขียนเครื่องหมาย ✓ ทับตัวเลขที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านตามเกณฑ์ต่อไปนี้

	ไม่เห็นด้วย					เห็นด้วยอย่างมาก
	1	2	3	4	5	6
1. ครูของโรงเรียนแห่งนี้สามารถผ่านพ้นอุปสรรคในการสอนนักเรียนที่มีปัญหามากที่สุดได้.....	1	2	3	4	5	6
2. ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความมั่นใจว่าตนสามารถสร้างแรงจูงใจให้นักเรียนขยันเรียนได้.....	1	2	3	4	5	6
3. หากมีนักเรียนที่ไม่ต้องการเข้าเรียน ครูของโรงเรียนแห่งนี้จะปล่อยนักเรียนคนนั้นไป.....	1	2	3	4	5	6
4. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ขาดทักษะที่จำเป็นในการผลิตการเรียนรู้ที่ทรงคุณค่า.....	1	2	3	4	5	6
5. หากนักเรียนเรียนไม่รู้เรื่องในการเรียนครั้งแรก ครูของโรงเรียนแห่งนี้จะพยายามสอนด้วยวิธีอื่นต่อไป.....	1	2	3	4	5	6
6. ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีทักษะในการสอนที่หลากหลาย	1	2	3	4	5	6
7. ครูของโรงเรียนแห่งนี้เตรียมการสอนแต่ละวิชาที่ได้รับมอบหมายเป็นอย่างดี.....	1	2	3	4	5	6
8. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ไม่ประสบความสำเร็จในการสอนนักเรียน.....	1	2	3	4	5	6
9. ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความพร้อมที่จะทำสิ่งต่างๆ เพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้.....	1	2	3	4	5	6
10. ครูของโรงเรียนแห่งนี้จัดการเรียนการสอนโดยไม่เน้นการใช้อุปกรณ์และสื่อการสอน.....	1	2	3	4	5	6
11. ครูของโรงเรียนแห่งนี้ไม่มีทักษะในการรับมือกับปัญหานักเรียนที่ผิดวินัย.....	1	2	3	4	5	6
12. ครูของโรงเรียนแห่งนี้คิดว่ามีนักเรียนบางคนที่ไม่มีความสนใจเรียน.....	1	2	3	4	5	6

13. คุณภาพของสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ ในการสอน
ที่โรงเรียนแห่งนี้สนับสนุนกระบวนการเรียนการสอน
ได้จริง..... 1 2 3 4 5 6
14. นักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้มาโรงเรียนด้วยข้อได้เปรียบ
มากมายที่ทำให้ตนพร้อมที่จะเรียนรู้..... 1 2 3 4 5 6
15. นักเรียนเหล่านี้มาโรงเรียนด้วยความพร้อมที่จะเรียน..... 1 2 3 4 5 6
- 16 ปัญหาเหล่า และยาเสพติดในชุมชนทำให้การเรียนเป็น
เรื่องยากสำหรับนักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้..... 1 2 3 4 5 6
17. โอกาสต่างๆ ในชุมชนแห่งนี้ช่วยทำให้มั่นใจว่านักเรียน
เหล่านี้จะได้เรียนรู้..... 1 2 3 4 5 6
18. นักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้ไม่ได้รับแรงจูงใจให้
อยากเรียน..... 1 2 3 4 5 6
19. การเรียนเป็นเรื่องยากในโรงเรียนแห่งนี้เพราะนักเรียน
เป็นกังวลในความปลอดภัยของตนเอง..... 1 2 3 4 5 6
20. ครูของโรงเรียนแห่งนี้จำเป็นต้องได้รับการฝึกอบรม
เพื่อทราบวิธีดำเนินการกับนักเรียนที่กังวลใน
ความปลอดภัยของตนเอง..... 1 2 3 4 5 6
21. ครูของโรงเรียนแห่งนี้มีความเชื่อว่านักเรียนทุกคน
สามารถเรียนรู้ได้ 1 2 3 4 5 6

ตอนที่ 4 ความผูกพันของครู

คำชี้แจง โปรดเขียนเครื่องหมาย ✓ ทับตัวเลขที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านตามเกณฑ์ต่อไปนี้

	ไม่เห็นด้วย					เห็นด้วยอย่างมาก
	1	2	3	4	5	6
1. เป้าหมาย และพันธกิจของ โรงเรียนส่งเสริมสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงโครงการต่างๆ.....	1	2	3	4	5	6
2. เราไม่ค่อยได้ทบทวนเป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียน	1	2	3	4	5	6
3. เป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียนมีอิทธิพลน้อยมากต่อการกำหนดหลักสูตร.....	1	2	3	4	5	6
4. ฉันไม่แน่ใจว่าเป้าหมายของโรงเรียนเราคืออะไร.....	1	2	3	4	5	6
5. คณะครูทำงานบนความเห็นพ้องต้องกันในการกำหนดว่ากิจกรรมใดสามารถดำเนินการได้.....	1	2	3	4	5	6
6. ฉันไม่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียนเท่าที่ฉันต้องการ.....	1	2	3	4	5	6
7. คณะครูของโรงเรียนแห่งนี้มีข้อมูลที่จำเป็นในการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในโรงเรียน.....	1	2	3	4	5	6
8. การทบทวนเป้าหมาย และพันธกิจเป็นเรื่องปกติและหากจำเป็นก็มีการปรับเปลี่ยนเป้าหมายและพันธกิจของโรงเรียนได้เช่นกัน.....	1	2	3	4	5	6
9. เรามุ่งเน้นความพยายามในการพัฒนาโรงเรียนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่จัดการได้.....	1	2	3	4	5	6
10. เราได้รับการกระตุ้นในการพัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อก่อให้เกิดความก้าวหน้าทางวิชาชีพของตนเอง.....	1	2	3	4	5	6
11. โรงเรียนของเราทำโครงการใหม่ๆ โดยไม่มีแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน.....	1	2	3	4	5	6
12. โรงเรียนของเราไม่มีการตรวจสอบผลการดำเนินงานของโรงเรียนว่าเป็นไปตามเป้าหมายหรือไม่.....	1	2	3	4	5	6

13. ชุมชนในเขตพื้นที่บริการของโรงเรียนแห่งนี้ให้
 การสนับสนุนโรงเรียนของเราเป็นอย่างดี..... 1 2 3 4 5 6
14. พ่อแม่ผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญต่อการตัดสินใจใน
 โรงเรียนของเรา..... 1 2 3 4 5 6
15. โรงเรียนของเราไม่ค่อยได้ทำงานร่วมกับผู้ปกครองใน
 การพัฒนาบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ที่บ้านของนักเรียน 1 2 3 4 5 6
16. โรงเรียนของเรามีความยุ่งยากในการรักษาไว้ซึ่ง
 การสื่อสารสองทางระหว่างบ้านกับโรงเรียน..... 1 2 3 4 5 6
17. เราทุกคนต่างช่วยครูใหม่ให้เรียนรู้ว่าโรงเรียนคาดหวัง
 อะไรจากคณะครู..... 1 2 3 4 5 6
18. บรรยากาศในโรงเรียนมีความเอื้ออาทร และไว้วางใจ
 ระหว่างกันของคณะครู..... 1 2 3 4 5 6
19. ครูในโรงเรียนแห่งนี้ยินดีแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและ
 แบ่งปันสื่อการสอนระหว่างเพื่อนครู..... 1 2 3 4 5 6
20. ฉันจะได้รับความช่วยเหลือจากเพื่อนครู หากฉัน
 ต้องการเรียนรู้เทคนิคการสอนใหม่ๆ..... 1 2 3 4 5 6
21. ครูท่านอื่นๆ ในโรงเรียนแห่งนี้ส่งเสริมสนับสนุนให้
 ฉันทดลองใช้เทคนิคการสอนใหม่ๆ..... 1 2 3 4 5 6

ขอขอบคุณที่กรุณาตอบแบบสอบถาม

ประวัติการศึกษา และการทำงาน

ชื่อ-นามสกุล

นางหทัยา เกื้อสกุล

วัน เดือน ปี ที่เกิด

สิงหาคม พ.ศ. 2504

สถานที่เกิด

กรุงเทพมหานคร

ประวัติการศึกษา

Bachelor of Science in Education (Class of 1984)

Wagner College, Staten Island, New York, USA.

ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต

(การบริหารการศึกษา) (พ.ศ. 2551)

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต

(การบริหารการศึกษา) (พ.ศ. 2554)

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน

ทำการแทนผู้รับใบอนุญาต

สถานที่ทำงานปัจจุบัน

โรงเรียนสกุการศึกษา อำเภอปากช่อง

จังหวัดนครราชสีมา