

อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยมี
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่าน
และขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ: การวิจัยแบบผสมวิธี



นายธีรภัทร กุโลภาส

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2556

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)

เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR) are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

EFFECTS OF AUTHENTIC LEADERSHIP ON STUDENTS' LEARNING ACHIEVEMENT
WITH TEACHER ACADEMIC OPTIMISM AND TEACHER ENGAGEMENT AS
THE MEDIATORS AND SCHOOL SIZE AS THE MODERATOR:
MIXED METHODS RESEARCH

Mr. Dhirapat Kulophas

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Educational Research

Methodology

Department of Educational Research and Psychology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2013

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยืดหยุ่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่านและขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ: การวิจัยแบบผสมวิธี

โดย

นายธีรภัทร กุโลภาส

สาขาวิชา

วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

รองศาสตราจารย์ ดร.อวยพร เรืองตระกูล

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช

คณะกรรมการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้รับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาคุษฎีบัณฑิต

.....คณบดีคณะครุศาสตร์

(รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิตา รักษ์พลเมือง)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(รองศาสตราจารย์ ดร.อวยพร เรืองตระกูล)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

(ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณ แกมเกตุ)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย

(ศาสตราจารย์ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย)

ธีรภัทร ภูโลภาส : อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่านและขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ: การวิจัยแบบผสมวิธี. (EFFECTS OF AUTHENTIC LEADERSHIP ON STUDENTS' LEARNING ACHIEVEMENT WITH TEACHER ACADEMIC OPTIMISM AND TEACHER ENGAGEMENT AS THE MEDIATORS AND SCHOOL SIZE AS THE MODERATOR: MIXED METHODS RESEARCH) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: รศ. ดร.อวยพร เรืองตระกูล, อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: ศ. ดร.สุวิมล ว่องวานิช, 260 หน้า.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน 2) พัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่าน 3) ทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน และ 4) วิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงบรรยาย โดยออกแบบการวิจัยด้วยวิธีวิจัยแบบผสมวิธี (mixed methods research) แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design) (Creswell & Clark, 2011) โดยใช้เทคนิคการวิจัยเชิงปริมาณเป็นหลักและใช้ข้อมูลคุณภาพเพื่อขยายผลในเชิงลึก ในระยะที่ 1 การวิจัยเชิงปริมาณ ตัวอย่างเป็นครูระดับประถมศึกษา จำนวน 605 คน ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน จากโรงเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ. ทั่วประเทศ เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย การวิเคราะห์ t-test ANOVA MANOVA การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง และการวิเคราะห์กลุ่มพหุ ในระยะที่ 2 การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ตัวอย่างเป็นกรณีศึกษา 2 โรงเรียน ที่คัดเลือกมาจากตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง

ผลการวิจัยที่สำคัญสรุปได้ว่า 1) ผู้บริหารโรงเรียนจากโรงเรียนที่มีขนาดต่างกันมีค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่แตกต่างกัน ครูที่มาจากโรงเรียนขนาดต่างกันมีค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูไม่แตกต่างกัน และโรงเรียนขนาดต่างกันมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนไม่แตกต่างกัน 2) โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 53.976$; $df = 39$; $P = .0558$, $GFI = .984$, $AGFI = .973$, $RMR = .0348$) ตัวแปรอิสระในโมเดลทั้ง 3 ตัวแปรอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 3.9 และพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งอิทธิพลไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูไม่มีอิทธิพลส่งผ่าน 3) ไม่พบอิทธิพลการปรับของขนาดโรงเรียน เนื่องจากโมเดลสมมติฐานวิจัยที่มีขนาดโรงเรียนต่างกัน มีความไม่แปรเปลี่ยนในด้านรูปแบบโมเดล ค่าพารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุจากตัวแปรแฝงภายนอกไปยังตัวแปรแฝงภายใน (GA) และค่าพารามิเตอร์ของอิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงภายใน (BE) และ 4) ผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถใช้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของตนในการสร้างบรรยากาศการทำงานในโรงเรียน ที่เอื้อต่อการพัฒนาการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู มากกว่าการเน้นวิชาการโดยตรง โดยครูที่มีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการสูงทำตนเป็นตัวอย่างในการพัฒนาตนเองให้กับนักเรียน และร่วมมือกับผู้บริหารและนักเรียน ในการแก้ปัญหาทางการเรียนของนักเรียน แต่ปัญหาการขาดครูเป็นอุปสรรคที่ทำให้ครูมีภาระหน้าที่มากขึ้น และมีเวลาในการพัฒนาการเรียนรู้ออกของนักเรียนน้อยลง ทำให้ครูที่มีความยึดมั่นผูกพันสูงอาจไม่สามารถพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้

ภาควิชา	วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา	ลายมือชื่อนิติ
สาขาวิชา	วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา	ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
ปีการศึกษา	2556	ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

5484214627 : MAJOR EDUCATIONAL RESEARCH METHODOLOGY

KEYWORDS: AUTHENTIC LEADERSHIP; ACADEMIC OPTIMISM; WORK ENGAGEMENT; STRUCTURAL EQUATION MODELING; MIXED-METHOD RESEARCH

DHIRAPAT KULOPHAS: EFFECTS OF AUTHENTIC LEADERSHIP ON STUDENTS' LEARNING ACHIEVEMENT WITH TEACHER ACADEMIC OPTIMISM AND TEACHER ENGAGEMENT AS THE MEDIATORS AND SCHOOL SIZE AS THE MODERATOR: MIXED METHODS RESEARCH. ADVISOR: ASSOC. PROF. AUYPORN RUENGTRAKUL, Ph.D., CO-ADVISOR: PROF. SUWIMON WONGWANICH, Ph.D., 260 pp.

The aims of this research were to 1) compare mean differences of principals' authentic leadership, teachers' academic optimism and teachers' engagement between school sizes 2) develop and validate the causal model concerning effects of authentic leadership on students' learning achievement with teachers' academic optimism and engagement as mediators 3) test the invariance of the hypothetical model between school sizes and 4) explain the role of authentic leadership in influencing teachers' academic optimism and engagement and student achievements. This study used descriptive research methods with mixed methods research. An explanatory sequential design was applied (Creswell & Clark, 2011) and the main focus was on the first, quantitative phase whereas the qualitative phase was conducted to explain the quantitative results. The multi-stage samples consisted of 605 elementary school teachers under office of the Basic Education Commission (OBEC). The instrument used was a questionnaire. Data analysis was composed of descriptive statistics, t-test, ANOVA, MANOVA analysis using SPSS, structural equation modeling and multigroup analysis using LISREL. Phase 2 study was qualitative data collection and analysis using case study method with semi-structured interviews. Two schools selected as cases were taken from the samples used in phase 1 study.

The major findings are summarized as follows: 1) no significant differences of principals' authentic leadership, teachers' academic optimism and teachers' engagement were found between school sizes 2) the hypothetical model fitted to the empirical data (chi-square = 53.976; df = 39; P = .0558, GFI = .984, AGFI = .973, RMR = .0348) and 3.9 percent of student achievement's variance could be explained collectively by the three independent variables. The results showed that the relationship between authentic leadership and students' learning achievement was fully mediated by teachers' academic optimism whereas teachers' engagement had no impact on students' outcomes 3) no moderating effects of school size was found since the hypothetical model was invariant in terms of model form, causal effects between exogenous latent variable and latent endogenous variables (GA) and causal effects among latent endogenous variables (BE) and 4) a principal with authentic leadership put emphasis on creating a positive working environment for teachers and nurturing their academic optimism and work engagement instead of directly involving with teaching. A teacher with high academic optimism set oneself as an example for students to learn and sought support from parents to improve students' academic performances. However, administrative and non-academic workloads could prevent a highly engaged teacher from giving necessary academic support for students.

Department: Educational Research and
Psychology

Field of Study: Educational Research
Methodology

Academic Year: 2013

Student's Signature

Advisor's Signature

Co-Advisor's Signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้จะสำเร็จลุล่วงไปไม่ได้ หากปราศจากการมีส่วนร่วมและความกรุณาจากบุคคลและคณะบุคคลต่างๆ ดังมีรายนามต่อไปนี้

รองศาสตราจารย์ ดร. อวยพร เรืองตระกูล อาจารย์ที่ปรึกษา ผู้สละเวลาคอยให้ความรู้ คำปรึกษา ชี้แนะแนวทางในการทำวิจัย แก้ไขข้อบกพร่อง ให้คำแนะนำอันมีค่าในการพัฒนาความเป็นนักวิชาการให้กับผู้วิจัย รวมทั้งเป็นตัวอย่างของผู้ที่มีวิญญูณของความเป็นครู ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในพระคุณและขอกราบขอบพระคุณอย่างสูง

ศาสตราจารย์ ดร. สุวิมล ว่องวานิช อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้ให้คำชี้แนะและนำเสนอ มุมมองในการทำวิจัยใหม่ๆ รวมทั้งช่วยจุดประกายความสนใจให้กับผู้วิจัยเกี่ยวกับตัวแปรและวิธีวิทยาการวิจัยในวิชาสัมมนาและปฏิบัติ จนนำมาสู่หัวข้อของงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์สาขาวิชาวิทยาการวิจัยการศึกษาทุกท่าน ในฐานะผู้ถ่ายทอดองค์ความรู้ทั้งในด้านการทำวิจัยและสถิติอันมีค่ายิ่งให้กับผู้วิจัย รวมทั้งในฐานะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ในครั้งนี้

ขอขอบพระคุณคณะผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ประกอบด้วย รองศาสตราจารย์ ดร. ประกอบคุปรัตน์ รองศาสตราจารย์ ดร. วรณีย์ แกมเกตุ รองศาสตราจารย์ ดร. อรัญญา ต้อยคัมภีร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รัตติกรณ์ จงวิศาล และ ดร. วิษณุ ทรัพย์สมบัติ ผู้สละเวลาและให้คำแนะนำอันมีค่าในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ขอขอบคุณบัณฑิตวิทยาลัยเป็นอย่างสูงที่มอบทุนสนับสนุนการทำวิทยานิพนธ์และทุนสนับสนุนการนำเสนอผลงานวิชาการในต่างประเทศ ครูและผู้บริหารโรงเรียนทุกท่านที่สละเวลาและให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามอย่างตั้งใจ คณะครูโรงเรียนดุสิตวิทยา ผู้ทำให้ผู้วิจัยเข้าใจในความเป็นครู ดร. เอกรัฐ ภัทรธราธิป ผู้อำนวยการความสะอาดในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล คณะนิสิตปริญญาเอกสาขาวิชาวิทยาการวิจัยการศึกษาทุกคน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเพื่อนนิสิตร่วมรุ่น มารยาท โยทองยศ วิธัญญา วันฉวี อุษณี ลลิตผลสาน และสรียา โชติธรรม ที่ให้กำลังใจและช่วยเหลือทั้งเรื่องการเรียนรู้และวิจัยจนสำเร็จลุล่วงด้วยดีตลอดระยะเวลา 3 ปีที่ผ่านมา

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ญัฐนิภา คุปรัตน์ ผู้เป็นแรงบันดาลใจในการเป็นนักวิชาการและแบบอย่างของความเป็นครูที่ดีให้กับผู้วิจัย ทั้งคอยให้ความช่วยเหลือในทุกด้าน ให้ข้อคิดและกำลังใจอันหาค่ามิได้ให้กับผู้วิจัยเสมอมา

ท้ายที่สุด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคุณแม่ดวงสิริ และคุณพ่อเสวี ภูโลภาส ผู้ให้ชีวิต ความรักความเอาใจใส่ การอบรมสั่งสอนและหล่อหลอมให้ผู้วิจัยได้พัฒนาตนเองมาถึงจุดนี้ คุณความดีใดๆ ที่จะเกิดจากวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขออุทิศแด่ท่านทั้งสอง

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญแผนภาพ	ฐ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
คำถามวิจัย	6
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	6
ขอบเขตของการวิจัย	7
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย	7
ประโยชน์ที่ได้รับ	8
บทที่ 2 รายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	9
ตอนที่ 1 ภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	9
1.1 ความเป็นมาและความหมายของความจริงแท้.....	9
1.2 ความเป็นมาของภาวะผู้นำที่แท้จริง	11
1.3 ความหมายและองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง	15
1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง	16
1.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง	21
1.6 ผลลัพธ์ของภาวะผู้นำที่แท้จริง	22
1.7 การวัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	26
1.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	28
ตอนที่ 2 การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	38
2.1 ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง.....	38
2.2 ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ.....	42

2.3 องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	43
2.4 การพัฒนามาเป็นตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	50
2.5 การพัฒนาตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู	53
2.6 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู	54
2.7 การวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู	56
2.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	60
ตอนที่ 3 ความยืดหยุ่นผูกพันของครู	63
3.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความยืดหยุ่นผูกพันในงาน	63
3.2 ความหมายของความยืดหยุ่นผูกพันของครู	63
3.3 การวัดระดับความยืดหยุ่นผูกพันในงาน	64
3.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยืดหยุ่นผูกพันของครู	65
3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	66
ตอนที่ 4 ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน	68
ตอนที่ 5 อิทธิพลขนาดโรงเรียน	71
ตอนที่ 6 กรอบแนวคิดของการวิจัยและสมมุติฐานการวิจัย	73
กรอบแนวคิดของการวิจัย	73
สมมุติฐานการวิจัย	76
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	78
แบบแผนการวิจัย	78
ระยะที่ 1 การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ	79
ประชากรและตัวอย่าง	79
ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย	81
เครื่องมือในการวิจัย	82
การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย	82
การเก็บรวบรวมข้อมูล	112
การวิเคราะห์ข้อมูล	113
ระยะที่ 2 การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ	114

ประเด็นที่สำคัญจากผลการวิจัยในระยะที่ 1	114
ประชากรและตัวอย่าง.....	115
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	116
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	119
การวิเคราะห์ข้อมูล	119
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	121
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่างและตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย.....	123
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรหลักในการวิจัย ระหว่างขนาดโรงเรียน	129
ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย	139
ตอนที่ 4 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัย	153
ตอนที่ 5 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ	162
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ	177
สรุปผลการวิจัย	179
อภิปรายผลวิจัย.....	182
ข้อจำกัดในการวิจัย	188
ข้อเสนอแนะ	189
รายการอ้างอิง	193
ภาคผนวก.....	203
ก. รายงานผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย.....	203
ข. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	204
ค. ผลการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู.....	209
ง. ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม	223
จ. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL).....	232

ฉ. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือกด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL).....	248
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	260



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญตาราง

ตาราง 1 การเปรียบเทียบเชิงทฤษฎีระหว่าง ภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และ ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม.....	19
ตาราง 2 ระดับความสัมพันธ์และอิทธิพลของปัจจัยที่มีผลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	22
ตาราง 3 ผลลัพธ์ต่อผู้นำที่มีความสัมพันธ์/ได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	23
ตาราง 4 ผลลัพธ์ต่อผู้ตามที่มีความสัมพันธ์หรือได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	24
ตาราง 5 ผลลัพธ์ต่อองค์การที่มีความสัมพันธ์/ได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	26
ตาราง 6 ตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและระบุจำนวนข้อคำถาม.....	85
ตาราง 7 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้ทรงคุณวุฒิ.....	87
ตาราง 8 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของแบบสอบถาม.....	89
ตาราง 9 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดล การวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	95
ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	96
ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ใน โมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู.....	102
ตาราง 12 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ของครู.....	103
ตาราง 13 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ใน โมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันของครู.....	109
ตาราง 14 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันของครู.....	110
ตาราง 15 ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับผู้อำนวยการ.....	117
ตาราง 16 ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครู.....	118
ตาราง 17 จำนวนและร้อยละของครูที่เป็นตัวอย่าง จำแนกตามตัวแปรภูมิหลัง (N=605).....	124
ตาราง 18 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง (N=605).....	125
ตาราง 19 ค่าความถี่และค่าสถิติเบื้องต้นของวิชาที่สอนของครูที่เป็นตัวอย่าง (N=605).....	126
ตาราง 20 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย (N=605).....	128
ตาราง 21 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตามขนาดโรงเรียน.....	129
ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนก ตามขนาดโรงเรียน.....	130
ตาราง 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตาม ขนาดโรงเรียน.....	130
ตาราง 24 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาด โรงเรียน.....	131

ตาราง 25 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน.....	132
ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน.....	132
ตาราง 27 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน ...	133
ตาราง 28 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ของความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน	134
ตาราง 29 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามของตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน	134
ตาราง 30 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระหว่างขนาดโรงเรียน.....	135
ตาราง 31 ผลการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู.....	137
ตาราง 32 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม	138
ตาราง 33 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย	142
ตาราง 34 ค่าประมาณพารามิเตอร์และค่าสถิติที่เกี่ยวข้องในการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย.....	145
ตาราง 35 ค่าสถิติผลการวิเคราะห์อิทธิพลของโมเดลสมมุติฐานวิจัย	146
ตาราง 36 ค่าประมาณพารามิเตอร์และค่าสถิติที่เกี่ยวข้องในการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือก	150
ตาราง 37 ค่าสถิติผลการวิเคราะห์อิทธิพลของโมเดลทางเลือก	151
ตาราง 38 ตารางเปรียบเทียบค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนและค่าสถิติระหว่างโมเดลสมมุติฐานวิจัยกับโมเดลทางเลือก	153
ตาราง 39 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่.....	155
ตาราง 40 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย จำแนกตามขนาดโรงเรียน.....	160
ตาราง 41 ดัชนีวัดความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน.....	162
ตาราง 42 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยสถิติเบื้องต้นของตัวแปรหลัก ระหว่างโรงเรียน ก และ ข.....	165

สารบัญแผนภาพ

แผนภาพ 1 องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง.....	15
แผนภาพ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และตัวแปรผลลัพธ์ที่ศึกษา	20
แผนภาพ 3 องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ.....	44
แผนภาพ 4 โมเดลกรอบแนวคิดทางทฤษฎีของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	51
แผนภาพ 5 ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุย้อนกลับในลักษณะสามเหลี่ยมขององค์ประกอบทั้งสามของการมองโลกในเชิงบวกทางวิชาการ.....	52
แผนภาพ 6 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู.....	54
แผนภาพ 7 องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันในงาน.....	64
แผนภาพ 8 กรอบแนวคิดของการวิจัย.....	75
แผนภาพ 9 วิธีวิจัยแบบผสมวิธี แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design)	79
แผนภาพ 10 วิธีการดำเนินการวิจัยแบบผสมวิธี แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design)	80
แผนภาพ 11 ขั้นตอนในการสร้างและตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือวิจัย.....	86
แผนภาพ 12 โมเดลการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง	94
แผนภาพ 13 โมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู.....	101
แผนภาพ 14 โมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันของครู.....	108
แผนภาพ 15 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน.....	144
แผนภาพ 16 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เป็นโมเดลทางเลือก	149
แผนภาพ 17 สรุปประเด็นสำคัญเพื่ออธิบายผลการทดสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย.....	184
แผนภาพ 18 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีบริบทการทำงานของครูเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ และความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่าน.....	192

บทที่ 1 บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

คุณภาพของครูถือเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมากที่สุด นอกเหนือจากตัวนักเรียนเอง (Hattie, 2008; Sanders, Wright, & Horn, 1997) ผลจากการสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดย John Hattie (2008) ระบุว่าปัจจัยเกี่ยวกับครูสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ประมาณร้อยละ 30 และสิ่งที่ครูลู่ ปฏิบัติ และเอาใจใส่ มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้ ด้วยเหตุนี้ ทั้งนักวิชาการและนักปฏิบัติทางการศึกษา ตั้งแต่ระดับประเทศจนถึงระดับโรงเรียน จึงมุ่งความสนใจไปยังการพัฒนาความรู้ความสามารถรวมทั้งแนวทางในการกระตุ้นและส่งเสริมเจตคติในการทำงานของครู เพื่อให้เกิดผลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่สูงขึ้น ผลจากนโยบายการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของครูได้สร้างภาระงานและความกดดันให้กับครูเพิ่มขึ้น โดยเฉพาะครูที่ประสบกับสภาพในการทำงานที่ขาดการสนับสนุน เต็มไปด้วยความวิตกกังวลและความเครียดสูงเป็นประจำ อาจเกิดความรู้สึกเหนื่อยหน่าย (burnout) และมีเจตคติในเชิงลบต่อความเป็นครูมากขึ้น (M. L. Chang, 2009) จึงมักพบว่า งานวิจัยทางการศึกษาที่ผ่านมามักจะมุ่งเน้นศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงลบเพื่อหาทางแก้ปัญหามากกว่าการมุ่งศึกษาว่า ปัจจัยเชิงบวกใดที่ทำให้เกิดการพัฒนาโรงเรียน ปัจจัยใดสามารถทำได้จริง และปัจจัยใดที่น่าดึงดูด (Hoy & Tarter, 2011) ทำให้มีนักวิชาการจำนวนหนึ่งหันมาให้ความสนใจกับจิตวิทยาเชิงบวกในโรงเรียนมากขึ้นในช่วงหลายปีที่ผ่านมา (Bakker & Bal, 2010; Bird, Chuang, Watson, & Murray, 2012; Høigaard, Giske, & Sundsli, 2011; Kirby & DiPaola, 2011)

การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (academic optimism) เป็นหนึ่งในตัวแปรที่ได้รับการยืนยันถึงอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน (Hoy, 2012) และมีรากฐานและพัฒนามาจากทฤษฎีจิตวิทยาเชิงบวก (Hoy & Tarter, 2011; Seligman, 1990; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) และทฤษฎีการรับรู้ความสามารถตนเองของ Bandura (1977, 1993) การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นความเชื่อมั่นของครูทั้งโรงเรียนว่านักเรียนจะประสบผลสำเร็จในทางการเรียนได้ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ วัดจากตัวบ่งชี้ 3 ตัวแปร ได้แก่ การเน้นวิชาการ (academic emphasis) ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (trust in parents and students) และ การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู (collective efficacy) ซึ่งมีลักษณะเป็นตัวแปรเชิงพฤติกรรม จิตพิสัย และพุทธิพิสัย ตามลำดับ องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการทั้ง 3 ตัวแปรที่กล่าวมาได้รับการยืนยันจากงานวิจัยว่ามีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยไม่ขึ้นกับเศรษฐกิจฐานะ (socioeconomic status: SES) ของโรงเรียน (Hoy, 2012) ตั้งแต่ปี 2006 เป็นต้นมาได้มีนักวิจัยหลายคนให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการภายใต้บริบททาง

การศึกษาที่แตกต่างกันในหลากหลายภูมิภาคและประเทศ ทั้งในระดับครู (I. H. Chang, 2011) และระดับโรงเรียน (I. H. Chang, 2011; Hoy et al., 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Smith & Hoy, 2007; Wu, 2012) โดยผลการวิจัยต่างยืนยันถึงอิทธิพลเชิงบวกของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ตัวแปรที่มีรากฐานมาจากจิตวิทยาเชิงบวกอีกตัวแปรหนึ่งคือ ความยึดมั่นผูกพันของครู (teachers' work engagement) ซึ่งมีต้นกำเนิดมาจากแนวคิดเกี่ยวกับความเหนื่อยหน่าย (burnout) ของครูในการทำงาน ผลการวิจัยพบว่า ผู้ที่มีความยึดมั่นผูกพันในงานสูง จะมีความกระตือรือร้นในการทำงานสูง และแสดงความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับงานในระดับสูง มีผลการปฏิบัติงานตามหน้าที่และนอกเหนือหน้าที่ที่ดีกว่า (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008) ความยึดมั่นผูกพันของครูยังสามารถทำนายผลการปฏิบัติงานของครูในสัปดาห์ถัดไปและการคงอยู่ในอาชีพของครูได้ (Bird et al., 2012) แนวคิดเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันของครู ได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง (self-determination theory: SDT) ซึ่งเชื่อว่ามนุษย์มีความต้องการที่จะพัฒนาศักยภาพตนเอง ในขณะที่มีความต้องการในการสร้างความสัมพันธ์ของตนกับสังคมรอบตัวด้วย โดยแนวคิดดังกล่าวนอกจากจะเป็นรากฐานของความยึดมั่นผูกพันของครูแล้ว ยังเป็นรากฐานของตัวแปรแรงจูงใจอิสระในการสอนของครู (autonomous motivation for teaching) จากการศึกษาพบว่าครูที่มีแรงจูงใจอิสระในการสอนสูงสามารถทำให้นักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ (autonomous motivation for learning) สูงด้วย (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007) ดังนั้นจึงมีหลักฐานที่เชื่อได้ว่า ครูที่มีความยึดมั่นผูกพันในงานสูงน่าจะมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการสอนและสามารถส่งผลเชิงบวกต่อระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้เช่นกัน

การจะพัฒนาให้ครูมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันนั้น จำเป็นต้องอาศัยการสร้างบรรยากาศในโรงเรียนที่เอื้อ โดยผู้ที่มีอิทธิพลต่อบริบทในการทำงานในโรงเรียนมากที่สุดคือผู้บริหารโรงเรียน ผลการวิจัยที่ผ่านมายืนยันถึงอิทธิพลของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (I. H. Chang, 2011; Hoy et al., 2006; Mascal, Leithwood, Straus, & Sacks, 2008; McGuigan & Hoy, 2006; Rutledge, 2010) เนื่องจากผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้รับผิดชอบโดยตรงต่อประสิทธิภาพของโรงเรียนและมีอิทธิพลต่อครูและบรรยากาศของโรงเรียนในระดับสูง รวมทั้งมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ถึงแม้ว่าอิทธิพลส่วนใหญ่จะเป็นอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านตัวแปรระดับองค์การหรือระดับครู อย่างไรก็ตาม มีงานวิจัยที่พบว่าภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนส่งอิทธิพลทางตรงอย่างมีนัยสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนด้วย แต่ระดับอิทธิพลมีขนาดเล็ก (K. Leithwood & Jantzi, 2005; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) Robinson Lloyd และ Rowe (2008) ระบุว่า ในภาพรวมอิทธิพลของภาวะผู้นำที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะสูงขึ้น เมื่อภาวะผู้นำถูกใช้ในการสร้างความสัมพันธ์ งาน และการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายหลักของการจัดการศึกษาและการเรียนรู้ ข้อเสนอแนะดังกล่าวสอดคล้องกับผลการวิจัยที่ว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนมี

ความสัมพันธ์ในระดับสูงกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ผลและรูปแบบของภาวะผู้นำที่ได้รับการศึกษาในงานวิจัยเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เช่น การจัดโครงสร้างที่เอื้อต่อครู (enabling structure) ซึ่งสะท้อนถึงความสามารถของผู้บริหารโรงเรียน (McGuigan & Hoy, 2006) การกระจายภาวะผู้นำ (distributed leadership) (I. H. Chang, 2011; Mascall et al., 2008) และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (transformational leadership) (Rutledge, 2010) ในงานวิทยานิพนธ์ของ Rutledge (2010) พบว่าในโรงเรียนที่ผู้บริหารโรงเรียนมีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงสูง กลุ่มครูในโรงเรียนจะมีระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการที่สูง ในทำนองเดียวกัน ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครูด้วย โดยรูปแบบภาวะผู้นำที่ได้รับการศึกษาและยืนยันว่าส่งผลเชิงบวกต่อการพัฒนาความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นรูปแบบภาวะผู้นำที่มีรากฐานมาจากจิตวิทยาเชิงบวกเช่นกัน คือ ภาวะผู้นำที่แท้จริง (Bird et al., 2012)

ภาวะผู้นำที่แท้จริง (authentic leadership) เป็นภาวะผู้นำอีกรูปแบบหนึ่งที่มีความสัมพันธ์ในเชิงทฤษฎีและเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Spitzmuller & Ilies, 2010; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, & Peterson, 2008; Walumbwa, Luthans, Avey, & Oke, 2011) และได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีจิตวิทยาเชิงบวก (Avolio & Gardner, 2005) เช่นเดียวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ภาวะผู้นำที่แท้จริงได้รับความสนใจอย่างมากในหลายปีที่ผ่านมา อันเป็นผลมาจากกรณีการบริหารงานที่ผิดพลาดและละเมิดวินัยของผู้บริหารทั้งในองค์กรของรัฐและเอกชน ส่งผลให้เกิดความเสียหายกับทั้งด้านการเงิน ความเชื่อถือและภาพลักษณ์ขององค์กร สังคมจึงต้องการให้เกิดความรับผิดชอบต่อที่ตรวจสอบได้ (accountability) ในองค์กรมากขึ้น และปรารถนาให้ผู้ผู้นำมีพื้นฐานเชิงจริยธรรมที่ดี ปฏิบัติตนอย่างมีเกียรติ และบริหารองค์กรเพื่อประโยชน์ที่ยั่งยืนของส่วนรวมมากกว่าการบริหารเพื่อตอบสนองเป้าประสงค์ระยะสั้นของคนกลุ่มหนึ่ง (Avolio & Mhatre, 2011) ผู้นำที่มีความจริงแท้แสดงให้ผู้อื่นเห็นถึงความปรารถนาอย่างจริงใจในการทำความเข้าใจกับภาวะผู้นำของตน เพื่อที่จะช่วยเหลือและทำประโยชน์แก่ส่วนรวมได้อย่างประสบผลสำเร็จ ผู้นำเหล่านี้มีพฤติกรรมที่เป็นไปตามค่านิยมและความเชื่อที่ฝังลึกของตนในการสร้างความน่าเชื่อถือและการได้รับความเคารพและความไว้วางใจจากผู้ตาม (Walumbwa et al., 2008)

แม้ว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงจะมีคุณลักษณะบางประการที่คล้ายคลึงกับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง แต่ Avolio และ Gardner (2005) มองว่า ภาวะผู้นำทั้ง 2 รูปแบบมีความแตกต่างกัน โดยเฉพาะในประเด็นที่ผู้นำที่แท้จริงไม่จำเป็นต้องเป็นผู้มีเสน่ห์หรือมีบารมี (charismatic) นอกจากนี้ผู้นำที่แท้จริงจะต้องปฏิบัติตนภายใต้กรอบจริยธรรมระดับสูงและมีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนสำหรับอนาคต โดยอาศัยการแสดงออกถึงพฤติกรรมที่แท้จริงให้ผู้ตามเห็น และในขณะที่ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกระตุ้นกำลังใจในผู้ตามด้วยคำพูดที่โน้มน้าวหรือการกระทำเชิงสัญลักษณ์ ภาวะผู้นำที่แท้จริงจะใช้รูปแบบการนำอย่างสุขุมรอบคอบ โดยเน้นการสื่อความอย่างจริงใจและไม่ได้เน้นที่วิธีการ (mean) ในการสื่อความนั้นมากนัก ผู้นำที่แท้จริงจึงเป็นกระบวนการภาวะผู้นำแบบทั่วไป (generic) อันเป็นรากฐานของรูปแบบ

ภาวะผู้นำแบบอื่น รวมถึงภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง เมื่อเวลาผ่านไปภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถปรับเปลี่ยนเป็นภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้ หากนั่นเป็นไปตามและสอดคล้องกับตัวตนที่แท้จริงภายในของผู้นำ แต่หากผู้นำปรับเปลี่ยนตนเองไปตามภาวะผู้นำรูปแบบต่างๆ โดยไม่สอดคล้องกับตัวตนของตนแล้ว ผู้ตามจะมองว่าผู้นำเป็นผู้ปรับเปลี่ยนเพื่อหวังผล (manipulative) (Avolio & Gardner, 2005) ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลเชิงบวกต่อผู้ตามในหลายด้าน ทั้งในระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ เช่น ผลการปฏิบัติงานของบุคคลและกลุ่ม (individual/group performance) ความพึงพอใจในงาน (job satisfaction) ความไว้วางใจและความพึงพอใจในหัวหน้า (trust and satisfaction with supervisor) พฤติกรรมสมาชิกองค์การของบุคคลและกลุ่ม (individual/group citizenship behavior) ความผูกพันต่อองค์การ (organizational commitment) ต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกของบุคคลและกลุ่ม (individual & collective psychological capital) ความไว้วางใจของกลุ่ม (group trust)) บรรยากาศการทำงานเชิงบวก (positive work climate) และผลประกอบการทางการเงินของบริษัท (firm financial performance) เป็นต้น ถึงแม้ว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงได้รับการนิยามครั้งแรกในวารสารทางการศึกษาตั้งแต่ปี 1983 ก็ตาม แต่มีงานวิจัยทางการศึกษาจำนวนไม่มากนักที่ศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริง (Gardner, Cogliser, Davis, & Dickens, 2011; Henderson & Hoy, 1983) หนึ่งในงานวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงในบริบททางการศึกษา โดย Wang และ Bird (2011) พบว่าระดับการรับรู้ของครูเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนมีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับระดับความไว้วางใจและความยึดมั่นผูกพันของครู

ในยุคของการปฏิรูปการศึกษารอบปีที่ 2 อันมีจุดเน้นในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนตั้งแต่ระดับท้องถิ่นจนถึงระดับนานาชาติ อีกทั้งพ่อแม่ ผู้ปกครอง ชุมชน และสังคมที่ต่างฝากความหวังไว้กับโรงเรียนในการสอดส่องดูแลและปลูกฝังพฤติกรรมเชิงบวกของบุตรหลาน แต่ในรอบหลายปีที่ผ่านมากลับพบว่า กระทรวงศึกษาธิการได้รับข้อทักท้วงมากขึ้นเกี่ยวกับการไม่ปฏิบัติตามมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพของผู้บริหารโรงเรียน ทั้งในด้านความบกพร่องต่อหน้าที่ การเห็นแก่ตนและพวกพ้องมากกว่าประโยชน์ส่วนรวม การรับใช้ผู้มีอำนาจทางการเมือง การเสพติดอบายมุข การกระทำผิดทางเพศ การคอร์รัปชั่น ฯลฯ (รพีพรรณ เอกสุภาพันธุ์, 2552) ทั้งที่ผู้บริหารโรงเรียนควรทำตนให้เป็นแบบอย่างที่ดีและสร้างความไว้วางใจให้กับครู นักเรียนและผู้ปกครองได้ ประเด็นปัญหาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงบทบาทและความสำคัญของการพัฒนา ปลูกฝัง และสนับสนุนผู้บริหารโรงเรียนให้มีภาวะผู้นำที่แท้จริง เริ่มตั้งแต่การเข้าใจในตนเอง การเสริมสร้างความไว้วางใจและความโปร่งใสในการทำงานและความซื่อสัตย์ต่อตนเอง การเน้นการมีส่วนร่วมและวิเคราะห์ข้อมูลอย่างรอบด้านก่อนการตัดสินใจ รวมทั้งการประพฤติตนที่สอดคล้องกับค่านิยมอันดีงาม เพื่อสร้างและปลูกฝังให้ครูมีกรมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพัน โดยเน้นการสร้างบรรยากาศของโรงเรียนที่เน้นวิชาการ การเสริมสร้างศักยภาพของครู และการสร้างความไว้วางใจให้เกิดขึ้นระหว่างครู นักเรียนและผู้ปกครอง และการเสริมสร้างขวัญและกำลังใจในการ

ทำงานให้กับครู ผลลัพธ์ที่ได้จะนำไปสู่การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนให้ดีขึ้น แนวทางที่กล่าวมาจึง น่าจะเป็นมรรคของการปฏิรูปการศึกษาไทยที่ดีทางหนึ่ง

เนื่องจากโรงเรียนเป็นหน่วยของสังคมที่ประกอบด้วยกลุ่มคนที่ทำงานร่วมกัน บริบทของโรงเรียนที่แตกต่างกันย่อมส่งผลกระทบต่อสมาชิกและกระบวนการต่างๆภายในโรงเรียน ขนาดโรงเรียน (school size) ถือเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ที่หลากหลายของโรงเรียน เพราะนอกจากขนาดจะบ่งบอกถึงจำนวนนักเรียนแล้ว ยังสื่อถึงจำนวนครู ผู้ปกครอง และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และการมีปฏิสัมพันธ์กันในโรงเรียนด้วย งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมกรรมการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน (Hallinger & Murphy, 1985) และระดับการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหาร ครู นักเรียนและผู้ปกครองในการสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจในโรงเรียน อันจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Bryk & Schneider, 2003) ผลจากการสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับขนาดโรงเรียนของ Leithwood และ Jantzi (2009) พบว่าในโรงเรียนขนาดเล็ก ครูจะมีความผูกพันและความรู้สึกรับผิดชอบมากกว่าในโรงเรียนขนาดใหญ่ นอกจากนี้การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของนักเรียนของ Leithewood และ Jantzi (2005) พบว่า ขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรกำกับอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของนักเรียนที่พบมากที่สุด แต่ข้อสรุปเกี่ยวกับอิทธิพลกำกับของขนาดโรงเรียนยังไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน

จากการศึกษางานวิจัยทั้งในและต่างประเทศจนถึงปัจจุบัน ไม่พบว่าม้งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมาก่อน นอกจากนี้ Avolio และ Mhatre (2011) ได้เสนอแนะประเด็นการวิจัยในอนาคตเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงว่า การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลส่งผ่านและอิทธิพลกำกับถือเป็นหัวข้อที่มีประโยชน์ในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับกลไกการทำงานของภาวะผู้นำผู้นำที่แท้จริงที่ดีขึ้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่มีอิทธิพลส่งผ่านของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู และอิทธิพลกำกับของขนาดโรงเรียน

นอกจากนี้ จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ พบว่าวิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษาที่ผ่านมาเป็นการวิจัยเชิงปริมาณเท่านั้น Hoy และคณะ (2006) ได้เสนอว่าการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นประเด็นวิจัยที่น่าสนับสนุนในอนาคตเพื่อให้เข้าใจมากขึ้นเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เพื่อศึกษาว่าโรงเรียนเหล่านั้นมีคุณลักษณะเป็นอย่างไร มีแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างกันหรือไม่ ประสบการณ์ของนักเรียน ครู และผู้ปกครองเป็นอย่างไร มีการสื่อสารถึงเป้าหมายและกำกับดูแลให้เป็นไปตามนั้นอย่างไร ความไว้วางใจของครูในผู้ปกครองเกิดขึ้นได้อย่างไร อะไรเป็นสิ่งที่สร้างและขัดขวางการพัฒนาไปสู่ความไว้วางใจนั้น บทบาทของผู้บริหารโรงเรียนในการสร้างวัฒนธรรมของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นอย่างไร ฯลฯ คำถามเหล่านี้จำเป็นต้องอาศัยทั้งการวิจัยเชิงปริมาณ

และคุณภาพควบคู่กัน เพื่อให้ช่วยต่อเติมภาพของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการให้ชัดเจน (Hoy et al., 2006)

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้วิธีการวิจัยทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ โดยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่านและขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ ส่วนระยะที่ 2 จะใช้วิธีเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ด้วยการใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) ในการศึกษาแบบพหุกรณีศึกษา เพื่ออธิบายข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยในระยะที่ 1 และได้คำตอบของการวิจัยที่สมบูรณ์ขึ้น

คำถามวิจัย

1. ระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนตามการรับรู้ของครู ระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระดับความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีขนาดโรงเรียนต่างกันเป็นอย่างไร แตกต่างกันหรือไม่
2. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่าน เป็นอย่างไร มีความตรงหรือไม่ และมีความแปรเปลี่ยนระหว่างขนาดโรงเรียนหรือไม่ อย่างไร
3. บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนในโรงเรียนที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเป็นอย่างไร เพราะเหตุใด

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน
2. เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน
3. เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน
4. เพื่อวิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ศึกษาเฉพาะกลุ่มโรงเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ. เท่านั้น เหตุผลในการกำหนดขอบเขตการวิจัยดังกล่าวเนื่องจากระดับประถมศึกษาเป็นระดับที่มีจำนวนโรงเรียน ครู และนักเรียนมากที่สุด รวมทั้งเป็นระดับการศึกษาที่มีปัญหาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมาก จึงเป็นระดับการศึกษาที่ควรได้รับการแก้ไขก่อน ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาในระดับการศึกษาดังกล่าว โดยจะทำการศึกษาเฉพาะโรงเรียนระดับประถมศึกษาสังกัด สพฐ. ขนาดกลาง (จำนวนนักเรียน 121 – 280 คน) และขนาดใหญ่ (281 คนขึ้นไป) เท่านั้น (การกำหนดขนาดโรงเรียน ตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และแนวทางการคัดเลือกนักเรียน นักศึกษา และสถานศึกษา เพื่อรับรางวัลพระราชทาน ประจำปีการศึกษา 2555) และไม่รวมถึงโรงเรียนขนาดเล็ก (ไม่เกิน 120 คน) เนื่องจากในการวิเคราะห์ผลสัมฤทธิ์และกลุ่มพหุ จำเป็นต้องใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวนมาก การใช้จำนวนกลุ่มมากกว่า 2 กลุ่มขึ้นไปอาจทำให้เกิดปัญหาจำนวนตัวอย่างในแต่ละกลุ่มไม่เพียงพอในการวิเคราะห์ นอกจากนี้ จากการศึกษาฐานข้อมูลของโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัด สพฐ. พบว่าโรงเรียนขนาดเล็กจำนวนมากมีจำนวนครูเพียง 1 – 2 คน ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อการอธิบายผลในเชิงลึกเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้อำนวยการด้วย

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ภาวะผู้นำที่แท้จริง หมายถึง พฤติกรรมของผู้อำนวยการโรงเรียนที่ส่งเสริมและพัฒนาจากสมรรถนะทางจิตวิทยาเชิงบวกและบรรยากาศทางจริยธรรมอันดีงาม ในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้อำนวยการและครู เพื่อปลูกฝังการพัฒนาตนเชิงบวก ประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ประการ ได้แก่ การตระหนักรู้ตนเอง (self-awareness) ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency) กระบวนการที่สมดุล (Balanced processing) และมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (Internalized moral perspective)

การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู หมายถึง ความเชื่อของครูแต่ละคนว่าสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนเป็นเรื่องที่สำคัญอย่างยิ่ง และตนสามารถที่จะช่วยให้นักเรียนประสบผลสำเร็จทางการเรียนได้ รวมถึงความเชื่อนักเรียนและผู้ปกครองจะร่วมมือกับตนในการทำความพยายามดังกล่าวให้ประสบผล ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ การเน้นวิชาการ (academic emphasis) การรับรู้ความสามารถตนเอง (self-efficacy) และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (trust in parents and students)

ความยึดมั่นผูกพันของครู หมายถึง สภาวะทางจิตใจเชิงบวกและสภาวะของความพึงพอใจในงานของครู ในสถานการณ์ของการทำงานในโรงเรียน ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ การมีกำลังพลังงาน (vigor) การให้ความสำคัญ (dedication) และการจดจ่อกับสิ่งนั้น (absorption)

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ยในวิชาที่ครูรับผิดชอบสอนในปีการศึกษา 2556

ประโยชน์ที่ได้รับ

การวิจัยเพื่อพัฒนาและตรวจสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่านประโยชน์ที่ได้รับมีดังนี้

1. **ประโยชน์เชิงปฏิบัติ** ผลการวิจัยครั้งนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการบริหารงานในโรงเรียน โดยผู้บริหารโรงเรียนสามารถนำผลการวิจัยไปใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงพฤติกรรมและพัฒนาภาวะผู้นำของตนเอง การออกแบบและกำหนดแผนของโรงเรียนในการพัฒนาศักยภาพและการเรียนรู้ร่วมกันของครู จนถึงแนวทางในการเชื่อมความสัมพันธ์กับพ่อแม่ผู้ปกครอง เพื่อส่งเสริมให้เกิดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู อันจะนำไปสู่บรรยากาศของการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ที่ดีขึ้นของนักเรียนต่อไป

2. **ประโยชน์เชิงนโยบาย** ผลการวิจัยในครั้งนี้สามารถใช้ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลระหว่างขนาดโรงเรียน มาใช้เป็นแนวทางในการกำหนดนโยบายของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับระบบการศึกษา เช่น กระทรวงศึกษาธิการ สำนักเขตพื้นที่การศึกษากระทรวงฯ ในการสนับสนุน ส่งเสริมการพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน การวางแผนเพื่อคัดเลือกผู้ที่เข้าดำรงตำแหน่งผู้บริหารโรงเรียน จนถึงการประเมินผลการปฏิบัติงานของผู้บริหารโรงเรียนให้เหมาะสมกับบริบทที่แตกต่างกัน

3. **ประโยชน์เชิงวิชาการ** ผลการวิจัยครั้งนี้จะเป็นการสร้างองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยเป็นการบูรณาการร่วมกันของศาสตร์หลายแขนง ได้แก่ ศาสตร์ทางจิตวิทยาเกี่ยวกับจิตวิทยาเชิงบวกและความจริงแท้ ศาสตร์ทางการบริหารเกี่ยวกับภาวะผู้นำ การบริหารทรัพยากรบุคคล และบรรยากาศองค์การ และศาสตร์ทางวิธีวิทยาการวิจัยที่ใช้ศึกษาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ ที่มีตัวแปรส่งผ่านและการวิเคราะห์กลุ่มพหุ รวมทั้งมีการวิเคราะห์บทบาทความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในโมเดลด้วยการใช้การวิจัยเชิงคุณภาพ องค์ความรู้ใหม่ดังกล่าวจะเป็นประโยชน์กับนักวิจัยหรือผู้ที่สนใจเพื่อศึกษาวิจัยต่อยอดในประเด็นที่เกี่ยวข้องในอนาคต

บทที่ 2

รายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

รายงานเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของงานวิจัยนี้ เป็นการนำเสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎี และผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรหลักของงานวิจัย ได้แก่ ภาวะผู้นำที่แท้จริง (authentic leadership) การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (academic optimism) และความยึดมั่นผูกพันของครู (teachers' engagement) โดยมีการกล่าวถึงที่มาของการพัฒนาเป็นตัวแปร การวัด และการวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งมีการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู จนถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรหลักเหล่านี้กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ ยังกล่าวถึงอิทธิพลของขนาดโรงเรียนที่มีต่อความสัมพันธ์ภายในโรงเรียน เพื่อสร้างความเชื่อมโยงให้กับกรอบแนวคิด ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอในบทนี้ เป็น 6 ตอน ดังนี้ ตอนที่ 1 ภาวะผู้นำที่แท้จริง ตอนที่ 2 การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ตอนที่ 3 ความยึดมั่นผูกพันของครู ตอนที่ 4 ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ตอนที่ 5 อิทธิพลของขนาดโรงเรียน และตอนที่ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัย

ตอนที่ 1 ภาวะผู้นำที่แท้จริง

การนำเสนอแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำที่แท้จริง แบ่งเป็น 8 หัวข้อคือ 1.1 ความเป็นมาและความหมายของความจริงแท้ 1.2 ความเป็นมาของภาวะผู้นำที่แท้จริง 1.3 ความหมายและองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง 1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง 1.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง 1.6 ผลลัพธ์ของภาวะผู้นำที่แท้จริง 1.7 การวัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง และ 1.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังสาระสำคัญโดยสังเขป

1.1 ความเป็นมาและความหมายของความจริงแท้

จากเหตุการณ์อื้อฉาวเกี่ยวกับการบริหารงานที่ผิดพลาดและละเมดิวินัยของผู้บริหารและความสนใจของสังคมที่มากขึ้นเกี่ยวกับการบริหารงานขององค์กรรัฐและเอกชน ส่งผลให้เกิดความสนใจต่อแนวคิดภาวะผู้นำที่แท้จริงมากขึ้น สังคมต้องการให้เกิดความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ (accountability) ในองค์กรมากขึ้น ดังนั้นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียขององค์กรจึงพุ่งเป้าไปที่ความขัดแย้งระหว่างหลักปรัชญา ค่านิยม และการปฏิบัติของผู้นำมามากขึ้น และคาดหวังให้ผู้นำเหล่านั้นปฏิบัติตนอย่างมีเกียรติ

ถึงแม้ว่าหัวข้อเกี่ยวกับความจริงแท้ (authenticity) ได้มีการกล่าวถึงในวรรณกรรมเชิงปรัชญา มาหลายร้อยปี แต่กลับได้รับความสนใจอย่างมากขึ้นในช่วงกว่าสิบปีที่ผ่านมา ทั้งในสาขาวิชาจิตวิทยา พฤติกรรมองค์กร และภาวะผู้นำ สาเหตุน่าจะเกิดมาจากการประพัตติตทางวินัยและจรรยาบรรณของ บุคคลและกลุ่มบุคคลทั้งในวงการธุรกิจ กีฬา บันเทิง จนถึงรัฐบาลและทหาร ที่เพิ่มมากขึ้น อันส่งผล กระทบต่อความเชื่อมั่นของสังคมและผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง นำไปสู่ความตระหนักในการรณรงค์ให้เกิด คุณธรรมจริยธรรมในผู้นำองค์กรมากขึ้น และการมองหาทฤษฎีและแนวคิดในการส่งเสริมรูปแบบของ ภาวะผู้นำที่เน้นการตัดสินใจทำในสิ่งที่ถูกต้องและเป็นผลดีต่อส่วนรวม มากกว่าทำในสิ่งที่เป็นประโยชน์ใน ระยะสั้น (Avolio & Mhatre, 2011)

ในรอบ 50 ปีที่ผ่านมา ได้มีผู้ให้ความหมายของความจริงแท้ (authenticity) ที่แตกต่างกันไป เช่น Sartre (1966 อ้างถึงใน Avolio & Mhatre, 2011) ให้คำนิยามของความจริงแท้ว่า เป็นการ ปราศจากซึ่งการหลอกตนเอง หรือการมีความตรงในตนเอง ส่วน Brumbaugh (1971 อ้างถึงใน Avolio & Mhatre, 2011) ให้ความหมายของความจริงแท้ว่า เป็นความสามารถในการสร้างทางเลือก ความรับผิดชอบต่อความผิดพลาดของตน และการตระหนักถึงข้อดีของตน ในขณะที่พยายามพัฒนา ไปสู่ศักยภาพสูงสุดของตน

ตั้งแต่ปี 2000 เป็นต้นมา ได้มีผู้ให้คำนิยามของความจริงแท้ที่นำไปสู่การพัฒนาเชิงทฤษฎีของ ภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อมา 2 ราย รายแรกคือ Kernis (2003) ซึ่งให้ความหมายของความจริงแท้ว่า เป็น “กระบวนการที่เป็นอิสระของตัวตนที่แท้จริงของตนในการดำเนินชีวิตแต่ละวัน” รายต่อมาคือ Avolio และคณะ (2004) ที่ให้นิยามของความจริงแท้ว่า เป็น “การรับรู้ การยอมรับ และการดำรงซึ่งความตรงต่อ ตนเอง”

Kernis (2003) เสนอว่าความจริงแท้มี 4 องค์ประกอบที่แตกต่างกัน ได้แก่ 1) การรู้ (awareness) 2) กระบวนการที่ไม่ลำเอียง (unbiased processing) 3) การกระทำ (action) และ 4) วิธี เชิงสัมพันธ์ (relational orientation) การรู้ เป็นรู้ถึงแรงจูงใจ ความรู้สึก ความปรารถนาของตน และ การรับรู้ของตนด้านอื่นๆ รวมถึงการรู้ซึ่งถึงจุดเด่น จุดด้อย ลักษณะและธรรมชาติของอารมณ์ของตน Kernis (2003) กล่าวว่า เมื่อบุคคลที่มีความจริงแท้จะมีการยอมรับตนเองอย่างแท้จริง และสามารถสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างมั่นคง องค์ประกอบที่ 2 กระบวนการที่ไม่ลำเอียง เป็นการประมวลผลข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตนตามความเป็นจริง เป็นองค์ประกอบที่เื่อต่อองค์ประกอบที่ 1 คือการรู้ เนื่องจากบุคคลที่มีความจริงแท้เมื่อรู้ถึงความจริงเกี่ยวกับตนเองแล้ว สามารถประมวลผลข้อมูลที่ได้รับโดยตรงไปตรงมา และแม่นยำ โดยปราศจากความลำเอียง การบิดเบือน และการกล่าวเกินจริง องค์ประกอบต่อมาคือ การ กระทำ คือการปฏิบัติอย่างซื่อตรงต่อตนเอง ผู้ที่มีความจริงแท้จะมีการกระทำที่สอดคล้องกับความเชื่อ และค่านิยมของตน ไม่แสดงออกซึ่งพฤติกรรมเพียงเพื่อต้องการการยอมรับหรือทำให้ผู้อื่นพอใจและ ผลประโยชน์อื่นๆ องค์ประกอบสุดท้ายคือ วิธีเชิงสัมพันธ์ เป็นการสร้างความเปิดเผยและความไว้วางใจใน

ความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด ผู้ที่มีความจริงแท้จะพยายามสร้างความสัมพันธ์ที่โปร่งใส ให้ผู้อื่นเห็นตัวตนที่แท้จริงของตน แทนที่การปิดบังเพื่อเป้าหมายที่ซ่อนเร้น การสร้างความโปร่งใสนี้เป็นผลมาจากความไว้วางใจในระดับสูงในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือกลุ่มบุคคล Kernis (2003) สรุปรว่าการมีความจริงแท้ทำให้เกิดความภูมิใจในตนเองในระดับที่สมดุล โดยเมื่อบุคคลทำความเข้าใจตนเองและยอมรับทั้งข้อดีและข้อเสียของตนเอง บุคคลนั้นจะแสดงความมั่นคงในระดับสูง ปราศจากความลำเอียงที่พบในบุคคลที่มีความเป็นผู้ใหญ่น้อย และสามารถสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างเปิดเผยและใกล้ชิด รวมทั้งสามารถสะท้อนให้เห็นถึงความสอดคล้องในความคิด ปรัชญา ค่านิยมของตนกับพฤติกรรมที่แสดงออกมาด้วย

โดยสรุป ความจริงแท้เป็นหัวข้อที่ได้รับการกล่าวถึงเป็นเวลานาน แต่เพิ่งมาได้รับความสนใจจากนักวิจัยมากขึ้นเนื่องมาจากปัญหาเกี่ยวกับคุณธรรมจริยธรรมของผู้บังคับการและสังคม Kernis (2003) สรุปรว่าความจริงแท้เป็นกระบวนการที่เป็นอิสระของตัวตนที่แท้จริงของตนในการดำเนินชีวิตแต่ละวัน ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบคือ การรู้ กระบวนการที่ไม่ลำเอียง การกระทำ และ วิถีเชิงสัมพันธ์ เมื่อความสนใจเกี่ยวกับความจริงแท้ถูกมุ่งเน้นไปที่ตัวผู้นำ จึงเป็นที่มาของการศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงในเวลาต่อมา

1.2 ความเป็นมาของภาวะผู้นำที่แท้จริง

ความจริงแท้ของผู้นำ (leadership authenticity) ได้รับการศึกษาและตีพิมพ์ในวารสารทางการศึกษาครั้งแรกในปี 1983 โดย Henderson และ Hoy (1983) มีความพยายามในการสร้างค่านิยมปฏิบัติการของความจริงแท้ของผู้นำ เพื่อวัดระดับความจริงแท้ของผู้บริหารโรงเรียนที่ส่งผลกระทบต่อบรรยากาศในโรงเรียน เช่น การเปิดของบรรยากาศขององค์กร (openness of organizational climate) แนวโน้มการควบคุมนักเรียน (pupil control orientation) และแบบอย่างเชิงบวก (positive modeling) อย่างไรก็ดี ผู้วิจัยระบุว่า มาตรการดังกล่าวไม่ถือเป็นการวัดตัวแปรทางจิตวิทยา และสร้างขึ้นเพื่อบรรยายลักษณะของผู้บริหารโรงเรียนเท่านั้น ในช่วง 14 ปีก่อนที่ตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงจะได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางมากขึ้นในวงการวิจัยทางสังคมศาสตร์ ภาวะผู้นำที่แท้จริงได้รับการศึกษาในวงแคบในสาขาการศึกษา ถึงแม้ว่าองค์ประกอบของความจริงแท้ของผู้นำทางการศึกษาในตอนนั้นจะมีความแตกต่างกับนิยามในปัจจุบัน แต่มุมมองของความจริงแท้ของผู้นำในช่วงนั้นมีความครอบคลุมองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริงในปัจจุบันในบางประการ โดยเฉพาะองค์ประกอบที่ถือเป็นแก่นของความจริงแท้ คือ การตระหนักรู้ตนเอง (self-knowledge) (Gardner et al., 2011)

นอกจากภาวะผู้นำจะถูกกล่าวถึงในหมู่นักวิชาการแล้ว ยังได้รับการยอมรับในหมู่นักปฏิบัติด้วย หนึ่งในนักปฏิบัติที่ผลงานมีอิทธิพลต่อวิวัฒนาการของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ George (2003; 2007) ศาสตราจารย์ด้านหลักการบริหารจากมหาวิทยาลัย Harvard ซึ่งเป็นผู้ที่ให้มุมมองและบรรยายภาพเกี่ยวกับความจริงแท้ของผู้นำในเชิงปฏิบัติได้อย่างชัดเจน และผลงานหนังสือและบทความได้รับการกล่าวถึงในวารสารเชิงวิชาการอย่างต่อเนื่อง George (2003; 2007) ได้กำหนดมิติของภาวะผู้นำที่แท้จริง

5 มิติ ได้แก่ 1) การมุ่งไปสู่เป้าหมายด้วยความปรารถนา 2) การปฏิบัติตามค่านิยมอันดีงาม 3) การนำด้วยหัวใจ 4) การสร้างความสัมพันธ์ที่ยั่งยืน และ 5) การแสดงถึงวินัยในตนเอง ถึงแม้ว่ามิติที่กล่าวมาจะเป็นภาษาในเชิงปฏิบัติ แต่เมื่อเปรียบเทียบกับทฤษฎีความจริงแท้ของ Kernis (2003) แล้วจะเห็นว่า มิติการปฏิบัติตามค่านิยมอันดีงามสอดคล้องกับการกระทำที่จริงแท้ (authentic action/behavior) ในขณะที่ มิติการสร้างความสัมพันธ์ที่ยั่งยืน เทียบได้กับวิถีเชิงสัมพันธ์ (relational orientation)

ภาวะผู้นำที่แท้จริงเริ่มได้รับการพัฒนาในเชิงทฤษฎีอย่างจริงจังตั้งแต่ ปี 2003 เป็นต้นมา เมื่อ Luthans และ Avolio (2003 อ้างถึงใน Walumbwa, 2008) ใช้พื้นฐานของทฤษฎีความจริงแท้ในการสร้างกรอบแนวคิดและให้นิยามของภาวะผู้นำที่แท้จริงว่า “เป็นกระบวนการที่ได้รับอิทธิพลมาจากสมรรถนะทางจิตวิทยาเชิงบวก (psychological capacity: PsyCap) และบริบทองค์การที่ได้รับการพัฒนาในระดับสูง ทำให้เกิดการรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่สูงขึ้น และพฤติกรรมเชิงบวกในการควบคุมตนเองในส่วนของผู้นำและผู้ตาม ส่งผลต่อการพัฒนาตนเองในเชิงบวก” กรอบแนวคิดนี้ใช้หลักการของความจริงแท้ในการอธิบายภาวะผู้นำที่แท้จริงในหลายระดับ ตั้งแต่ระดับผู้นำ ผู้ตาม และบริบทที่สมาชิกมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน Luthans และ Avolio (2003 อ้างถึงใน Walumbwa, 2008) ได้ใช้รากฐานจากแนวคิดของ Kernis (2003) ในการกำหนดองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้ตนเอง (self-awareness) กระบวนการที่สมดุล (balanced processing) ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency) และมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (internalized moral perspective) และได้บรรยายเกี่ยวกับผู้นำที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงว่า เป็นบุคคลที่มุ่งไปสู่การบรรลุความจริงแท้ ผ่านการตระหนักรู้ตนเอง การยอมรับตนเอง พฤติกรรมจริงแท้ และความสัมพันธ์แบบเปิดและโปร่งใส โดยกระบวนการในการพัฒนาความจริงแท้ที่สามารถเกิดขึ้นได้กับผู้ตามได้เช่นเดียวกัน ในระหว่างการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้นำและผู้ตาม อันนำไปสู่การพัฒนาความจริงแท้ทั้งในตนเองและตัวผู้นำด้วย

ในปี 2004 Avolio, Gardner, Walumbwa และ May (2004) ใช้แนวคิดเกี่ยวกับ จิตวิทยาเชิงบวก (positive psychology) ความไว้วางใจ (trust) ความหวัง (Hope & Fraser) อารมณ์ (emotion) ภาวะผู้นำ (leadership) พฤติกรรมองค์การเชิงบวก (positive organizational behavior) เอกลักษณ์ (identification) และทฤษฎีอัตลักษณ์เชิงสังคม (social identity theories) ในการสร้างกรอบแนวคิดเพื่ออธิบายถึงกระบวนการที่ผู้นำที่แท้จริงส่งอิทธิพลต่อทัศนคติ พฤติกรรม และผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม คณะผู้วิจัยอ้างอิงถึงงานวิจัยและวรรณกรรมในอดีตที่สนับสนุนว่า อารมณ์เชิงบวกมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมเชิงบวก เช่น ความคิดสร้างสรรค์ การรับมือกับอุปสรรค ความยืดหยุ่นผูกพัน ความพึงพอใจ ความผูกพัน แรงจูงใจ และผลการปฏิบัติงาน รวมถึงเหตุผลที่ทำให้งานวิจัยสาขาเชิงจิตวิทยาในปัจจุบันให้ความสำคัญกับคุณลักษณะเชิงบวกและจุดเด่นของคนมากกว่าเชิงลบและจุดด้อย Avolio และคณะ (2004) เสนอว่า ผู้นำที่แท้จริงส่งผลกระทบต่อทัศนคติและพฤติกรรมของผู้ตามด้วยการสร้างความเป็นเอกลักษณ์ในเชิงสังคม (social identification) ภายในหมู่ของผู้ตาม และใช้แบบอย่างที่ดีสร้างมาตรฐานเชิงจริยธรรมให้ผู้ตามได้สัมผัสและเข้าใจได้ พัฒนาค่านิยมและความเชื่อของผู้ตามให้เป็นไปแนวทางเดียวกัน

กับของผู้นำ ผู้นำที่แท้จริงสามารถปรึกษาหารือและกล่าวถึงจุดเด่นและจุดด้อยของตนและของผู้ตามอย่าง โปร่งใส มุ่งเน้นไปที่การพัฒนาของทั้งผู้ตามและตนเอง สร้างบรรยากาศที่มีระดับของความซื่อสัตย์และความตรงสูง ทำให้ผู้ตามเกิดความภูมิใจที่ได้เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม คุณลักษณะที่กล่าวมาสร้างแรงจูงใจให้กับผู้ตามในการใจและเข้าถึง (identify) ตัวตนของผู้นำที่แท้จริง กลุ่มและองค์การ

การที่ผู้ตามเข้าใจและเข้าถึงผู้นำที่แท้จริงส่งผลให้ผู้ตามมีความหวัง (hope) ความไว้วางใจ (trust) รวมถึงอารมณ์เชิงบวก (positive emotions) และสภาวะเชิงบวก (positive states) ในระดับสูง ผลที่เกิดขึ้นเหล่านี้นำไปสู่ความผูกพัน (commitment) ความพึงพอใจในงาน (job satisfaction) การมีความหมาย (meaningfulness) และความยึดมั่นผูกพัน (engagement) ของผู้ตาม อันจะส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการทำงานที่สูงขึ้น ผลการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น และการลดพฤติกรรมแยกตัว (withdrawing behaviors) ของผู้ตาม (Avolio et al., 2004)

Avolio และคณะ (2004) เสนอว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงเป็นตัวแปรรากฐาน (root) ที่สามารถเป็นพื้นฐานของภาวะผู้นำรูปแบบอื่นได้ เช่น ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม โดยคุณลักษณะของผู้นำ เช่น การสั่งการหรือชี้แนะ (directive) การมีส่วนร่วม (participative) หรือการเผด็จการ (authoritarian) ไม่สามารถแยกแยะได้ว่า ผู้นำจะมีลักษณะของภาวะผู้นำที่แท้จริงหรือไม่ เนื่องจากผู้นำที่แท้จริงจะกระทำการ (act) ที่สอดคล้องกับค่านิยมและความเชื่อที่เป็นแก่นของตน เพื่อให้ได้มาซึ่งความเชื่อถือ ความเคารพ และความไว้วางใจจากผู้ตามของตน โดยผ่านกระบวนการที่มุ่งเน้นการแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง การสร้างความโปร่งใส และความสัมพันธ์แบบร่วมมือร่วมใจ (collaborative) ผู้นำอาจถูกรับรู้จากผู้ตามว่าตนเป็นผู้มีบารมี (charismatic) การสั่งการ การมีส่วนร่วม หรือการเผด็จการ นอกเหนือจากลักษณะของการมีความจริงแท้ (authentic)

ภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถใช้เป็นเครื่องมือเพื่อมุ่งไปสู่เป้าหมาย โดยไม่จำเป็นต้องสูญเสียความจริงแท้ของความเป็นผู้นำ ผู้นำที่แท้จริงสามารถได้รับความช่วยเหลือจากผู้ตามเพื่อทำให้บรรลุเป้าหมายได้ โดยใช้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของตน โดยแสดงให้เห็นถึงความสมดุล ความยุติธรรม ความโปร่งใส จริยธรรม และการตระหนักตนของผู้นำ ในบางกรณีภาวะผู้นำที่แท้จริงอาจเสริมด้วยภาวะผู้นำลักษณะอื่นได้ หากภาวะผู้นำลักษณะนั้นสอดคล้องกับความเชื่อและค่านิยมของตนและนำไปสู่ความเคารพและความไว้วางใจจากผู้ตาม เช่น ผู้นำที่แท้จริงอาจใช้ภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยน (transactional leadership) กับผู้ตามเพื่อให้เกิดความน่าเชื่อถือ (credibility) ในขั้นต้น และใช้องค์ประกอบพื้นฐานทั้งสี่ของภาวะผู้นำที่แท้จริงในการนำผู้ตามไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้อย่างยั่งยืนต่อไป (Avolio et al., 2004)

ต่อมา Ilies และคณะ (2005) ได้นำเสนอกรอบแนวคิดที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริงกับสุขภาวะ (well-being) ของผู้นำและผู้ตาม โดยใช้หลักแนวคิดของจิตวิทยาเชิงบวกและการศึกษาขององค์การเชิงบวก และได้รับอิทธิพลจากงานของ Kernis (2003) และระบุองค์ประกอบ 4 ด้านของภาวะผู้นำที่แท้จริง คือ การตระหนักตน (self-awareness) กระบวนการที่ไม่

ลำเอียง (unbiased processing) พฤติกรรม/การปฏิบัติที่แท้จริง (authentic behavior/acting) และ แนวโน้มเชิงสัมพันธ์ที่แท้จริง (authentic relational orientation) (Ilies et al., 2005)

ในขณะที่ Shamir และ Eilam (2005) บรรยายถึงลักษณะของผู้นำที่แท้จริงว่า เป็นผู้ประกอบด้วย 1) บทบาทของผู้นำที่เป็นศูนย์กลางของแนวคิดเกี่ยวกับตนเอง 2) การมีระดับความสามารถในการแก้ปัญหาด้วยตนเองหรือความชัดเจนเกี่ยวกับแนวคิดเกี่ยวกับตนเองในระดับสูง 3) การมีเป้าหมายที่สอดคล้องกัน และ 4) การมีพฤติกรรมที่เป็นการเปิดเผยตนเอง อย่างไรก็ตาม ลักษณะของผู้นำที่แท้จริงที่นิยามโดย Shamir และ Eilam (2005) ไม่ได้กล่าวถึงการศีลธรรมต่อความสำเร็จของผู้นำที่แท้จริง (Shamir & Eilam, 2005)

ในปีเดียวกัน Gardner Avolio Luthans และคณะ (2005) ให้การสนับสนุนกรอบแนวคิดของ Ilies และคณะ (2005) ที่มุ่งเน้นไปสู่การพัฒนาความจริงแท้ของผู้นำและผู้ตามในเชิงการปกครองและแสดงให้เห็นว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ในบุคคลและมีการพัฒนาทางจริยธรรมระดับสูง โดยได้นำเสนอรูปแบบของการพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้นำและผู้ตาม ในเชิงสัมพันธ์กับผลการปฏิบัติงานอย่างยั่งยืนของผู้ตาม จุดเด่นของบทความนี้อยู่ที่ข้อสรุปที่ว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงควรมีมุมมองเชิงศีลธรรมเชิงบวกเป็นศูนย์กลางของภาวะผู้นำ มีมาตรฐานเชิงจริยธรรมระดับสูงที่นำไปสู่การตัดสินใจและการแสดงพฤติกรรม โดยให้เหตุผลว่า การตระหนักรู้ตนเองและการยอมรับตนเองจะเกิดขึ้นได้กับภาวะผู้นำที่มีการพัฒนาทางจริยธรรมระดับสูง เพราะแม้ว่าบุคคลอาจสามารถแสดงความจริงแท้ต่อตนเองด้วยการพัฒนาทางจริยธรรมในระดับกลาง แต่บุคคลนั้นไม่น่าจะสามารถพัฒนาไปสู่การมองสะท้อน (self-reflection) และการทบทวนตนเอง (introspection) ได้ หากปราศจากความเข้าใจตนเองหรือผู้อื่นอย่างแท้จริง สอดคล้องกับคำนิยามของความจริงแท้ (authenticity) ของนักจิตวิทยาสังคมที่ระบุว่า ความจริงแท้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาด้านความคิดสติปัญญา (cognitive) ด้านอารมณ์ (emotion) และด้านจริยธรรม (moral) (Gardner et al., 2005)

ต่อมา Walumbwa และคณะ (2008) ได้ใช้กรอบแนวคิดของ Ilies และคณะ (2005) และ Luthans และ Avolio (2003 อ้างถึงใน Walumbwa, 2008) เป็นรากฐานในการพัฒนาเครื่องมือในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยได้ปรับคำนิยามของภาวะผู้นำที่แท้จริงของ Luthans และ Avolio (2003) ให้สอดคล้องกับกรอบแนวคิดของ Avolio Gardner และคณะ (2005) และให้คำนิยามของภาวะผู้นำที่แท้จริงว่า เป็นแบบแผนของพฤติกรรมของผู้นำที่พัฒนามาจากและมุ่งสร้างสมรรถนะทางจิตวิทยาเชิงบวกและบรรยากาศทางจริยธรรมอันดีงาม ในการส่งเสริมการตระหนักรู้ คุณธรรมในตนเอง กระบวนการทางสารสนเทศที่สมดุล และความโปร่งใสอย่างมีเหตุผล ในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้นำและผู้ตาม เพื่อปลูกฝังการพัฒนาตนเองเชิงบวก (Walumbwa et al., 2008)

ในการสร้างกรอบแนวคิดช่วงต้น Walumbwa และคณะ (2008) ได้กำหนดคำนิยามของภาวะผู้นำที่แท้จริง ประกอบด้วยองค์ 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ การตระหนักรู้ (self-awareness) ความ

โปรงใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency) กระบวนการควบคุมตนเองภายใน (internalized regulation process) กระบวนการที่สมดุล (balanced processing) และมุมมองจริยธรรมเชิงบวก (positive moral perspective) แต่หลังจากการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา พบว่า องค์ประกอบ กระบวนการควบคุมตนเองภายใน และมุมมองเชิงจริยธรรมเชิงบวก มีความหมายที่ทับซ้อนกัน ทำให้ยากต่อการจำแนกองค์ประกอบ องค์ประกอบทั้งสองถึงถูกรวมเข้าด้วยกัน เป็นมุมมองเชิงจริยธรรมภายใน (internalized moral perspective) หลังจากนั้นได้นำคำนิยามขององค์ประกอบไปพัฒนาเป็นมาตรวัด ภาวะผู้นำที่แท้จริง ชื่อว่า Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) เพื่อนำไปเก็บข้อมูลกับ ตัวอย่าง และทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ผลการวิเคราะห์แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบทั้งสองของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง ไม่เป็นอิสระต่อกัน แต่รวมกันเกิดเป็นตัวแปรแฝงอันดับที่ 2 Walumbwa และคณะ (2008) จึงสรุปว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงเป็นตัวแปรแฝง ซึ่งประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักตน (Self-awareness) ความโปรงใสเชิงสัมพันธ์ (Relational transparency) กระบวนการที่สมดุล (Balanced processing) และมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (Internalized moral perspective) ดังแผนภาพ 1



แผนภาพ 1 องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง

ที่มา: Walumbwa และคณะ (2008)

1.3 ความหมายและองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง

จากที่กล่าวสรุปเกี่ยวกับความเป็นมาของการพัฒนาตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง ตั้งแต่งานของ Kernis (2003) ที่ให้คำนิยามและระบุองค์ประกอบของความจริงแท้ 4 องค์ประกอบอันเป็นรากฐานของการพัฒนาตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง มาสู่การพัฒนากรอบแนวคิดเพื่อบริการและระบุองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริงของคณะวิจัยหลายกลุ่ม ตั้งแต่ Luthans และ Avolio (2003) อ้างถึงใน Walumbwa,

2008) Ilies และคณะ (2005) Shamir และ Eilam (2005) และ Gardner และคณะ(2005) จนถึงงานวิจัยของ Walumbwa และคณะ (2008) จะเห็นว่า ผลงานของ Walumbwa และคณะ (2008) ถือเป็นจุดที่การพัฒนาานิยามและองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความชัดเจนมากที่สุด และนำไปสู่การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของมาตรวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง ชื่อว่า Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ได้รับการยอมรับและนำไปใช้ศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงมากที่สุดในปัจจุบัน (Gardner et al., 2011) ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจะยึดกรอบแนวคิดของ Walumbwa Avolio Gardner Wernsing และ Peterson (2008) ในการให้คำนิยามและระบุองค์ประกอบทั้ง 4 ของภาวะผู้นำที่แท้จริง ดังนี้

ภาวะผู้นำที่แท้จริง หมายถึง แบบแผนของพฤติกรรมของผู้นำที่พัฒนามาจากและมุ่งสร้างสมรรถนะทางจิตวิทยาเชิงบวกและบรรยากาศทางจริยธรรมอันดีงาม ในการส่งเสริมการตระหนักตนคุณธรรมในตนเอง กระบวนการทางสารสนเทศที่สมดุล และความโปร่งใสอย่างมีเหตุผล ในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้นำและผู้ตาม เพื่อปลูกฝังการพัฒนาตนเองเชิงบวก (Walumbwa et al., 2008)

องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง ตามกรอบแนวคิดของ Walumbwa และคณะ (2008) มี 4 ประการ คือ

- 1) การตระหนักตน (self-awareness) คือ การแสดงออกถึงความเข้าใจในการให้ความหมายของสรรพสิ่งในโลกและเข้าใจว่ากระบวนการให้ความหมายนั้นมีผลกระทบต่ออารมณ์ตนเองในช่วงเวลาหนึ่งอย่างไร รวมทั้ง การเข้าใจในจุดแข็ง จุดอ่อน และธรรมชาติในหลายด้านของตน รวมถึงความเข้าใจในตนเองผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และการรับรู้ถึงอิทธิพลของตนต่อผู้อื่น
- 2) ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency) คือ การแสดงออกถึงตัวตนที่แท้จริงต่อผู้อื่น ไม่ใช่การปลอมแปลงหรือบิดเบือนตนเอง โดยพฤติกรรมดังกล่าวส่งเสริมความไว้วางใจผ่านการเปิดเผยที่เกี่ยวข้องกับการแบ่งปันข้อมูลและการแสดงความคิดและความรู้สึก ในขณะที่พยายามลดการแสดงออกถึงอารมณ์ที่ไม่เหมาะสม
- 3) กระบวนการที่สมดุล (balanced processing) คือ การแสดงว่าตนได้วิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้องทั้งหมดอย่างไม่มีอคติ ก่อนสรุปตัดสินใจ รวมถึงการขอรับการแสดงความคิดเห็นที่ท้าทายจุดยืนที่มั่นคงของตน
- 4) มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (internalized moral perspective) คือ รูปแบบการควบคุมตนเองภายในและหลอมรวม อันเกิดจากการเปรียบเทียบระหว่างบรรทัดฐานและค่านิยมภายในกับความกดดันจากกลุ่ม องค์กร และสังคม ส่งผลต่อการตัดสินใจและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับค่านิยมภายในตนนั้น

1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

ถึงแม้ว่าในเชิงทฤษฎี ภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง จะมีความหมายและขอบเขตในเชิงนิยามที่มีการทับซ้อนและคล้ายคลึงกัน ภาวะผู้นำทั้ง 3

รูปแบบต่างมีจุดเน้นที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะของตัวด้วยเช่นกัน เพื่อให้เกิดเห็นภาพของภาวะผู้นำที่แท้จริง ได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยทำการสรุปความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ดังนี้

Walumbwa และคณะ (2008) ทำการศึกษาเปรียบเทียบอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ของผู้ตาม ได้แก่ พฤติกรรมสมาชิกองค์การ (organizational citizenship behavior) ความผูกพันต่อองค์การ (organizational commitment) และ ความพึงพอใจในงาน (job satisfaction) โดยให้ข้อสรุปว่า ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม (ethical leadership) เป็นการแสดงออกถึงความประพฤติที่เหมาะสมต่อสังคมผ่านพฤติกรรมส่วนตัวและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการส่งเสริมพฤติกรรมดังกล่าวในผู้ตามผ่านการสื่อสาร การเสริมแรง และการตัดสินใจ และถึงแม้ว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม ต่างมุ่งเน้นในด้านคุณธรรมจริยธรรมเหมือนกัน ภาวะผู้นำทั้ง 2 รูปแบบมีข้อแตกต่างกันในด้านขอบเขตของค่านิยมและการวัด โดยเฉพาะในส่วนของพฤติกรรมด้านจริยธรรมของผู้นำที่เป็นส่วนประกอบที่สำคัญของภาวะผู้นำที่แท้จริง แต่ยังไม่ครอบคลุมองค์ประกอบทั้งหมดของภาวะผู้นำที่แท้จริง คณะผู้วิจัยจึงสรุปว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีขอบเขตที่กว้างกว่าภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม

สำหรับข้อแตกต่างระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (transformational leadership) Avolio และ Gardner (2005) ได้ให้ข้อสรุปเกี่ยวกับภาวะผู้นำทั้งสองรูปแบบว่า ภาวะผู้นำทั้งสองรูปแบบมีการมองโลกเชิงบวก (optimism) และเต็มไปด้วยความหวัง (hopeful) มีแนวโน้มที่นำไปสู่การพัฒนาทั้งตนเองและผู้ตาม ใช้การนำแบบระยะยาวด้วยวิสัยทัศน์ที่เน้นเป้าหมายที่มีคุณค่าและความหมายมากกว่าเป้าหมายระยะสั้น ซึ่งการเน้นที่การพัฒนาและการใช้วิสัยทัศน์นี้ ส่งผลให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำและผู้ตามที่ยั่งยืน และผู้ตามสามารถเข้าถึงและเข้าใจต่อตัวตน (personality) ของผู้นำได้ อย่างไรก็ตาม Avolio และ Gardner (2005) มองว่า ภาวะผู้นำทั้งสองรูปแบบมีความแตกต่างกัน โดยเฉพาะในประเด็นที่ผู้นำที่แท้จริงไม่จำเป็นต้องเป็นผู้มีเสน่ห์หรือมีบารมี (charismatic) นอกจากนี้ ผู้นำที่แท้จริงจะต้องปฏิบัติตนภายใต้กรอบจริยธรรมระดับสูงและมีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนสำหรับอนาคต โดยอาศัยการแสดงออกถึงพฤติกรรมที่แท้จริงให้ผู้ตามเห็น และในขณะที่ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกระตุ้นกำลังใจในผู้ตามด้วยคำพูดที่โน้มน้าวหรือการกระทำเชิงสัญลักษณ์ ภาวะผู้นำที่แท้จริงจะใช้รูปแบบการนำอย่างสุ่มรอบคอบ โดยเน้นการสื่อความอย่างจริงจังและไม่ได้เน้นที่วิธีการ (mean) ที่ใช้ในการสื่อความนั้นมากนัก โดยภาพรวมแล้ว ผู้นำที่แท้จริงจึงถูกมองว่า เป็นกระบวนการภาวะผู้นำแบบทั่วไป (generic) อันเป็นรากฐานของรูปแบบภาวะผู้นำแบบอื่น เช่น ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง เป็นต้น เมื่อเวลาผ่านไป ภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถกลายเป็นภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้ หากนั้นเป็นไปตามและสอดคล้องกับตัวตนภายในของผู้นำ แต่หากผู้นำปรับเปลี่ยนตนเองไปตามภาวะผู้นำรูปแบบต่างๆโดยไม่สอดคล้องกับตัวตนของตนแล้ว ผู้ตามจะมองว่าผู้นำเป็นผู้ปรับเปลี่ยนเพื่อหวังผล (manipulative)

Walumbwa และคณะ (2008) ระบุว่า ถึงแม้ภาวะผู้นำที่แท้จริงจะมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับองค์ประกอบทั้งสี่ของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง แต่มิติต่างๆของภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่ได้ถูกรวมด้วยมิติของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงทั้งหมด คณะนักวิจัยเชื่อว่า ข้อแตกต่างที่สำคัญคือ ผู้นำที่แท้จริงมีรากฐานมาจากการตระหนักตนอย่างลึกซึ้ง รู้จุดยืนตนเองในประเด็นสำคัญ ค่านิยม และความเชื่อ และโปร่งใสต่อผู้ที่ตนนำและมีปฏิสัมพันธ์ด้วย จึงแสดงออกถึงมุมมองเชิงจริยธรรมภายในและการควบคุมตนเองต่อการเผชิญหน้ากับอุปสรรคที่ท้าทายและส่งผ่านไปยังผู้อื่นด้วยคำพูดหรือการกระทำ ที่แสดงให้เห็น

เห็นถึงหลักปรัชญา ค่านิยม และคุณธรรมของตน นอกจากนี้ เนื่องจากผู้นำที่แท้จริงรู้จักตนเองและมีความจริงแท้ต่อค่านิยมของตน จึงสามารถเลือกบทบาทของผู้นำที่สอดคล้องกับการรับรู้และเป้าหมายของตน ซึ่งในระยะยาวจะก่อให้เกิดความสอดคล้องภายในระหว่างความเชื่อหลักภายในตน อัตลักษณ์ และบทบาทและพฤติกรรมผู้นำของตน ด้วยแนวทางนี้ ภาวะผู้นำที่แท้จริงให้ประโยชน์ทั้งตนเองและผู้ที่เกี่ยวข้องไปพร้อมกันด้วยแรงขับเคลื่อนจากค่านิยมหลักที่มั่นคง

ในเชิงผลลัพธ์ Walumbwa และคณะ (2008) ให้ความเห็นว่าผลลัพธ์ของภาวะผู้นำที่แท้จริงอาจไม่เทียบเท่ากับของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากผู้นำที่แท้จริงไม่ได้มุ่งเน้นการพัฒนาผู้ตามให้เป็นผู้นำ แต่มุ่งเน้นการพัฒนาผู้ตามไปสู่ความจริงแท้ ซึ่งอาจจะมีหรือไม่มีประโยชน์ต่อบทบาทของผู้นำ นอกจากนี้ ถึงแม้ว่าผู้นำที่แท้จริงจะนำด้วยเป้าหมายและค่านิยม แต่อาจไม่ถูกมองว่ามีบารมี (charismatic) หรือ สร้างแรงบันดาลใจ (inspirational) ในมุมมองของผู้ตาม เนื่องจากผู้นำที่แท้จริง มีความโปร่งใสในการจัดการกับความท้าทายต่างๆ ซึ่งแสดงออกด้วยคุณลักษณะ ตัวอย่าง และความเสียสละ มากกว่าการนำเสนอ เสน่ห์ หรือการสร้างภาพลักษณ์ ในทางตรงข้าม ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่อผู้อื่นและองค์การผ่านวิสัยทัศน์ที่มีพลัง แนวคิดที่น่าตื่นเต้นเพื่อสร้างเป้าหมายที่ชัดเจนร่วมกันกับผู้ตามในองค์การ

นอกจากนี้ Walumbwa และคณะ (2008) ได้ทำการเปรียบเทียบข้อคำถามในแบบวัด Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ; Bass & Avolio, 2004 อ้างถึงใน Walumbwa, et al., 2008) กับองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง พบว่า ข้อคำถามใน MLQ ไม่ครอบคลุมองค์ประกอบทั้ง 4 ของภาวะผู้นำที่แท้จริงทั้งหมด ในขณะเดียวกัน องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริงก็ไม่ให้ความหมายในเชิงปฏิบัติการของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้ (Walumbwa et al., 2008) ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 การเปรียบเทียบเชิงทฤษฎีระหว่าง ภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม

องค์ประกอบเชิงทฤษฎี	ภาวะผู้นำที่แท้จริง	ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง	ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม
ภาวะผู้นำที่แท้จริง			
การตระหนักรู้	✓	✓	
ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์	✓	*	✓
มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน	✓	✓	
กระบวนการที่สมดุล	✓	*	
ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม			
ผู้มีคุณธรรม (moral person)	✓	✓	✓
ผู้บริหารที่มีคุณธรรม (moral manager)	*	*	✓
ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง			
การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ (idealized influence)	*	✓	✓
การสร้างแรงบันดาลใจ (inspirational motivation)		✓	
การกระตุ้นทางปัญญา (intellectual stimulation)		✓	
การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล (individualized consideration)		✓	*

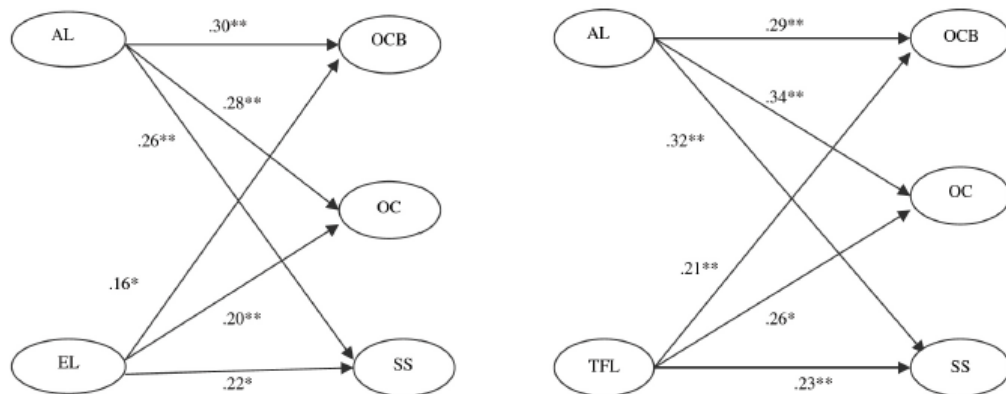
หมายเหตุ: ✓ = องค์ประกอบหลัก; * = องค์ประกอบย่อยหรือกล่าวเป็นนัย

ที่มา: Walumbwa และคณะ (2008)

ในการศึกษาของ Walumbwa และคณะ (2008) มีการแบ่งตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกสำหรับการศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงเมื่อควบคุมภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม ในขณะที่กลุ่มที่ 2 สำหรับการศึกษอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงเมื่อควบคุมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ทั้ง 2 กลุ่มเป็นนักศึกษา MBA นอกเวลาและภาคค่ำ และเป็นผู้ทำงานประจำ แต่ละคนจะตอบคำถามเกี่ยวกับผู้บังคับบัญชาของตนในที่ทำงานและประเมินตามระดับสเกล 5 ระดับ ผู้ประเมินแต่ละคนจะให้รหัสนักศึกษาเพื่อจับคู่และเปรียบเทียบกับผลการประเมินในสัปดาห์ที่ 2 และ 3 โดยคณะนักวิจัยเก็บรักษาผลการประเมินเป็นความลับ ในสัปดาห์แรก ผู้ประเมินตอบคำถามเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริง สัปดาห์ที่ 2 เป็นคำถามเกี่ยวกับภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม (กลุ่มที่ 1) หรือภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (กลุ่มที่ 2) และสัปดาห์ที่ 3 เป็นคำถามเกี่ยวกับ พฤติกรรมสมาชิกองค์การ ความผูกพันต่อองค์การ และความพึงพอใจในงานของผู้ตาม โดยการเก็บข้อมูลที่ต่างกัน 3 เวลาช่วยลดปัญหาเกี่ยวกับแหล่งข้อมูลเดิมและความลำเอียงของวิธี ผลการวิจัย (ดังแผนภาพ 2) พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์กับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม ในขณะที่มีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากภาวะผู้นำทั้งสองแบบด้วย โดยองค์ประกอบทั้ง 4 ของภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับมิติของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม แต่ระดับความสัมพันธ์ไม่ได้ทำให้เกิดความซ้ำซ้อนในเชิงนิยาม

นอกจากนี้ ภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรเชิงผลลัพธ์ที่นอกเหนือไปจากที่สามารถอธิบายได้ด้วยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม อย่างไรก็ตาม งานวิจัยไม่ได้สรุปว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายผลลัพธ์เหล่านี้ได้ดีกว่าภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรมหรือไม่ โดยระบุถึงข้อจำกัดของงานวิจัยที่เกิดจากตัวอย่างที่เป็นกลุ่มนักศึกษา MBA ภาคค่ำ ซึ่งไม่สามารถเป็นตัวแทนของคนทำงานภาคปกติได้ (Walumbwa et al., 2008)

ในการศึกษาของ Spitzmuller และ Ilies (2010) เกี่ยวกับอิทธิพลของกระบวนการที่ความจริงแท้ของผู้นำต่อความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำและผู้ตาม ซึ่งมีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ได้ผลการวิจัยที่ยืนยันข้อสรุปของ Walumbwa และคณะ (2008) เกี่ยวกับภาวะผู้นำทั้ง 2 แบบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถทำนายพฤติกรรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้ โดยมุ่งเน้นไปที่องค์ประกอบความจริงแท้เชิงสัมพันธ์ (relational authenticity) เนื่องจากเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และเสนอว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์กับแนวโน้มของการรับรู้ของกลุ่มผู้ตามเกี่ยวกับพฤติกรรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการนำของตนไปตามความเหมาะสม ดังนั้นภาวะผู้นำที่แท้จริงน่าจะเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ข้อสรุปของ Spitzmuller และ Ilies (2010) ได้รับการยืนยันจากงานวิจัยของ Walumbwa และคณะ (2011) ซึ่งทำการศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงในกลุ่มตำรวจและทหาร พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์กับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ ($r=.49$)



แผนภาพ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม และตัวแปรผลลัพธ์ที่ศึกษา

หมายเหตุ: AL = ภาวะผู้นำที่แท้จริง; TFL = ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง; EL = ภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม; OCB = พฤติกรรมที่เป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร; OC = ความผูกพันต่อองค์กร; SS = ความพึงพอใจต่อหัวหน้า ตัวเลขที่ระบุเป็นค่าสัมประสิทธิ์มาตรฐาน; * $p < 0.05$ (2 ทาง) ** $p < 0.01$ (2 ทาง)

ที่มา: Walumbwa และคณะ (2008)

จากผลการวิจัยข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม ในขณะเดียวกัน ภาวะผู้นำที่แท้จริงก็มีลักษณะเฉพาะตัวที่สามารถอธิบายของความแปรปรวนของผลลัพธ์เชิงองค์การ นอกเหนือจากที่อธิบายได้ด้วยภาวะผู้นำทั้ง

2 รูปแบบ อย่างไรก็ตาม จากข้อจำกัดของงานวิจัยที่กล่าวถึง ทำให้ผู้วิจัยไม่สามารถสรุปได้ว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลมากหรือน้อยกว่าภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ข้อสรุปที่สำคัญและสอดคล้องทั้ง Spitzmuller และ Ilies (2010) และ Walumbwa และ คณะ (2008) คือภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถ (สม และเป็นรูปแบบภาวะผู้นำที่เป็นพื้นฐานของปรับเปลี่ยนรูปแบบการนำของตนไปตามความเหมาะสม ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

1.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องพบว่า มีงานวิจัยไม่มากที่ทำการศึกษาดังปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริงที่พบจากงานวิจัยมีทั้งสิ้น 3 ประการ ดังนี้ (รายละเอียดเกี่ยวกับงานวิจัยปรากฏใน 2.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง)

1.5.1 ต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก

จากการศึกษาของ Jensen และ Luthans (2006) เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (psychological capital: PsyCap) และภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักลงทุนบริษัทใหม่ที่มีขนาดเล็กจำนวน 76 คน โดยใช้การวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้น (regression analysis) แบบ stepwise พบว่า องค์ประกอบของต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) 3 ประการได้แก่ ความหวัง (state hope) การมองโลกเชิงบวก (state optimism) และการฟื้นคืนได้ (resiliency) เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลเชิงบวกต่อระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) เท่ากับ .47 .23 และ .38 ตามลำดับ ค่าอิทธิพลของ PsyCap ที่มีต่อระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงเท่ากับ .421

1.5.2 ความรู้เกี่ยวกับตนเอง และความสอดคล้องในตนเอง

จากการศึกษาของ Peus Wesche Streicher Braun และ Frey (2012) เกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุและผลลัพธ์ทั้งในระดับบุคคลและระดับกลุ่มของภาวะผู้นำที่แท้จริงในบริบทธุรกิจ จากตัวอย่างจำนวน 306 คน และองค์การธุรกิจจำนวน 105 แห่ง โดยใช้มาตรวัด ALQ ในการวัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง (แปรเป็นภาษาเยอรมัน) และใช้การวิเคราะห์ SEM พบว่า ความรู้เกี่ยวกับตนเอง (self-knowledge) และความสอดคล้องในตนเอง (self-consistency) เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .52 และ .38 ตามลำดับ โดยทั้ง 2 ตัวแปรส่งอิทธิพลผ่านภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อไปยังการดำเนินงานได้เกี่ยวกับผู้นำ (predictability of the leader) ความพึงพอใจต่อผู้นำ (satisfaction with supervisor) ความผูกพันทางอารมณ์ (affective commitment) และความพยายามเป็นพิเศษ (extra effort) ของผู้ตาม

ตาราง 2 ระดับความสัมพันธ์และอิทธิพลของปัจจัยที่มีผลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง

ตัวแปร/ปัจจัย	งานวิจัย	ค่าสปส. สหสัมพันธ์	ค่าอิทธิพล ค่า สปส. การถดถอย	ขนาด ตัวอย่าง	ตัวอย่าง
ต้นทุนจิตวิทยา เชิงบวก	Jensen และ Luthans (2006)	.48	.421	76	นักลงทุนบริษัทใหม่ (ประเมินตนเอง)
ความรู้เกี่ยวกับตนเอง	Peus และคณะ (2012)	.76	.52	306	พนักงานบริษัท (ประเมินหัวหน้า)
ความสอดคล้อง ในตนเอง		.71	.38		

1.6 ผลลัพธ์ของภาวะผู้นำที่แท้จริง

ในช่วงหลายปีที่ผ่านมา ได้มีการศึกษาเพื่อหาหลักฐานเชิงประจักษ์เกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำต่อผลลัพธ์ที่พึงประสงค์จำนวนมาก จากการทบทวนและศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าผลลัพธ์ของภาวะผู้นำที่แท้จริง แบ่งเป็น 3 ประเภทหลัก ได้แก่ ผลลัพธ์ต่อผู้นำ ผลลัพธ์ต่อผู้ตาม และผลลัพธ์ต่อองค์กร สามารถสรุปพอสังเขปได้ดังนี้ (รายละเอียดเกี่ยวกับงานวิจัยปรากฏใน 2.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง)

1.6.1 ผลลัพธ์ต่อผู้นำ

การมีความจริงแท้ส่งผลให้ผู้นำพัฒนาคุณลักษณะอื่นๆของตนด้วย จากงานวิจัยที่ผ่านมา สรุปได้ว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลเชิงบวกต่อสุขภาวะทางจิต (well-being) (Toor & Ofori, 2009) และ การทำนายได้เกี่ยวกับผู้นำ (predictability of the leader) (Peus et al., 2012) และมีความสัมพันธ์ในเชิงลบต่อการเห็นคุณค่าแห่งตนเชิงสถานการณ์ (contingent self-esteem) (Toor & Ofori, 2009) นอกจากนี้ ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .05$) กับองค์ประกอบ 3 ด้านของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง คือ การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ (idealized influence) การสร้างแรงบันดาลใจ (inspirational motivation) และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล (individualized consideration) (Spitzmuller & Ilies, 2010)

ตาราง 3 ผลลัพธ์ต่อผู้นำที่มีความสัมพันธ์ได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง/

ผลลัพธ์ต่อผู้นำ	งานวิจัย	ค่า สปส. สหสัมพันธ์	ค่าอิทธิพล ค่า สปส. การถดถอย	ขนาดตัวอย่าง (คน)	ตัวอย่าง
สุขภาวะทางจิต การเห็นคุณค่า แห่งตนเชิง สถานการณ์	Toor และ Ofori (2009)	.84 - .46	.84 -	32	ผู้บริหารระดับสูง
การคำนึงถึง ความเป็นปัจเจก บุคคล*	Spitzmuller และ Ilies (2010)	.21	-	91	ผู้จัดการระดับกลาง
การมีอิทธิพล อย่างมี อุดมการณ์*		.22	-		
การสร้างแรง บันดาลใจ*		.27	-		
ภาวะผู้นำการ เปลี่ยนแปลง	Walumbwa และ คณะ (2011)	.49	-	146 กลุ่ม รวม 526 คน	กลุ่มพนักงาน (ผู้บังคับบัญชาและ ผู้ใต้บังคับบัญชา)
การทำงานได้ เกี่ยวกับผู้นำ	Peus และคณะ (2012)	.69	.69	306	พนักงานบริษัท (ประเมินหัวหน้า)

* องค์ประกอบของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Avolio Bass และ Jung, 1995 อ้างถึงใน Spitzmuller และ Ilies, 2010)

1.6.2 ผลลัพธ์ต่อผู้ตาม

ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับผู้ตามถือเป็นผลลัพธ์ที่ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีบทบาทมากที่สุด ผลลัพธ์ที่เกิดจากภาวะผู้นำในระดับบุคคล ได้แก่ ความไว้วางใจในผู้นำหรือฝ่ายบริหาร (trust in leadership) (Clapp-Smith, Vogelgesang, & Avey, 2009; Wong & Cummings, 2009) ความไว้วางใจของครู (Wang & Bird, 2011) ความยึดมั่นผูกพันในงาน (work engagement) (Giallonardo, Wong, & Iwasiw, 2010; Walumbwa, Wang, Wang, Schaubroeck, & Avolio, 2010) ความยึดมั่นผูกพันของครู (Wang & Bird, 2011) ต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) (Clapp-Smith et al., 2009; Peterson, Walumbwa, Avolio, & Hannah, 2012; Rego, Sousa, Marques, & Cunha, 2012; Woolley, Caza, & Levy, 2011) อารมณ์ด้านบวก (Peterson et al., 2012) พฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์การ (organizational citizenship behavior) (Walumbwa et al., 2010) ความคิดสร้างสรรค์ (creativity) (Rego et al., 2012) ความสอดคล้องกับหัวหน้า (identification with supervisor) (Walumbwa et al., 2010) การสร้างพลัง (empowerment) (Walumbwa et al., 2010) ความผูกพันทางอารมณ์ (affective commitment) ความพยายามเป็นพิเศษ (extra effort) (Peus et al., 2012) พฤติกรรมการ

แสดงออกทางคำพูด (voice) (Wong & Cummings, 2009) ความพึงพอใจในงาน (job satisfaction) (Giallonardo et al., 2010) ความพึงพอใจในหัวหน้า (Peus et al., 2012; Walumbwa et al., 2008) และผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม (Clapp-Smith et al., 2009; Peterson et al., 2012; Wong & Cummings, 2009) นอกจากนี้ ภาวะผู้นำที่แท้จริงยังสามารถช่วยลดความเหนื่อยหน่ายในการทำงาน (burnout) (Wong & Cummings, 2009) และอารมณ์ด้านลบของผู้ตาม (Peterson et al., 2012)

ในระดับกลุ่ม ภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งผลเชิงบวกต่อ บรรยากาศการทำงานเชิงบวก (positive work climate) (Woolley et al., 2011) ความไว้วางใจในกลุ่ม (group trust) พฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม (group citizenship behavior) ต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกกลุ่ม (collective psychological capital) และผลการปฏิบัติงานกลุ่ม (Walumbwa et al., 2011)

สรุปผลการวิจัยเกี่ยวกับผลลัพธ์ต่อผู้ตามที่ได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง ดังตาราง 4

ตาราง 4 ผลลัพธ์ต่อผู้ตามที่มีความสัมพันธ์หรือได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง

ผลลัพธ์ต่อผู้ตาม	งานวิจัย	ค่า สปส. สหสัมพันธ์	ค่าอิทธิพล/ ค่า สปส. การถดถอย	ขนาด ตัวอย่าง (คน)	ตัวอย่าง
ระดับบุคคล					
ความไว้วางใจใน ผู้นำ	Clapp-Smith และ คณะ (2009)	-	.21	89	พนักงานร้านค้าปลีก
	Wong และ Cummings (2009)	-	.64	335	พนักงานในสถาบัน มะเร็ง
ความไว้วางใจในผู้บริหาร ของครู	Wang และ Bird (2011)	-	.89	917/60	ครู/ผู้บริหาร โรงเรียน
ความยึดมั่นผูกพัน ในงาน	Giallonardo และ คณะ (2010)	.21	.21	170	พยาบาลที่สำเร็จ การศึกษาใหม่
	Walumbwa และ คณะ (2010)	.28	.26	387	พนักงานในบริษัท โทรคมนาคม
ความผูกพันต่อ องค์กร	Walumbwa และ คณะ (2008)	-	.28/.34	236	นักศึกษาภาคค่ำที่ ทำงานประจำ
ความยึดมั่นผูกพัน ของครู	Wang และ Bird (2011)	-	.76	917/60	ครู/ผู้บริหาร โรงเรียน
	Rego และคณะ (2012)	.65	.67	201	พนักงานจาก องค์การธุรกิจ
ต้นทุนจิตวิทยา เชิงบวก	Woolley และคณะ (2011)	.43	.54	823	พลเมืองนิวซีแลนด์ที่ มีงานทำ
	Peterson และคณะ (2012)	.43	.62	171	นายทหารที่ ฝึกอบรมในค่าย
อารมณ์ด้านบวก		.24	.26	162/	นายสิบตำรวจ/ นายร้อยตำรวจ
อารมณ์ด้านลบ		-.18	-.29	54	

ผลลัพธ์ต่อผู้ตาม	งานวิจัย	ค่า สปส. สหสัมพันธ์	ค่าอิทธิพล/ ค่า สปส. การถดถอย	ขนาด ตัวอย่าง (คน)	ตัวอย่าง
พฤติกรรม การเป็นสมาชิกที่ดี ขององค์กร	Walumbwa และ คณະ (2008)	-	.30/.29	236	นักศึกษาภาคค่ำที่ ทำงานประจำ
ความคิดสร้างสรรค์	Walumbwa และ คณະ (2010)	.15	.20	387	พนักงานในบริษัท โทรคมนาคม
ความสอดคล้องกับ หัวหน้า	Rego และคณະ (2012)	.65	.34	201	พนักงานจาก องค์กรธุรกิจ
การสร้างพลัง	Walumbwa และ คณະ (2010)	.41	.40	387	พนักงานในบริษัท โทรคมนาคม
ความผูกพัน ทางอารมณ์	Peus และคณະ (2012)	.25	.25	306	พนักงานองค์กร ธุรกิจ
ความพยายาม เป็นพิเศษ	Peus และคณະ (2012)	.65	.52	306	พนักงานองค์กร ธุรกิจ
พฤติกรรมการ แสดงออกทางคำพูด	Wong และ Cummings (2009)	.65	.51	335	พนักงานในสถาบัน มะเร็ง
ความพึงพอใจในงาน	Giallonardo และ คณະ (2010)	-	.19	335	พนักงานในสถาบัน มะเร็ง
ความพึงพอใจใน หัวหน้า	Giallonardo และ คณະ (2010)	.29	.22	170	พยาบาลที่สำเร็จ การศึกษาใหม่
ความพึงพอใจใน หัวหน้า	Walumbwa และ คณະ (2008)	-	.26/.33	236	นักศึกษาภาคค่ำที่ ทำงานประจำ
ผลการปฏิบัติงานของ ผู้ตาม	Walumbwa และ คณະ (2008)	.81	.69	306	พนักงานองค์กร ธุรกิจ
ผลการปฏิบัติงานของ ผู้ตาม	Clapp-Smith และ คณະ (2009)	-	.30	89	พนักงานร้านค้าปลีก
ผลการปฏิบัติงานของ ผู้ตาม	Peterson และคณະ (2012)	.36	.41	162/ 54	นายสิบตำรวจ/ นายร้อยตำรวจ
ผลการปฏิบัติงานของ ผู้ตาม	Peterson และคณະ (2012)	.22	.18	171	นายทหารที่ ฝึกอบรมในค่าย
ความเหนื่อยหน่าย ในการทำงาน	Wong และ Cummings (2009)	-	.37	335	พนักงานในสถาบัน มะเร็ง
ความเหนื่อยหน่าย ในการทำงาน	Wong และ Cummings (2009)	-	-.66	335	พนักงานในสถาบัน มะเร็ง
ระดับกลุ่ม					
ความไว้วางใจในกลุ่ม	Walumbwa และ คณະ (2011)	.22	.27	146 กลุ่ม	กลุ่มพนักงาน
พฤติกรรมความเป็น สมาชิกที่ดีของกลุ่ม	Walumbwa และ คณະ (2011)	.27	.37	รวม 526 คน	ผู้บังคับบัญชาและ ผู้ใต้บังคับบัญชา)
ต้นทุนทางจิตวิทยา เชิงบวกกลุ่ม	Walumbwa และ คณະ (2011)	.31	.37	รวม 526 คน	ผู้บังคับบัญชาและ ผู้ใต้บังคับบัญชา)
ผลการปฏิบัติงานกลุ่ม	Walumbwa และ คณະ (2011)	.35	.44	รวม 526 คน	ผู้บังคับบัญชาและ ผู้ใต้บังคับบัญชา)

1.6.3 ผลลัพธ์ต่อองค์การ

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่ายังมีการศึกษาผลลัพธ์ในระดับองค์การที่เป็นผลมาจากภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่มากนัก จากงานวิจัยเพียง 2 เรื่องที่พบ ผลลัพธ์ในมิติขององค์การ ได้แก่ บรรยากาศการทำงานเชิงบวก (positive work climate) (Woolley et al., 2011) และผลประกอบการทางการเงิน (firm financial performance) (Clapp-Smith et al., 2009)

ตาราง 5 ผลลัพธ์ต่อองค์การที่มีความสัมพันธ์ได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริง/

ผลลัพธ์ต่อองค์การ	งานวิจัย	ค่า สปส. สหสัมพันธ์ (r)	ค่าอิทธิพล ค่า สปส. การถดถอย	ขนาด ตัวอย่าง	ตัวอย่าง
บรรยากาศการทำงาน เชิงบวก	Woolley และคณะ (2011)	.64	.83	823	พลเมืองนิวซีแลนด์ที่ มีงานทำ
บรรยากาศองค์การ	Peterson และคณะ (2012)	.28	-	171	นายทหารที่ ฝึกอบรมในค่าย
ผลประกอบการทาง การเงิน	Clapp-Smith และ คณะ (2009)	-	.30	89	พนักงานร้านค้าปลีก

1.7 การวัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง

Gardner, Cogliser, Davis, และ Dickens (2011) สรุปความเป็นมาของเครื่องมือวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง ดังนี้ การวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงครั้งแรกเริ่มขึ้นในปี 1983 เมื่อ Henderson และ Hoy ได้สร้างเครื่องมือเพื่อทำการวัดความจริงแท้ของผู้นำ เพื่อใช้ศึกษาในบริบทของโรงเรียนระดับประถมศึกษา อย่างไรก็ตาม เนื่องจากข้อคำถามที่มีความเฉพาะในบริบทของโรงเรียน และความสนใจในหัวข้อเกี่ยวกับความจริงแท้ที่ยังไม่แพร่หลายมากในช่วงนั้น ทำให้เครื่องมือดังกล่าวไม่ได้รับการนำไปใช้และเป็นที่ยอมรับ หลังจากประเด็นด้านความจริงแท้ของผู้นำได้รับความสนใจมากขึ้นตั้งแต่ช่วงปี 2000 เป็นต้นมา ทำให้เกิดความสนใจและความพยายามในหมู่นักวิจัยที่จะพัฒนาคำนิยามและทฤษฎีของความจริงแท้และภาวะผู้นำที่แท้จริงให้ชัดเจนและเห็นพ้องต้องกันมากขึ้น ด้วยเหตุผลดังกล่าว เครื่องมือที่ใช้ในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงหรือความจริงแท้ที่พบในงานวิจัยในระหว่างปี 2000 ถึง 2008 มักเลือกใช้มาตรวัดย่อยของมาตรวัดภาวะผู้นำประเภทต่างๆ ที่มีองค์ประกอบที่ทับซ้อนกับคำนิยาม มิติ และองค์ประกอบของความจริงแท้ แต่ปัญหาที่พบคือ ถึงแม้ว่ามาตรวัดเหล่านั้นจะมีองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกับองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง ข้อคำถามในมาตรวัดเหล่านั้นไม่สามารถให้คำตอบที่ครอบคลุมมิติและองค์ประกอบเฉพาะของภาวะผู้นำที่แท้จริงได้

ตั้งแต่ปี 2008 เป็นต้นมา งานวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงที่พบมักเลือกใช้มาตรวัด 2 ประเภท ได้แก่ มาตรวัด ALQ พัฒนาโดย Walumbwa และคณะ (2008) และมาตรวัดความจริงแท้ของ Spitzmuller และ Ilies (2010) ซึ่งนำมาตรวัดความจริงแท้ที่พัฒนาโดย Goldman และ Kernis (2001,

อ้างอิงใน Spitzmuller & Ilies, 2010) มาปรับใช้ในงานของตน โดยการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงส่วนใหญ่ นิยมเลือกใช้มาตรวัดของ Walumbwa และคณะ (2008) อย่างไรก็ตาม ทั้งสองมาตรวัดมีส่วนทำให้ความสนใจในการศึกษาเกี่ยวกับหัวข้อดังกล่าวเพิ่มมากขึ้นในหลายปีที่ผ่านมา โดยตั้งแต่ปี 2008 เป็นต้นมา มีนักวิจัยจากทั่วโลกแจ้งขออนุญาตใช้มาตรวัด ALQ ที่พัฒนาโดย Walumbwa และคณะ (2008) เป็นจำนวนกว่า 600 เรื่อง (Gardner et al., 2011)

มาตรวัด ALQ (Walumbwa et al., 2008) ใช้ในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงในฐานะตัวแปรแฝง อันดับที่ 2 จากข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ ประกอบด้วย 4 สเกลย่อย ได้แก่ 1) การตระหนักตน 4 ข้อ (ตัวอย่างคำถาม เช่น “หัวหน้าของฉันทราบดีว่าเมื่อใดเขาควรประเมินจุดยืนของเขาเกี่ยวกับประเด็นสำคัญอีกครั้ง”) 2) ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ 5 ข้อ (“หัวหน้าของฉันทุดตรงตามที่เขาหมายความว่า”) 3) กระบวนการที่สมดุล (“หัวหน้าของฉันทรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างอย่างตั้งใจในการหาข้อสรุป”) 3 ข้อ และ 4) มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (“หัวหน้าของฉันทยึดหลักการทางจริยธรรมขั้นสูงในเรื่องที่ยากต่อการตัดสินใจ”) 4 ข้อ สเกลเป็นแบบ 5 ระดับ เริ่มจาก 0 (ไม่เลย) จนถึง 4 (สม่ำเสมอหรือเป็นประจำ) ค่าความเที่ยง (Cronbach's alpha) ขององค์ประกอบทุกตัวอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ดังนี้ การตระหนักตน (.79) ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (.72) กระบวนการที่สมดุล (.73) และ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (.76)

มาตรวัดที่ใช้ในงานของ Spitzmuller และ Ilies (2010) ใช้มาตรวัดความจริงแท้ทางจิตของ Goldman และ Kernis (2001, อ้างอิงใน Spitzmuller & Ilies, 2010) ในการวัดความจริงแท้ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 45 ข้อ จาก 4 มาตรวัดย่อย ได้แก่ 1) การตระหนักตน 12 ข้อ (ตัวอย่างคำถาม เช่น “ไม่ว่าสถานการณ์จะเป็นอย่างไร ฉันรู้ว่าฉันเป็นใคร”) 2) กระบวนการที่ไม่ลำเอียง 10 ข้อ (“ฉันรู้สึกไม่สะดวกใจเพื่อนักถึงข้อจำกัดและข้อบกพร่องของตนเอง” - คะแนนติดลบ) 3) พฤติกรรมที่แท้จริง 11 ข้อ (“ในบางครั้งฉันแสดงออกว่าฉันชอบบางสิ่ง ซึ่งในความเป็นจริงฉันไม่ได้ชอบ” - คะแนนติดลบ) 4) แนวโน้มเชิงสัมพันธ์ที่แท้จริง 12 ข้อ (“ฉันต้องการให้คนที่ใกล้ชิดเข้าใจในจุดแข็งของฉัน”) สเกลเป็นแบบ 5 ระดับ เริ่มจาก 1 (ไม่เห็นด้วยอย่างมาก) จนถึง 5 (เห็นด้วยอย่างมาก) ค่าความเที่ยงของแต่ละมาตรวัดย่อย มีค่าตามลำดับดังนี้ .77 .73 .79 และ .72 เมื่อรวมคะแนนแต่ละมาตรวัดย่อยเป็นคะแนนรวมของความจริงแท้ ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ .93

ถึงแม้ว่ามาตรวัด ALQ จะได้รับความนิยมจากนักวิจัยจำนวนมาก แต่ข้อด้อยที่สำคัญของมาตรวัดดังกล่าว คือ มาตรวัด ALQ ฉบับเต็มจำนวน 16 ข้อเป็นมาตรวัดที่มีลิขสิทธิ์ทางการค้า และแม้ว่านักวิจัยที่สนใจจะสามารถติดต่อบริษัทที่เป็นเจ้าของลิขสิทธิ์เพื่อนำมาใช้ในการวิจัยโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายก็ตาม การเข้าถึงมาตรวัดดังกล่าวอาจเป็นปัญหาได้ในอนาคต (Neider & Schriesheim, 2011) ประเด็นที่อาจเป็นปัญหาอีกประการหนึ่งของ ALQ คือ ความตรงเชิงเนื้อหาของมาตรวัด ซึ่งถูกตรวจสอบโดยนักศึกษาระดับปริญญาเอกกลุ่มหนึ่งในระหว่างกระบวนการพัฒนามาตรวัดของ Walumbwa และคณะ (2008) Neider และ Schriesheim (2011) แย้งว่า กระบวนการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาด้วย

แนวทางเชิงปริมาณได้รับการพัฒนาขึ้นมาและสามารถนำมาใช้เพื่อลดจิตวิสัย (subjectivity) ที่เกิดขึ้นจากการพัฒนาสเกลและการประเมินข้อความ ด้วยเหตุนี้ Neider และ Schriesheim (2011) จึงได้ทำการศึกษาและพัฒนามาตรวัดสำหรับการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง ที่ใช้ชื่อว่า The Authentic Leadership Inventory (ALI) และเปรียบเทียบคุณภาพของมาตรวัดดังกล่าวกับ ALQ มาตรวัด ALI พัฒนาขึ้นโดยยึดกรอบแนวคิดภาวะผู้นำที่แท้จริงของ Walumbwa และคณะ (2008) ข้อคำถามที่สร้างขึ้นใหม่สำหรับ ALI รวมทั้งสิ้น 16 ข้อ สเกลเป็นแบบ 5 ระดับ เริ่มจาก 1 (ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง) จนถึง 5 (เห็นด้วยอย่างยิ่ง) มาตรวัดได้รับการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ด้วยเทคนิคการวิเคราะห์ที่ใช้การวิเคราะห์ ANOVA t-tests และการวิเคราะห์แบบ extended data matrix component analysis ผลการวิเคราะห์ยืนยันความตรงเชิงเนื้อหาของ ALI รวมทั้งพบปัญหาด้านความตรงเชิงเนื้อหาของข้อคำถาม 1 ข้อในมาตรวัด ALQ หลังจากนั้นจึงทำการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างด้วย CFA และความตรงเชิงจำแนกด้วย MTMM ผลที่ได้ยืนยันความตรงทั้ง 2 ประเภทของ ALI ข้อสรุปที่น่าสนใจอีกประการหนึ่งของงานวิจัยชิ้นนี้คือ เมื่อเปรียบเทียบผลการวิเคราะห์ CFA ของโมเดลการวัดที่แตกต่างกัน 8 โมเดลของ ALI ผลที่ได้แสดงให้เห็นว่า การนำตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงและภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงมาใช้ในการวิเคราะห์ ควรเลือกใช้โมเดลการวัดแบบแยกองค์ประกอบ จะเหมาะสมมากกว่าการใช้โมเดลการวัดแบบรวม (aggregated) หรือแบบตัวแปรแฝงอันดับที่ 2

1.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Jensen และ Luthans (2006) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (psychological capital: PsyCap) และภาวะผู้นำที่แท้จริง PsyCap มีพื้นฐานมาจากจิตวิทยาเชิงบวก และพฤติกรรมองค์การเชิงบวก ซึ่งให้ความสำคัญกับการทำสิ่งที่ถูกต้องเหมาะสมกับบุคลากรและมีจุดเน้นที่ความเข้มแข็งทางจิตใจในการเปิดใจรับการพัฒนาและการทำให้บุคลากรพัฒนาตนเองและนำไปสู่การปฏิบัติงานที่ดีขึ้น งานวิจัยนี้ใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักลงทุนบริษัทใหม่ที่มีขนาดเล็กจำนวน 76 คน ทำการวัดระดับต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) กับภาวะผู้นำที่แท้จริง ด้วยการประเมินตนเอง โดยใช้การวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้น (regression analysis) แบบ stepwise ผลการวิจัยสนับสนุนสมมติฐานที่ว่า องค์ประกอบของต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) 3 ประการได้แก่ ความหวัง (state hope) การมองโลกเชิงบวก (state optimism) และการฟื้นคืนได้ (resiliency) เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลเชิงบวกต่อระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) เท่ากับ .47 .23 และ .38 ตามลำดับ ค่าอิทธิพล (β) ของ PsyCap ที่มีต่อระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงเท่ากับ .421 ข้อจำกัดของงานวิจัยนี้คือการใช้การรายงานผลด้วยตนเองในการวัดระดับของตัวแปรที่ศึกษา อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นถึงความสอดคล้องของการมองตนเองของนักลงทุนในด้าน PsyCap และภาวะผู้นำที่แท้จริง

Walumbwa และคณะ (2008) ใช้ทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นเป็นฐานในการสร้างมาตรวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง (Authentic Leadership Questionnaire: ALQ) ($\alpha > .70$) และได้ทดสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) และความตรงเชิงพยากรณ์ (predictive validity) กับตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาภาค

ค่าที่ทำงานประจำจำนวน 236 คน และเก็บข้อมูล 3 ครั้งห่างกันครั้งละ 1 สัปดาห์เพื่อลดปัญหาความลำเอียง (method bias) และแหล่งร่วม (common source) จากการวิเคราะห์ CFA พบว่า ผลการวิจัยสนับสนุนโครงสร้างตัวแปรแบบตัวแปรแฝงอันดับที่ 2 ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบตามที่กล่าวมา ผลการวิเคราะห์ SEM พบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถทำนายเจตคติและพฤติกรรมที่เกี่ยวกับงานของผู้ตาม รวมถึงผลการปฏิบัติงานของผู้ตามตามการรับรู้ของหัวหน้าได้ดีกว่าการใช้องค์ประกอบแต่ละตัวแยกจากกัน โดยภาวะผู้นำที่แท้จริงแบบตัวแปรแฝงอันดับที่ 2 สามารถทำนายพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์การ ($\beta=.30, p<.01$) ความผูกพันต่อองค์การ ($\beta=.28, p<.01$) และความพึงพอใจของผู้ตามต่อหัวหน้า ($\beta=.26, p<.01$) เมื่อควบคุมอิทธิพลของภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม ในขณะเดียวกัน เมื่อควบคุมอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ภาวะผู้นำที่แท้จริงแบบตัวแปรแฝงอันดับที่ 2 สามารถทำนายพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์การ ($\beta=.29, p<.01$) ความผูกพันต่อองค์การ ($\beta=.34, p<.01$) และความพึงพอใจของผู้ตามต่อหัวหน้า ($\beta=.33, p<.01$) นอกจากนี้ยังพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงของหัวหน้ามีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อความพึงพอใจในงานและผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม เมื่อควบคุมอิทธิพลของบรรยากาศองค์การด้วย

Wong และ Cummings (2009) ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของพฤติกรรมภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อความไว้วางใจ (trust) และผลการปฏิบัติงานของพนักงานด้านสาธารณสุขในประเทศแคนาดา นักวิจัยใช้กรอบแนวคิดของภาวะผู้นำที่แท้จริงของ Avolio และคณะ (2004) ในการพัฒนามาตรวัดสำหรับการวิจัยตัวอย่างที่ได้จากการสุ่มเป็นพนักงานในสถาบันมะเร็ง 17 แห่ง จำนวน 335 คน และแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่ม clinic และ non-clinic โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ผู้วิจัยเลือกใช้ เป็นรูปแบบภาวะผู้นำที่แท้จริงแบบพิจารณาแยกองค์ประกอบ ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมลิสเรลได้ข้อสรุปที่ไม่ชัดเจนเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริง และต้องมีการปรับโมเดล ซึ่งพบว่า ในกลุ่มพนักงาน clinic ไม่พบว่ามีองค์ประกอบใดของภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งผลต่อตัวแปรตามที่ศึกษา แต่ในกลุ่มของ non-clinic พบว่า องค์ประกอบความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความไว้วางใจในฝ่ายบริหาร ($\beta=.64, p<.05$) และมีอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านต่อความไว้วางใจไปยังพฤติกรรมแสดงออกทางคำพูด (voice) ($\beta=.19, p<.05$) องค์ประกอบพฤติกรรมเชิงจริยธรรม มีอิทธิพลทางตรงต่อผลการปฏิบัติงาน ($\beta=.37, p<.01$) และองค์ประกอบกระบวนการที่สมดุลมีอิทธิพลทางลบต่อความเหนื่อยหน่าย (burnout) ($\beta=-.66, p<.05$) นอกจากนี้ องค์ประกอบความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมแสดงออกทางคำพูด (voice) ของผู้ตามผ่านความไว้วางใจในฝ่ายบริหาร ($\beta=-.19, p<.05$)

Clapp-Smith Vogelgesang และ Avey (2009) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง ความไว้วางใจ (trust) ต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) และผลการปฏิบัติงานในระดับกลุ่ม โดยใช้ผลประกอบการทางการเงิน (firm financial performance) เป็นตัวชี้วัด ตัวอย่างในการวิจัยเป็นพนักงานร้านค้าปลีก 26 แห่งในเครือร้านค้า (chain) ขนาดเล็กแห่งหนึ่งในเขตมิดเวสต์ ประเทศ

สหรัฐอเมริกา จำนวน 89 คน มาตรการที่ใช้ในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ มาตรการ ALQ (Walumbwa et al., 2008) โดยได้ค่าความเที่ยงสูงกว่า .70 ตัวแปรจากระดับบุคคลถูกรวมขึ้นไปเป็นระดับกลุ่มเพื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา โดยผลการทดสอบสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ภายในกลุ่ม (Intraclass Correlation Coefficient: ICC) ได้ค่าดัชนีความเห็นพ้องที่เหมาะสม ($r_{wg} > .70$) ผลการวิเคราะห์ SEM พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางตรงต่อความไว้วางใจในฝ่ายบริหารและการเจริญเติบโตของยอดขาย (unit sales growth) ด้วย β เท่ากับ .21 และ .30 ตามลำดับ นอกจากนี้ยังส่งอิทธิพลทางอ้อมผ่านความไว้วางใจในฝ่ายบริหารไปสู่การเจริญเติบโตของยอดขายด้วย

Toor และ Ofori (2009) ทำการวิจัยเพื่อศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อสุขภาวะ (well-being) และการเห็นคุณค่าแห่งตนเชิงสถานการณ์ (contingent self-esteem) ในอุตสาหกรรมก่อสร้างของประเทศสิงคโปร์ วิธีการเก็บข้อมูลที่ใช้คือ การสัมภาษณ์ ตัวอย่างได้มาจากการได้ตัวอย่างแบบสโนว์บอลหรือแบบลูกโซ่ (snowball sampling) โดยผู้นำกลุ่มแรกที่ได้เลือกจากผู้ที่เคยหรือกำลังดำรงตำแหน่งประธานสถาบันหรือองค์การทางการค้า จากนั้นทำการสัมภาษณ์กลุ่มที่ได้รับการเสนอชื่อเพิ่มเติมอีก 45 คน จาก 45 คนนี้จะเสนอชื่อผู้นำเพิ่มเติมรวม 90 คนเพื่อเป็นตัวอย่างในการวิจัยเชิงปริมาณด้วยการตอบแบบสอบถามเพื่อทดสอบสมมติฐาน เนื่องจากอัตราการตอบกลับที่ต่ำ ทำให้ได้แบบสอบถามกลับมาทั้งสิ้น 32 ฉบับ มาตรการที่ใช้ในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ The Authenticity Inventory (AI:3) ที่พัฒนาโดย Kernis และ Goldman (2005 อ้างถึงใน Toor & Ofori, 2009) ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พบว่า ความจริงแท้มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญในเชิงบวกกับสุขภาวะทางจิต ($r=.84$) และในเชิงลบกับการเห็นคุณค่าแห่งตนเชิงสถานการณ์ ($r=-.46$) ผลจากการวิเคราะห์สมการถดถอย พบว่าความจริงแท้สามารถทำนายระดับสุขภาวะทางจิต ($\beta=.84, p<0.001$) โดยตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถทำนายสุขภาวะทางจิตได้ดีกว่าองค์ประกอบแต่ละตัวของภาวะผู้นำที่แท้จริง

Spitzmuller และ Ilies (2010) ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการที่ความจริงแท้ของผู้นำ (ในงานวิจัยใช้คำว่า leader authenticity แทนที่ authentic leadership เพื่อมุ่งเน้นที่คุณสมบัติด้านความจริงแท้ของผู้นำ) ส่งผลต่อความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำและผู้ตาม งานวิจัยอ้างอิงถึงการศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงที่ผ่านมามีได้อธิบายถึงกระบวนการที่ภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งผลต่อผู้ตามภายในแต่ละระดับขององค์การ Spitzmuller และ Ilies (2010) ได้กำหนดองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยองค์ประกอบที่ 1 และ 2 มีความคล้ายคลึงกับองค์ประกอบของ Walumbwa และคณะ (2008) ในขณะที่องค์ประกอบที่ 3 และ 4 แตกต่างกัน ประกอบด้วย 1) การตระหนักรู้ตนเอง (self-awareness) คือการรู้และเชื่อในคุณลักษณะ (characteristics) ค่านิยม (values) แรงจูงใจ (motivation) ความรู้สึก (feelings) และการรู้คิด (cognition) ของตน 2) กระบวนการที่ไม่ลำเอียง (unbiased processing) หรือกระบวนการที่สมดุล (balanced processing) คือ กระบวนการที่ผู้นำวิเคราะห์ข้อมูลโดยไม่ปฏิเสธ บิดเบือน กล่าวเกินจริง หรือเพิกเฉยต่อข้อมูลส่วนตัว ประสบการณ์ภายใน และข้อมูลจากภายนอก 3) พฤติกรรมที่แท้จริง (authentic behavior) หมายถึงแนวโน้มของผู้นำที่แท้จริงที่จะกระทำการที่อยู่บนพื้นฐานของ

ค่านิยม ความนิยมและความต้องการจำเป็นส่วนตัว และ 4) แนวโน้มเชิงสัมพันธ์ที่แท้จริง (authentic relational orientation) หมายถึง ความปรารถนาของผู้หน้าที่แท้จริงในการสร้างความสัมพันธ์แบบเปิดเผย และเต็มไปด้วยความไว้วางใจ Spitzmuller และ Ilies (2010) ตั้งสมมุติฐานว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถทำนายพฤติกรรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้ โดยมุ่งเน้นไปที่องค์ประกอบความจริงแท้เชิงสัมพันธ์ (relational authenticity) เนื่องจากเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และเสนอว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์กับแนวโน้มของการรับรู้ของกลุ่มผู้ตามเกี่ยวกับพฤติกรรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง จากการศึกษากับตัวอย่างที่เป็นผู้จัดการระดับกลางจำนวน 91 คนที่ลงทะเบียนเรียนในมหาวิทยาลัยในแถบมิดเวสต์เทิร์น สหรัฐอเมริกา เครื่องมือที่ใช้สำหรับความจริงแท้ของผู้นำทั้งหมด 4 มาตรการวัดย่อยตามองค์ประกอบของความจริงแท้ของผู้นำ โดยคะแนนที่ได้ของแต่ละมาตรการวัดย่อยจะถูกรวม (aggregate) เป็นคะแนนรวมสำหรับความจริงแท้ เครื่องมือที่ใช้วัดภาวะผู้นำที่แท้จริง เป็นมาตรการวัดความจริงแท้ทางจิตของ Goldman และ Kernis (2001, อ้างถึงใน Spitzmuller & Ilies, 2010) ส่วนการวัดภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงใช้มาตรการวัด Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) ที่พัฒนาโดย Avolio, Bass และ Jung ในปี 1995 ผลวิจัยยืนยันสมมุติฐานที่ตั้งไว้ โดยคะแนนรวมของความจริงแท้ของผู้นำมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .05$) กับองค์ประกอบ 3 ด้านของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ได้แก่ การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล (individualized consideration) ($r = .21$) การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ (idealized influence) ($r = .22$) และการสร้างแรงบันดาลใจ (inspirational motivation) ($r = .27$) นอกจากนี้ ผู้นำที่มีความจริงแท้เชิงสัมพันธ์จะถูกรับรู้จากผู้ตามว่าเป็นผู้ใช้รูปแบบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงมากกว่า และพบว่าองค์ประกอบในมิติอื่นของความจริงแท้ไม่ส่งผลให้ผู้ตามมองว่าใช้ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงเท่ากับความจริงแท้เชิงสัมพันธ์ Spitzmuller และ Ilies (2010) ให้ข้อสรุปที่สำคัญเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของภาวะผู้นำที่แท้จริงและภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการนำของตนไปตามความเหมาะสม ดังนั้นภาวะผู้นำที่แท้จริงน่าจะเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

Giallonardo Wong และ Iwasiw (2010) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้สอน (preceptor) ความยึดมั่นผูกพันในงาน (work engagement) และความพึงพอใจในงาน (job satisfaction) ของพยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่ ตัวอย่างที่ใช้ได้มาจากการสุ่มจากวิทยาลัยพยาบาลของรัฐออนตาริโอ ประเทศแคนาดา จำนวน 170 คน คณะผู้วิจัยใช้มาตรการวัด ALQ (Walumbwa et al., 2008) ในการวัดระดับภาวะผู้นำ ผลจากการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงแบบตัวแปรแฝงอันดับที่ 2 มีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .01$) กับความยึดมั่นผูกพันในงาน ความกระฉับกระเฉง (vigor) การอุทิศตน (dedication) และความพึงพอใจในงาน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .21 .19 .29 และ .29 ตามลำดับ และจากการวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้นพหุระดับ (hierarchical multiple regression) พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงและความยึดมั่นผูกพันในงานสามารถอธิบายความแปรปรวนของความพึงพอใจในงานได้ร้อยละ 20 โดยการรับรู้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้สอนมี

อิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันในงาน ($\beta=.21, p<.01$) และความพึงพอใจในงาน ($\beta=.22, p<.01$) ของพยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่ รวมทั้งส่งอิทธิพลทางอ้อมต่อความพึงพอใจในงานโดยผ่านความยึดมั่นผูกพันในงานแบบ partial mediation คณะผู้วิจัยสรุปว่า เมื่อพยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่ได้จับคู่กับผู้สอนที่มีระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงสูงจะส่งผลให้พยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่นั้นมีความยึดมั่นผูกพันในงานและความพึงพอใจในงานสูงขึ้นด้วย

Walumbwa Wang Wang Schaubroeck และ Avolio (2010) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมภาวะผู้นำที่แท้จริง ความสอดคล้องกับหัวหน้า (identification with supervisor) การสร้างพลัง (empowerment) ความยึดมั่นผูกพันในงาน (work engagement) และพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร (organizational citizenship behavior) ตัวอย่างที่ใช้เป็นพนักงานในบริษัทโทรคมนาคม 2 บริษัทที่ตั้งอยู่ในประเทศจีน แบ่งเป็นพนักงานระดับหัวหน้า 129 คนและผู้ใต้บังคับบัญชาโดยตรงจำนวน 387 คน มาตรการที่ใช้ในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ มาตรการ ALQ (Walumbwa et al., 2008) ($\alpha=.91$) ตัวแปรควบคุมที่ใช้ได้แก่ เพศและอายุของผู้ตาม ลักษณะขององค์กร และความห่างของอิทธิพล (power distance) ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลเชิงเส้นตรงแบบลดหลั่น (HLM) พบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลเชิงบวกต่อพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร ($\beta=.20, p<.01$) และความยึดมั่นผูกพันในงาน ($\beta=.26, p<.01$) ของพนักงาน โดยส่งอิทธิพลผ่าน (แบบสมบูรณ) ความสอดคล้องกับหัวหน้า ($\beta=.40, p<.01$) และการสร้างพลังของการรับรู้ของผู้ใต้บังคับบัญชา ($\beta=.25, p<.01$)

Walumbwa Luthans Avey และ Oke (2011) ศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลลัพธ์ระดับกลุ่มของผู้ตาม ได้แก่ ความไว้วางใจในกลุ่ม (group trust) พฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม (group citizenship behavior) ต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกกลุ่ม (collective psychological capital) และผลการปฏิบัติงานของกลุ่ม (group performance) ตัวอย่างที่ใช้เป็นกลุ่มพนักงานจำนวน 146 กลุ่ม ประกอบด้วยผู้บังคับบัญชาและผู้ใต้บังคับบัญชาโดยตรงรวม 526 คน) จากธนาคารขนาดใหญ่แห่งหนึ่งในรัฐทางตะวันตกเฉียงใต้ของสหรัฐอเมริกา เพื่อลดความลำเอียงที่อาจเกิดขึ้นในการเก็บข้อมูลจากผู้ใต้บังคับบัญชา จึงแบ่งการเก็บข้อมูลเป็น 2 ครั้ง ครั้งแรกเป็นการเก็บข้อมูลเกี่ยวกับภูมิหลังและรูปแบบภาวะผู้นำของผู้บังคับบัญชา และอีก 3 สัปดาห์ต่อมาทำการเก็บข้อมูลครั้งที่ 2 เกี่ยวกับต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกและความไว้วางใจ หลังจากเก็บข้อมูลข้างต้นเสร็จสิ้น จึงทำการเก็บข้อมูลจากผู้บังคับบัญชาของแต่ละกลุ่มเกี่ยวกับพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีและผลการปฏิบัติงาน มาตรการของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่ใช้คือ มาตรการ ALQ (Walumbwa et al., 2008) ในการวิจัยในครั้งนี้คณะผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลหลายประการเพื่อตรวจสอบคุณสมบัติด้านการวัดของภาวะผู้นำผู้นำที่แท้จริงและต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวก เนื่องจากตัวแปรทั้ง 2 ยังเป็นตัวแปรที่ค่อนข้างใหม่ โดยเริ่มจากการตรวจสอบเพื่อยืนยันว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงแตกต่างจากภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ด้วยการวิเคราะห์ CFA โดยการนำองค์ประกอบทั้งหมดของภาวะผู้นำทั้งสองมา loading ร่วมกันในองค์ประกอบเดียวและเปรียบเทียบกับ

การ loading บน 2 องค์ประกอบแยกกัน ผลการวิเคราะห์พบว่า โมเดลการวัดแบบองค์ประกอบเดียวมีระดับความสอดคล้องต่ำกว่าโมเดลการวัดแบบ 2 องค์ประกอบ แสดงให้เห็นว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความแตกต่างจากภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และเนื่องจากในการวิเคราะห์จำเป็นต้องมีการรวมคะแนน (aggregate) ของพนักงานแต่ละคนเพื่อเป็นคะแนนระดับกลุ่ม คณะผู้วิจัยจึงได้ใช้การทดสอบสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ภายในกลุ่ม (ICC) 2 ประเภท สำหรับการประเมินความเห็นพ้องระหว่างกลุ่ม ICC1 ระบุถึงระดับของความเห็นพ้องของระดับการประเมิน (rating) ของภายในกลุ่ม ส่วน ICC2 จะบ่งบอกถึงระดับความแตกต่างระหว่างกลุ่มที่ศึกษา นอกจากนี้ยังมีการคำนวณค่าดัชนีความเห็นพ้องของทุกตัวแปรที่เกี่ยวข้องพบว่า ค่า r_{wg} อยู่ในระดับสูงกว่าค่า cutoff ที่ .70 สำหรับการวิเคราะห์เพื่อทดสอบสมมติฐานพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ $p < .01$ (สองทาง) กับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวก ความไวใจของกลุ่ม พฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดี และผลการปฏิบัติงานของกลุ่ม ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .49 .31 .22 .27 และ .35 ตามลำดับ จากผลการวิเคราะห์ SEM พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางตรงต่อต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวก ($\beta = .37$, $p < .01$) และความไวใจของกลุ่ม ($\beta = .27$, $p < .01$) และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่มและผลการปฏิบัติงานของกลุ่ม ด้วยค่าอิทธิพลรวมเท่ากับ .37 และ .44 ตามลำดับ โดยภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งอิทธิพลผ่านต้นทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกและความไวใจไปสู่ตัวแปรผลลัพธ์ทั้งสอง โดยในโมเดลมีการควบคุมอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

Woolley Caza และ Levy (2011) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) ของผู้ตาม โดยใช้ข้อมูลจากงานวิจัยในอดีตที่ศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของสถาบันภาวะผู้นำของนิวซีแลนด์ มหาวิทยาลัยโอ๊คแลนด์ ตัวอย่างในงานวิจัยเป็นประชาชนที่มีงานทำจำนวน 828 คนในประเทศนิวซีแลนด์ ผู้วิจัยใช้มาตรวัด ALQ (Walumbwa et al., 2008) ในการวัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริง ($\alpha = .94$) ผลจากการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญกับต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก ($r = .43$, $p < .05$) และบรรยากาศการทำงานเชิงบวก (positive work climate) ($r = .64$, $p < .05$) ผลจากการวิเคราะห์ SEM ในโมเดลที่ไม่มีการส่งผ่านโดยบรรยากาศการทำงานเชิงบวก พบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งอิทธิพลทางตรงต่อต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวกของผู้ตาม ($\beta = .54$, $p < .05$) ส่วนในโมเดลที่มีการส่งผ่านอิทธิพลโดยบรรยากาศการทำงานเชิงบวกพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งอิทธิพลทางตรงต่อบรรยากาศการทำงานเชิงบวก ($\beta = .83$, $p < .05$) โดยบรรยากาศการทำงานเชิงบวกมีบทบาทการส่งผ่านแบบบางส่วน (partial mediation) ไปยัง PsyCap นอกจากนี้ มีการทดสอบกลุ่มพหุ โดยพบว่า เพศมีบทบาทการกำกับ (moderation) ความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดลอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .05$) โดยอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริงไปยังบรรยากาศการทำงานเชิงบวกในกลุ่มผู้ชาย ($\beta = .93$) จะสูงกว่าในกลุ่มผู้หญิง ($\beta = .75$)

Wang และ Bird (2011) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ของครูเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนและระดับความไวใจและความยึดมั่นผูกพันของครู ตัวอย่างเป็นผู้บริหารจำนวน 60 คน และครู 917 คนจาก 60 โรงเรียนในรัฐทางใต้ของสหรัฐอเมริกา เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ต้องมีการรวบรวมคะแนนของระดับบุคคลไปสู่ระดับกลุ่ม คณะผู้วิจัยได้ทำการตัดกลุ่มข้อมูลจากโรงเรียนที่มีจำนวนครูส่งแบบสอบถามกลับมาน้อยกว่า 5 คนทิ้ง มาตราวัดที่ใช้วัดภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ ALQ (Walumbwa et al., 2008) โดยค่าความสอดคล้องภายใน ตั้งแต่ .76 ถึง .93 สำหรับการประเมินตนเองของผู้บริหาร และตั้งแต่ .81 ถึง .96 สำหรับการประเมินโดยครู ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรแฝงทั้ง 3 ตัวพบว่า ตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง ความไวใจของครู และความยึดมั่นผูกพันของครู มีความตรงเชิงโครงสร้างและข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้มีความสอดคล้องกับโมเดลองค์ประกอบลำดับที่ 2 มากกว่าลำดับที่ 1 ยกเว้นตัวแปรความยึดมั่นผูกพัน จากการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของแต่ละตัวแปรพบว่า ตัวแปรทั้ง 3 ตัวมีความแปรปรวนร่วมกันประมาณร้อยละ 15 ของความแปรปรวนระหว่างโรงเรียน ดังนั้นคณะผู้วิจัยจึงใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างพหุระดับ (Multi-SEM) ในการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความแปรปรวนระหว่างและภายในโรงเรียน ผลการวิเคราะห์ด้วยโมเดลอย่างง่าย (simple model) พบว่า ในระดับครู ระดับการรับรู้ของครูเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน มีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับระดับความไวใจในผู้บริหาร ($\beta=.89, p<.001$) และความยึดมั่นผูกพันของครู ($\beta=.76, p<.001$) โดยครูที่ประเมินผู้บริหารว่ามีระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงต่ำ มักจะมีระดับของความไวใจและความยึดมั่นผูกพันต่ำด้วย Wang และ Bird (2011) อธิบายว่า การที่ครูตอบสนองในระดับสูงต่อองค์ประกอบทั้ง 4 ประการของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน เนื่องมาจากผู้บริหารโรงเรียนมีภาวะหน้าที่ที่ต้องการการตัดสินใจในเรื่องที่สำคัญและท้าทายในแต่ละวัน การเผชิญหน้ากับสถานการณ์เช่นนี้ ผู้บริหารโรงเรียนจำเป็นต้องมีการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง ความมั่นใจ และการปฏิบัติที่เสมอต้นเสมอปลาย ซึ่งแสดงออกถึงการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูง การรับรู้เกี่ยวกับตนเองนี้เองทำให้คณะครูเกิดความไวใจทั้งในตัวของผู้บริหารโรงเรียนและคณะครูด้วยกัน ครูจึงมองผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวอย่างที่ดีในการปฏิบัติหน้าที่ของตน ผู้บริหารโรงเรียนที่มีความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์สูง เป็นผู้ที่สร้างบรรยากาศของการเปิดเผยและสร้างความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นและมีความหมายกับคณะครูของตน ผู้บริหารโรงเรียนในลักษณะนี้จะคำนึงถึงความเจริญก้าวหน้าและความเป็นอยู่ที่ดีของครู ทำให้เกิดความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นในทีมและความไวใจและความยึดมั่นผูกพันในระดับสูง ผู้บริหารโรงเรียนที่มีกระบวนการที่สมดุลในการตัดสินใจ จะรับฟังความคิดเห็นและปัจจัยนำเข้าจากหลายแหล่ง และตัดสินใจด้วยความยุติธรรมและมีโรงเรียนเป็นที่ตั้งมากกว่าผลประโยชน์ส่วนตน ลักษณะเช่นนี้ก่อให้เกิดความศรัทธาและสร้างความยึดมั่นต่อผลประโยชน์โดยรวมของโรงเรียนในคณะครู และสุดท้าย ผู้บริหารโรงเรียนที่มีมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตนในระดับสูง จะยึดหลักของศีลธรรมอันดีงามในการทำงานและการตัดสินใจ จึงเป็นตัวอย่างที่ดีให้กับครู โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ครูต้องเผชิญกับผู้ปกครองและนักเรียนที่มีปัญหาแตกต่างกันไป การที่ผู้บริหารโรงเรียนคำนึงถึงสิ่งที่ถูกต้องและเหมาะสมกับเด็ก ทำให้ครูเกิดความเลื่อมใสและความไวใจมากขึ้นด้วย นอกจากนี้ Wang และ Bird (2011) ได้ทำการเปรียบเทียบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุ 2 โมเดล

ระหว่างโมเดลที่ใช้การวัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงด้วยการประเมินตนเองของผู้บริหารโรงเรียน กับอีกโมเดลที่ใช้การวัดระดับภาวะผู้นำจากการประเมินของครู ผลการวิเคราะห์พบว่า ถึงแม้ว่าโมเดลแรกจะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับต่ำ (low fit indices) แต่โมเดลการวัดไม่สอดคล้องกับโครงสร้างองค์ประกอบของตัวแปร ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับงานของ Atkins และ Wood (2002) ที่ระบุว่า การใช้การประเมินด้วยตนเองมีความน่าเชื่อถือน้อยกว่าการประเมินจากแหล่งอื่น

Rego Sousa Marques และ Cunha (2012) ทำการวิจัยเพื่ออิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) และความคิดสร้างสรรค์ (creativity) ของพนักงาน ตัวอย่างเป็นพนักงานจากองค์การธุรกิจ 33 แห่ง จำนวน 201 คนในประเทศโปรตุเกส จากการได้ตัวอย่างแบบตามสะดวก โดยผู้ได้บังคับบัญชาจะให้ข้อมูลเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บังคับบัญชาโดยตรงและระดับ PsyCap ของตน ในขณะที่ผู้บังคับบัญชาให้ข้อมูลเกี่ยวกับระดับความคิดสร้างสรรค์ของผู้ได้บังคับบัญชาโดยตรงของตน มาตราวัดสำหรับภาวะผู้นำที่แท้จริงที่ใช้คือมาตรวัด ALQ (Walumbwa et al., 2008) โดยใช้การแปล-แปลกลับ จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาโปรตุเกส แต่ละองค์ประกอบของ ALQ มีค่าอัลฟาของครอนบาค สูงกว่า .85 ผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.001 กับ PsyCap ($r=.65$) และระดับความคิดสร้างสรรค์ของพนักงาน ($r=.65$) และผลจากการวิเคราะห์ SEM พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางตรงต่อ PsyCap ($\beta=.67, p<.001$) และความคิดสร้างสรรค์ของพนักงาน ($\beta=.34, p<.001$) และส่งอิทธิพลทางอ้อมผ่าน PsyCap ไปสู่ความคิดสร้างสรรค์ของพนักงาน ($\beta=.49, p<.001$)

Peus Wesche Streicher Braun และ Frey (2012) ศึกษาถึงปัจจัยเชิงสาเหตุและผลลัพธ์ทั้งในระดับบุคคลและระดับกลุ่มของภาวะผู้นำที่แท้จริงในบริบทธุรกิจ งานวิจัยใช้ตัวอย่างจำนวน 306 คน และองค์การธุรกิจจำนวน 105 แห่ง โดยแบ่งตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มผู้ตอบแบบสอบถามออนไลน์จากเว็บไซต์ต่างๆ และกลุ่มผู้ตอบแบบสอบถามด้วยกระดาษและดินสอที่ผู้วิจัยเข้าหาดูด้วยตนเองบนท้องถนน และนำผลที่ได้มารวมกัน เครื่องมือที่ใช้วัดระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ มาตรวัด ALQ (Walumbwa et al., 2008) ซึ่งเป็นเวอร์ชันอย่างเป็นทางการในภาษาเยอรมัน ผลการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเชิงสาเหตุ และการวิเคราะห์ Bootstrapping ในการทดสอบความสัมพันธ์แบบส่งผ่าน (mediation) พบว่า ความรู้เกี่ยวกับตนเอง (self-knowledge) และความสอดคล้องในตนเอง (self-consistency) เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .52 และ .38 ตามลำดับ และตัวแปรทั้ง 2 ส่งอิทธิพลผ่านภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อไปยังการดำเนินงานได้เกี่ยวกับผู้นำ (predictability of the leader) ($\beta=.69$) ความพึงพอใจต่อผู้นำ (satisfaction with supervisor) ($\beta=.69$) ความผูกพันทางอารมณ์ (affective commitment) ($\beta=.52$) และความพยายามเป็นพิเศษ (extra effort) ของผู้ตาม ($\beta=.51$)

Peterson Walumbwa Avolio และ Hannah (2012) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง การมีปฏิสัมพันธ์ด้านบวก (positivity) และผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม ในบริบทที่

รุนแรง (extreme context) โดยแบ่งการศึกษาเป็น 2 กลุ่ม องค์การทางตำรวจ และองค์การทางทหาร ตัวอย่างของกลุ่มที่ 1 เป็นตำรวจทั้งระดับผู้บังคับบัญชา (นายร้อย) และผู้ใต้บังคับบัญชา (นายสิบ) ที่ปฏิบัติหน้าที่ในเมืองขนาดใหญ่ทางตะวันตกของสหรัฐอเมริกา มีการเก็บข้อมูล 3 ระยะ ระยะแรกเป็นการประเมินภาวะผู้นำที่แท้จริงของนายร้อยโดยนายสิบ โดยนายร้อยแต่ละคนจะถูกประเมินโดยนายสิบ 3 คน รวมทั้งให้นายสิบทำการประเมินระดับอารมณ์ทางบวก (positive emotions) และอารมณ์ทางลบ (negative emotions) ของตนเอง รวมทั้งภูมิหลังของนายสิบ 6 เดือนต่อมา ทำการเก็บข้อมูลระยะที่ 2 เป็นการประเมินระดับอารมณ์ทางบวกและทางลบของนายสิบ ครั้งที่ 2 และครั้งที่ 3 อีก 4 สัปดาห์ถัดมา เป็นการประเมินผลการปฏิบัติงานของนายสิบโดยนายร้อย การเก็บข้อมูลทั้ง 3 ครั้งใช้แบบสอบถามออนไลน์ และได้รับอนุญาตจากผู้บัญชาการสูงสุดขององค์การ จำนวนตัวอย่างทั้งหมดประกอบด้วยนายสิบ 162 คนและนายร้อย 54 คน อัตราการตอบกลับเท่ากับร้อยละ 48 และ 51 ตามลำดับ เครื่องมือที่ใช้วัดภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ มาตรการ ALQ (Walumbwa et al., 2008) ได้ค่าอัลฟาของครอนบาคสำหรับงานวิจัยของกลุ่มนี้เท่ากับ .96 จากการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญกับอารมณ์ทางบวก (วัดครั้งที่ 2) ($r=.24, p<.01$) และผลการปฏิบัติงานของนายสิบ ($r=.36, p<.01$) และมีความสัมพันธ์เชิงลบอย่างมีนัยสำคัญกับอารมณ์ด้านลบ ทั้งการวัดครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 ด้วยค่า r เท่ากับ $-.21 (p<.01)$ และ $-.18 (p<.05)$ ผลการวิเคราะห์ SEM ยืนยันสมมุติฐานที่ว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางบวกต่ออารมณ์ด้านบวก ($\beta=.26, p<.01$) และทางลบต่ออารมณ์ด้านลบของผู้ตาม ($\beta=-.29, p<.01$) เมื่อควบคุมระดับอารมณ์ด้านบวกและด้านลบจากการวัดครั้งที่ 1 นอกจากนี้ภาวะผู้นำยังมีอิทธิพลทางบวกต่อผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม ($\beta=.41, p<.01$) จากการทดสอบอิทธิพลการส่งผ่านของอารมณ์ด้านบวกและลบด้วยการวิเคราะห์ Bootstrapping พบว่า อารมณ์ด้านบวกเป็นตัวแปรส่งผ่านอิทธิพลระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงกับการปฏิบัติงานของผู้ตาม

ส่วนการศึกษากลุ่มที่ 2 ของ Peterson และคณะ (2012) ตัวอย่างที่ได้จากการสุ่มเป็นทหารที่เข้าฝึกอบรมที่ค่ายทหารแห่งหนึ่งในฝั่งตะวันออกของสหรัฐอเมริกา จำนวน 171 คน ซึ่งแต่ละคนอยู่ใต้บังคับบัญชาของหัวหน้าหน่วยของตน การเก็บข้อมูลแบ่งเป็น 3 ครั้ง ครั้งที่ 1 เป็นการเก็บข้อมูลภูมิหลังและระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บังคับบัญชา ถัดมา 2 เดือนจึงทำการเก็บข้อมูลครั้งที่ 2 เพื่อประเมินระดับต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (PsyCap) ของนายทหารแต่ละคน และการเก็บข้อมูลครั้งสุดท้าย อีก 3 เดือนถัดมา เป็นการเก็บผลการปฏิบัติหน้าที่ของนายทหารจากการประเมินภายนอก เครื่องมือที่ใช้วัดภาวะผู้นำที่แท้จริงคือ มาตรการ ALQ (Walumbwa et al., 2008) เช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 สำหรับงานวิจัยของกลุ่มนี้ได้ค่าอัลฟาของครอนบาคเท่ากับ .88 จากการวิเคราะห์สหสัมพันธ์พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญกับบรรยากาศองค์การ ($r=.28, p<.01$) ซึ่งเป็นตัวแปรควบคุมในการวิจัย PsyCap ($r=.43, p<.01$) และผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม ($r=.22, p<.01$) ผลการวิเคราะห์ SEM ยืนยันสมมุติฐานที่ว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางบวกต่อ PsyCap ของผู้ตาม ($\beta=.62, p<.01$) โดย PsyCap ส่งผ่านอิทธิพลจากภาวะผู้นำที่แท้จริงแบบสมบูรณ์ (full mediation) ไปยังผลการปฏิบัติงาน

ของผู้ตาม ($\beta=.18, p<.05$) ซึ่งแตกต่างจากผลที่ได้จากกลุ่มวิจัยแรก ที่ภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งผลโดยตรงไปสู่ผลการปฏิบัติงานของผู้ตาม

โดยสรุป ถึงแม้ว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงจะเป็นแนวคิดที่ได้รับความสนใจจากนักปฏิบัติและนักวิชาการมาเป็นเวลาหลายสิบปี แต่แนวคิดดังกล่าวเพิ่งได้รับการพัฒนาในเชิงทฤษฎีและได้รับการยอมรับในวงกว้างเพียงไม่ถึงสิบปีที่ผ่านมา ในปี 2008 Walumbwa และคณะ (2008) ได้พัฒนากรอบแนวคิดและเครื่องมือวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงขึ้น ชื่อว่า Authentic leadership questionnaires (ALQ) ซึ่งถือเป็นกรอบแนวคิดและเครื่องมือวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงที่ได้รับการยอมรับมากที่สุดในปัจจุบัน โดย Walumbwa และคณะ (2008) ระบุว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงถือเป็นตัวแปรรากฐานของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงและภาวะผู้นำเชิงจริยธรรม โดยผู้ที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถพัฒนาตนเองให้มีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงได้เมื่อความตั้งใจในการพัฒนาตนเองนั้นสอดคล้องกับตัวตนภายใน และสามารถเลือกบทบาทที่สอดคล้องกับการรับรู้และเป้าหมายของตนในระยะยาวได้ เพื่อให้เกิดประโยชน์ทั้งต่อตนเองและส่วนรวมไปด้วยกัน งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริง ได้แก่ ต้นทุนจิตวิทยาเชิงบวก (Psychcap) ความรู้เกี่ยวกับตนเองและความสอดคล้องในตนเอง ในด้านผลลัพธ์ พบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลเชิงบวกต่อทั้งตัวผู้นำเอง และต่อผู้ตาม ทั้งในระดับบุคคลและระดับองค์การ เป็นที่น่าสังเกตว่าตัวแปรผลลัพธ์ส่วนใหญ่ของภาวะผู้นำที่แท้จริง เป็นตัวแปรจิตวิทยาเชิงบวก เช่น ความไว้วางใจ ความยึดมั่นผูกพัน ความคิดสร้างสรรค์ และพฤติกรรมกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์การ เป็นต้น นอกจากนี้ภาวะผู้นำยังได้รับการยืนยันถึงอิทธิพลต่อผลลัพธ์เชิงองค์การ เช่น บรรยากาศขององค์การ และผลประกอบการทางการเงิน แต่การศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ดังกล่าวยังมีน้อย โดยเฉพาะในบริบทของการศึกษา ยังไม่พบว่ามีการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและผลลัพธ์ของโรงเรียนมาก่อน ดังนั้นการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ดังกล่าวจึงเป็นประเด็นที่น่าสนใจศึกษาเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากในบริบทของโรงเรียน อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีน่าจะสามารถพัฒนาเจตคติและพฤติกรรมเชิงบวกให้กับต่อครูรายคน กลุ่มครู นักเรียน และสร้างบรรยากาศของโรงเรียนเชิงบวกในโรงเรียนได้เช่นกัน

ตอนที่ 2 การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

การนำเสนอแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ แบ่งเป็น 7 หัวข้อ คือ 2.1 ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง 2.2 ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ 2.3 องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ 2.4 การพัฒนามาเป็นตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ 2.5 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ 2.6 การวัดระดับของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และ 2.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง

ทฤษฎีและแนวคิดที่สำคัญ อันเป็นรากฐานและมีอิทธิพลต่อการพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ประกอบด้วยทฤษฎีและแนวคิดหลัก 4 ประการ ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (social cognitive theory) แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) แนวคิดเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวก (optimism) และ แนวคิดเกี่ยวกับบรรยากาศองค์การ (organizational climate) เนื่องจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นตัวแปรแฝงที่ค่อนข้างใหม่ ยังไม่เป็นที่รู้จักมากนัก รวมทั้งมีความเกี่ยวข้องกับแนวคิดและทฤษฎีที่หลากหลาย ดังนั้น เพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาแนวคิดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการที่ดีขึ้น จึงนำเสนอทฤษฎีและแนวคิดเหล่านี้พอสังเขป ดังนี้

2.1.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม

Fetsco และ McClure (2005) สรุปแนวคิดเบื้องต้นเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (social cognitive theory) ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเชื่อที่ว่า มนุษย์เรียนรู้เกี่ยวกับโลกด้วยการสังเกตผู้อื่นและสิ่งแวดล้อมรอบๆตัว และในขณะที่มนุษย์ได้รับผลจากสิ่งแวดล้อมรอบๆตัว มนุษย์เองก็ส่งอิทธิพลไปยังสิ่งแวดล้อมในลักษณะของอิทธิพลย้อนกลับ (reciprocal determinism) เช่นกัน โดยทฤษฎีนี้ให้ความสนใจเกี่ยวกับวิธีในการเรียนรู้ของมนุษย์เพื่อจะนำไปสู่เป้าประสงค์ที่มีความหมายสำหรับแต่ละบุคคล ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมได้รับการพัฒนาโดย Albert Bandura ศาสตราจารย์ทางจิตวิทยาจากมหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด ประกอบด้วยหลัก 3 ข้อ ได้แก่

- 1) ผู้เรียนรู้ได้รับองค์ความรู้ที่สำคัญ พฤติกรรม และอุปนิสัย (disposition) มาจากประสบการณ์จากตัวแบบ (model) แบ่งออกเป็น 3 ประเภทได้แก่ ตัวแบบที่เป็นชีวิตจริง (Live Model) เป็นตัวแบบที่พบและมีปฏิสัมพันธ์ในชีวิตจริง เช่น พ่อแม่ ญาติพี่น้อง ครู เพื่อน เป็นต้น ประเภทที่ 2 คือ ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) เป็นตัวแบบที่พบจากสื่อต่างๆ เช่น โทรทัศน์ ภาพยนตร์ หนังสือพิมพ์ และหนังสือ เป็นต้น ประเภทที่ 3 คือ คำอธิบายทางวาจา (verbal description) เป็นขั้นตอนในการทำตามพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งที่อาจปรากฏบนกระดานหรือโปสเตอร์ ความสำเร็จในการเลียนแบบ (modeling) ขึ้นอยู่กับผลที่เกิดขึ้นจากการสังเกตตัวแบบ (vicarious consequences) ผลที่เกิดขึ้นจากการเลียนแบบ (performance effects of modeling) การเรียนรู้ทางการสังเกต

(observational learning) และตัวแปรอื่น ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการเลียนแบบ เช่น อำนาจ (power) เกียรติ (prestige) ความสามารถ (competence) และความคล้ายคลึง (similarity)

2) ระบบความเชื่อในตนเองของผู้เรียนรู้ (learners' self-belief systems) จะวางกรอบแนว การเรียนรู้และพฤติกรรมของผู้เรียนรู้ โดยระบบที่สำคัญ 2 ประการคือ ความคาดหวังต่อผลลัพธ์ (outcome expectation) และการรับรู้ความสามารถตนเอง (self-efficacy) การรับรู้ความสามารถ ตนเองของผู้เรียนรู้จะส่งผลกระทบต่อระดับความพยายามของผู้เรียนรู้ในการทำการอย่างใดอย่างหนึ่ง (ดังจะ นำเสนอในหัวข้อย่อยต่อไป)

3) ผู้เรียนรู้มีศักยภาพในการกำกับกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง Bandura เชื่อว่าผู้เรียนรู้ สามารถกำกับตนเองได้โดยการตั้งเป้าหมาย (setting goals) การกำหนดกลยุทธ์ในการมุ่งไปสู่เป้าหมาย นั้น และโดยการใช้กระบวนการกำกับตนเอง ได้แก่ การติดตามตนเอง (self-monitoring) การเสริมแรง ตนเอง (self-reinforcement) และการสั่งสอนตนเอง (self-instruction)

2.1.2 แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

Bandura (1977, 1997) ให้นิยามของการรับรู้ความสามารถของตน (self-efficacy) ว่าเป็น ความเชื่อในความสามารถของคนที่จะประสบความสำเร็จในสถานการณ์หนึ่ง การรับรู้ความสามารถของ ตนถือเป็นปัจจัยสำคัญปัจจัยหนึ่งในการดำเนินการไปสู่เป้าหมาย การทำงาน และการฝ่าฟันอุปสรรค แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองมีรากฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ที่เชื่อว่าการ เรียนรู้จากการสังเกตและประสบการณ์ทางสังคมมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาบุคลิกภาพของคน ดังที่ นำเสนอข้างต้น ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมมีแนวคิดหลักที่ว่า พฤติกรรมและปฏิกิริยาของคนแต่ละ คน รวมถึงพฤติกรรมทางสังคมและกระบวนการเรียนรู้ในแทบทุกสถานการณ์นั้น ได้รับอิทธิพลมาจากการ สังเกตพฤติกรรมของผู้อื่น เนื่องจากการรับรู้ความสามารถของตนเองพัฒนาขึ้นมาจากประสบการณ์ภายนอก และการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง และมีอิทธิพลในการกำหนดผลที่จะเกิดขึ้นของเหตุการณ์ต่างๆ การรับรู้ ความสามารถของตนเองจึงถือเป็นส่วนประกอบที่สำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม บุคคลที่มีการ รับรู้ความสามารถของตนสูงจะมีแนวโน้มในการมองปัญหาหรือเรื่องที่ยู้งยากว่าเป็นสิ่งที่ต้องเอาชนะให้ได้ หรือต้องเชี่ยวชาญให้ได้ มากกว่าการคิดที่จะหลีกเลี่ยงปัญหานั้น

Bandura (1977) ระบุว่า การรับรู้ความสามารถตนเองมีที่มาจาก 4 แหล่ง ประกอบด้วย ประสบการณ์ที่ทำให้เชี่ยวชาญ (mastery experiences) อันเป็นประสบการณ์ที่ความพยายามของบุคคล ทำให้เกิดผลเชิงบวก โดยการกระทำที่พบกับความสำเร็จบ่อยครั้งจะเน้นย้ำให้คนเชื่อว่าตนเองมี ความสามารถที่จะประสบความสำเร็จ แหล่งที่มานี้ถือเป็นแหล่งที่มีอิทธิพลมากที่สุดต่อการรับรู้ ความสามารถตนเอง แหล่งต่อมาคือ การสังเกตตัวแบบ (vicarious experience) อันเป็นประสบการณ์ที่ ได้จากการสังเกตผู้อื่นกระทำและผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำนั้น แหล่งที่ 3 คือ การชักจูงทางสังคม (social persuasion) เกิดขึ้นเมื่อมีบุคคลอื่นหรือกลุ่มคนอื่นยืนยันว่าบุคคลหนึ่งมีความสามารถในการ กระทำอย่างใดอย่างหนึ่ง อันก่อให้เกิดผลเชิงบวกต่อการรับรู้ความสามารถของบุคคล ยิ่งบุคคลนั้นมีความ เชื่อมากเท่าไร ยิ่งทำให้ระดับการรับรู้ความสามารถตนเองสูงขึ้นเท่านั้น และแหล่งสุดท้ายคือ สภาวะทาง

อารมณ์ (affective status) หมายถึงสภาพของอารมณ์และจิตใจที่ส่งผลต่อความเต็มใจที่บุคคลจะกระทำการสิ่งหนึ่ง หากรู้สึกตื่นเต้น เต็มไปด้วยความหวัง ก็จะทำให้การรับรู้ความสามารถตนเองสูง ในทางตรงข้าม หากรู้สึกกระวนกระวายใจหรือซึมเศร้า ก็จะทำให้ระดับการรับรู้ความสามารถตนเองต่ำลง

นอกจากระดับของบุคคลแล้ว แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของ Bandura (1993, 2000) ได้รับการขยายขอบเขตไปสู่ระดับของกลุ่มในภายหลัง โดยเป็นความเชื่อร่วมกันของคนกลุ่มหนึ่งในองค์การหรือกลุ่มว่า กลุ่มของตนมีความสามารถในการวางแผนและกระทำการให้เกิดผลผลิตตามที่ตั้งใจไว้ Bandura (2000) ระบุว่า การรับรู้ความสามารถกลุ่มมีที่มาและการทำงานที่คล้ายคลึงกับระดับบุคคล นอกจากนี้ การรับรู้ความสามารถกลุ่มยังส่งอิทธิพลไปสู่ผลการปฏิบัติงานของกลุ่มโดยผ่านการตั้งเป้าหมาย การใช้ทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพ ความพยายาม ความวิริยะ และความอดทน อย่างไรก็ตาม การรับรู้ความสามารถกลุ่มไม่ได้เกิดจากการรวมกันของการรับรู้ความสามารถตนเองของสมาชิกกลุ่มแต่ละคน แต่เป็นผลมาจาก การมีปฏิสัมพันธ์ การร่วมมือกัน และ พลาวัตที่สอดคล้องกันของกลุ่ม ดังนั้น การรับรู้ความสามารถกลุ่มจึงเป็นคุณสมบัติระดับกลุ่มที่มีผลรวมมากกว่าการรับรู้ความสามารถตนเองของสมาชิกกลุ่มแต่ละคนรวมกัน ด้วยเหตุนี้ Bandura (2000) จึงเสนอแนะว่า การวัดการรับรู้ความสามารถกลุ่มจึงควรวัดจากการประเมินความสามารถของกลุ่มในภาพรวมโดยสมาชิกแต่ละคน เนื่องจากการวัดแบบนี้จะรวมถึงธรรมชาติของการทำงานเป็นกลุ่มเข้าไปด้วย

2.1.3 แนวคิดเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวก

Martin E.P. Seligman เป็นศาสตราจารย์ด้านจิตวิทยา ณ มหาวิทยาลัยแห่งมลรัฐเพนซิลเวเนีย และนักเขียนที่มีผลงานและได้รับการยอมรับในด้านจิตวิทยาอย่างมาก หนึ่งในผลงานที่ได้รับการกล่าวถึงอย่างมากและเป็นพื้นฐานของแนวคิดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ คือ แนวคิดเกี่ยวกับการฝึกมองโลกเชิงบวก (learned optimism) Seligman (1990; 2000) กล่าวว่า การมองโลกเชิงบวกเป็นกุญแจไปสู่ความสำเร็จ เนื่องจากผู้ที่มองโลกเชิงบวกสามารถใช้ประโยชน์จากความสามารถที่ตนเองมีอยู่ได้สูงสุดในความพยายามที่จะไปสู่เป้าหมาย ไม่ว่าจะมียุบสรรคขวากหนามมากมายเพียงใด มนุษย์บางคนเมื่อพบกับความผิดหวังหรือล้มเหลว จะเรียนรู้ที่จะรู้สึกสิ้นหวัง (helpless) ซึ่งการคิดแบบนี้จะนำไปสู่โรคซึมเศร้า (depression) ข้อแตกต่างของคนที่มีมองโลกในเชิงบวกกับเชิงลบคือ ความแตกต่างของแนวทางการอธิบายเหตุการณ์และผลที่เกิดขึ้นกับตนเอง เช่น เมื่อเหตุการณ์ที่ดีเกิดขึ้นกับบุคคลหนึ่ง บุคคลนั้นจะอธิบายเกี่ยวกับมันอย่างไร เป็นเพราะโชคเข้าข้างหรือเป็นผลมาจากความสามารถของตนเอง และถ้าเหตุการณ์ไม่ดีเกิดขึ้น เหตุการณ์นั้นเกิดจากความโชคไม่ดี หรือเป็นเพราะตนเองไร้ความสามารถ และการไร้ความสามารถนี้จะทำให้ตนล้มเหลวในด้านอื่นๆ ด้วยหรือไม่

Seligman (1990; 2000) สรุปว่า ผู้ที่มีมองโลกเชิงบวกและเชิงลบมีวิธีการอธิบายเหตุผลสำหรับความสำเร็จและความล้มเหลวของตนที่แตกต่างกัน ผู้ที่มีมองโลกเชิงลบมักอ้างว่าเหตุของความล้มเหลวมาจาก ปัจจัยหรือความสามารถของตนเอง (personal) ปัจจัยถาวรหรือไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้

(permanent) และสามารถแผ่อิทธิพลไปถึงความสามารถในส่วนอื่นของตน (pervasive) ในขณะที่ผู้ที่มองโลกในแง่บวกจะอ้างถึงเหตุของความล้มเหลวหรือเหตุการณ์ที่ไม่ดีว่ามาจากปัจจัยอื่น ๆ ที่ไม่ใช่ปัจจัยจากตนเอง (non-personal) ที่เปลี่ยนแปลงได้หรือไม่ถาวร (non-permanent) และไม่แผ่ไปถึงความสามารถในส่วนอื่น ๆ ของตน ในทางกลับกัน สำหรับเหตุการณ์ที่ดีหรือความสำเร็จนั้น การอธิบายเหตุผลจะเป็นไปในทิศทางตรงกันข้ามกับที่กล่าวมา นั่นคือ ผู้ที่มองโลกเชิงลบมักอ้างว่าเหตุของความสำเร็จไม่ได้มาจากความสามารถหรือปัจจัยของตนเอง ไม่ยั่งยืนหรือเปลี่ยนแปลงได้ (non-permanent) และไม่แผ่ไปถึงความสามารถในส่วนอื่น ๆ ของตน ส่วนผู้ที่มองโลกเชิงบวกจะอธิบายถึงความสำเร็จของตนเองว่า เกิดจากปัจจัยหรือความสามารถของตนเอง มีความถาวรและไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ (permanent) และสามารถแผ่อิทธิพลไปถึงความสามารถในส่วนอื่นของตน (pervasive) Seligman (1990; 2000) เสนอว่าการมองหาเหตุผลชั่วคราว (temporary) และจำเพาะ (specific) เพื่ออธิบายความโชคร้ายหรือความล้มเหลวนั้นถือเป็นการแสดงออกซึ่งความหวัง (the art of hope) ในขณะที่การมองหาเหตุผลแบบถาวร (permanent) และครอบจักรวาล (universal) เพื่ออธิบายความโชคร้ายหรือความล้มเหลวถือเป็นการแสดงออกซึ่งความสิ้นหวัง (despair)

การมองโลกเชิงบวกเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อนำไปสู่ความสำเร็จในการทำงานในหลายสาขาอาชีพ และการขาดการมองโลกเชิงบวกจะสร้างข้อจำกัดในชีวิต นอกจากระดับบุคคลแล้ว การมองโลกเชิงบวกมีผลต่อองค์กรด้วย ดังจะเห็นได้จากเปรียบเทียบทีมนักกีฬา 2 ทีม ทีมที่ชนะสามารถเล่นได้ดีกว่าภายใต้แรงกดดัน คือทีมที่มีการมองโลกเชิงบวกในระดับที่สูงกว่านั่นเอง อย่างไรก็ตามการมองโลกเชิงบวกอาจไม่เหมาะสมเสมอไปในบางสถานการณ์ เช่น กับต้นเครื่องบินอาจไม่ควรนำเครื่องบินขึ้นเมื่อพบว่ามีความผิดปกติบางอย่าง จนกว่าจะแก้ไขให้เรียบร้อย ในกรณีนี้จะเห็นว่า ผู้ที่มองโลกเชิงลบมักมองภาพของความเป็นจริงได้ดีกว่าคนที่มองโลกแง่บวก การมองโลกในแง่ลบจึงเป็นประโยชน์กว่าในกรณีที่บุคคลต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่เกินความสามารถของตนเองที่จะเปลี่ยนแปลงได้ Seligman (1990; 2000) สรุปไว้ว่า บุคคลควรพัฒนาการมองโลกเชิงบวกแบบยืดหยุ่น (flexible) เพื่อที่จะมีชีวิตที่เต็มเต็มและสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

2.1.4 แนวคิดเกี่ยวกับบรรยากาศองค์กร

บรรยากาศองค์กร (organizational climate) เป็นคุณสมบัติที่เกี่ยวข้องกับองค์การหรือหน่วยย่อยขนาดใหญ่ขององค์กร บรรยากาศองค์กรบรรยายถึงองค์การว่ามีลักษณะเป็นอย่างไร Hoy (2012) ได้ให้ความสำคัญในการศึกษาเกี่ยวกับบรรยากาศองค์กรตั้งแต่เริ่มต้นการวิจัย โดยเฉพาะในบริบทของการศึกษา ในช่วงแรก เป็นความสนใจเกี่ยวกับคำถามที่ว่า บรรยากาศองค์กรของโรงเรียนแบบใดที่จะส่งเสริมแนวทางในการควบคุมดูแลนักเรียนตามที่คนมาอนุชนนิยม การควบคุมตนเองของนักเรียน และการสร้างบรรยากาศเพื่อให้เอื้อต่อความต้องการทางการเรียนรู้ของนักเรียน โดยพบว่าบรรยากาศองค์กรของโรงเรียนแบบเปิด (open school) ซึ่งเน้นความสัมพันธ์ที่แท้จริง (authentic relationship) ระหว่าง

สมาชิกจะเอื้อต่อการควบคุมดูแลนักเรียนตามทัศนคติของคณาจารย์ นอกจากนี้โรงเรียนตามแบบมานุษยนิยมจะเป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารโรงเรียนนำด้วยการทำตนเป็นตัวอย่างที่ดี นึกถึงจิตใจผู้อื่น มีความเป็นกันเอง และหลีกเลี่ยงการกำกับดูแลอย่างใกล้ชิด จะเป็นโรงเรียนที่มีความยึดมั่นผูกพัน มีมนุษยสัมพันธ์ และมีคณะครูที่มีขวัญและกำลังใจสูง บรรยากาศขององค์การของโรงเรียนยังส่งผลต่อพฤติกรรมของนักเรียน โดยบรรยากาศขององค์การของโรงเรียนแบบเปิดจะมีผลในเชิงลบต่อความรู้สึกแปลกแยกของนักเรียน นั่นคือบรรยากาศขององค์การของโรงเรียนแบบเปิดจะช่วยป้องกันไม่ให้นักเรียนรู้สึกไร้อำนาจและไม่เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ต่อมาจึงมีการเชื่อมโยงกับบรรยากาศขององค์การของโรงเรียนและอิทธิพลต่อการผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่ Hoy และคณะ (2012) ไม่พบว่ามีความสัมพันธ์แนวคิดของบรรยากาศขององค์การของโรงเรียนใดที่ส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียน จนกระทั่งได้หันความสนใจไปที่ส่วนเพิ่มเติมของบรรยากาศขององค์การที่ให้ความสำคัญกับมุมมองของคณะครูต่อนักเรียน

จากแนวคิดของ Parsons Bales และ Shils (1953 อ้างถึงใน Wu, 2012) กล่าวว่า โรงเรียนจะอยู่รอดได้จะต้องประกอบด้วยปัจจัยที่จำเป็น 4 ประการคือ การได้มาซึ่งทรัพยากรที่เพียงพอสำหรับการปรับตามสภาพแวดล้อม (the imperative functions of adaptation) การตั้งเป้าหมาย (goal attainment) การบูรณาการ (integration) และการสร้างและรักษาระบบคุณค่าเฉพาะ (latency) นอกจากนี้ยังระบุว่า โรงเรียนมีระดับของการควบคุมปัจจัย 3 ระดับ คือ ระดับเทคนิค (การเรียนการสอน) ระดับการบริหารงาน (ธุรการและการจัดการ) และระดับองค์การ (การเชื่อมโยงกับภายนอก) จากแนวคิดนี้ Hoy และ Feldman (1987 อ้างถึงใน Wu, 2012) ได้สร้างดัชนีสุขภาพขององค์การและมาตรวัดที่ชื่อว่า Organizational Health Inventory (OHI) ขึ้นมา และให้นิยามโรงเรียนที่มีสุขภาพดี ว่าเป็นโรงเรียนที่องค์การ ฝ่ายบริหาร และคณะครูทำงานร่วมกันด้วยความพร้อมเพรียง โรงเรียนมีกระบวนการที่จำเป็นในการรับมือกับการเปลี่ยนแปลงจากภายนอกและใช้ทรัพยากรและพลังงานที่มีในการมุ่งไปสู่พันธกิจของโรงเรียน ดัชนีนี้ประกอบด้วยมิติย่อย 7 ด้านคือ เกียรติของสถาบัน (institutional integrity) โครงสร้างแบบริเริ่ม (initiating structure) การคำนึงถึงผู้อื่น (consideration) อิทธิพลของผู้บริหารโรงเรียน (principal influence) การสนับสนุนด้านทรัพยากร (resource support) ขวัญและกำลังใจ (morale) และการเน้นวิชาการ (academic emphasis) จากการวิจัยเพื่อหาความสัมพันธ์ของสุขภาพของโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า มีเพียงองค์ประกอบเดียวในสุขภาพของโรงเรียนที่มีอิทธิพลต่อผลการเรียน เมื่อควบคุมอิทธิพลของเศรษฐฐานะ (SES) นั่นคือ การเน้นวิชาการ หมายถึงระดับที่โรงเรียนได้รับการขับเคลื่อนด้วยความเป็นเลิศทางวิชาการ (Hoy & Miskel, 2007)

2.2 ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

เนื่องจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการกำเนิดขึ้นในฐานะตัวแปรระดับโรงเรียน และต่อมาจึงได้รับการขยายไปสู่ตัวแปรระดับครู เพื่อความเข้าใจเกี่ยวกับตัวแปรที่ดีขึ้น จึงขอเสนอความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ทั้งในระดับโรงเรียนและระดับครู ดังนี้

2.2.1 ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของโรงเรียน

Hoy Tarter และ Woolfolk Hoy (2006) ให้ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เป็นความเชื่อร่วมกันของคณะครูว่าสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนเป็นเรื่องที่สำคัญอย่างยิ่ง คณะครูมีความสามารถที่จะช่วยให้นักเรียนประสบผลสำเร็จทางการเรียนได้ และคณะครูสามารถเชื่อมั่นว่านักเรียนและผู้ปกครองจะร่วมมือกับคณะครูในการทำความพยายามดังกล่าวให้ประสบผล กล่าวโดยย่อ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นความเชื่อมั่นของทั้งโรงเรียนว่านักเรียนจะ ประสบผลสำเร็จในทางการเรียนได้

2.2.2 ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

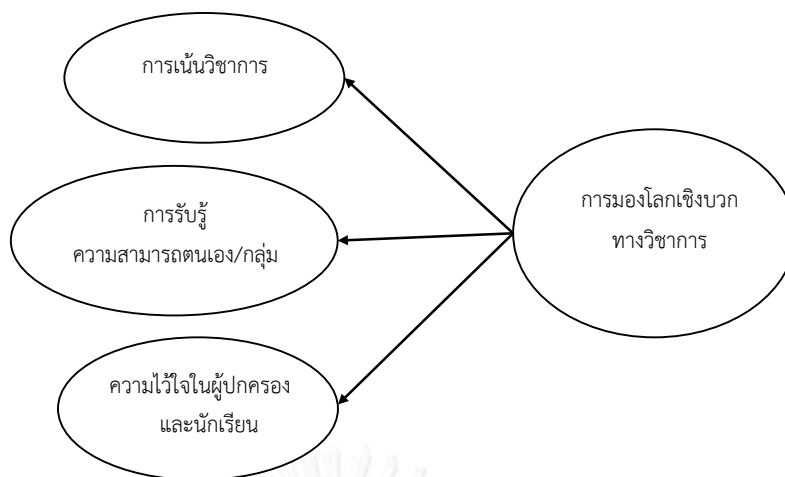
Beard Hoy และ Woolfolk Hoy (2010) ให้ความหมายของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูว่า เป็นความเชื่อของครูแต่ละคนว่าสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนเป็นเรื่องที่สำคัญอย่างยิ่ง และตนสามารถที่จะช่วยให้นักเรียนประสบผลสำเร็จทางการเรียนได้ รวมถึงความเชื่อนักเรียนและผู้ปกครอง จะร่วมมือกับตนในการทำความพยายามดังกล่าวให้ประสบผล

2.3 องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบได้แก่ การเน้นวิชาการ (academic emphasis) การรับรู้ความสามารถของกลุ่มและของตนเอง (collective efficacy) และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (faculty trust in parents and students) (Hoy et al., 2006) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

2.3.1 การเน้นวิชาการ

การเน้นวิชาการ (academic emphasis) เป็นคุณลักษณะหนึ่งของบรรยากาศองค์การของโรงเรียน ที่บ่งบอกถึงระดับที่โรงเรียนให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และตั้งความเป็นเลิศทางวิชาการเป็นวัตถุประสงค์หลักของโรงเรียน โดยโรงเรียนจะตั้งผลที่คาดหวังทางการเรียนที่ท้าทายแต่เป็นไปได้ให้กับนักเรียน บรรยากาศในการเรียนมีความเป็นระเบียบ ทั้งครูและนักเรียนต่างเคารพและชื่นชมกับความสำเร็จทางการเรียน (McGuigan & Hoy, 2006) นอกจากการให้ความสำคัญของโรงเรียนต่อความสำเร็จทางวิชาการแล้ว การเน้นวิชาการยังรวมถึงพฤติกรรมของคณะครูที่มุ่งไปสู่การเรียนรู้และความสำเร็จทางการเรียนของนักเรียนด้วย ด้วยเหตุนี้ Hoy และคณะ (2006) จึงจัดการเน้นวิชาการให้เป็นองค์ประกอบด้านพฤติกรรม (behavioral domain) ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ



แผนภาพ 3 องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

ที่มา: Hoy และคณะ (2006)

จากที่ได้กล่าวถึงในส่วนของแนวคิดเกี่ยวกับบรรยากาศองค์การ การเน้นวิชาการถือกำหนดขึ้นจากงานของ Hoy และ Feldman (1987 อ้างถึงใน Wu, 2012) โดยการเน้นวิชาการเป็นองค์ประกอบหนึ่งบรรยากาศองค์การ และสเกลย่อยของมาตรวัด Organizational Health Inventory (OHI) โดยในปี 1990 Hoy Tarter และ Bliss (1990) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบมาตรวัด OHI กับมาตรวัดสำหรับวัดบรรยากาศองค์การที่ชื่อว่า Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ-RS) มาตรวัดทั้งสองนำไปใช้ในการทดสอบความสามารถในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จากการศึกษาพบว่า หลังจากควบคุมอิทธิพลของเศรษฐกิจฐานะ (SES) มาตรวัด OCDQ-RS ไม่สามารถทำนายผลการเรียนของนักเรียนได้ ในขณะที่ OHI มีเพียงองค์ประกอบการเน้นวิชาการเท่านั้นที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ในปี 1991 Hoy Tarter และ Kottkamp (1991) ทำการศึกษาบรรยากาศองค์การในระดับประถมศึกษาและได้สร้างมาตรวัดใหม่สำหรับประถมศึกษาขึ้นมาชื่อว่า Organizational Health Inventory for elementary schools (OHI-E) จากการศึกษาพบว่า องค์ประกอบของบรรยากาศองค์การของโรงเรียนระดับประถมศึกษาแตกต่างจากระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย อย่างไรก็ตาม การเน้นวิชาการ ยังคงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในระดับเทคนิค (technical level) ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนปลาย

ต่อมา Goddard Sweetland และ Hoy (2000) ได้ทำการศึกษาเชิงพหุระดับเกี่ยวกับอิทธิพลของการเน้นวิชาการของโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างหลักของการวิจัยนี้เป็นโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในเขตเมือง ซึ่งมีสัดส่วนของนักเรียนที่ยากจนและได้รับอาหารกลางวันฟรีในระดับที่สูง รวมทั้งนักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อย (minority) ผลจากการศึกษาพหุระดับหลังจากควบคุมอิทธิพลของเศรษฐกิจฐานะ (SES) ขนาดโรงเรียน เชื้อชาติ และเพศ พบว่าการเน้นวิชาการเป็น

ปัจจัยสำคัญที่สามารถอธิบายความแปรปรวนของคะแนนคณิตศาสตร์และการอ่านของนักเรียนได้ โดยสามารถอธิบายความแปรปรวนของคะแนนการอ่านและคณิตศาสตร์ของโรงเรียนได้ร้อยละ 50.4 และ 47.4 ตามลำดับ และสรุปว่า โรงเรียนที่มีการระดับการเน้นวิชาการสูงจะส่งผลทางบวกต่อสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของนักเรียนที่ยากจนและเป็นชนกลุ่มน้อยได้

ตั้งแต่ปี 2000 เป็นต้นมา ได้มีนักวิจัยที่สนใจศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรการเน้นวิชาการกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาอื่นๆ อาทิเช่น Licata และ Harper (2001) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพขององค์การและวิสัยทัศน์ที่มั่นคงของโรงเรียน (robust school vision) คณะวิจัยใช้มาตรวัด OHI ในการวัดระดับบรรยากาศองค์การของโรงเรียน พบว่า บรรยากาศองค์การมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับวิสัยทัศน์ที่มั่นคงของโรงเรียน และจากการวิเคราะห์ถดถอดพหุคูณบางส่วน พบอิทธิพลของเกียรติของสถาบันและการเน้นวิชาการต่อความมั่นคงของวิสัยทัศน์ของโรงเรียน หลังจากควบคุมตัวแปรเศรษฐกิจฐานะ (SES) นอกจากนี้ งานวิจัยของ Korkmaz (2006) ได้ทำการศึกษาหัวข้อที่คล้ายคลึงกันในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในประเทศตุรกี ผลการวิจัยยืนยันความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญของการเน้นวิชาการและวิสัยทัศน์ที่มั่นคงของคณะครู

Hoy Sweetland และ Smith (2002) ได้ทำการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการเน้นวิชาการ การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลสรุปจากการวิจัย พบว่า การเน้นวิชาการมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนทางอ้อม โดยส่งอิทธิพลผ่านทาง การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู และพบว่าการเน้นวิชาการมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญกับการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู

ในปี 2005 Alig-Meilcarek และ Hoy (2005) ได้สร้างโมเดลเพื่ออธิบายความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของภาวะผู้นำเชิงวิชาการ (instructional leadership) และการเน้นวิชาการต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษา จากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 146 โรงเรียน ผลการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเชิงสาเหตุพบว่า การเน้นวิชาการมีอิทธิพลโดยตรงต่อผลการเรียน นอกจากนี้พบว่าภาวะผู้นำเชิงวิชาการส่งผลต่อผลการเรียนของนักเรียนผ่านการเน้นวิชาการ

โดยสรุป จะเห็นว่า การเน้นวิชาการเป็นตัวแปรระดับโรงเรียนที่ได้รับการทดสอบและยืนยันจากงานวิจัยอย่างต่อเนื่องว่า เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางบวกและมีนัยสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน หลังควบคุมอิทธิพลของเศรษฐกิจฐานะ (SES) ทั้งในระดับประถมศึกษา (Goddard, Sweetland, et al., 2000; Hoy et al., 1991) และมัธยมศึกษา (Hoy et al., 1990; Hoy et al., 1991)

2.3.2 การรับรู้ความสามารถของกลุ่มและของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง ถือเป็นส่วนประกอบที่สำคัญในทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญา สังคม ได้รับการนิยามโดย Bandura (1977) ว่าเป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง

ในกระทำการอย่างหนึ่งให้ประสบความสำเร็จในระดับที่กำหนดไว้ (Bandura, 1977) การรับรู้ความสามารถของตนถือเป็นตัวจักรขับเคลื่อนที่สำคัญของมนุษย์ในการมุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งใจไว้ ไม่ว่าจะ เป็นบุคคลหรือองค์การต่างจำเป็นต้องมีความเชื่อในความสามารถของตนเองในเชิงบวกการที่จะเริ่ม กระบวนการทำงาน และการเชื่อในความสามารถของตนนี้จะส่งผลต่อทางเลือกที่บุคคลหรือองค์การ ตัดสินใจวางแผนและดำเนินการต่อไปในอนาคต (McGuigan & Hoy, 2006)

ในทางการศึกษา การรับรู้ความสามารถของตนมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยมีการ รับรู้ความสามารถของตน 3 ประเภทที่ส่งผลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ได้แก่ การ รับรู้ความสามารถของนักเรียน (Pajares & Miller, 1994) การรับรู้ความสามารถตนเอง (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998) และการรับรู้ ความสามารถกลุ่มของครูเกี่ยวกับโรงเรียน (Goddard, 2001, 2002; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000) ในรายงานแนวคิดการวิจัยนี้ จะกล่าวถึงการรับรู้ความสามารถตนเอง ในลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการ มองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ซึ่งประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถตนเองของครู และการรับรู้ ความสามารถกลุ่มของครู

การรับรู้ความสามารถตนเองของครู

Tschannen-Moran และคณะ (1998) ให้ความหมายของ การรับรู้ความสามารถตนเองของครู ว่า เป็นการตัดสินใจระดับความสามารถของครูเพื่อนำไปสู่ผลที่คาดหวังของการเรียนรู้และความสนใจในการ เรียนของนักเรียน เมื่อครูเชื่อว่าตนเองสามารถที่จะเปลี่ยนแปลงการเรียนรู้ของนักเรียนในทางที่ดีขึ้น ครู จะตั้งเป้าหมายที่สูงขึ้น พยายามมากขึ้น และมีความอดทนต่ออุปสรรคมากขึ้น การรับรู้ความสามารถ ตนเองของครูได้รับความสนใจศึกษาวิจัยอย่างกว้างขวางและต่อเนื่อง เนื่องจากเป็นตัวแปรที่ส่งผลถึง เป้าหมายทางการศึกษาหลายประการ เช่น การดำรงอยู่ในอาชีพครู ความยินดีในอาชีพครู ความยึดมั่น ผูกพันในอาชีพครู และพฤติกรรมทางการเรียนการสอน รวมทั้งได้รับการยืนยันว่าเป็นหนึ่งในคุณลักษณะ ของครูที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk Hoy & Davis, 2006) นอกจากนี้ การรับรู้ความสามารถตนเองของครูยังส่งผลถึงแรงจูงใจ การ รับรู้ความสามารถตนเองของนักเรียน และพฤติกรรมของนักเรียนในห้องเรียน (Anderson, Greene, & Loewen, 1988 อ้างถึงใน Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

เนื่องจากประเด็นปัญหาเกี่ยวกับการวัดระดับการรับรู้ความสามารถตนเองของครูจากมาตรวัดที่ แตกต่างกัน Tschannen-Moran และ Woolfolk Hoy (2001) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบมาตรวัดการ รับรู้ความสามารถตนเอง โดยสรุปเกี่ยวกับปัญหาที่พบในแต่ละมาตรวัด และต่อมาได้ทำการเสนอมาตรวัด ใหม่สำหรับการวัดระดับการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ที่พัฒนาขึ้นจากโมเดลเชิงสาเหตุของ Tschannen-Moran และคณะ (1998) ใช้ชื่อว่า the Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)

หรือ Teacher sense of self-efficacy scale (TSES) มาตรฐานนี้เป็นมาตรฐานที่ได้รับการนำไปใช้และพบมากที่สุดในงานวิจัยเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู

การรับรู้ความสามารถของกลุ่มครูได้รับการศึกษาถึงอิทธิพลที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเป็นครั้งแรกโดย Bandura (1993) โดยพบว่า ในโรงเรียนที่คณะครูมีระดับการรับรู้ความสามารถตนเองสูง จะมีนักเรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ที่ดีและพัฒนาการทางการเรียนที่ดีขึ้น ในขณะที่คณะครูมีระดับการรับรู้ความสามารถของตนต่ำ จะมีผลสัมฤทธิ์ต่ำหรือพัฒนาการทางการเรียนลดต่ำลง นอกจากนี้ยังพบว่า อิทธิพลของคุณลักษณะของนักเรียนส่งผลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยผ่านทาง การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูมากกว่าการส่งผลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และอิทธิพลดังกล่าวไม่ขึ้นอยู่กับผลของระดับเศรษฐฐานะของนักเรียน

ต่อมาในปี 2000 Goddard และคณะ (2000) ได้ใช้รากฐานจากงานวิจัยของ Bandura (1986, 1993, 1997) และโมเดลเชิงสาเหตุของการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ที่พัฒนาโดย Tschannen-Moran และคณะ (1998) นำมาศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับแนวคิดของการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู โดยได้นิยามว่า การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูเป็น การรับรู้ของคณะครูในโรงเรียนว่าความพยายามของกลุ่มโดยรวมจะทำให้เกิดอิทธิพลแก่วงศ์กับนักเรียน และได้นำเสนอโมเดลการพัฒนาความสามารถกลุ่มของครูที่มีองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ การวิเคราะห์งานสอน (analysis of teaching task) และ การประเมินความสามารถในการสอน (assessment of teaching competence) ภายใต้มอดลนี้ Goddard และคณะ (2000) ได้สร้างมาตรวัดสำหรับการวัดระดับการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูขึ้นที่ชื่อว่า the Collective Efficacy Scale (CES) และได้นำมาตรวัดดังกล่าวไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างโรงเรียน 47 แห่งในเขตเมืองในภูมิภาคมิสซิสซิปปี ผลการวิจัยยืนยันว่า การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูในฐานะตัวแปรแฝง และพบว่ามอิทธิพลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยในปีต่อมา Goddard (2001) ได้วิจัยต่อยอดด้วยการศึกษาอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูกับผลการเรียนของนักเรียน โดยควบคุมอิทธิพลของพื้นฐานความรู้เดิมและเศรษฐฐานะ (SES) และยังคงยืนยันอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถกลุ่มต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังจากควบคุมอิทธิพลของสองตัวแปรดังกล่าว นอกจากนี้ Goddard (2002) ได้ทำการปรับปรุงมาตรวัดให้มีความตรงและความเที่ยงสูงขึ้น ในขณะที่จำนวนข้อลดลงจากเดิม 21 ข้อเป็น 12 ข้อ และตั้งชื่อมาตรวัดว่า the Collective Efficacy Scale Short Form

อิทธิพลของการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้รับการยืนยันจากงานวิจัยที่ศึกษาในบริบทที่แตกต่างกัน เช่น Hoy และคณะ (2002) ได้ศึกษาอิทธิพลของการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในระดับมัธยมปลาย โดยเมื่อควบคุมอิทธิพลของเศรษฐฐานะ (SES) และการเน้นวิชาการแล้ว พบว่า การรับรู้ความสามารถกลุ่มสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ได้ และมีขนาดของอิทธิพลสูงกว่าเศรษฐฐานะ (SES) และพบว่า การเน้นวิชาการส่งผลไปถึงผลสัมฤทธิ์ของ

นักเรียน โดยผ่านการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู นอกจากนี้ การศึกษาของ Goddard, LoGerfo และ Hoy (2004) พบว่า การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูส่งอิทธิพลของต่อคะแนนการอ่าน การเขียน และ สังคมศาสตร์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา หลังจากควบคุมอิทธิพลของตัวแปรบริบทโรงเรียน เช่น สัดส่วนนักเรียนกลุ่มน้อย การตั้งอยู่ในเขตเมือง เศรษฐฐานะ (SES) ขนาดโรงเรียน และผลสัมฤทธิ์ที่ผ่านมา

2.3.3 ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน

ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (teacher trust in parents and students) เป็นคุณลักษณะร่วมของบุคลากรในโรงเรียนในลักษณะที่คล้ายคลึงกันกับการรับรู้ความสามารถกลุ่มและการเน้นวิชาการ หมายถึง ความเต็มใจของคณะครูในการยอมรับความเสียหายที่อาจเกิดขึ้นจากนักเรียนและผู้ปกครอง ด้วยความเชื่อมั่นว่านักเรียนและผู้ปกครองมีความประสงค์ดี เชื่อถือได้ มีความสามารถ ซื่อสัตย์ และเปิดเผย (Hoy & Tschannen-Moran, 2003)

Hoy และ Kupersmith (1984, 1985 อ้างถึงใน Hoy และ Tschannen-Moran, 1999) เป็นนักวิจัยคณะแรกที่ศึกษาเกี่ยวกับความไว้วางใจในบริบทของโรงเรียน โดยได้ระบุถึงความไว้วางใจของคณะครู (faculty trust) 3 ประเภทที่พบในโรงเรียน คือ ความไว้วางใจในผู้บริหารโรงเรียน (trust in principal) ความไว้วางใจในเพื่อนครู (trust in colleagues) และความไว้วางใจในองค์กร (trust in organization) ในขณะนั้น ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน ยังไม่ถูกรวมไว้ในแนวคิดของความไว้วางใจ จนกระทั่ง Hoy และ Tschannen-Moran (1999) ได้ให้ความสนใจในตัวแปรความไว้วางใจในโรงเรียนอีกครั้งในปี 1999 จากการทบทวนวรรณกรรม นักวิจัยทั้งสองได้นิยามความไว้วางใจว่าเป็นตัวแปรแฝงที่ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ ความประสงค์ดี (benevolence) ความเชื่อมั่น (reliability) ความสามารถ (competence) ความซื่อสัตย์ (honesty) และการเปิดเผย (openness) และแบ่งกลุ่มของความไว้วางใจออกเป็น 3 กลุ่มคือ ความไว้วางใจในผู้บริหารโรงเรียน ความไว้วางใจในเพื่อนครู และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน รวมทั้งได้สร้างมาตรวัดสำหรับวัดระดับความไว้วางใจในโรงเรียนที่ชื่อว่า Trust Scale ในงานวิจัยเดียวกันนี้ได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบของความไว้วางใจในผู้ปกครอง และความไว้วางใจในนักเรียนของครู และสรุปว่า ความไว้วางใจของครูทั้งสองแบบนี้เป็นแนวคิดเดียวกัน โดยเรียกรวมกันว่าเป็นความไว้วางใจในลูกค้า (trust in client) เนื่องจากผู้ปกครองและนักเรียนเป็นบุคคลที่คณะครูมีหน้าที่ให้บริการทางการศึกษานั้นเอง

ต่อมา Tschannen-Moran และ Hoy (2000) ได้ทำศึกษาทบทวนวรรณกรรมเพิ่มเติม พร้อมทั้งสังเคราะห์แนวคิดของความไว้วางใจจากศาสตร์สาขาต่างๆ เช่น สังคมวิทยา จิตวิทยา ปรัชญา และ เศรษฐศาสตร์ จนได้ข้อสรุปว่า ความไว้วางใจ เป็นความเต็มใจในการยอมรับความเสียหาย (vulnerability) ประกอบด้วยทั้งสิ้น 6 องค์ประกอบ ได้แก่

- 1) ความเต็มใจที่จะยอมรับความเสียหาย (willingness to risk vulnerability) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดของความไว้วางใจ เนื่องจากบุคคลไม่จำเป็นต้องไว้วางใจบุคคลอื่นที่ตนเองไม่สามารถยอมรับความเสียหายที่จะเกิดขึ้นจากบุคคลนั้นได้

2) ความประสงค์ดี (benevolence) ความประสงค์ดีเป็นองค์ประกอบหนึ่งของความไว้วางใจที่บุคคลหรือฝ่ายหนึ่งมีความมั่นใจว่าอีกฝ่ายหนึ่งจะไม่ทำอันตรายหรือความเสียหายต่อตนหรือฝ่ายตน

3) ความเชื่อมั่น (reliability) ความเชื่อมั่นเป็นการรวมกันของการทำนายได้ (predictability) และความประสงค์ดี (benevolence) เกิดขึ้นเมื่อบุคคลหรือฝ่ายหนึ่งต้องพึ่งพาหรือต้องอาศัยความช่วยเหลือจากอีกบุคคลหรืออีกฝ่ายหนึ่งให้ทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้ ความเชื่อมั่นจึงเป็นระดับที่บุคคลหรือฝ่ายหนึ่งเชื่อว่าอีกบุคคลหรืออีกฝ่ายจะทำสิ่งหนึ่งให้ตามที่คาดหมายและเป็นไปในทางบวก

4) ความสามารถ (competence) ในบางสถานการณ์ ความประสงค์ดีและตั้งใจดีอาจไม่เพียงพอที่จะทำให้เกิดความไว้วางใจได้ เช่นในสถานการณ์ที่ต้องอาศัยความสามารถในการกระทำกรให้สำเร็จ ในกรณีนี้ ความไว้วางใจเกิดขึ้นเมื่อบุคคลหรือฝ่ายหนึ่งเชื่อมั่นใจความสามารถของอีกบุคคลและอีกฝ่ายหนึ่งว่าจะกระทำกรที่มุ่งหวังได้สำเร็จด้วยดี

5) ความซื่อสัตย์ (honesty) ความซื่อสัตย์ถือเป็นอีกองค์ประกอบที่สำคัญของความไว้วางใจ ดังปรากฏในคำนิยามในงานวิจัยเกี่ยวกับความไว้วางใจจำนวนมาก และมักเป็นองค์ประกอบที่คนทั่วไปนึกถึงความไว้วางใจ เนื่องจากความซื่อสัตย์นำไปสู่ความสัตย์จริง (truthfulness) เกียรติ (honor) และความจริงแท้ (authenticity) ที่จะเน้นย้ำความไว้วางใจ

6) การเปิดเผย (openness) การเปิดเผย เป็นระดับของการที่ข้อมูลที่สำคัญได้รับการแบ่งปัน และการวางแผนและปฏิบัติการต่างๆเป็นไปอย่างโปร่งใส การเปิดเผยเป็นการสร้างความเชื่อใจในขณะที่การปิดบังเป็นการทำลายความเชื่อใจ

ดังที่กล่าวมา ความไว้วางใจของคณะครู จึงได้รับการนิยามว่า เป็นความเต็มใจในการยอมรับความเสียหายที่อาจเกิดขึ้น (vulnerability) จากอีกฝ่ายหนึ่งด้วยความมั่นใจที่ว่าฝ่ายนั้นจะมีจิตใจดี เชื่อถือได้ มีความสามารถ ซื่อสัตย์ และเปิดเผย (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) ซึ่งสะท้อนถึงมิติทั้ง 5 มิติของความไว้วางใจ คือ ความประสงค์ดี ความเชื่อมั่น ความสามารถ ความซื่อสัตย์ และ การเปิดเผย

ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนได้รับความสนใจศึกษาถึงความสามารถในการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจากนักวิจัยหลายคน โดย Goddard Tschannen-Moran และ Hoy (2001) เป็นคณะนักวิจัยกลุ่มแรกๆที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนระดับประถมศึกษา จากการวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เส้นทางพหุระดับด้วยโมเดลเชิงเส้นตรงแบบลดหลั่น (HLM) พบว่า ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนส่งผลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เมื่อควบคุมอิทธิพลของเศรษฐกิจฐานะ (SES) ภูมิศาสตร์ประชากรของนักเรียน และพื้นความรู้เดิม ในปีถัดมา Hoy Smith และ Sweetland (2002) ได้ทำการศึกษาในลักษณะที่คล้ายคลึงกันในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งได้ผลวิจัยในทิศทางเดียวกัน

ผลการวิจัยอีกเรื่องหนึ่งที่ยืนยันถึงความสำคัญของความไว้วางใจในการเสริมสร้างความร่วมมือระหว่างครูและผู้ปกครองเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อันดีของนักเรียน คืองานของ Bryk และ Schneider (2003) ซึ่งเป็นการวิจัยระยะยาวเกี่ยวกับอิทธิพลของความไว้วางใจในโรงเรียนในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพของโรงเรียนระดับประถมศึกษามากกว่า 400 แห่งใน 12 ชุมชนของนครชิคาโก จาก

การศึกษาเป็นเวลากว่า 3 ปี ผลการวิจัยพบว่า ความเชื่อใจระหว่างครูกับนักเรียน เป็นผลที่เกิดขึ้นจากความเชื่อใจระหว่างครูกับผู้ปกครอง (Bryk & Schneider, 2003) สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Hoy และ Tschannen-Moran (1999) ที่ระบุว่า ความไว้วางใจของครูต่อผู้ปกครอง และความไว้วางใจของครูต่อนักเรียนรวมกันเป็นตัวแปรเดียว

ในปี 2003 Hoy และ Tschannen-Moran (2003) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับความไว้วางใจเพิ่มเติม และได้สร้างมาตรวัดสำหรับการวัดความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของคณะครู ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ใช้ชื่อว่า Omnibus Trust Scale

สำหรับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของคณะครูนั้น พบว่า ระดับการตัดสินใจร่วมกันระหว่างผู้ปกครองและคณะครูมีความสัมพันธ์กับระดับความไว้วางใจของคณะครูต่อผู้ปกครองและนักเรียน (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) นอกจากนี้ ในงานวิจัยของ Van Houtte (2006 อ้างถึงใน Wu, 2012) ระบุว่า ความไว้วางใจของคณะครูมีความสัมพันธ์กับระดับความพึงพอใจในการทำงานของครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาในประเทศเบลเยียม

โดยสรุปแล้ว ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของคณะครู ถือเป็นตัวแปรระดับโรงเรียนอีกตัวแปรหนึ่งที่ได้รับการศึกษาวิจัยและพัฒนาแนวคิดอย่างต่อเนื่อง และได้รับการยืนยันด้วยผลการวิจัยว่ามีอิทธิพลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ทั้งในระดับประถมศึกษา (Bryk & Schneider, 2003; Goddard et al., 2001) และมัธยมศึกษา (Hoy, Smith, et al., 2002) โดยไม่ขึ้นกับระดับเศรษฐกิจของโรงเรียน พื้นความรู้เดิม รวมทั้งคุณลักษณะอื่นๆของโรงเรียน

2.4 การพัฒนามาเป็นตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

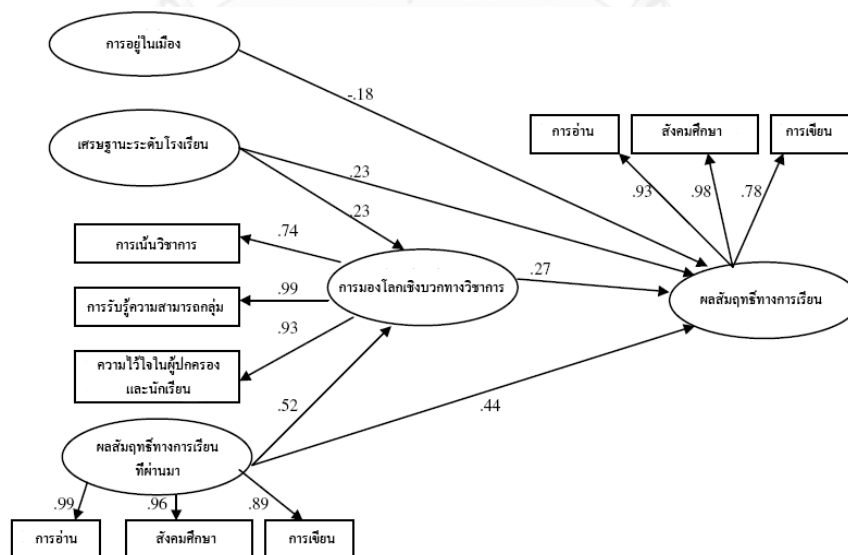
จากที่ได้นำเสนอองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการในหัวข้อที่ผ่านมาแล้ว จะเห็นว่าทั้งตัวแปรการเน้นวิชาการ การรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู ต่างเป็นคุณลักษณะของโรงเรียนที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยไม่ขึ้นกับเศรษฐกิจ (SES) และเป็นตัวแปรระดับโรงเรียนเพียง 3 ตัวแปรเท่านั้นที่ได้รับการยืนยันจากงานวิจัยว่ามีอิทธิพลต่อการพัฒนาการเรียนรู้อันดีของผู้เรียน ด้วยเหตุนี้ จึงเป็นที่มาของการศึกษาถึงตัวแปรแฝงที่เป็นพื้นฐานที่ซ่อนอยู่ภายใต้ตัวแปรทั้ง 3 ตัวดังกล่าวโดยคณะนักวิจัย นำโดย Wayne K. Hoy (2006) และภายหลังได้รับการพัฒนาไปสู่ระดับบุคคลคือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ในปี 2010 โดย Beard และคณะ (2010) ในหัวข้อนี้ จะทำการสรุปความเป็นมาของการพัฒนาตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เริ่มจากระดับโรงเรียน และตามด้วยระดับครู

จากการค้นพบว่า การรับรู้ความสามารถกลุ่ม (collective efficacy) ความไว้วางใจของคณะครู (collective faculty trust) และการเน้นวิชาการ (academic emphasis) ต่างมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันในระดับสูง โดยเฉพาะความไว้วางใจ (trust) และการรับรู้ความสามารถ ซึ่งเป็นตัวแปรที่มีพื้นฐานและธรรมชาติที่เกี่ยวข้องกับการมองโลกในแง่ดี (optimism) ทำให้ Hoy (2006) เชื่อมโยงแนวคิดของการเรียนรู้ในการมองโลกในแง่ดี (learned optimism) ซึ่งเป็นส่วนสำคัญของจิตวิทยาเชิงบวก (positive psychology) ของ Seligman (Seligman, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) เพื่ออธิบาย

ความสัมพันธ์ของทั้ง 2 ตัวแปร โดยเมื่อรวมแนวคิดของการมองโลกเชิงบวกกับการเน้นทางวิชาการ Hoy (2006) จึงนิยามชื่อของตัวแปรแฝงนี้ว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (academic optimism)

Hoy และคณะ (2006) ได้ทำการทดสอบโมเดลกรอบแนวคิดทางทฤษฎีของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยใช้โมเดลสมการโครงสร้าง (structural equation modeling: SEM) กับกลุ่มตัวอย่างทั้งในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา (ดังแผนภาพ 4) ในขณะที่ McGuigan และ Hoy (2006) ทำการศึกษาที่คล้ายคลึงกันกับกลุ่มตัวอย่างในระดับประถมศึกษา โดยงานวิจัยทั้งสองเรื่องต่างยืนยันว่าการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นตัวแปรแฝงลำดับสอง ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถกลุ่ม (collective efficacy) ความไว้วางใจของคณะครู (collective faculty trust) และการเน้นวิชาการ (academic emphasis)

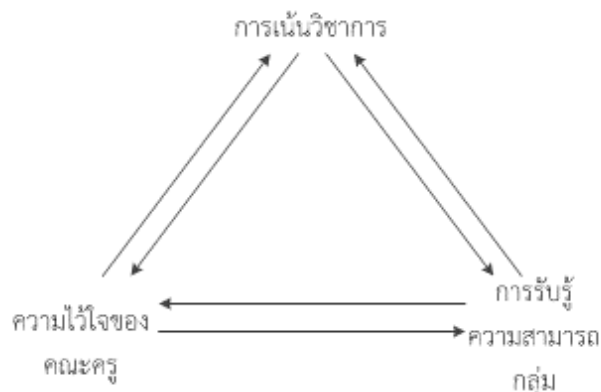
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ จึงเป็นความเชื่อร่วมกันว่า คณะครูสามารถสร้างความแตกต่างให้กับการเรียนรู้ของนักเรียนได้ นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และสามารถบรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เป็นแนวคิดที่รวมมิติด้านพุทธิพิสัย (cognitive) จิตพิสัย (affective) และ พฤติกรรม (behavioral) โดยการรับรู้ความสามารถกลุ่ม เป็นการรับรู้ของครูในครูในโรงเรียนว่าความพยายามร่วมกันของครูจะมีผลเชิงบวกต่อผลการเรียนของนักเรียน เป็นตัวแปรที่แสดงถึงความเชื่อหรือความคาดหวัง มีลักษณะเป็นพุทธิพิสัย ความไว้วางใจของคณะครู เป็นความรู้สึกร่วมของคณะครูที่ผู้ปกครองและนักเรียนมีความประสงค์ ความเชื่อมั่น ความสามารถ ความซื่อสัตย์ และการเปิดเผย โดยความไว้วางใจ (trust) มีลักษณะเป็นจิตพิสัย และการเน้นวิชาการ เป็นการมุ่งเน้นไปสู่พฤติกรรมที่ต้องการ มีลักษณะเป็นตัวแปรเชิงพฤติกรรม



แผนภาพ 4 โมเดลกรอบแนวคิดทางทฤษฎีของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ที่มา: Hoy และคณะ (2006)

นอกจากนี้ การรับรู้ความสามารถกลุ่ม ความไว้วางใจของคณะครู และการเน้นวิชาการ ต่างเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อกันและกันในลักษณะสามเหลี่ยม (ดังแผนภาพ 5) โดยความไว้วางใจในผู้ปกครอง และนักเรียน ส่งผลไปยังการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครู ซึ่งจะส่งผลกลับมาถึงความไว้วางใจของครู และเมื่อครูมีความไว้วางใจผู้ปกครองในให้ความสำคัญทางวิชาการ ผลสัมฤทธิ์ที่ดีขึ้นจะส่งผลย้อนกลับมาที่ความไว้วางใจของครู ในขณะเดียวกัน การเน้นวิชาการจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ดีขึ้น ซึ่งจะส่งอิทธิพลให้การพัฒนาการรับรู้ความสามารถกลุ่มของครูที่สูงขึ้นด้วย ดังนั้นองค์ประกอบทั้งสามจึงมีปฏิสัมพันธ์ต่อการสร้างสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้เชิงบวก มีความคล้ายคลึงกันทั้งทางพื้นฐานและการทำงาน และยังมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Hoy et al., 2006)



แผนภาพ 5 ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุย้อนกลับในลักษณะสามเหลี่ยมขององค์ประกอบทั้งสามของการมองโลกในเชิงบวกทางวิชาการ

ที่มา: Hoy และคณะ (2006)

ลักษณะสำคัญอีกประการที่

สนับสนุนการนิยามตัวแปรแฝงนี้ว่าการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ คือ การมองโลกเชิงบวกเป็นการยอมรับแนวคิดที่ว่า บุคคลและองค์กรสามารถเรียนรู้ได้ ดังนั้น ถ้าผู้บริหารและครูในโรงเรียนสามารถเรียนรู้ที่จะมองโลกเชิงบวกทางวิชาการแล้ว ทุกคนจะมีกำลังใจในการทำงานและมุ่งจัดการศึกษาให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ จนได้รับผลสัมฤทธิ์ที่ดีขึ้น ไม่ว่าจะได้รับอิทธิพลจากบริบทที่เกี่ยวข้องกับเศรษฐกิจฐานะ (SES) หรือไม่ก็ตาม

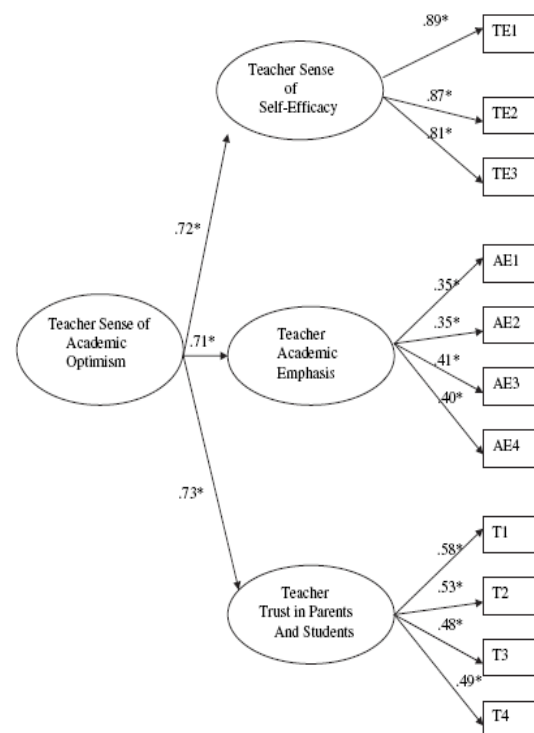
ตั้งแต่ปี 2006 เป็นต้นมา ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการมีอย่างต่อเนื่อง และมีหลักฐานที่พบว่าตัวแปรดังกล่าวส่งอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เมื่อควบคุมอิทธิพลของเศรษฐกิจฐานะ (SES) และและพื้นความรู้เดิม และคุณลักษณะทางประชากรอื่นๆ (Hoy et al., 2006; Smith & Hoy, 2007) ปัจจุบัน ได้มีนักวิจัยตั้งคำถามถึงความเป็นไปได้ของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการที่จะสามารถขยายแนวคิดไปยังระดับบุคคล โดยได้มีสำรวจและยืนยันว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เป็นตัวแปรแฝงที่เป็นไปได้ในระดับบุคคล ทั้งในระดับครู (Beard et al., 2010; Woolfolk Hoy, 2006) และนักเรียน (Adams & Forsyth, 2011)

2.5 การพัฒนาตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

การพัฒนาตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูรายคน ได้รับการศึกษาเป็นครั้งแรก โดย Woolfolk Hoy, Hoy และ Kurz (2008) เนื่องจากองค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ทั้ง 3 องค์ประกอบนั้นมีความหมายในลักษณะเดียวกันในระดับของบุคคลเช่นเดียวกับระดับองค์การ Woolfolk Hoy และคณะ (2008) จึงสันนิษฐานว่าตัวแปรนี้ น่าจะสามารถนิยามและวัดได้เช่นเดียวกับตัวแปรในระดับองค์การเช่นเดียวกัน นอกจากนี้ยังต้องการตรวจสอบว่าความเชื่อและพฤติกรรมแบบใดบ้างของครูที่เป็นตัวทำนายการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการได้ โดยได้ยกตัวแปรที่สนใจและน่าจะมีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ได้แก่ บริบทของห้องเรียน (classroom context) (ประกอบด้วย เศรษฐฐานะ (SES) จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ความหลากหลายทางเชื้อชาติของนักเรียน) ความเชื่อของครูเกี่ยวกับการบริหารห้องเรียนและการสอน (teachers' beliefs about classroom management and teaching) การสอนแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (student-centered teaching) พฤติกรรมพลเมืองที่ดีของครู (teachers' citizenship behavior) และ อุปนิสัยการมองโลกเชิงบวกของครู (teachers' dispositional optimism) ผลการวิจัยพบว่า 1) การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีความสัมพันธ์กับอุปนิสัยการมองโลกเชิงบวกของครู และสัมพันธ์กับผลการเรียนของนักเรียน 2) ตัวแปรบริบทของห้องเรียนที่มีความสัมพันธ์กับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ คือ เศรษฐฐานะ (SES) โดยมีความสัมพันธ์ในระดับปานกลาง นอกจากนี้ยังพบว่า การอยู่ในเขตเมือง (urbanicity) ของโรงเรียนมีความสัมพันธ์เชิงลบกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ 3) ตัวแปรที่ผู้วิจัยได้เลือกมาทั้งหมด คือ ความเชื่อของครูเกี่ยวกับการบริหารห้องเรียนและการสอน การสอนแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง พฤติกรรมพลเมืองที่ดีของครู และอุปนิสัยการมองโลกเชิงบวกของครูต่างเป็นตัวแปรทำนายการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูอย่างมีนัยสำคัญ แม้หลังจากการควบคุมอิทธิพลของเศรษฐฐานะ (SES) โดยสามารถอธิบายความแปรปรวนของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการได้ร้อยละ 66

Beard และคณะ (2010) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ซึ่งเป็นตัวแปรในระดับบุคคล โดยตั้งคำถามวิจัยว่า มโนทัศน์ทางการวิจัยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการนั้นสามารถนำไปอธิบายในระดับบุคคลได้หรือไม่ คณะนักวิจัยได้ปรับคำนิยามขององค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ทั้ง 3 องค์ประกอบให้สอดคล้องกับระดับบุคคล โดยให้คำนิยามของ การรับรู้ความสามารถครู (teacher sense of self-efficacy) ว่าเป็นการตัดสินระดับความสามารถของครูในการทำให้นักเรียนเกิดความยึดมั่นผูกพันและการเรียนรู้ ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (teacher trust in parents and students) คือ ความสามารถของครูในการสร้างความสัมพันธ์อย่างไว้วางใจกับผู้ปกครองและนักเรียน ส่วนการรับรู้การเน้นวิชาการของครู (teacher academic emphasis) คือ ระดับของการที่ครูสามารถทำให้นักเรียนเกิดความตั้งใจและมุ่งมั่นกับกิจกรรมทางวิชาการและกิจกรรมอื่นๆที่เหมาะสมและมีประโยชน์ เนื่องจากมีเพียงตัวแปร การรับรู้ความสามารถครู เท่านั้นที่มีการศึกษาวิจัยในระดับบุคคลอยู่แล้ว จึงจำเป็นต้องศึกษาเพิ่มเติมในการสร้างมาตรวัดที่เหมาะสมสำหรับวัดตัวแปร

องค์ประกอบอีกสองตัวแปรในระดับบุคคล จากการสร้างเครื่องมือสำหรับการวัดองค์ประกอบระดับบุคคลของการเน้นวิชาการของครูและความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู และได้ทำการศึกษานำร่องกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นครูจากโรงเรียนระดับประถมศึกษาในเขตการศึกษาในภาคกลางของรัฐโอไฮโอ เครื่องมือวัดตัวแปรองค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ประกอบด้วย แนวโน้มในการมองโลกเชิงบวก (dispositional optimism) ด้วยมาตรวัด Life Orientation Scale (LOT) แบบย่อของ Scheier Carver และ Bridges จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) ด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง (structural equation modeling: SEM) ทำให้ได้ผลดังแผนภาพ 6 ผลการวิจัยยืนยันว่า องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการรายบุคคล ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ตัวแปรตามสมมติฐาน



*All of the standardized beta weights are statistically significant ($p < .01$)

แผนภาพ 6 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ที่มา: Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy (2010)

2.6 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ตั้งแต่ปี 2010 ที่ตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูได้รับการยืนยันจากผลการวิจัยแล้ว ได้มีงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ดังนี้

การกระจายภาวะผู้นำ (distributed leadership)

ผลการศึกษาของ Chang (2011) เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการกระจายภาวะผู้นำ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาในประเทศไต้หวัน พบว่า การกระจายภาวะผู้นำมีอิทธิพลทางตรงต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ($\beta = .65, p < .05$)

เพศ

จากงานวิจัยของ Eren (2011) ซึ่งศึกษาทัศนคติในอนาคตและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูรายคนในกลุ่มนักศึกษาคู พบว่า เพศของนักศึกษาคู มีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทาง

วิชาการของครู โดยเพศหญิงมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการสูงกว่าชาย อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยของ Chang (2011) และ Ngidi (2012) ที่ศึกษาในกลุ่มของครูผู้สอนของประเทศไต้หวันและแอฟริกาใต้ ตามลำดับ ไม่พบข้อแตกต่างของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูระหว่างเพศชายและเพศหญิง

อายุ

จากงานวิจัยของ Chang (2011) พบว่า ครูที่มีอายุมากกว่ามีระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูสูงกว่าครูอายุน้อยกว่า ในขณะที่ในงานของ Ngidi (2012) ไม่พบว่า อายุเป็นปัจจัยที่ส่งอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

จำนวนปีที่สอน

จากงานวิจัยของ Chang (2011) พบว่า ครูที่มีประสบการณ์สอนมากกว่า (จำนวนปี) มีระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการที่สูงกว่าครูที่มีประสบการณ์การสอนน้อยกว่า ในขณะที่ในงานของ Ngidi (2012) ไม่พบว่า จำนวนปีที่สอนและระยะของการเป็นครู (teaching phase) เป็นปัจจัยที่ส่งอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ตำแหน่งในโรงเรียนของครู

จากงานวิจัยของ Chang (2011) พบว่า ตำแหน่งในโรงเรียน ส่งผลต่อการรับรู้เกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู โดยครูที่มีตำแหน่งทางการบริหารมีระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการสูงกว่าครูที่เป็นผู้สอน

ทัศนคติในอนาคต (future time perspective)

จากงานวิจัยของ Eren (2011) พบว่า ทัศนคติในอนาคตมีอิทธิพลในเชิงบวกต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู นั่นคือ นักศึกษาครูที่มองไปในอนาคตในเชิงบวกจะมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในระดับสูงกว่าผู้ที่มองไปในอนาคตในเชิงลบ

โดยสรุป เนื่องจากงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูที่ผ่านมา ยังมีจำนวนค่อนข้างน้อย ปัจจัยเชิงสาเหตุดังที่นำเสนอไปส่วนใหญ่เป็นปัจจัยเชิงภูมิหลัง ซึ่งอาจมีความแตกต่างกันตามบริบทและจำเป็นต้องได้รับการศึกษาเพิ่มเติมเพื่อยืนยันถึงอิทธิพลในบริบทที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม ปัจจัยเชิงสาเหตุอันเกิดจากภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน ได้แก่การกระจายภาวะผู้นำ ถือเป็นปัจจัยที่สมเหตุสมผลในเชิงปฏิบัติที่ทำให้เชื่อได้ว่า ดังนั้น ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำจึงน่าจะเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูได้

2.7 การวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ในงานวิจัยที่ผ่านมา ตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมักใช้รูปแบบการนำองค์ประกอบหลัก 3 ส่วนมาทำการวัดด้วยมาตรวัดเฉพาะองค์ประกอบ และนำค่าที่ได้มาทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ โดยแต่ละองค์ประกอบจะมีการใช้เครื่องมือที่เหมือนและแตกต่างกันไปตามงานวิจัย อย่างไรก็ตาม มีนักวิจัยบางคณะสร้างหรือปรับมาตรวัดสำหรับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูที่มีลักษณะเฉพาะสำหรับงานวิจัยของตน ดังนั้นในหัวข้อนี้ จะนำเสนอวิธีการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูและองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนที่พบในงานวิจัย 1) การวัดการเน้นวิชาการของครู 2) การวัดการรับรู้ความสามารถตนเองของครู 3) การวัดความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู และ 4) การวัดและเครื่องมือวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูแบบอื่นๆ

2.7.1 การวัดและเครื่องมือวัดการเน้นวิชาการ

Woolfolk Hoy และคณะ (2008) ซึ่งเป็นนักวิจัยคณะแรกที่พัฒนาและทดสอบความเป็นไปได้ของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการในระดับครู ใช้เครื่องมือที่ได้รับการพัฒนาขึ้นจากการวิจัยในอดีต เพื่อทำการวัดองค์ประกอบในระดับบุคคลของทั้ง 3 องค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ในส่วนของการเน้นวิชาการของครู ใช้มาตรวัดย่อยของ the Organizational Climate Index (OCI) ที่พัฒนาโดย Hoy, Sweetland และ Smith (2002) โดยได้ทำการเรียงเรียงค่าและประโยคให้สอดคล้องกับมุมมองของระดับบุคคล ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อบน 6 ช่วงสเกล เริ่มจากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (6) ค่าความเที่ยงของมาตรวัดเท่ากับ .60

Beard และคณะ (2010) ศึกษาเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูรายบุคคล โดยทดสอบสมมุติฐานว่าการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูเป็นตัวแปรแฝงที่ประกอบด้วย การเน้นวิชาการของครู การรับรู้ความสามารถตนเองของครู และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู เนื่องจากตัวแปรการรับรู้ความสามารถตนเองของครูเป็นตัวแปรระดับบุคคลที่สามารถนำมาตราวัดจากการพัฒนาและทดสอบในอดีตมาใช้ได้ทันที ผู้วิจัยจำเป็นต้องทำการสร้างเครื่องมือใหม่เพื่อวัดตัวแปรในระดับบุคคลของอีก 2 องค์ประกอบ โดยในการสร้างแบบสอบถามผู้วิจัยใช้ข้อคำถามแบบ Likert เพื่อวัดแนวคิดของตัวแปร และให้ผู้วิจัยจำนวน 3 คนทบทวนและตัดสิน หากข้อคำถามใดไม่ได้รับการยืนยันอย่างเป็นทางการจากผู้วิจัยทั้ง 3 คน ข้อคำถามนั้นจะถูกตัดทิ้งไป จากนั้นทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ เพื่อระบุข้อคำถามที่เป็นดัชนีที่ดีขององค์ประกอบนั้น โดยเลือกข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด และได้ระบุเกณฑ์ในการเลือกข้อคำถามในวิเคราะห์องค์ประกอบดังนี้ 1) ข้อคำถามต้องมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูง ยกเว้นว่ามีเหตุผลด้านมโนทัศน์ที่ทำให้ไม่สามารถตัดออกได้ 2) เน้นโครงสร้างที่ง่าย ดังนั้นทุกข้อคำถามต้องมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่สูงต่อหนึ่งองค์ประกอบเท่านั้น และ 3) เพื่อความกระชับ จะเลือกข้อคำถามที่ดีที่สุดในการวิเคราะห์ต่อไป สำหรับสเกลการเน้นวิชาการของครู หลังจากทำการวิเคราะห์องค์ประกอบทำให้ได้ข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูง (มากกว่า 0.8) จำนวน 4 ข้อ ด้วย

ค่าความเที่ยง .87 สำหรับการเน้นวิชาการของครู มีข้อคำถามทั้งหมด 4 ข้อ บน 5 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (5)

Ngidi (2011) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในประเทศแอฟริกาใต้ กับตัวแปรที่สนใจอื่นๆ ในการออกแบบการวัด ผู้วิจัยเลือกใช้เครื่องมือชุดเดียวกับงานวิจัยของ Woolfolk Hoy, Hoy และ Kurz (2008) โดยยกเหตุผลในการเลือกใช้ว่ามีวัตถุประสงค์ในการเปรียบเทียบผลที่ได้ระหว่างงานวิจัยทั้ง 2 เรื่อง ดังนั้น ในการวัดการเน้นวิชาการของครู ผู้วิจัยเลือกใช้มาตรวัดย่อยของ the Organizational Climate Index (OCI) ที่พัฒนาโดย Hoy, Sweetland และ Smith (2002) ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อบน 6 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (6) ค่าความเที่ยงภายในของมาตรวัด ได้จากค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค เท่ากับ .76

โดยสรุป ในการวัดการเน้นวิชาการของครูรายคน พบว่า มาตรวัดที่พบมากกว่าคือ มาตรวัดย่อยของ Organizational Climate Index (OCI) พัฒนาโดย Hoy และคณะ (2002) อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยของ Beard และคณะ (2010) ซึ่งมีศาสตราจารย์ Hoy เป็นผู้ร่วมวิจัยได้มีการจัดทำมาตรวัดใหม่ที่ปรับปรุงจากมาตรวัด OCI และได้รับการทดสอบสำหรับใช้ในการวัดการเน้นวิชาการของครูรายคนโดยเฉพาะ

2.7.2 การวัดและเครื่องมือวัดการรับรู้ความสามารถตนเองของครู

Woolfolk Hoy Hoy และ Kurz (2008) ในการวัดการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ผู้วิจัยใช้มาตรวัดแบบสั้นของ the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) ซึ่งพัฒนาโดย Tschannen-Moran และ Woolfolk Hoy (2001) ประกอบด้วยข้อคำถาม 12 ข้อบน 9 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เลย (nothing) (1) น้อยมาก (3) พอมีบ้าง (5) มากพอควร (7) และอย่างมากมาย (9) ข้อคำถามทั้ง 12 ข้อครอบคลุม 3 สเกลย่อยได้แก่ ประสิทธิภาพของกลยุทธ์ในการสอน (4) ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการห้องเรียน (4) และประสิทธิภาพของการสร้างความยึดมั่นผูกพันในผู้เรียน (4) ค่าความเที่ยงของมาตรวัดทั้งฉบับเท่ากับ .92

Beard และคณะ (2010) การวัดการรับรู้ความสามารถตนเองของครู นักวิจัยนำมาตรวัดแบบสั้นของ the Teacher Sense of Efficacy Scale พัฒนาโดย Tschannen-Moran และ Woolfolk Hoy (2001) มาทำการปรับให้ง่ายและสั้นลง เดิมมาตรวัดนี้ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 12 ข้อ ที่รวม 3 สเกลย่อยๆละ 4 ข้อ คือ กลยุทธ์การสอน การบริหารจัดการห้องเรียน และการสร้างความยึดมั่นผูกพันในผู้เรียน บน 9 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เลย (nothing) (1) น้อยมาก (3) พอมีบ้าง (5) มากพอควร (7) และอย่างมากมาย (9) ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและระบุข้อคำถามจำนวน 3 ข้อ แต่ละข้อเป็นตัวแทนของสเกลย่อย ได้ค่าความเที่ยงของมาตรวัดเท่ากับ .73

Ngidi (2011) เนื่องจากความประสงค์ในการเปรียบเทียบผลการวิจัยนี้กับงานวิจัยของ Woolfolk Hoy และคณะ (2008) จึงเลือกใช้ชุดเครื่องมือเดียวกัน โดยมาตรวัดของการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ใช้มาตรวัดแบบสั้นของ the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) พัฒนาโดย

Tschannen-Moran และ Woolfolk Hoy (2001) ประกอบด้วยข้อคำถาม 12 ข้อบน 9 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เลย (nothing) (1) จนถึง อย่างมากมาย (9) ค่าความเที่ยงของมาตรวัดของงานวิจัยนี้เท่ากับ .92

โดยสรุป ในการวัดความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครูรายคน 2 ใน 3 ของงานวิจัยที่พบ เลือกใช้มาตรวัด Omnibus Trust Scale (OTS) ที่พัฒนาโดย Hoy และ Tschannen-Moran (2003) เช่นเดียวกันกับที่พบในมาตรวัดการเน้นทางวิชาการของครู งานวิจัยของ Beard และคณะ (2010) ซึ่งมี ศาสตราจารย์ Hoy เป็นผู้ร่วมวิจัยได้มีการจัดทำมาตรวัดใหม่ที่ปรับปรุงจากมาตรวัด OTS และได้รับการ ทดสอบสำหรับใช้ในการวัดความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครูรายคนโดยเฉพาะ

2.7.3 การวัดและเครื่องมือวัดความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน

Woolfolk Hoy และคณะ (2008) สำหรับการวัดความไวใจต่อผู้ปกครองและนักเรียนของครู ใช้สเกลย่อยใน the Omnibus T-Scale (OTS) พัฒนาโดย Hoy และ Tschannen-Moran (2003) ที่เดิม ใช้ในการวัดความไวใจในลูกค้า นักวิจัยจึงปรับค่าและประโยคให้สอดคล้องกับการวิจัยนี้ ประกอบด้วยข้อ คำถาม 6 ข้อบน 6 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (6) ค่าความเที่ยง ของมาตรวัดเท่ากับ .83

Beard และคณะ (2010) ในการวัดระดับความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู ผู้วิจัยใช้ มาตรวัดที่ได้จากกระบวนการเดียวกับกับการสร้างมาตรวัดการเน้นวิชาการที่ได้กล่าวมาคือ ผู้วิจัยสร้าง แบบสอบถามผู้วิจัยใช้ข้อคำถามแบบ Likert เพื่อวัดแนวคิดของตัวแปร และตรวจสอบข้อคำถามโดยผู้วิจัย จำนวน 3 คน หากข้อคำถามใดไม่ได้รับการยืนยันอย่างเป็นทางการเป็นเอกฉันท์จากผู้วิจัยทั้ง 3 คน ข้อคำถามนั้นจะ ถูกตัดทิ้งไป จากนั้นทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ เพื่อระบุข้อคำถามที่เป็นดัชนีที่ดี โดยเลือกข้อคำถามที่มี ค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด และได้ระบุเกณฑ์ในการเลือกข้อคำถามในวิเคราะห์องค์ประกอบ เช่นเดียวกับเกณฑ์ที่กล่าวมาในข้อ 3.2.1 (1) หลังจากทำการวิเคราะห์องค์ประกอบทำให้ได้ข้อคำถามที่มี ค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูง มากกว่า)0.8) จำนวน 4 ข้อ ด้วยค่าความเที่ยง .87 โดยได้ข้อถามทั้งหมด 4 ข้อ บน 5 ช่วงสเกล ใน 4 ข้อนี้ จำนวน 2 ข้อเกี่ยวกับความไวใจในผู้ปกครอง และอีก 2 ข้อเกี่ยวกับความ ไวใจในนักเรียน เริ่มจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (5) ได้ค่าความเที่ยงของมาตรวัด เท่ากับ .79

Ngidi (2011) ใช้มาตรวัดจากสเกลย่อยใน the Omnibus T-Scale (OTS) พัฒนาโดย Hoy และ Tschannen-Moran (2003) ที่เดิมใช้ในการวัดความไวใจในลูกค้า นักวิจัยจึงปรับค่าและประโยคให้ สอดคล้องกับการวิจัยนี้ ประกอบด้วยข้อคำถาม 6 ข้อบน 6 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (6) ค่าความเที่ยงของมาตรวัดเท่ากับ .76

โดยสรุป ในการวัดความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครูรายคน 2 ใน 3 ของงานวิจัยที่พบ เลือกใช้มาตรวัด Omnibus Trust Scale (OTS) ที่พัฒนาโดย Hoy และ Tschannen-Moran (2003) เช่นเดียวกันกับที่พบในมาตรวัดการเน้นทางวิชาการของครู งานวิจัยของ Beard และคณะ (2010) ซึ่งมี

ศาสตราจารย์ Hoy เป็นผู้ร่วมวิจัยได้มีการจัดทำมาตรวัดใหม่ที่ปรับปรุงจากมาตรวัด OTS และได้รับการทดสอบสำหรับใช้ในการวัดความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครูรายคนโดยเฉพาะ

2.7.4 การวัดและเครื่องมือวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการแบบอื่นๆ

Eren (2011) ได้ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลส่งผ่านของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการต่อทัศนคติในอนาคต (future time perspective) ของนักศึกษาครูและแผนทางอาชีพเกี่ยวกับการสอน (professional plans about teaching) ในการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู นักวิจัยใช้มาตรวัด TSAO-Scale ซึ่งพัฒนาจากงานวิจัยในข้อ (2) ของ Beard และคณะ (2010) ผ่านการแปลเป็นภาษาท้องถิ่น โดยได้ดัดแปลงข้อคำถามสำหรับสเกลย่อยการเน้นวิชาการและความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนให้สะท้อนถึงการมองไปยังอนาคตตามวัตถุประสงค์ของงานวิจัย เช่นการเริ่มต้นคำถามว่า “เมื่อฉันได้เป็นครู” สำหรับสเกลย่อยการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ไม่ได้รับการดัดแปลงเนื่องจากได้รับทดสอบว่าสามารถประเมินได้ทั้งครูและนักศึกษาครูจากงานวิจัยที่ผ่านมา สำหรับช่วงสเกลที่ใช้ การเน้นวิชาการและความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนใช้ช่วงสเกลเดียวกันกับมาตรวัดเดิมคือ 5 ช่วงสเกลแบบ Likert ส่วนการรับรู้ความสามารถตนเองของครูใช้ 9 ช่วงสเกลจาก ไม่เลย (nothing) (1) จนถึงอย่างมากมาย (9) ค่าความเที่ยงของสเกลย่อยการเน้นวิชาการ การรับรู้ความสามารถตนเองของครู และความไว้วางใจในผู้ปกครองเท่ากับ .81 .88 และ .89 ตามลำดับ ส่วนค่าความเที่ยงของทั้งฉบับเท่ากับ .92 (Eren, 2011)

Chang (2011) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการกระจายภาวะผู้นำ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาในประเทศไต้หวัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามแบบ Likert จำนวน 63 ข้อคำถาม บน 6 ช่วงสเกล เริ่มจากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (6) โดยข้อคำถามเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการประกอบด้วย 3 องค์กรประกอบ รวม 19 ข้อคำถามได้มาจากการรวมข้อคำถามในงานวิจัยที่ผ่านมาของ Beard และคณะ (2010) Goddard และคณะ (2000) และ Mascall และคณะ (2008) เข้าด้วยกัน ผู้วิจัยได้ใช้วิธีหมุนแกนแบบ Varimax Rotation ในการตรวจสอบเชิงยืนยันองค์ประกอบทั้ง 3 องค์กรประกอบ ได้แก่ การเน้นวิชาการของครู (8 ข้อ) การรับรู้ความสามารถตนเองของครู (3 ข้อ) และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู (8 ข้อ) โดยได้ค่าความแปรปรวนที่อธิบายได้ทั้งหมดร้อยละ 61.06 และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาช เท่ากับ .872 .760 และ .917 ตามลำดับ

ในการศึกษาของ Hejazi และคณะ (2011) เพื่อหาความสัมพันธ์ของคุณลักษณะส่วนบุคคล รูปแบบเชิงอัตลักษณ์ ความยึดมั่นผูกพันเชิงอัตลักษณ์ และการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู คณะผู้วิจัยใช้มาตรวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูที่พัฒนาโดย Woolfolk Hoy และคณะ (2008) ประกอบด้วยข้อคำถามแบบ Likert 24 ข้อ เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับการเน้นวิชาการของครู 6 ข้อ ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน 6 ข้อ และการรับรู้ความสามารถตนเองของครู 12 ข้อ โดยใช้ช่วงสเกลเท่ากับ 6 เริ่มจาก ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1) จนถึง เห็นอย่างด้วยยิ่ง (6) ค่าความเที่ยงภายในขององค์ประกอบเท่ากับ .79 .85 และ .91 ตามลำดับ

Moghari และคณะ (2011) ใช้มาตรวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ที่พัฒนาโดย Tschannen-Moran และ Woolfolk Hoy ในปี 2001¹ โดยมาตรวัดประกอบด้วย สเกลย่อยการเน้นวิชาการและความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียนบน 5 ช่วงสเกลแบบ Likert ส่วนการรับรู้ความสามารถตนเองของครูใช้ 9 ช่วงสเกล เริ่มจาก ไม่เลย (nothing) (1) จนถึงอย่างมากมา (9) ไม่ได้มีการระบุค่าความเที่ยงใดๆของเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

โดยสรุป มาตรวัด teacher academic optimism ที่สร้างโดย Beard และคณะ (2010) เป็นมาตรวัดที่มีความเหมาะสมมากที่สุดในการนำไปใช้วัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ผลจากการนำไปใช้ในหลายงานวิจัยที่มีบริบทแตกต่างกัน พบว่าคุณภาพของเครื่องมืออยู่ในเกณฑ์ดี โดยผ่านการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันระดับที่ 2 และมีระดับความเที่ยงสูง

2.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Eren (2011) ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลส่งผ่านของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการต่อทัศนคติในอนาคต (future time perspective) ของนักศึกษาครูและแผนทางอาชีพเกี่ยวกับการสอน (professional plans about teaching) ในประเทศตุรกี โดยทำการศึกษากับนักศึกษาครูจำนวน 396 คนที่อาสาสมัครเข้าร่วมการวิจัยและได้มาจากการสุ่มตัวอย่าง ผลจากการวิจัยได้รับข้อค้นพบดังนี้ เพศของนักศึกษามีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ โดยนักศึกษาหญิงมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการสูงกว่านักศึกษาชาย ในขณะที่ตัวแปรอายุ ชั้นปีที่ศึกษา และสาขาที่ศึกษาไม่พบอิทธิพลที่มีนัยสำคัญ ลำดับต่อมาพบว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการมีความสัมพันธ์ในเชิงบวกและมีนัยสำคัญกับทั้งทัศนคติในอนาคตและแผนทางอาชีพเกี่ยวกับการสอนของนักศึกษาครู และท้ายสุดคือการยืนยันผลการวิจัยว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นตัวแปรส่งผ่านแบบเต็มและมีนัยสำคัญจากทัศนคติในอนาคตไปยังแผนทางอาชีพเกี่ยวกับการสอนในทุกด้านคือการวางแผนความพยายาม (planned effort) การวางแผนความมั่นคง (planned persistence) และ ความปรารถนาในการพัฒนาทางวิชาชีพ (professional development aspirations) ยกเว้น ความปรารถนาในการเป็นผู้นำ (leadership aspirations) โมเดลอิทธิพลส่งผ่านของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูจากทัศนคติในอนาคตไปยังแผนทางอาชีพเกี่ยวกับการสอน

Hejazi Lavasani และ Mazarei (2011) จากประเทศอิหร่านได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ของคุณลักษณะส่วนบุคคล (individual characteristics) รูปแบบเชิงอัตลักษณ์ (identity styles) ความยึดมั่นผูกพันเชิงอัตลักษณ์ (identity commitment) และการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู โดยทำการศึกษาในกลุ่มครูระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบเชิงอัตลักษณ์แบบเน้นข้อมูล (informational identity style) ของครูสามารถทำนายการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เนื่องจากครูในลักษณะนี้มีความสามารถในการอดทนอดกลั้นและการยอมรับผู้คนและ

¹ ข้อมูลนี้ขัดแย้งกับที่มาของการมองโลกเชิงบวกเชิงวิชาการที่ได้รับการนิยามโดย Hoy และคณะในปี 2006 จากการตรวจสอบข้อมูลเกี่ยวกับสเกล มาตรวัดที่ใช้น่าจะเป็นมาตรวัดที่พัฒนาโดย Beard และคณะ (2010)

สถานการณ์ต่างๆและมีการเปิดกว้างสำหรับแนวคิดใหม่ๆ ครูเหล่านี้สามารถมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนและผู้ปกครองในเชิงรุกในการแลกเปลี่ยนข้อมูลและให้ผู้ปกครองรู้สึกปลอดภัยในการให้ข้อมูลที่สำคัญและให้อิสระในการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน ในขณะที่การวิจัยไม่พบความสัมพันธ์ระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและรูปแบบเชิงอัตลักษณ์แบบอื่นๆ (Hejazieh, Lavasani, & Mazarei, 2011)

Moghari และคณะ (2011) ทำการวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยการส่งผ่านอิทธิพลทางการรับรู้ความสามารถตนเองในวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียน ผลจากการวิจัย ซึ่งมีการเปรียบเทียบอิทธิพลของแต่ละองค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูต่อผลสัมฤทธิ์ของวิชาภาษาอังกฤษ พบว่า การเน้นวิชาการของครูและความไว้วางใจของครูส่งผลทางบวกโดยตรงต่อผลการรับรู้ความสามารถตนเองในภาษาอังกฤษของนักเรียน และการรับรู้การเน้นวิชาการ ความไว้วางใจ และการรับรู้ความสามารถตนเองของครูมีผลเชิงบวกทางอ้อมต่อผลการเรียนภาษาอังกฤษ โดยส่งผ่านอิทธิพลทางการรับรู้ความสามารถตนเองของนักเรียน

Ngidi (2012) ทำการศึกษาเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครุรายคน โดยมุ่งการศึกษาในบริบทของประเทศแอฟริกาใต้ เพื่อให้ทราบถึงระดับของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในประเทศ อิทธิพลของตัวแปรภูมิหลังต่อระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู กับตัวแปรที่สนใจได้แก่ ความเชื่อทางการจัดการชั้นเรียนเชิงมานุษยนิยม (humanistic classroom management beliefs) ความเชื่อและการปฏิบัติในการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (student-centered teaching beliefs) พฤติกรรมการเป็นพลเมืองที่ดี (citizenship behavior) และอุปนิสัยการมองโลกในแง่ดี (general personal disposition of optimism) โดยทำการศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างที่ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน และเก็บข้อมูลจากแบบสอบถามด้วยตนเอง ผลการวิจัยพบว่า ครูมีระดับของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการที่แตกต่างกัน และการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีความสัมพันธ์ทางบวกและมีนัยสำคัญกับการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พฤติกรรมการเป็นพลเมืองที่ดี และอุปนิสัยการมองโลกในแง่ดี นอกจากนี้ ความเชื่อในการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ พฤติกรรมการเป็นพลเมืองที่ดี และอุปนิสัยการมองโลกในแง่ดี ยังสามารถทำนายระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตามยังไม่พบว่าความเชื่อทางการจัดการชั้นเรียนเชิงมานุษยนิยมสามารถทำนายระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูได้ ซึ่งขัดแย้งกับงานวิจัยของ Woolfolk Hoy, Hoy และ Kurz (2008) ข้อค้นพบอีกประการหนึ่งที่น่าสนใจของงานวิจัยนี้คือ ในขณะที่ผู้วิจัยสรุปว่าไม่พบอิทธิพลของตัวแปรภูมิหลัง ได้แก่ เพศ ประสบการณ์สอน และระยะของการเป็นครู (teaching phase) ต่อระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ แต่จากการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ กลับพบว่าตัวแปรภูมิหลัง ระยะของการเป็นครู ซึ่งแบ่งเป็นระยะเริ่มต้น (foundation phase) ระยะกลาง (intermediate phase) และระยะอาวุโส (senior/FET phase) เป็นเพียงตัวแปรภูมิหลังเดียวที่สามารถทำนายการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูได้

Chang (2011) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการกระจายภาวะผู้นำ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาในประเทศไทยได้หวั่น จากกลุ่มตัวอย่างจากการสุ่มแบบแบ่งชั้นที่เป็นครูระดับประถมศึกษาจำนวน 1,500 คน ใช้แบบสอบถามในการเก็บข้อมูลจากการรับรู้ของครูเกี่ยวกับการกระจายภาวะผู้นำ ส่วนการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผู้วิจัยใช้มาตรวัดที่เรียกว่า the Elementary School Achievement Scale ประกอบด้วยข้อคำถาม 24 ข้อ ที่ให้ครูประเมินระดับการเรียนรู้ ความสามารถทางวิชาการ แรงจูงใจทางการเรียน เจตคติทางการเรียน และนิสัยทางการเรียนของนักเรียน ร่วมกับคะแนนจากการสอบใน 4 วิชา ได้แก่ คณิตศาสตร์ การอ่าน สังคมศึกษา และวิทยาศาสตร์ ผลการวิจัยขั้นต้นเกี่ยวกับอิทธิพลของภูมิหลังของครูต่อการรับรู้ของครูที่เกี่ยวกับตัวแปรที่ศึกษา พบว่า อายุ ปีที่สอน และตำแหน่ง มีอิทธิพลต่อการรับรู้เกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และการรับรู้ของครูด้านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการโดยรวมอยู่ในระดับสูง โดยเฉพาะครูที่อาวุโสและดำรงตำแหน่งผู้อำนวยการ (director) จากการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างเชิงสาเหตุ (SEM) ยืนยันสมมติฐานหลักของการวิจัยที่ว่า การกระจายภาวะผู้นำและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูส่งอิทธิพลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยการกระจายภาวะผู้นำส่งอิทธิพลทางตรงต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ($\beta=.65, p<.05$) และส่งอิทธิพลทางอ้อมผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูไปยังผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน

โดยสรุป การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูเป็นตัวแปรที่มีพื้นฐานมาจากแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก เช่นเดียวกับภาวะผู้นำที่แท้จริง จากเดิมตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นตัวแปรระดับโรงเรียนที่เกิดจากการรวม 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การเน้นวิชาการ การรับรู้ความสามารถกลุ่ม และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน โดยองค์ประกอบแต่ละตัวเป็นตัวแปรระดับโรงเรียนที่สามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้ ตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการจึงได้รับการศึกษาเพื่อยืนยันถึงอิทธิพลของตัวแปรต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนเช่นเดียวกัน ต่อมาเมื่อตัวแปรได้รับการพัฒนามาเป็นตัวแปรระดับบุคคลรวมทั้งมีการพัฒนาเครื่องมือการวัด โดย Beard และคณะ (2010) ทำให้เริ่มมีนักวิจัยสนใจศึกษาถึงอิทธิพลของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมากขึ้น แต่จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่ามีงานวิจัยเพียงเรื่องเดียวโดย Chang (2011) ที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังนั้นการศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับความสัมพันธ์ดังกล่าวจึงถือเป็นประเด็นที่น่าสนใจ เพื่อยืนยันถึงอิทธิพลในทิศทางเดียวกันของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการในระดับโรงเรียนและในระดับครูมีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ตอนที่ 3 ความยึดมั่นผูกพันของครู

การนำเสนอความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพัน แบ่งออกเป็น 5 หัวข้อ ได้แก่ 3.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันในงาน 3.2 ความหมายของความยึดมั่นผูกพันของครู 3.3 การวัดระดับความยึดมั่นผูกพันในงาน 3.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู และ 3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันในงาน

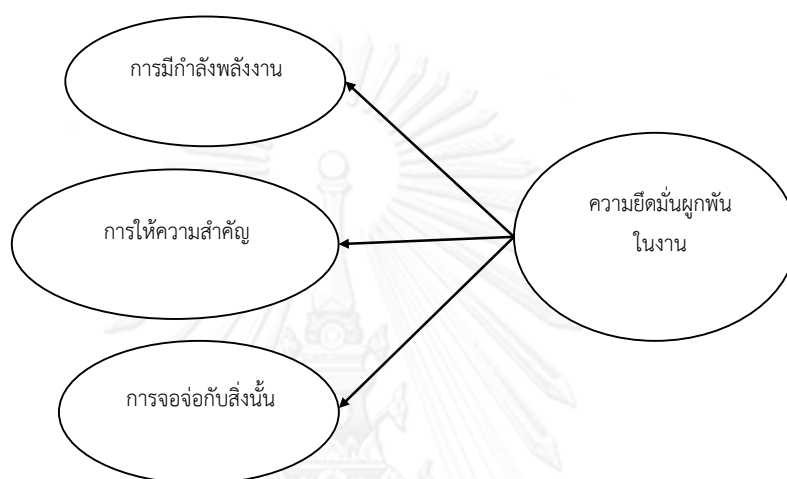
ความยึดมั่นผูกพันในงาน มีรากฐานมาจากทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง (self-determination theory: SDT) อันเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจของมนุษย์และบุคลิกภาพ ที่มุ่งศึกษาเกี่ยวกับแนวโน้มการพัฒนาคุณลักษณะและความต้องการทางจิตวิทยาทางธรรมชาติของมนุษย์ SDT เริ่มจากความเชื่อที่ว่า มนุษย์ทุกคนมีแนวโน้มตามธรรมชาติที่จะพัฒนาความเป็นตัวตนภายในตนเองอย่างละเอียดลึกซึ้งและเป็นองค์รวม ในขณะเดียวกัน มนุษย์ก็มีความต้องการเบื้องต้นที่จะสร้างความสัมพันธ์ทางใจระหว่างตนเอง บุคคลอื่น กลุ่มในสังคมของตนด้วย การพัฒนาที่สมดุลคือการพัฒนาทั้งสองส่วนในลักษณะที่เอื้อต่อกัน อย่างไรก็ตาม SDT ยังกล่าวถึงความเชื่อที่ว่า ปัจจัยและบริบททางสังคมบางประการมีอิทธิพลต่อแนวโน้มในการพัฒนาของมนุษย์ บริบทบางประการอาจจะส่งเสริมให้เกิดแรงกระตุ้นในทางบวกต่อกระบวนการพัฒนาตนเองของคน ในขณะที่บริบทอื่นอาจจะก่อให้เกิดความบั่นทอน กีดขวางหรือทำลายศักยภาพในการพัฒนาตนเองของคนก็เป็นได้ ดังนั้น การพัฒนาศักยภาพของมนุษย์จำเป็นต้องคำนึงถึงทั้ง 2 ส่วนไปพร้อมๆกัน ทั้งการสร้างเสริมแรงกระตุ้นภายในตนเองของแต่ละบุคคล และบริบททางสังคมที่เอื้อและไม่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาศักยภาพ (Deci & Ryan, 2004)

3.2 ความหมายของความยึดมั่นผูกพันของครู

ความยึดมั่นผูกพันในงานของครู (teachers' engagement at work) หรือเรียกโดยย่อว่า ความยึดมั่นผูกพันของครู (teachers' engagement) เกิดจากความสนใจในแนวคิดเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันในงานในบริบทของสถานศึกษาและโรงเรียน โดยความยึดมั่นผูกพันในงาน (work engagement) ถือกำเนิดมาจากแนวคิดของความเหนื่อยหน่าย (burnout) ต่อมานักวิชาการเริ่มสนใจแนวคิดเชิงจิตวิทยาที่มีความหมายในทางตรงข้ามกับความเหนื่อยหน่ายในงาน ซึ่งเป็นที่มาของความสนใจของการศึกษาเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันในงานของพนักงานในองค์กร โดยพนักงานที่มีความยึดมั่นผูกพันในงานสูง จะมีความกระตือรือร้นในการทำงานสูง และแสดงความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับงานในระดับสูง มีผลการปฏิบัติงานตามหน้าที่และนอกเหนือหน้าที่ที่ดีกว่า ให้ผลลัพธ์ทางการเงินที่ดีกว่า มีลูกค้าและผู้รับบริการที่พึงพอใจมากกว่า (Bakker et al., 2008)

นักวิชาการได้ให้ความหมายของความยึดมั่นผูกพันในงานว่าเป็น สภาวะทางจิตใจเชิงบวกและที่พึงพอใจเกี่ยวกับงาน ซึ่งประกอบด้วย การมีกำลังพลังงาน (vigor) การให้ความสำคัญ (dedication) และการจดจ่อกับสิ่งนั้น (absorption) โดยการมีกำลังพลังงาน (vigor) หมายถึง การมีพลังงานและความ

ยืดหยุ่นได้ทางจิต (mental resilience) สูงในระหว่างทำงาน และมีความเต็มใจในการมุ่งพยายามในงานของตน อย่างไม่ลดละ (persistence) แม้ต้องเผชิญกับอุปสรรค การให้ความสำคัญ (dedication) คือการมีส่วนร่วมอย่างเข้มแข็งในงานของตนและรู้สึกว่าตนมีความสำคัญ กระตือลือร้น ได้รับแรงบันดาลใจ ภาควุมิใจ และรู้สึกท้าทาย ส่วนการจดจ่อกับสิ่งนั้น (absorption) คือการมีความตั้งใจอย่างเต็มที่และจดจ่ออย่างมีความสุขกับงานของตน ทำให้เวลาผ่านไปอย่างรวดเร็วและยากที่จะละจากงานได้ (Schaufeli & Salanova, 2007; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002) องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันในงาน แสดงดังแผนภาพ 7



แผนภาพ 7 องค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันในงาน

3.3 การวัดระดับความยึดมั่นผูกพันในงาน

ในการวัดความยึดมั่นผูกพันในงาน ถึงแม้ว่าจะมีเครื่องมือที่ใช้ในเชิงธุรกิจจำนวนหนึ่ง แต่เครื่องมือที่นิยมใช้กันมากที่สุดในด้านการวิจัยคือ the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Bakker et al., 2011 อ้างถึงใน Klassen et al., 2012) โดย UWES ได้รับการตรวจสอบความตรงในหลายประเทศ เช่น ประเทศจีน ฟินแลนด์ ญี่ปุ่น แอฟริกาใต้ สเปน และเนเธอร์แลนด์ ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบจากงานวิจัยส่วนใหญ่ พบว่า โมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันในงาน แบบ 3 องค์ประกอบที่กล่าวมา มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าโครงสร้างแบบอื่นๆ อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยของ Shimazu และคณะ (2008 อ้างถึงใน Bakker และคณะ, 2008) และของ Sonnentag (2003 อ้างถึงใน Bakker และคณะ, 2008) พบปัญหาจากการแปลข้อความเชิงอุปมาอุปไมย ทำให้ผลการวิเคราะห์ไม่สามารถยืนยันได้ว่า โมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันในงานแบบ 3 องค์ประกอบ สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เพื่อทดสอบความตรงของมาตรวัด UWES Klassen และคณะ (2012) ได้นำเครื่องมือดังกล่าวไปใช้ในการวัดความยึดมั่นผูกพันในงานของครูจำนวน 853 คน ใน 5 ประเทศ ได้แก่ ออสเตรเลีย แคนาดา ฮังการี อินโดนีเซีย และโอมาน โดยได้นำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพหุกลุ่มเข้ามาใช้ในการ

ตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและความไม่แปรเปลี่ยนในการวัดตามบริบทที่เปลี่ยนไป รวมทั้งได้มีการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความยึดมั่นผูกพัน สุขภาวะในที่ทำงาน (ความพึงพอใจในการทำงาน และความตั้งใจออกจากงาน) และตัวแปรเชิงบริบท (SES ประสบการณ์ และเพศ) ผลการวิเคราะห์ระบุว่า เครื่องมือวัด UWES แบบ 1 องค์ประกอบมีความเหมาะสมมากกว่าแบบ 3 องค์ประกอบ โดยให้ผลที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ข้ามประเทศมากกว่า มีความเที่ยงภายในในระดับดี และแสดงความสัมพันธ์กับตัวแปรสุขภาวะและเชิงบริบทที่กล่าวมาที่คล้ายคลึงกัน ผลการวิจัยยังพบว่า เครื่องมือ UWES มีความไม่แปรเปลี่ยนภายในกลุ่มประเทศฝั่งตะวันตก และกลุ่มที่ไม่ใช่ประเทศฝั่งตะวันตก แต่พบความแตกต่างข้ามกลุ่ม Klassen และคณะ (2012) สรุปว่า เครื่องมือ UWES ควรได้รับการปรับปรุงก่อนนำไปใช้ในการวิจัยแบบข้ามวัฒนธรรม

โดยสรุปแล้ว the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) ถือเป็นเครื่องมือการวัดความยึดมั่นผูกพันในงานของครูที่ได้รับการยอมรับมากที่สุดในหมู่นักวิชาการ รวมทั้งผ่านการทดสอบความตรง และสามารถนำไปใช้ในบริบทแบบวัฒนธรรมที่ไม่ใช่ประเทศตะวันตก โดยควรปรับข้อความให้เหมาะสมกับบริบทนั้นๆ

3.4 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู

จากการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้องพบว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู มีดังนี้

3.4.1 ทรัพยากรในงาน (job resources)

ทรัพยากรในงาน เช่น การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนร่วมงานและหัวหน้า การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับผลการทำงาน ความหลากหลายของทักษะ ความเป็นอิสระ และโอกาสในการเรียนรู้ มีความสำคัญต่อความยึดมั่นผูกพันในงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในงานที่มีความท้าทายสูง เช่นในโรงเรียน ทรัพยากรในงานสามารถช่วยลดระดับความสัมพันธ์เชิงลบระหว่างปัญหาเชิงพฤติกรรมของนักเรียนในระดับสูงกับความยึดมั่นผูกพันในงานได้ และครูที่ได้รับการสนับสนุนอย่างดีจากหัวหน้า การมีนวัตกรรมที่เอื้อต่อการทำงาน การได้รับความชื่นชม และบรรยากาศในการทำงานที่ดี สามารถสร้างแรงจูงใจให้ครูและรักษาระดับความยึดมั่นผูกพันในงานได้ (Bakker et al., 2008)

หนึ่งในทรัพยากรในงานที่สำคัญสำหรับครู คือ การได้รับการสนับสนุนและการได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้บริหาร ผลจากการทบทวนวรรณกรรม พบหลักฐานที่ยืนยันถึงความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารและความยึดมั่นผูกพันของครู (Bird et al., 2012)

3.4.2 ทรัพยากรส่วนบุคคล (personal resources)

ทรัพยากรส่วนบุคคล ถือเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลเชิงบวกต่อความยึดมั่นผูกพันในงาน ทรัพยากรส่วนบุคคลเป็นการประเมินตนเองเชิงบวกที่มีความเกี่ยวข้องกับความยืดหยุ่นได้และระบุถึงความสามารถของบุคคลที่จะควบคุมและสร้างผลกระทบต่อสิ่งแวดล้อมของตนอย่างประสบความสำเร็จ มี

หลักฐานจากงานวิจัยที่พบว่า พนักงานที่มีความยึดมั่นผูกพันสูงเป็นผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถในตนเองสูง มองโลกในแง่ดี และมีความเชื่อมั่นในตนเองเชิงองค์การ (organizational-based self-esteem) สูง นอกจากนี้ยังพบว่า การรับรู้ความสามารถตนเอง ความยึดหยุ่นได้ และการมองโลกในแง่ดี สามารถทำนาย ความยึดมั่นผูกพันในงานได้ (Bakker et al., 2008)

3.4.3 ประสบการณ์สอน

มีผลการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของความยึดมั่นผูกพันของครูในประเทศไทย ของอุษณีย์ รอง พิณิจ (2555) พบว่า ครูที่มีประสบการณ์สอนมากกว่ามีการยึดมั่นผูกพันกับงานสอนสูงกว่าครูที่มี ประสบการณ์สอนน้อยกว่า

3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Bakker และ Bal (2010) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความยึดมั่นผูกพันในงาน ทรัพยากรในงาน และผลการปฏิบัติงานของครูในประเทศเนเธอร์แลนด์ จำนวน 115 คนจากสถาบันฝึกหัดครู 6 แห่ง โดยทุกสัปดาห์ จะทำการวัดระดับความยึดมั่นผูกพัน ทรัพยากรในงาน และผลการปฏิบัติงานประจำ สัปดาห์ เป็นเวลา 5 สัปดาห์ จากผลการวิเคราะห์หุระดับ พบว่า ระดับทรัพยากรในงานแต่ละสัปดาห์ ได้แก่ ความมีเอกลิทธิของงาน (autonomy) การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับหัวหน้า (exchange with supervisor) และ โอกาสของการพัฒนา มีอิทธิพลทางบวกต่อความยึดมั่นผูกพันในงาน และเชื่อมโยงไปยังผลการปฏิบัติงานในแต่ละสัปดาห์ นอกจากนี้ ยังพบว่า ความยึดมั่นผูกพันในสัปดาห์หนึ่งมีความสัมพันธ์ เชิงบวกต่อทรัพยากรในงานในสัปดาห์ถัดไป

Bird และคณะ (2012) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหาร โรงเรียนและความไว้วางใจ (trust) ความยึดมั่นผูกพัน และการคงอยู่ในอาชีพ (intention to return) ของครู จากตัวอย่างผู้บริหารจำนวน 28 คนและครูจำนวน 633 คน ผลจากงานวิจัย พบความสัมพันธ์อย่างมี นัยสำคัญระหว่างความไว้วางใจและความยึดมั่นผูกพันของครูกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหาร นอกจากนี้ ยังพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงตามการรับรู้ของครูมีความน่าเชื่อถือมากกว่าการประเมินตนเองของผู้บริหาร เนื่องจากครูในโรงเรียนที่ผู้บริหารประเมินภาวะผู้นำที่แท้จริงสูงกว่าการรับรู้ของครู มีระดับความไว้วางใจและ ความยึดมั่นผูกพันต่ำกว่าครูในโรงเรียนที่ผู้บริหารประเมินภาวะผู้นำที่แท้จริงต่ำกว่าการรับรู้ของครูอย่างมี นัยสำคัญ และในโรงเรียนที่ผู้บริหารมีการประเมินภาวะผู้นำที่แท้จริงของตนเองต่ำกว่าการรับรู้ของครูมีครู ที่ต้องการคงอยู่ในโรงเรียนในปีการศึกษาถัดปีมากกว่าโรงเรียนที่ผู้บริหารประเมินภาวะผู้นำสูงกว่าการรับรู้ ของครู ในส่วนของการตอบคำถามวิจัยเกี่ยวกับอิทธิพลของภูมิหลังของผู้บริหารที่มีต่อการรับรู้ของครู เกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหาร ความไว้วางใจและความยึดมั่นผูกพันในงานของครู ผลการวิจัยไม่ พบว่า ประสบการณ์ในการสอนของผู้บริหาร ประสบการณ์ในการบริหารโรงเรียน และจำนวนปีที่ดำรง ตำแหน่งผู้บริหาร มีความสัมพันธ์กันแต่อย่างใด

Klassen และคณะ (2012) ทำการตรวจสอบความตรงของเครื่องมือวัดความยึดมั่นผูกพันในงาน the Utrecht Work Scale (UWES) จากครูจำนวน 853 คน ใน 5 ประเทศ ได้แก่ ออสเตรเลีย แคนาดา ฮองกง อินโดนีเซีย และโอมาน โดยได้นำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพหุกลุ่มเข้ามาใช้ในการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและความไม่แปรเปลี่ยนในการวัดตามบริบทที่เปลี่ยนไป รวมทั้งได้มีการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความยึดมั่นผูกพัน สุขภาวะในที่ทำงาน (ความพึงพอใจในการทำงาน และความตั้งใจจะออกจากงาน) และตัวแปรเชิงบริบท (SES ประสบการณ์ และเพศ) ผลการวิเคราะห์ระบุว่า เครื่องมือวัด UWES แบบ 1 องค์ประกอบมีความเหมาะสมมากกว่าแบบ 3 องค์ประกอบ โดยให้ผลที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ข้ามประเทศมากกว่า มีความเที่ยงภายในในระดับดี และแสดงความสัมพันธ์กับตัวแปรสุขภาวะและเชิงบริบทที่กล่าวมาที่คล้ายคลึงกัน ผลการวิจัยยังพบว่า เครื่องมือ UWES มีความไม่แปรเปลี่ยนภายในกลุ่มประเทศฝั่งตะวันตก และกลุ่มที่ไม่ใช่ประเทศฝั่งตะวันตก แต่พบความแตกต่างข้ามกลุ่ม Klassen และคณะ (2012) สรุปว่า เครื่องมือ UWES ควรได้รับการปรับปรุงก่อนนำไปใช้ในการวิจัยแบบข้ามวัฒนธรรม

Giallonardo และคณะ (2010) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้สอน (preceptor) ความยึดมั่นผูกพันในงาน (work engagement) และความพึงพอใจในงาน (job satisfaction) ของพยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้สอนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันในงาน ($\beta = .21, p < .01$) คณะผู้วิจัยสรุปว่า เมื่อพยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่ได้จับคู่กับผู้สอนที่มีระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงสูงจะส่งผลให้พยาบาลที่สำเร็จการศึกษาใหม่นั้นมีความยึดมั่นผูกพันในงานและความพึงพอใจในงานสูงขึ้นด้วย

Roth และคณะ (2007) ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างแรงจูงใจอิสระในการสอน (autonomous motivation for teaching) ของครูที่มีต่อแรงจูงใจอิสระในการเรียนรู้ (autonomous motivation for learning) ของนักเรียนในประเทศอิสราเอล โดยนักวิจัยอาศัยพื้นฐานแนวคิดจากทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง (SDT) อันเป็นทฤษฎีรากฐานเดียวกับแนวคิดของความยึดมั่นผูกพันในงาน ผลการวิจัยพบว่า แรงจูงใจอิสระในการสอนของครูส่งอิทธิพลต่อแรงจูงใจอิสระในการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งทางตรง ($\beta = .21, p < .05$) และทางอ้อมผ่านการสอนแบบสนับสนุนความเป็นอิสระ (autonomy supportive teacher)

อุษณีย์ รองพินิจ (2555) ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของความยึดมั่นผูกพันของครูที่มีต่อการคงอยู่ในอาชีพ โดยมีตัวอย่างเป็นครูระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา สังกัด สพฐ. ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 753 คน โดยใช้การวิเคราะห์โมเดลลิสเรล พบว่า ครูที่มีประสบการณ์สอนมากกว่ามีการยึดมั่นผูกพันกับงานสอนสูงกว่าครูที่มีประสบการณ์สอนน้อยกว่า และทรัพยากรในงานและทรัพยากรในตัวบุคคลมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู ($R^2 = .671$) โดยส่งอิทธิพลผ่านความยึดมั่นผูกพันของครูไปยังการคงอยู่ในงานอาชีพครู

โดยสรุป ความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรที่ได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก โดยมีรากฐานมาจากทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง และเกิดจากการเบี่ยงเบนความสนใจของนักวิชาการจากแนวคิดเกี่ยวกับความเหนื่อยหน่าย (burnout) ไปสู่ตัวแปรในเชิงบวก ความยึดมั่นผูกพันของครู มีองค์ประกอบ 3 ประการคือ การมีกำลังพลังงาน การให้ความสำคัญ และการจดจ่อกับสิ่งนั้น เครื่องมือในการวัดความยึดมั่นผูกพันของครูที่พบในงานวิจัยมากที่สุดคือ the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Bakker et al., 2011 อ้างถึงใน Klassen et al., 2012) มีผลการวิจัยเชิงเปรียบเทียบเสนอว่า เครื่องมือนี้สามารถนำไปใช้ในกลุ่มประชากรที่มาจากวัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัฒนธรรมตะวันตก แต่การนำไปใช้ควรมีการปรับข้อความให้เหมาะสมกับบริบทของประชากรที่ศึกษาเสียก่อน จากการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของครู พบว่าแบ่งเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มทรัพยากรในงาน และกลุ่มทรัพยากรส่วนบุคคล นอกจากนี้ในงานวิจัยที่ศึกษาในประเทศไทย พบว่า ประสบการณ์ในการทำงานมีอิทธิพลเชิงบวกต่อความยึดมั่นผูกพันของครูด้วย ประเด็นที่น่าสนใจคือ ผู้ที่มีอิทธิพลต่อการสนับสนุนให้เกิดทรัพยากรในงานที่ดีแก่ครูก็คือ ผู้บริหาร โดยมีงานวิจัยที่ผ่านมายืนยันว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุหนึ่งของความยึดมั่นผูกพันของครู (Wang & Bird, 2011) (Bird et al., 2012) สำหรับผลลัพธ์ที่เกิดจากความยึดมั่นผูกพันของครูนั้น จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่มักศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของความยึดมั่นผูกพันของครูที่มีต่อความพึงพอใจและการคงอยู่ในอาชีพครู และยังไม่พบว่าม้งานวิจัยใดที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างความยึดมั่นผูกพันของครูกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยตรง อย่างไรก็ตาม Roth และคณะ (2007) พบว่าแรงจูงใจอิสระในการสอนของครู ซึ่งเป็นตัวแปรที่โครงสร้างเชิงทฤษฎีที่คล้ายคลึงกับความยึดมั่นผูกพันของครู มีอิทธิพลเชิงบวกต่อแรงจูงใจอิสระในการเรียนรู้ของนักเรียน จึงเป็นเหตุผลที่ทำให้เราเชื่อว่า ความยึดมั่นผูกพันของครูน่าจะมีอิทธิพลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนด้วย

ตอนที่ 4 ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

หนึ่งในงานวิจัยที่ยืนยันถึงความสำคัญของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่มีต่อการทำงานของครูและส่งผ่านอิทธิพลนั้นไปคุณภาพของการศึกษา คืองานวิจัยของ Marks และ Printy (2003) โดยศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนกับครู โดยเฉพาะในด้านที่เกี่ยวกับการทำงานร่วมกันระหว่างผู้บริหารโรงเรียนและคณะครูในด้านเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาคุณภาพของการสอนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน รูปแบบภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่ศึกษาในงานวิจัยนี้คือ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (transformational leadership) และภาวะผู้นำทางวิชาการ (instructional leadership) ภาวะผู้นำทั้ง 2 รูปแบบถือเป็นรูปแบบภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่ได้รับความสนใจศึกษาามากที่สุดในหลายสิบที่ผ่านมานี้ ผู้วิจัยให้เหตุผลของการเลือกภาวะผู้นำทั้ง 2 รูปแบบว่า ผู้บริหารโรงเรียนอาจไม่สามารถอาศัยภาวะผู้นำทางวิชาการเพียงรูปแบบเดียวเพื่อขับเคลื่อนโรงเรียนไปสู่การพัฒนาทางวิชาการได้อย่างประสบความสำเร็จ เนื่องจากขาดการมุ่งเน้นเกี่ยวกับทักษะการระบุและแก้ไขปัญหา การพัฒนาศักยภาพครู การกระตุ้นความร่วมมือของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งครู ผู้ปกครอง และชุมชน เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ อันเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง กลุ่ม

ตัวอย่างเป็นโรงเรียนจำนวน 24 โรงเรียน แบ่งเป็นโรงเรียนระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา ประเภทละ 8 โรงเรียน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลเชิงเส้นตรงแบบลดหลั่น (HLM) พบว่า รูปแบบภาวะผู้นำที่เกิดจากการประสานระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำทางวิชาการแบบร่วมมือ (shared instructional leadership) ส่งอิทธิพลเชิงบวกต่อคุณภาพของการจัดการเรียนการสอน ($\beta=.59, p<.05$) ซึ่งวัดโดยคุณภาพของหลักสูตรและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และส่งอิทธิพลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ($\beta=.56, p<.01$) โดยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นส่วนสำคัญในการส่งเสริมความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำงานของครูในการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

Robinson Lloyd และ Rowe (2008) พบว่า อิทธิพลของภาวะผู้นำต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะสูงขึ้น เมื่อภาวะผู้นำของโรงเรียนนำไปใช้ในการสร้างความสัมพันธ์ งาน และการเรียนรู้ ที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายหลักของการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้ ในการสังเคราะห์งานวิจัยเพื่อศึกษาและเปรียบเทียบอิทธิพลของรูปแบบภาวะผู้นำที่แตกต่างกันต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนของ Robinson Lloyd และ Rowe (2008) มีจำนวนงานวิจัยที่ศึกษาทั้งหมด 27 เรื่อง ทั้งหมดเป็นงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในวารสารทางวิชาการที่มีการประเมินโดยนักวิชาการ (peer review) ตั้งแต่ปี 1978 ถึงปี 2006 และมีหลักฐานที่สนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน การวิเคราะห์ออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นการสังเคราะห์งานวิจัยเพื่อเปรียบเทียบอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำทางวิชาการต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีงานวิจัยที่นำมาวิเคราะห์ทั้งหมด 22 จาก 27 เรื่อง ส่วนที่ 2 เป็นการสังเคราะห์งานวิจัยเพื่อเปรียบเทียบอิทธิพลของรูปแบบพฤติกรรมภาวะผู้นำอื่นๆต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ประกอบด้วยงานวิจัย 12 เรื่อง ผลการสังเคราะห์งานวิจัยส่วนที่ 1 พบว่า โดยเฉลี่ยแล้วอิทธิพลของภาวะผู้นำทางวิชาการที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมีระดับที่สูงกว่าอิทธิพลเดียวกันของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงประมาณ 3 ถึง 4 เท่า และพบว่า การวัดพฤติกรรมหรือมิติของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ การตั้งเป้าหมายและความคาดหวัง การจัดทรัพยากรเชิงกลยุทธ์ การวางแผน การประสานงาน และการประเมินการสอนและหลักสูตร การส่งเสริมและมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาศักยภาพของครู และการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อและเป็นระเบียบ การสังเคราะห์งานวิจัยส่วนที่ 2 พบว่า มิติของภาวะผู้นำที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมและมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาศักยภาพของครูมีอิทธิพลโดยเฉลี่ยในระดับสูงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (mean $\beta= .84$) และพบอิทธิพลระดับปานกลางสำหรับมิติของภาวะผู้นำที่เกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายและการวางแผน (mean $\beta=.42$) การประสานงาน และการประเมินการสอนและหลักสูตร (mean $\beta=.42$) ข้อสรุปที่สำคัญของการสังเคราะห์งานวิจัยนี้ คือ เมื่อภาวะผู้นำของโรงเรียนได้รับการเน้นย้ำไปที่การสร้างความสัมพันธ์ งาน และการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายหลักของการจัดการเรียนรู้และการเรียนรู้สูงขึ้นแล้ว อิทธิพลของภาวะผู้นำต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะสูงขึ้นด้วย

Leithewood และ Jantzi (2005) ได้ทำการสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารโรงเรียน เพื่อศึกษาเกี่ยวกับธรรมชาติของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียน ทั้งในด้านปัจจัยเชิงสาเหตุ ตัวแปรส่งผ่าน (mediator) และตัวแปรกำกับ (moderator) ที่มีผลต่ออิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในวารสารที่มีการตรวจประเมินจากนักวิชาการ ประกอบด้วยงานวิจัยทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ จำนวน 32 เรื่องตั้งแต่ปี 1996 ถึงปี 2005 การสังเคราะห์งานวิจัย ได้ข้อค้นพบ ดังนี้ 1) ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียนจะประสบผลสำเร็จมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับบริบทของโรงเรียน ในบริบทที่แตกต่างกันจะเป็นสิ่งกำหนดว่าผู้บริหารโรงเรียนจะแสดงพฤติกรรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงแบบใดในการทำงาน เช่น พฤติกรรมการสั่งการ (directive) หรือการมีส่วนร่วม (participative) แบบเผด็จการ (authoritarian) หรือแบบประชาธิปไตย (democratic) 2) ไม่สามารถหาข้อสรุปที่ชัดเจนเกี่ยวกับที่มาหรือปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ปัจจัยที่พบมีทั้งปัจจัยภายนอก เช่น บริบทของการปฏิรูป เทคโนโลยี จำนวนนักเรียนต่อโอกาสในโรงเรียน และปัจจัยภายใน เช่น การรับรู้ความสามารถตนเองและคุณลักษณะส่วนบุคคลต่างๆ 3) ตัวแปรกำกับอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนที่พบส่วนใหญ่คือ ผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่ผ่านมา (prior student achievement) วัฒนธรรมทางการศึกษาของครอบครัว (family educational culture) วัฒนธรรมองค์กร (organizational culture) เป้าหมายร่วมกันของโรงเรียน (shared school goals) และความสอดคล้องและเป็นเหตุเป็นผลของแผนและนโยบาย (coherent plans and policies) นอกจากนี้ ยังพบว่า ตัวแปรกำกับที่ได้การศึกษามากที่สุดคือ ขนาดโรงเรียน (school size) แต่ไม่สามารถหาข้อสรุปที่ชัดเจนเกี่ยวกับการเป็นตัวแปรกำกับ เนื่องจากผลการวิจัยจากหลายแหล่ง ไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน อย่างไรก็ตาม พบว่า ในงานวิจัยที่พบอิทธิพลกำกับของขนาดโรงเรียนต่อภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงนั้น เป็นไปในทิศทางลบ Leithewood และ Jantzi (2005) เสนอว่า การขาดการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลกำกับที่มีต่อภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียนอาจเป็นสาเหตุของการได้รับผลการวิจัยที่ขัดแย้งกัน การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของตัวแปรกำกับต่อภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงควรได้รับการพัฒนาและเน้นความสำคัญให้มากขึ้น เพื่อให้เข้าใจเกี่ยวกับปรากฏการณ์ และได้หลักฐานที่มีทฤษฎีรองรับมากขึ้น 4) ตัวแปรส่งผ่านที่ได้การศึกษาในงานวิจัยและพบว่าอิทธิพลส่งผ่านจากภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีทั้งในระดับบุคคล เช่น ความยึดมั่นของครูและความพึงพอใจในงานของครู ในระดับองค์กร เช่น วัฒนธรรมโรงเรียน การเรียนรู้ขององค์กร กรวางแผนและกลยุทธ์เพื่อการเปลี่ยนแปลง 5) อิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการรับรู้ถึงประสิทธิผลขององค์กรอยู่ในระดับสูงและมีนัยสำคัญ อิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อระดับประสิทธิผลขององค์กรที่วัดด้วยตัวแปรอิสระและเป็นภาวะวิสัย (objective) ค่อนข้างพบน้อย และผลการวิจัยถึงแม้จะมีนัยสำคัญ แต่ไม่เป็นแบบเดียวกันทั้งหมด (less uniformed) และอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนหลักฐานสนับสนุนอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนถึงแม้จะแสดงสัญญาณให้เห็นแต่ยังในวงจำกัด อย่างไรก็ตาม อิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

ต่อความยึดมั่นผูกพันของนักเรียน (students' school engagement) ถึงแม้จะพบไม่มากนักแต่แสดงผลที่เหมือนกันทางบวก (uniformly positive)

ในงานวิจัยระยะยาวของ Thoonen และคณะ (2012) ที่ศึกษาการพัฒนาสมรรถนะโดยรวมของโรงเรียน ประกอบด้วย ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง สถานะเชิงองค์การของโรงเรียน ปัจจัยแรงจูงใจของครู และ ความยึดมั่นผูกพันของครูต่อกิจกรรมการเรียนรู้ทางอาชีพครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูจำนวน 1,010 คนจากโรงเรียนระดับประถมศึกษา 32 แห่งในประเทศเนเธอร์แลนด์ ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลเชิงเส้นตรงแบบลดหลั่น (HLM) ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนมีศักยภาพในการพัฒนาสมรรถนะโดยรวมของโรงเรียน แต่การรักษาระดับสมรรถนะให้อยู่ในระดับสูงเป็นเรื่องยาก หนึ่งในผลการวิจัยที่ยืนยันว่าภาวะผู้นำเป็นส่วนสำคัญในการพัฒนาสมรรถนะโรงเรียนโดยรวมคือ ระดับของภาวะผู้นำที่เพิ่มขึ้นก่อนที่ระดับสถานะเชิงองค์การของโรงเรียน ปัจจัยแรงจูงใจของครู และ ความยึดมั่นผูกพันของครูต่อกิจกรรมการเรียนรู้ทางอาชีพครูจะปรับขึ้นตาม แสดงให้เห็นว่า การปรับปรุงภาวะผู้นำของโรงเรียนน่าจะนำไปสู่การพัฒนาสมรรถนะโดยรวมของโรงเรียนตามมา

โดยสรุป ทฤษฎีและงานวิจัยที่ผ่านมาสนับสนุนแนวคิดที่ว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรงที่จำกัดแต่นัยสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยอิทธิพลส่วนใหญ่ของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนเป็นอิทธิพลทางอ้อมที่ส่งผ่านตัวแปรส่งผ่านตัวแปรระดับองค์การหรือระดับครู ไปสู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ รูปแบบภาวะผู้นำที่ได้รับการศึกษามากที่สุดสำหรับผู้บริหารโรงเรียนในหลายปีที่ผ่านมา คือ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงวิชาการ การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลกำกับที่มีต่ออิทธิพลของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนยังมีน้อยและผลการวิจัยยังไม่เป็นไปในทางเดียวกัน ตัวแปรกำกับอิทธิพลของภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนที่ได้รับการศึกษามากที่สุดคือ ขนาดโรงเรียน

ตอนที่ 5 อิทธิพลขนาดโรงเรียน

ขนาดโรงเรียน (school size) ถือเป็นตัวแปรเชิงบริบทสำคัญที่ส่งผลต่ออิทธิพลของผู้บริหารโรงเรียน Hallinger และ Murphy (1985) กล่าวสรุปว่า พฤติกรรมที่แตกต่างกันของผู้บริหารโรงเรียนเป็นผลมาจากองค์ประกอบเชิงบริบทที่แตกต่างกันของแต่ละโรงเรียน ผลจากการวิจัยของทั้งสอง พบว่า ขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรระดับองค์การเพียงตัวแปรเดียวที่ส่งผลต่อพฤติกรรมกรรมการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน โดยผู้บริหารโรงเรียนในโรงเรียนขนาดเล็ก (จำนวนนักเรียนเฉลี่ย 385 คน) มีแนวโน้มที่จะมีส่วนร่วมกับกิจกรรมการบริหารงานวิชาการมากกว่าผู้บริหารโรงเรียนในโรงเรียนขนาดใหญ่ (จำนวนนักเรียนเฉลี่ย 600 คน)² นอกเหนือจากตัวแปรขนาดโรงเรียนแล้ว งานไม่วิจัยไม่พบว่า ตัวแปรอื่น เช่น เศรษฐฐานะ ส่งผลต่อพฤติกรรมกรรมการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน

² เกณฑ์ในการกำหนดขนาดโรงเรียนแตกต่างกับของประเทศไทย

Bryk และ Schneider (2003) ระบุว่า โรงเรียนที่มีขนาดเล็ก (นักเรียนน้อยกว่า 350 คน) จะเกิดความไว้วางใจเชิงสัมพันธ์ (relational trust) ได้ง่ายกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ เนื่องจากในโรงเรียนขนาดใหญ่ การพบปะพูดคุยอย่างซึ่งๆหน้าอาจเป็นไปได้ยากกว่า และมีระบบที่ซับซ้อน ไม่เอื้อต่อการสร้างความสัมพันธ์ในกลุ่มขนาดใหญ่ ครูในโรงเรียนขนาดใหญ่มักสร้างความสัมพันธ์กันภายในกลุ่มย่อย และความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มย่อยจะไม่เข้มแข็งนัก ในขณะที่โรงเรียนขนาดเล็ก จำนวนคนน้อยกว่า เครือข่ายความสัมพันธ์ไม่ซับซ้อนมากนัก การสร้างความไว้วางใจเชิงสัมพันธ์จึงเกิดขึ้นได้ง่ายกว่าและยั่งยืนกว่า

ในงานวิจัยของ Lee และ Loeb (2000) ซึ่งได้ทำการศึกษาอิทธิพลของขนาดโรงเรียนที่มีต่อครูและนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาที่อยู่ในเขตเมือง (inner-city) โดยมุ่งเน้นไปที่การศึกษาเจตคติของครูเกี่ยวกับความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์ที่เพิ่มขึ้นของนักเรียน จากการเก็บข้อมูลครูจำนวนเกือบ 5,000 คนและนักเรียนระดับเกรด 6 และ 8 จำนวน 23,000 คน และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโมเดลเชิงเส้นตรงแบบลดหลั่น (HLM) พบว่า ในโรงเรียนขนาดเล็ก ครูมีเจตคติทางบวกสูงเกี่ยวกับความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนสูงกว่าในโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ โดยขนาดโรงเรียนส่งอิทธิพลไปสู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้นผ่านเจตคติของครู

การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับขนาดโรงเรียนอีกเรื่องหนึ่งของ Leithwood และ Jantzi (2009) ซึ่งศึกษาวิจัยจำนวน 57 เรื่องตั้งแต่ปี 1990 เป็นต้นมาที่เกี่ยวกับอิทธิพลของขนาดโรงเรียนต่อผลลัพธ์ทั้งของนักเรียนและเชิงองค์การ ได้ข้อค้นพบว่า โดยทั่วไปโรงเรียนขนาดเล็กมีความได้เปรียบกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่เมื่อเปรียบเทียบผลลัพธ์ในด้านต่างๆของนักเรียน แต่มีงานวิจัยสนับสนุนว่าสำหรับการส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนขนาดใหญ่ได้เปรียบกว่าในด้านที่เกี่ยวกับเจตคติของครู พบว่า โดยภาพรวมขนาดโรงเรียนมีผลต่อเจตคติในการทำงานของครู โดยในโรงเรียนขนาดเล็ก ครูจะมีความผูกพันและความรู้สึกรับผิดชอบมากกว่าในโรงเรียนขนาดใหญ่

จากการสังเคราะห์งานวิจัยของ Leithwood และ Jantzi (2005) เกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุ ตัวแปรส่งผ่าน (mediator) และตัวแปรกำกับ (moderator) ที่มีผลต่ออิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของนักเรียน พบว่า ขนาดโรงเรียน (school size) เป็นตัวแปรกำกับที่ได้การศึกษามากที่สุด แต่ข้อสรุปเกี่ยวกับอิทธิพลกำกับของขนาดโรงเรียนยังไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน ในภาพรวมของงานวิจัยที่พบอิทธิพลกำกับของขนาดโรงเรียนต่อภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงนั้น เป็นไปในทิศทางลบ คณะผู้วิจัยเสนอว่า การขาดการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลกำกับที่มีต่อภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียนอาจเป็นสาเหตุของการได้รับผลการวิจัยที่ขัดแย้งกัน

ในการสังเคราะห์งานวิจัยเชิงนโยบายของ Leithwood และ Jantzi (2009) เกี่ยวกับอิทธิพลของขนาดโรงเรียนจากงานวิจัยหลังปี 1990 กว่า 57 เรื่อง พบว่าโรงเรียนขนาดเล็กมีความน่าสนใจในเชิงนโยบายมากกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ โดยโรงเรียนขนาดเล็กจะให้ความได้เปรียบกับนักเรียนด้อยโอกาสทางสังคมและภูมิหลังมากกว่า รวมทั้งได้เสนอว่าโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่มีนักเรียนด้อยโอกาสเป็น

สัดส่วนที่มาก ควรจำกัดขนาดโรงเรียนอยู่ที่ไม่เกิน 300 คน ประเด็นที่น่าสนใจที่พบคือ หนึ่งในงานวิจัยที่นำมาศึกษาโดย Eberts และคณะ (1990, อ้างถึงใน Leithwood และ Jantzi, 2009) ใช้หลักเกณฑ์การแบ่งขนาดโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่แตกต่างจากของไทย คือ โรงเรียนขนาดเล็ก มีนักเรียนไม่เกิน 200 คน ขนาดกลาง 400 – 600 คน และขนาดใหญ่มากกว่า 800 คน ในงานวิจัยยังได้ทำการสังเคราะห์ผลการวิจัยเกี่ยวกับขนาดโรงเรียนที่มีผลต่อเจตคติของครู โดยพบว่า ถึงแม้ว่างานวิจัยส่วนใหญ่ระบุว่าโรงเรียนขนาดเล็กมีโอกาที่จะทำให้ครูพัฒนาเจตคติทางบวกได้มากกว่า แต่พบว่าผลการวิจัยยังไม่สามารถสรุปได้ไปในทิศทางเดียวกัน เนื่องจากมีงานวิจัย 2 เรื่องที่ไม่พบว่าขนาดโรงเรียนมีผลต่อเจตคติที่เกี่ยวกับงานในเชิงบวกของครู

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่า ขนาดโรงเรียนถือเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อทั้งผู้บริหารโรงเรียน ครู นักเรียน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคลากรในโรงเรียน และผลลัพธ์ในระดับโรงเรียน ผลการวิจัยส่วนใหญ่ในบริบทของสหรัฐอเมริกาพบว่า โรงเรียนขนาดเล็กได้เปรียบกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ในภาพรวมอย่างไรก็ดี นอกเหนือจากการมีอิทธิพลทางตรงแล้ว ผลของการสังเคราะห์งานวิจัยของ Leithwood และ Jantzi (2005) แสดงให้เห็นว่าขนาดโรงเรียนมีบทบาทในเชิงกำกับต่ออิทธิพลของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในบริบทของโรงเรียนด้วยเช่นเดียวกัน

ตอนที่ 6 กรอบแนวคิดของการวิจัยและสมมุติฐานการวิจัย

กรอบแนวคิดของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่านและขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ โมเดลเชิงสาเหตุแสดงให้เห็นว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนส่งอิทธิพลทางตรงไปสู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และส่งอิทธิพลทางอ้อมผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู ไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ทั้งนี้โมเดลเชิงสาเหตุดังกล่าวถูกกำกับด้วยอิทธิพลของขนาดโรงเรียน โมเดลเชิงสาเหตุของความสัมพันธ์แสดงดังแผนภาพ 8

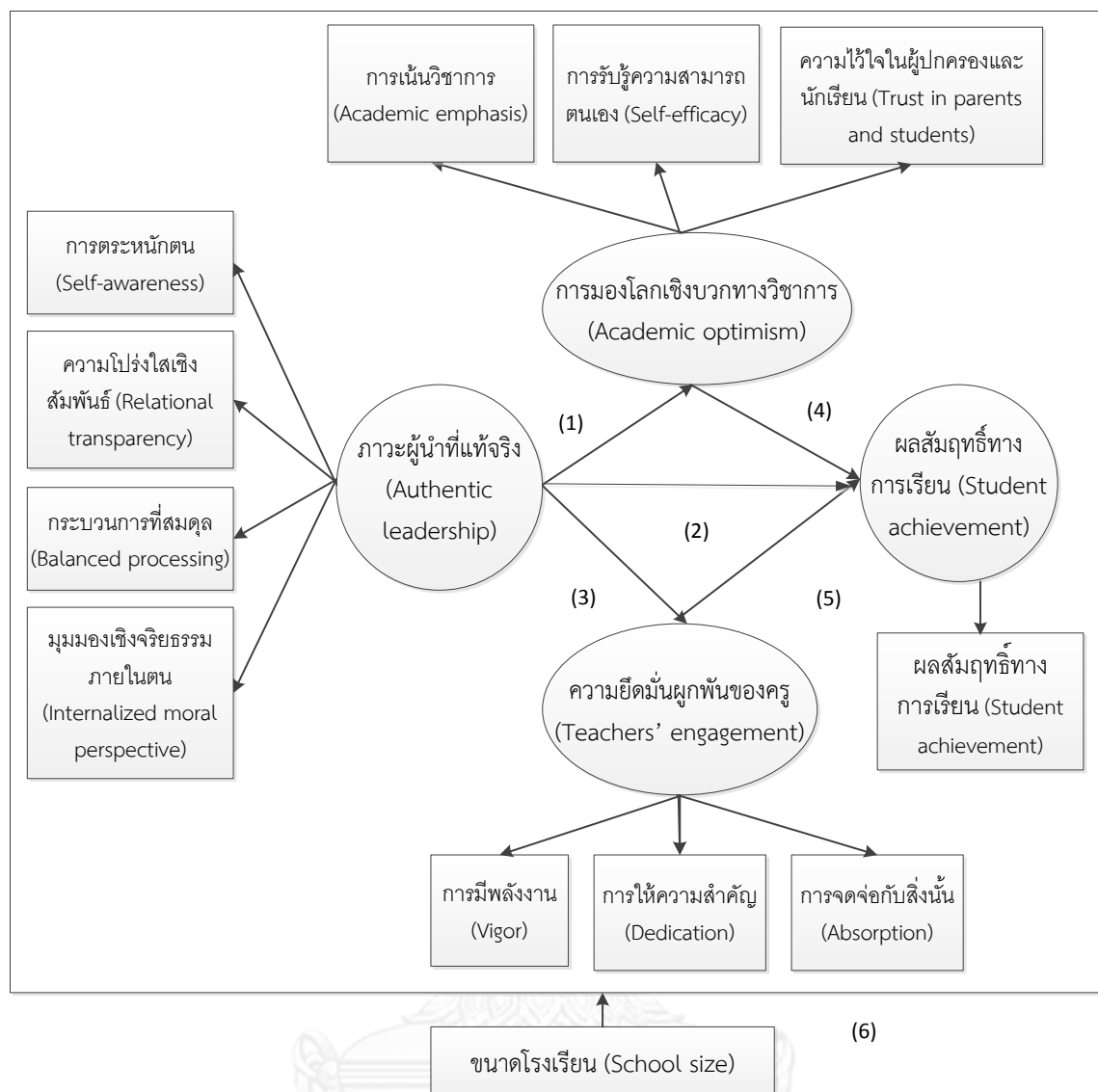
ตัวแปรหลักของงานวิจัยในครั้งนี้ประกอบด้วย 4 ตัวแปร ได้แก่ ภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยมีขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ สำหรับตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง ผู้วิจัยได้ใช้กรอบแนวคิดของ Walumbwa และคณะ (2008) เนื่องจากกรอบแนวคิดดังกล่าวได้รับการพัฒนาในเชิงทฤษฎีจนเป็นที่ยอมรับ และถือเป็นกรอบแนวคิดที่มีนักวิจัยนำไปใช้พัฒนางานวิจัยต่อยอดมากที่สุดตั้งแต่ปี 2008 เป็นต้นมา (Gardner et al., 2011) องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง ตามกรอบแนวคิดของ Walumbwa และคณะ (2008) มี 4 ประการ ได้แก่ การตระหนักรู้ตนเอง (self-awareness) ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency) กระบวนการที่สมดุล (balanced processing) และมุมมองเชิงจริยธรรมภายใน (internalized moral perspective)

สำหรับตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ กรอบแนวคิดที่ใช้เป็นกรอบแนวคิดของ Hoy และคณะ (2006) ซึ่งเป็นคณะผู้วิจัยที่เป็นผู้พัฒนาตัวแปรดังกล่าวขึ้น การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เป็นตัวแปรในระดับครู ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ การเน้นวิชาการของครู (teacher academic emphasis) ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียนของครู (teacher trust in parents & students) และการรับรู้ความสามารถตนเองของครู (teacher sense of self-efficacy)

ความยึดมั่นผูกพันของครู ใช้กรอบแนวคิดของ Schaufeli Salanova González-Romá และ Bakker (2002) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ การมีกำลังพลังงาน (vigor) การให้ความสำคัญ (dedication) และการจดจ่อกับสิ่งนั้น (absorbtion)

กรอบแนวคิดของการวิจัยแสดงดังแผนภาพ 8





(1) (Rutledge, 2010; Spitzmuller & Ilies, 2010; Walumbwa, Luthans, Avey, & Oke, 2011)

(2) (Leithwood & Jantzi, 2005; Marks & Printy, 2003; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Thoonen, Sleegers, Oort, & Peetsma, 2012)

(3) (Bird, Chuang, Watson, & Murray, 2012; Giallonardo, Wong, & Iwasiw, 2010; Walumbwa, Wang, Wang, Schaubroeck, & Avolio, 2010)

(4) (Chang, 2011; Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006; Kirby & DiPaola, 2011; McGuigan & Hoy, 2006; Smith & Hoy, 2007; Wu, 2012)

(5) (Bakker & Bal, 2010; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007)

(6) (Bryk & Schneider, 2003; Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood & Jantzi, 2005, 2009)

แผนภาพ 8 กรอบแนวคิดของการวิจัย

สมมุติฐานการวิจัย

ทฤษฎีและงานวิจัยที่ผ่านมาสนับสนุนแนวคิดที่ว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนมีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยอิทธิพลส่วนใหญ่จะส่งผ่านตัวแปรในระดับครูและโรงเรียนไปยังผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน (K. Leithwood & Jantzi, 2005; Robinson et al., 2008) ภาวะผู้นำที่แท้จริงเป็นราก (root) ของภาวะผู้นำหลายรูปแบบ รวมถึงมีความสัมพันธ์ในระดับสูงและเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (transformational leadership) (Gardner et al., 2005; Spitzmuller & Ilies, 2010; Walumbwa et al., 2008) งานวิจัยหลายเรื่องศึกษาและยืนยันว่าภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนมีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (I. H. Chang, 2011; Dean, 2011; Mascall et al., 2008) ในทำนองเดียวกัน การรับรู้ของครูเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน มีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับความยึดมั่นผูกพันของครู (Wang & Bird, 2011) ถึงแม้ยังไม่พบว่ามิงานวิจัยที่มีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู แต่ในมุมมองเชิงทฤษฎี ภาวะผู้นำที่แท้จริงและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการต่างเป็นตัวแปรที่มีพื้นฐานเชิงทฤษฎีและได้รับอิทธิพลส่วนหนึ่งมาจากแนวคิดทฤษฎีทางจิตวิทยาเชิงบวก (positive psychology) ทำให้เชื่อได้ว่าตัวแปรทั้งสองน่าจะมีความสัมพันธ์กันในระดับสูง และเนื่องจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในสหรัฐอเมริกา (I. H. Chang, 2011; Hoy et al., 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Smith & Hoy, 2007; Wu, 2012) ดังนั้นผู้บริหารโรงเรียนที่มีการรับรู้จากครูว่ามีภาวะผู้นำที่แท้จริงในระดับสูงจึงน่าจะมีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู และน่าจะอิทธิพลทางตรงและทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน จากการทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมา ผู้วิจัยพบขนาดโรงเรียนอาจส่งผลต่อโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่กล่าวมา โดยขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรกำกับอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของนักเรียน (K. Leithwood & Jantzi, 2005) และมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมกรรมการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน (Hallinger & Murphy, 1985) การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหาร ครู นักเรียน และผู้ปกครอง ในการสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจในโรงเรียน อันจะส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Bryk & Schneider, 2003) โดยในโรงเรียนขนาดเล็ก ครูจะมีความผูกพันและความรู้สึกรับผิดชอบมากกว่าในโรงเรียนขนาดใหญ่ (K. Leithwood & Jantzi, 2009) ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงพิจารณาขนาดโรงเรียนให้เป็นตัวแปรกำกับในโมเดลสมมุติฐานการวิจัยและตั้งสมมุติฐาน ดังนี้

1. ค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีความแตกต่างกันระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน
2. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ มีขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ โดยในโรงเรียนขนาดกลาง ผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงสูง มีแนวโน้มที่จะสร้างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูในระดับสูง ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่สูงขึ้นด้วย ในทางตรงข้าม ในโรงเรียนขนาดใหญ่ ผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงจากการรับรู้ของครูสูง มีแนวโน้มที่จะไม่ส่งผลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูน้อยกว่า และไม่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

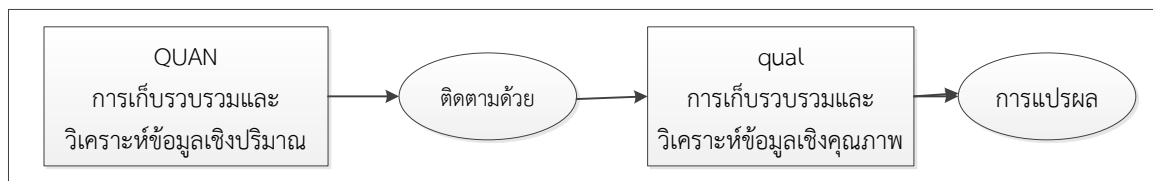
บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน 2) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน 3) เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน และ 4) เพื่อวิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริง ที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงบรรยาย โดยออกแบบการวิจัยด้วยวิธีวิจัยแบบผสมวิธี (mixed methods research) แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design) (Creswell & Clark, 2011) โดยใช้เทคนิคการวิจัยเชิงปริมาณเป็นหลักและใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อขยายผลในเชิงลึก เพื่อให้การตอบคำถามมีความชัดเจนและสมบูรณ์ มีวิธีดำเนินการวิจัย 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 ใช้การวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (SEM) และการวิเคราะห์กลุ่มพหุ (multiple group analysis) ซึ่งเป็นวิธีการวิเคราะห์ขั้นสูงเพื่อใช้ตรวจสอบว่าข้อมูลของกลุ่มประชากรหลายกลุ่มมีลักษณะแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร และระยะที่ 2 ใช้การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) ในการศึกษาแบบพหุกรณีศึกษาและการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง เพื่ออธิบายข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยในระยะที่ 1 และได้คำตอบของการวิจัยที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้น โดยมีรายละเอียดดังนี้

แบบแผนการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นวิธีวิจัยแบบผสมวิธี (mixed methods research) แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design) ประกอบด้วยการวิจัย 2 ระยะที่เป็นลำดับต่อกัน ดังแผนภาพ 9 เริ่มจากการวิจัยเชิงปริมาณแล้วจึงตามด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยน้ำหนักของการวิจัยจะเน้นที่การวิจัยเชิงปริมาณ ซึ่งดำเนินการเพื่อตอบวัตถุประสงค์ 3 ข้อแรก ส่วนการวิจัยเชิงคุณภาพจะตอบวัตถุประสงค์ข้อ 4 เพื่ออธิบายผลการวิจัยที่ได้จากระยะที่ 1 รูปแบบของการวิจัยนี้สามารถแสดงเป็นสัญลักษณ์คือ QUAN → qual (Morse, 1991, 2003 อ้างถึงใน Creswell & Clark, 2011)



แผนภาพ 9 วิธีวิจัยแบบผสมวิธี แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design)

จากแผนภาพ 9 ทำให้ได้แนวทางในการออกแบบการวิจัย โดยเริ่มต้นจากการวิจัยในระยษะที่ 1 คือ การสร้างเครื่องมือและเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ และทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีวิเคราะห์ทางสถิติ แล้วตามด้วยการวิจัยในระยษะที่ 2 โดยจะใช้ผลการวิจัยเชิงปริมาณในระยษะที่ 1 ในการตั้งประเด็นคำถามที่เกี่ยวข้อง และเลือกกลุ่มเป้าหมายเพื่อทำการสัมภาษณ์เชิงลึก ลงพื้นที่เพื่อทำการเก็บข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ จากนั้นทำการแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพร่วมกันเพื่ออธิบายผลการวิจัย แสดงดังแผนภาพ 10 โดยมีรายละเอียดของขั้นตอนการวิจัยดังต่อไปนี้

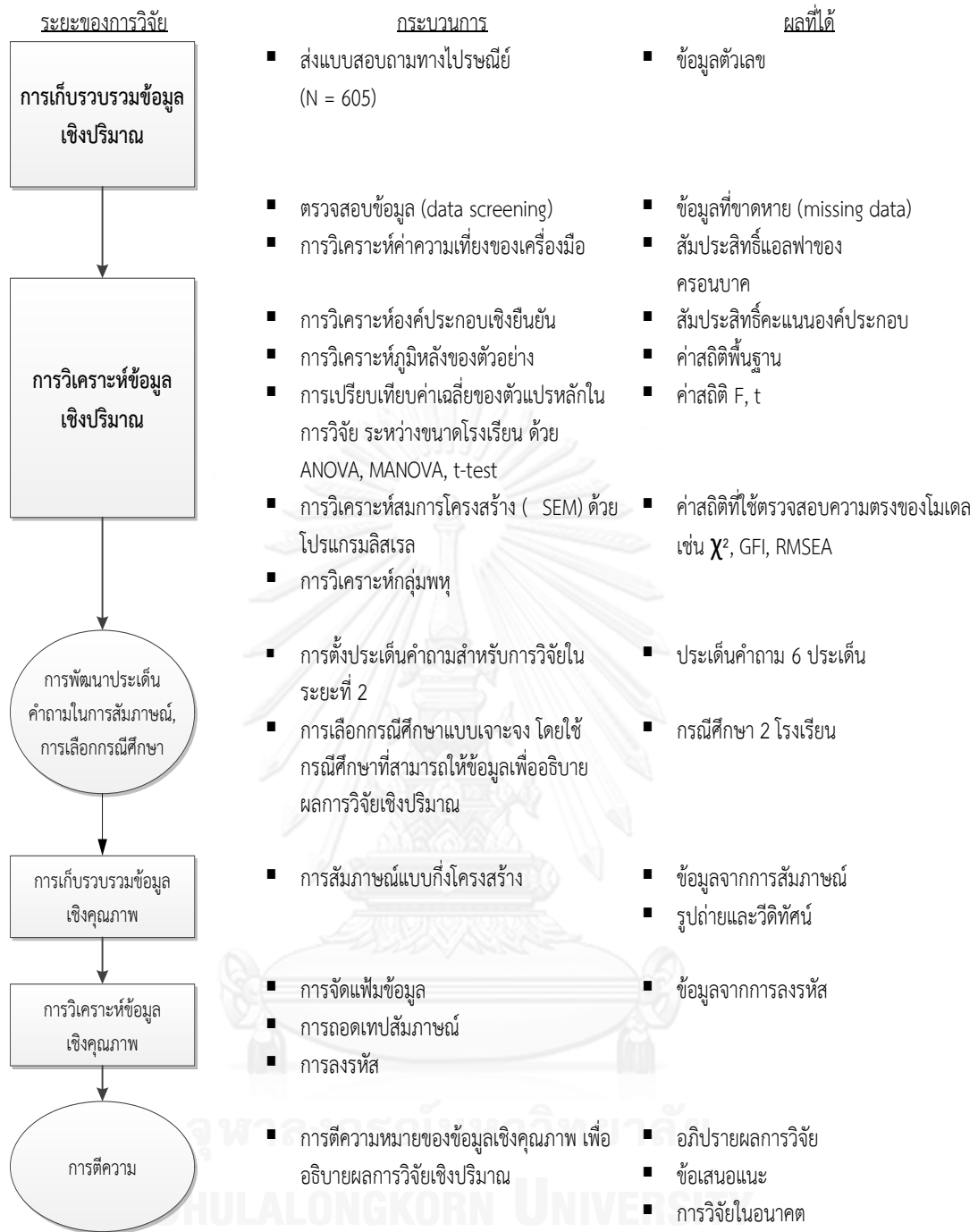
ระยษะที่ 1 การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

การวิจัยในระยษะนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน 2) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน 3) เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ (quantitative research) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ประชากรและตัวอย่าง

ประชากร ประชากรในการวิจัยคือ ครูในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ขนาดกลาง (สพฐ.) (จำนวนนักเรียน ตั้งแต่ 121 ถึง 280 คน) และขนาดใหญ่ (จำนวนนักเรียนมากกว่า 280 คน) จากฐานข้อมูลของ สพฐ. ในปีการศึกษา 2555 ที่ผ่านมามีจำนวนประชากรรวมทั้งสิ้น 95,299 คน

ตัวอย่าง ตัวอย่างในการวิจัยคือ คือ ครูในโรงเรียนจากกลุ่มประชากรดังกล่าว ซึ่งได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) โดยมีขั้นตอนดังนี้



แผนภาพ 10 วิธีการดำเนินการวิจัยแบบผสมวิธี แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design)

ขั้นที่ 1 การกำหนดขนาดตัวอย่าง เนื่องจากการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยในครั้งนี้ จำเป็นต้องใช้สถิติขั้นสูง ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ จึงจำเป็นต้องใช้ขนาดของกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมกับสถิติวิเคราะห์ Hair และคณะ (1998) เสนอว่า ขนาดตัวอย่างที่เหมาะสมคือ 10 คนต่อ 1 พารามิเตอร์ในโมเดล เมื่อพิจารณาจำนวนพารามิเตอร์ที่

ต้องการประมาณค่าในโมเดล พบว่ามีจำนวน 28 พารามิเตอร์ ดังนั้นตามสูตรดังกล่าว ตัวอย่างจึงควรเท่ากับ 280 คนต่อ 1 กลุ่มที่ต้องการศึกษา เนื่องจากในงานวิจัยนี้ต้องการศึกษากลุ่มพหุจำนวน 2 กลุ่ม ทำให้ตัวอย่างที่เหมาะสมตามสูตรนี้คือ 560 อย่างไรก็ตาม เนื่องจากผู้วิจัยต้องการให้ตัวอย่างที่ได้ครอบคลุมประชากรที่เป็นครูระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ. จากโรงเรียนทั่วประเทศทั้ง 77 จังหวัด และหากพิจารณาอัตราการตอบแบบสอบถามกลับทางไปรษณีย์ที่ค่อนข้างต่ำแล้ว ผู้วิจัยจึงกำหนดจำนวนตัวอย่างตามหลักการดังนี้

- 1) จำนวนครูจากโรงเรียนขนาดกลาง 1 โรงเรียนๆ ละ 3 - 5 คน (เนื่องจากโรงเรียนขนาดกลางบางโรงเรียนมีครูน้อยกว่า 5 คน) และขนาดใหญ่ 1 โรงเรียนๆ ละ 5 คนต่อ 1 จังหวัด รวมจังหวัดละ 10 คน
 - 2) จำนวนจังหวัดทั้งหมด 77 จังหวัด รวมกรุงเทพมหานคร
 - 3) เพิ่มจำนวนเพื่อทดแทนอัตราการตอบกลับทางไปรษณีย์ต่ำ ด้วยการสุ่มตัวอย่างเพิ่มจังหวัดละ 2 โรงเรียน เป็นโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ อย่างละ 1 โรงเรียน รวมจำนวนตัวอย่างจังหวัดละ 15 - 20 คน
- จากหลักการข้างต้น ทำให้ได้จำนวนตัวอย่างประมาณ 1,500 คน

ขั้นที่ 2 ดำเนินการสุ่มแบบหลายขั้นตอน ดังนี้

- 1) การรวบรวมรายชื่อโรงเรียนระดับประถมศึกษาในสังกัด สพฐ. ทั่วประเทศ โดยแบ่งโรงเรียนเป็น 2 กลุ่มตามขนาดโรงเรียน ตามประกาศของกระทรวงศึกษาธิการ³ ได้แก่ กลุ่มโรงเรียนขนาดกลาง (จำนวนนักเรียนตั้งแต่ 121 - 280 คน) และกลุ่มโรงเรียนขนาดใหญ่ (จำนวนนักเรียนตั้งแต่ 281 คนขึ้นไป)
- 2) จากกลุ่มโรงเรียนที่แบ่งได้ เพื่อให้ได้ตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของทั้งประเทศ จึงสุ่มเลือกโรงเรียนจากทุกจังหวัดๆ ละ 2 โรงเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) รวม 152 โรงเรียน (รวมกรุงเทพมหานคร) รวมจำนวนโรงเรียนจากทั้ง 2 กลุ่ม ได้จำนวนโรงเรียนทั้งสิ้น 304 โรงเรียน
- 3) สุ่มครูจากโรงเรียนที่สุ่มได้มาจากขั้นที่ 2 โรงเรียนละ 3 - 5 คน เนื่องจากแต่ละโรงเรียนมีจำนวนครูมากน้อยต่างกัน ได้ตัวอย่างเพื่อเก็บข้อมูลรวมทั้งสิ้น 1,514 คน

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยตัวแปรหลักจำนวน 4 ตัวแปร ได้แก่ 1) ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง 2) ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู 3) ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู และ 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริงประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการตระหนักตน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการตระหนักตน ตัวแปรแฝงความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัว

³ ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และแนวทางการคัดเลือกนักเรียน นักศึกษา และสถานศึกษา เพื่อรับรางวัลพระราชทาน ประจำปีการศึกษา 2555

แปรความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ ตัวแปรแฝงกระบวนการที่สมดุล วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรกระบวนการที่สมดุล และตัวแปรแฝงมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรมุมมองเชิงจริยธรรม ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการเน้นวิชาการ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการเน้นวิชาการ ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถตนเอง วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการรับรู้ความสามารถตนเอง และตัวแปรแฝงความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน ส่วนตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการมีกำลังพลังงาน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการมีพลังงาน ตัวแปรแฝงการให้ความสำคัญ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการให้ความสำคัญ และตัวแปรแฝงการจดจ่อกับสิ่งนั้น วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น และตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งเป็นตัวแปรตามของการวิจัย

นอกจากนี้ยังมีตัวแปรควบคุมอีก 1 ตัวแปร คือ ขนาดโรงเรียน (SSIZE) แบ่งออกเป็น โรงเรียนขนาดกลาง ที่มีนักเรียนตั้งแต่ 121 ถึง 280 คน และโรงเรียนขนาดใหญ่ ที่มีนักเรียนมากกว่า 280 คนขึ้นไป

เครื่องมือในการวิจัย

ในระยาะที่ เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถามสำหรับครู แบ่งออกเป็น 15 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สถานภาพของครู เป็นคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคลของครู รวมถึงคะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย ซึ่งเป็นตัวแปรตามในงานวิจัย ตอนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับผู้อำนวยการ ประกอบด้วย ข้อมูลพื้นฐานของผู้อำนวยการ และแบบสอบถามเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้อำนวยการ ครอบคลุมตัวแปร 4 ตัวแปรคือ ตัวแปรการตระหนักตน ตัวแปรความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ ตัวแปรกระบวนการที่สมดุล และตัวแปรมุมมองเชิงจริยธรรม ตอนที่ 3 พฤติกรรมและความเชื่อของผู้ตอบ เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ครอบคลุมตัวแปร 3 ตัวแปร คือ ตัวแปรการเน้นวิชาการ ตัวแปรการรับรู้ความสามารถตนเอง และตัวแปรความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน และตอนที่ 4 พฤติกรรมและการรับรู้ของผู้ตอบ เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันของครู ครอบคลุมตัวแปร 3 ตัวแปร ได้แก่ ตัวแปรการมีกำลังพลังงาน ตัวแปรการให้ความสำคัญ และตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น

การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนามาจากเครื่องมือของต่างประเทศ โดยแบบสอบถามเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริง พัฒนามาจากแบบสอบถามของ Walumbwa และคณะ (2008) แบบสอบถามเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู พัฒนามาจากแบบสอบถามของ Beard และคณะ (2010) และแบบสอบถามเกี่ยวกับความยึดมั่นผูกพันของครู พัฒนามาจากแบบสอบถามของ Bakker และคณะ

(2011 อ้างถึงใน Klassen et al., 2012) โดยขั้นตอนในการพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือทั้ง 3 ชุด มีรายละเอียดดังนี้

1) กำหนดนิยามปฏิบัติการ

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง พิจารณาโครงสร้างของตัวแปร และกำหนดนิยามปฏิบัติการของตัวแปรหลักทุกตัวในโมเดลกรอบแนวคิดการวิจัย รายละเอียดของนิยามปฏิบัติการของตัวแปรหลักในโมเดลกรอบแนวคิดการวิจัย มีดังนี้

1. ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง หมายถึง แบบแผนของพฤติกรรมของผู้นำที่พัฒนามาจากและมุ่งสร้างสมรรถนะทางจิตวิทยาเชิงบวกและบรรยากาศทางจริยธรรมอันดีงาม ในการส่งเสริมการรู้จักตนเอง คุณธรรมในตนเอง กระบวนการทางสารสนเทศที่สมดุล และความโปร่งใสอย่างมีเหตุผล ในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้นำและผู้ตาม เพื่อปลูกฝังการพัฒนาตนเองเชิงบวก (Walumbwa, et al., 2008) ภาวะผู้นำที่แท้จริงประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ประการ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการตระหนักตน ตัวแปรแฝงความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ ตัวแปรแฝงกระบวนการที่สมดุล และตัวแปรแฝงมุมมองเชิงจริยธรรมภายใน โดยมีคำอธิบายดังนี้

1.1 ตัวแปรการตระหนักตน หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียนที่แสดงถึงความเข้าใจตนเอง ความเป็นไปในโลกและสิ่งรอบตัว การยอมรับในจุดแข็ง และข้อจำกัดของตน รวมถึงการเข้าใจในมุมมองของครูที่มีต่อตน และอิทธิพลของตนที่มีต่อครู วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรฐานประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีการตระหนักตนในระดับสูงที่สุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีการตระหนักตนในระดับต่ำสุด

1.2 ตัวแปรความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียนที่แสดงถึงการเปิดเผยตัวตนที่แท้จริงและไม่ปิดเป็นนอต่อครู เพื่อเป็นการส่งเสริมความไว้วางใจต่อการเปิดเผยข้อมูลที่สำคัญให้ครูทราบ การส่งเสริมการแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกอย่างเปิดเผย โดยลดการแสดงอารมณ์ที่ไม่พึงประสงค์ วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรฐานประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ ในระดับสูงที่สุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ ในระดับต่ำสุด

1.3 ตัวแปรกระบวนการที่สมดุล หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียนที่แสดงถึงการเปิดรับฟังความคิดเห็นและมุมมองจากครูอย่างรอบด้าน ก่อนทำการสรุปตัดสินใจในเรื่องที่สำคัญ วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรฐานประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 5 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีกระบวนการที่สมดุล ในระดับสูงที่สุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีกระบวนการที่สมดุล ในระดับต่ำสุด

1.4 ตัวแปรมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน หมายถึง พฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียนที่แสดงถึงการควบคุมตนเอง ให้ประพฤติตนตามบรรทัดฐานทางศีลธรรมและจรรยาบรรณในระดับสูง เพื่อแบบอย่างที่ดีให้กับครู โดยไม่หวั่นไหวต่อแรงกดดันภายนอก วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรฐานประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 5 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน ในระดับสูงที่สุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียนมีมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน ในระดับต่ำสุด

2. ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู หมายถึง ความเชื่อของครูแต่ละคนว่าสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนเป็นเรื่องที่สำคัญอย่างยิ่ง และตนสามารถที่จะช่วยให้นักเรียนประสบผลสำเร็จทางการเรียนได้ รวมถึงความเชื่อว่่านักเรียนและผู้ปกครองจะร่วมมือกับตนในการทำ ความพยายามดังกล่าวให้ประสบผล (Beard et al., 2010) การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการเน้น ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถตนเอง และตัวแปรแฝงความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน โดยมีคำอธิบายดังนี้

2.1 ตัวแปรการเน้นวิชาการ หมายถึง ความเชื่อและพฤติกรรมของครูที่แสดงถึงการให้ความสำคัญกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยครูจะตั้งเป้าหมายที่คาดหวังทางการเรียนที่ท้าทาย แต่เป็นไปได้ให้กับนักเรียน บรรยากาศในห้องเรียนมีความเป็นระเบียบ และครูชื่นชมกับความ สำเร็จทางการเรียน วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ครูมีการเน้นวิชาการในระดับสูงสุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ครูมีการเน้นวิชาการในระดับต่ำสุด

2.2 ตัวแปรการรับรู้ความสามารถตนเอง หมายถึง ความเชื่อมั่นในความสามารถของตนในการทำให้นักเรียนตั้งใจเรียนและเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนด วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ครูมีการรับรู้ความสามารถตนเอง ในระดับสูงสุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ครูมีการรับรู้ความสามารถตนเอง ในระดับต่ำสุด

2.3 ตัวแปรความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน หมายถึง ความเชื่อใจของครูที่มีต่อผู้ปกครองและนักเรียน ด้วยความเชื่อมั่นว่่านักเรียนและผู้ปกครองมีความประสงค์ดี เชื่อถือได้ มีความสามารถ เชื่อสัตย์ และเปิดเผย วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ครูมีความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน ในระดับสูงสุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ครูมีความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน ในระดับต่ำสุด

3. ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู หมายถึง สภาวะทางจิตใจเชิงบวกและที่พึงพอใจเกี่ยวกับงาน ซึ่งประกอบด้วย การมีกำลังพลังงาน การให้ความสำคัญ และการจดจ่อกับสิ่งนั้น (Schaufeli et al., 2002) ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการมีกำลังพลังงาน ตัวแปรแฝงการให้ความสำคัญ และตัวแปรแฝงการจดจ่อกับสิ่งนั้น โดยมีคำอธิบายดังนี้

3.1 ตัวแปรการมีกำลังพลังงาน หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงถึงการมีกำลังและความยืดหยุ่นได้ทางจิตของครูในระหว่างทำงานในโรงเรียน และการมีความเต็มใจที่จะพยายามทำงานให้สำเร็จอย่างไม่ลดละ แม้ต้องเผชิญกับอุปสรรค วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ครูมีการมีกำลังพลังงานในระดับสูงสุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ครูมีการมีกำลังพลังงานในระดับต่ำสุด

3.2 ตัวแปรการให้ความสำคัญ หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงถึงการมีส่วนร่วมอย่างเข้มแข็งในงานของครู และการรู้สึกว่ตนมีความสำคัญ มีความกระตือรือร้น มีแรงบันดาลใจ ภาคภูมิใจ และรู้สึกทำ ทายในการทำงานที่โรงเรียน วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ คะแนนสูงสุด หมายถึง ครูมีการให้ความสำคัญ ในระดับสูงสุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ครูมีการให้ความสำคัญ ในระดับต่ำสุด

3.3 ตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงถึงการมีความตั้งใจอย่างเต็มที่และจดจ่อกับงานอย่างมีความสุขกับงานของครู ทำให้เวลาผ่านไปอย่างรวดเร็วและยากที่จะละจากงานที่โรงเรียนได้ วัดได้จากแบบสอบถามที่เป็นมาตรประมาณค่าแบบ 5 ระดับ (Likert scale) จำนวน 6 ข้อ

คะแนนสูงสุด หมายถึง ครูมีการจัดจ้อกับสิ่งนั้น ในระดับสูงที่สุด คะแนนต่ำสุด หมายถึง ครูมีการจัดจ้อกับสิ่งนั้น ในระดับต่ำสุด

2) การสร้างตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนคำถาม

ผู้วิจัยได้กำหนดนิยามปฏิบัติที่ระบุในขั้นต้น นำมาสร้างตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและระบุจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ดังตาราง 6

ตาราง 6 ตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและระบุจำนวนข้อคำถาม

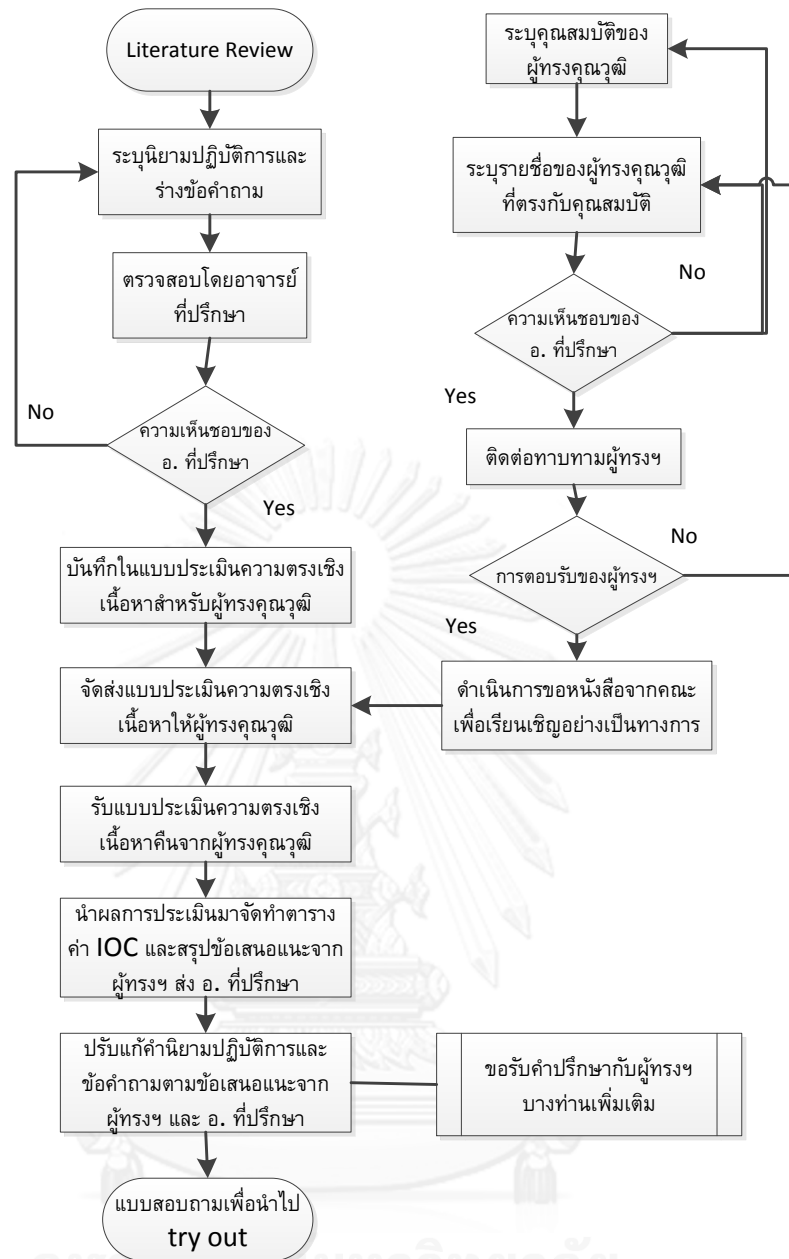
ตัวแปร	องค์ประกอบ	น้ำหนัก (ร้อยละ)	จำนวนข้อ
1. ภาวะผู้นำที่แท้จริง	1.1 การตระหนักตน	25.00	6
	1.2 ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ	25.00	6
	1.3 กระบวนการที่สมดุล	25.00	6
	1.4 มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน	25.00	6
	รวม	100	24
2. การมองโลกเชิงบวก ทางวิชาการของครู	2.1 การเน้นวิชาการ	33.33	6
	2.2 การรับรู้ความสามารถตนเอง	33.33	6
	2.3 ความไว้วางใจในนักเรียนและ ผู้ปกครอง	33.33	6
	รวม	100	18
3. ความยึดมั่นผูกพันของครู	3.1 การมีกำลังพลังงาน	33.33	6
	3.2 การให้ความสำคัญ	33.33	6
	3.3 การจัดจ้อกับสิ่งนั้น	33.33	6
รวม	100	18	

3) การจัดทำร่างแบบสอบถาม

ผู้วิจัยกำหนดข้อคำถามในแบบสอบถามตามโครงสร้างที่กำหนดใน ตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและระบุจำนวนข้อคำถาม (table of specification) โดยนำข้อคำถามที่พัฒนาขึ้นทั้งหมดนำเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) และความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ และขอคำแนะนำจากอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อนำข้อเสนอแนะที่ได้มาปรับปรุงและจัดทำเป็นแบบสอบถามฉบับร่าง

4) การตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity)

ขั้นตอนในการสร้างและตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ของเครื่องมือวิจัยดังแสดงในแผนภาพ 11



แผนภาพ 11 ขั้นตอนในการสร้างและตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของเครื่องมือวิจัย

หลังจากที่ผู้วิจัยได้ระบุคุณสมบัติและเสนอชื่อผู้ทรงคุณวุฒิให้กับอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อให้ความเห็นชอบเป็นที่เรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยได้ติดต่อเชิญผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน อันประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิทางจิตวิทยา 2 ท่าน ผู้ทรงคุณวุฒิด้านระเบียบวิธีการวัดผล 2 ท่าน และผู้ทรงคุณวุฒิทางการบริหาร การศึกษา 1 ท่าน (รายนามของผู้ทรงคุณวุฒิ นำเสนอในภาคผนวก ก) ผู้วิจัยจึงนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นพร้อมรายละเอียดเกี่ยวกับหัวข้อวิจัย ความเป็นมาและความสำคัญ วัตถุประสงค์ของการวิจัย นิยามเชิง ทฤษฎี นิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรหลักในการวิจัย กรอบแนวคิดในการวิจัย และตารางกำหนด พฤติกรรมที่ต้องการวัดและระบุจำนวนข้อคำถาม (table of specification) ไปให้ ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ คุณภาพของแบบสอบถามด้านความตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาถึงความเหมาะสมสอดคล้องของข้อ

คำถามรายข้อกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (item-objective congruence) โดยผลการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 คน แสดงดังตาราง 7

ตาราง 7 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้ทรงคุณวุฒิ

ค่า IOC	จำนวนข้อ		
	ภาวะผู้นำที่แท้จริง	การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู	ความยึดมั่นผูกพันของครู
1.00	6	2	12
0.8	8	7	3
0.6	6	2	2
ต่ำกว่า 0.5	2	7	1
รวม	24	18	18

จากค่า IOC ในตาราง 7 เมื่อใช้เกณฑ์ในการตัดสินความสอดคล้องของข้อคำถามกับเนื้อหาและจุดประสงค์ ในกรณีค่า IOC มากกว่า 0.5 ถือว่า ข้อคำถามนั้นวัดได้สอดคล้องกับเนื้อหาและจุดประสงค์ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2544) พบว่า ในข้อคำถามเกี่ยวกับตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง มีข้อคำถามที่ค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 จำนวน 2 ข้อ ในข้อคำถามเกี่ยวกับตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ มีข้อคำถามที่ค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 จำนวน 7 ข้อ และในข้อคำถามเกี่ยวกับตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู มีข้อคำถามที่ค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 จำนวน 1 ข้อ ทั้งนี้ผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้ข้อเสนอแนะในการแก้ไขข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับค่านิยมมากขึ้น รวมทั้งการแก้ไขภาษาให้มีความชัดเจนมากขึ้น ซึ่งผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะดังกล่าวมาเข้ารับคำปรึกษาจากอาจารย์ที่ปรึกษาและทำการปรับแก้ข้อคำถามตามข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ เนื่องจากข้อคำถามเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงผู้วิจัยมีการสร้างข้อคำถามเกินจากจำนวนโครงสร้างที่ได้กำหนดไว้ ผู้วิจัยจึงทำการคัดเลือกข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบที่มีค่า IOC เกิน 0.6 ไว้และตัดข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 ทิ้งไป โดยข้อคำถามที่เหลือยังคงมีความครอบคลุมเชิงเนื้อหาในประเด็นที่ต้องการถามอยู่ ส่วนข้อคำถามเกี่ยวกับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ เมื่อพิจารณาข้อคำถามที่ค่า IOC มีค่าต่ำกว่า 0.5 เกิดจากความเห็นจากผู้ทรงคุณวุฒิท่านหนึ่งที่ทำให้ศนะเกี่ยวกับค่านิยมที่ควรปรับให้ครอบคลุมมากขึ้น ผู้วิจัยจึงได้นำข้อคำถามที่ปรับแก้เข้าปรึกษากับผู้ทรงคุณวุฒิท่านนั้นให้มีความเข้าใจตรงกัน โดยท้ายสุดได้ข้อคำถามในแบบสอบถามทั้งสิ้นจำนวน 58 ข้อ (รายละเอียดของแบบสอบถาม นำเสนอในภาคผนวก ข) เพื่อนำไปใช้ในการทดลองใช้แบบสอบถามต่อไป

5) การทดลองใช้แบบสอบถามและการตรวจสอบความเที่ยงของเครื่องมือ

การทดลองใช้แบบสอบถาม เพื่อตรวจสอบความเที่ยง (reliability) โดยผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับตัวอย่างที่คล้ายกับตัวอย่างจริงในการวิจัย ซึ่งเป็นครูระดับประถมศึกษาในสังกัด สพฐ. จำนวน 58 คน ผลการทดลองใช้ พบว่า มีข้อคำถามบางข้อที่เป็นข้อคำถามเชิงลบ แต่ผู้ให้ข้อมูลจำนวนหนึ่งอาจไม่ได้อ่านด้วยความระมัดระวังจึงให้ข้อมูลในลักษณะทางบวก ผู้วิจัยจึงได้ปรับ

รูปแบบของข้อคำถามด้วยการขีดเส้นใต้คำว่า “ไม่” เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลอ่านข้อคำถามได้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยนำไปปรับเพิ่มในแบบสอบถามที่ใช้กับตัวอย่างจริงต่อไป

ในการวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือวัดด้านความเที่ยง (reliability) ใช้วิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ผลการวิเคราะห์พบว่า ความเที่ยงของแบบสอบถามของตัวแปรทุกตัวอยู่ในระดับสูง โดยความเที่ยงของตัวแปรหลักมีค่าอยู่ระหว่าง .843 ถึง .873 และความเที่ยงของตัวบ่งชี้มีค่าอยู่ในช่วงระหว่าง .712 ถึง .935 แสดงว่า เครื่องมือวัดมีคุณภาพด้านความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจ นอกจากนี้ เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาที่ได้จากแบบสอบถามที่ใช้กับกลุ่มทดลองใช้และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาที่ได้จากแบบสอบถามที่ใช้ตัวอย่างจริงพบว่า ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของทั้งสองกลุ่ม มีค่าใกล้เคียงกัน นอกจากนี้ เมื่อเปรียบเทียบกับค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของงานวิจัยเดิม พบว่า ค่าความเที่ยงของตัวแปรส่วนใหญ่มีค่าใกล้เคียงกัน โดยรายละเอียดแสดงดังตาราง 8

6) การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง

ในการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และความยึดมั่นผูกพันของครู ผู้วิจัยใช้ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามที่ใช้จริงกับตัวอย่างจำนวน 605 คน และทำการวิเคราะห์ด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL) (Jöreskog & Sörbom, 1996) ผลการวิเคราะห์ของตัวแปรแฝงแต่ละตัวแปรมีดังนี้

6.1 ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง

ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง วัดได้จาก 4 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ องค์ประกอบย่อยการตระหนักตน (SELFA) องค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) องค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) และองค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) โดยองค์ประกอบย่อยการตระหนักตน (SELFA) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ การตระหนักตน (SELFA_OB) องค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR_OB) องค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ กระบวนการที่สมดุล (BALPR_OB) และองค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP_OB) รวมจำนวนตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริงทั้งหมด 4 ตัวแปร

ตาราง 8 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของแบบสอบถาม

ตัวแปร	จำนวนข้อ	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา กลุ่มทดลองใช้ เครื่องมือ (58 คน)	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ตัวอย่างใน การวิจัย (605 คน)	ค่าสัมประสิทธิ์ แอลฟาจาก งานวิจัยเดิม
ภาวะผู้นำที่แท้จริง (authentic leadership)	22	.970	.973	n/a
การตระหนักรู้ตนเอง (self-awareness)	6	.877	.914	.920*
ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency)	6	.928	.920	.870*
กระบวนการที่สมดุล (balanced processing)	5	.938	.935	.760*
มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (internalized moral perspective)	5	.855	.885	.810*
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (academic optimism)	18	.806	.843	n/a
การเน้นวิชาการ (academic emphasis)	6	.732	.822	.713 [#]
การรับรู้ความสามารถตนเอง (self-efficacy)	6	.705	.772	.730 [#]
ความไว้วางใจในนักเรียนและผู้ปกครอง (trust in students and parents)	6	.767	.712	.793 [#]
ความยึดมั่นผูกพันของครู (teachers' engagement)	18	.849	.869	.810[^]
การมีกำลังพลังงาน (Vigor)	6	.752	.720	.740 [^]
การให้ความสำคัญ (dedication)	6	.769	.813	.810 [^]
การจดจ่อกับสิ่งนั้น (absorption)	6	.757	.729	.630 [^]

หมายเหตุ: n/a = ไม่พบข้อมูล; * Walumbwa et al. (2008); [#](Beard et al., 2010); [^](Klassen et al., 2012) จากตัวอย่างประเทศอินโดนีเซีย

ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 4 ตัวแปร พบว่า จากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลทั้งหมดจำนวน 231 คู่ ทุกคู่ที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์จากมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยคู่ระหว่างข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 เกี่ยวกับมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP_OB) เป็นคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด สำหรับค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่มีค่าต่ำสุดเป็นความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามที่ 3 เกี่ยวกับความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) และข้อคำถามที่ 3 เกี่ยวกับมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP_OB) มีค่าเท่ากับ .377

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับกระบวนการที่สมดุล (BALPR) และข้อคำถามเกี่ยวกับมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .307 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 3 ของกระบวนการที่สมดุล (BALPR) และข้อคำถามที่ 3 ของมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) มีค่าเท่ากับ .442 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 2 ของกระบวนการที่สมดุล (BALPR) และข้อคำถามที่ 5 ของมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) มีค่าเท่ากับ .749

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการตระหนักรู้ตน (SELFA) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .210 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .510 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 6 มีค่าเท่ากับ .720

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .141 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .592 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 2 และข้อคำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .733

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับกระบวนการที่สมดุล (BALPR) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .085 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 3 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .681 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 2 และข้อคำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .766

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .401 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .436 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .837

ค่า Chi-Square จาก Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 11460.672; $df = 231$; $P = .000$ ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่ใช่เมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) ค่าดัชนีรวม Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) มีค่าเท่ากับ .979 ซึ่งค่า KMO ตั้งแต่ .5 ขึ้นไปถือว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรมีมากพอที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบได้ (Hair et al., 1998) ดังนั้นในกรณีนี้ถือว่ามีความเหมาะสมในการนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบ

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า โมเดลการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่า Chi-Square ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มี

นัยสำคัญทางสถิติ ($\chi^2 = 195.282$; $df = 168$; $P = .0735$) ค่า χ^2/df เท่ากับ 1.162 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.00 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) และค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเข้าใกล้ 1.00 โดยมีค่าเท่ากับ .971 และ .957 ตามลำดับ และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .01468 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ศูนย์

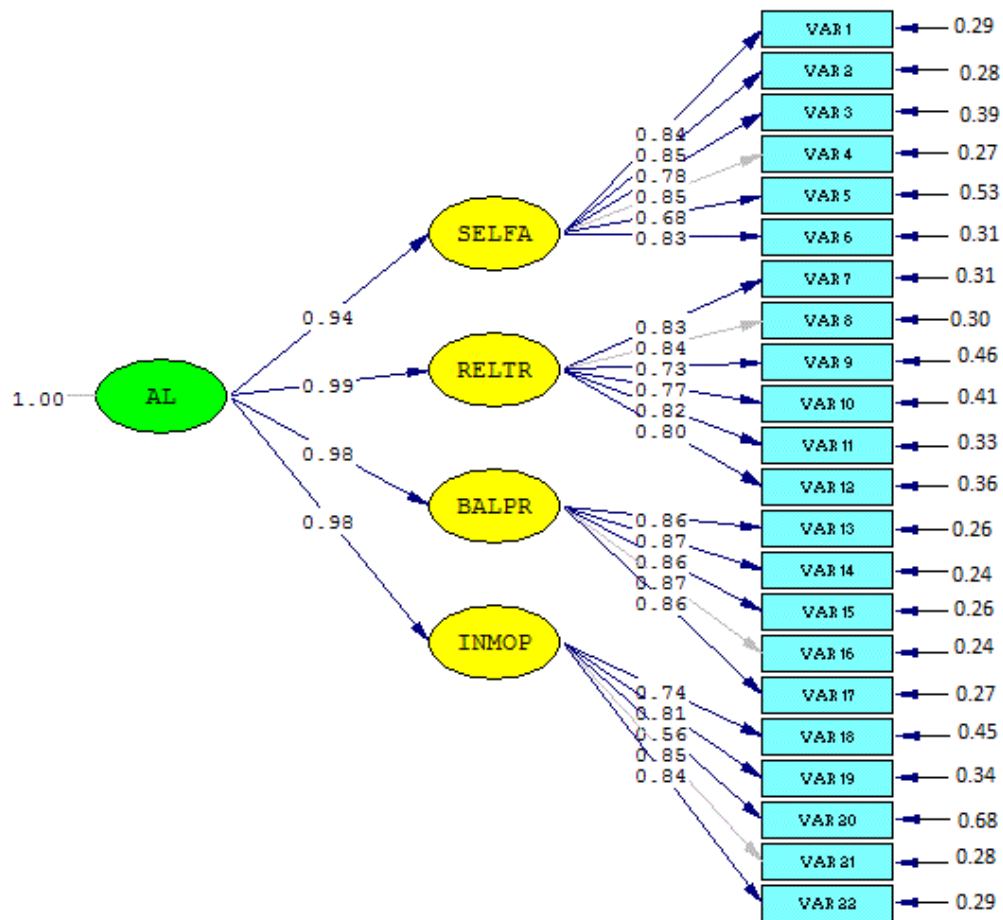
เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยการตระหนักรู้ตนเอง (SELFA) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีค่าตั้งแต่ .796 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 4 (SELFA_4) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.0000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการตระหนักรู้ตนเอง (SELFA) ในระดับสูง ที่ร้อยละ 72.88 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 2 (SELFA_2) ข้อคำถามที่ 1 (SELFA_1) ข้อคำถามที่ 6 (SELFA_6) ข้อคำถามที่ 3 (SELFA_3) และข้อคำถามที่ 5 (SELFA_5) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .996 .987 .977 และ .796 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการตระหนักรู้ตนเอง (SELFA) อยู่ในระดับปานกลางถึงระดับสูงทุกตัวแปร โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 72.29 70.69 69.41 61.35 และ 46.17 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .876 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 2 (RELTR_2) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.0000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) ในระดับสูง ที่ร้อยละ 70.22 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 1 (RELTR_1) ข้อคำถามที่ 5 (RELTR_5) ข้อคำถามที่ 6 (RELTR_6) ข้อคำถามที่ 4 (RELTR_4) และข้อคำถามที่ 3 (RELTR_3) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .995 .975 .954 .914 และ .876 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) อยู่ในระดับปานกลางถึงระดับสูงทุกตัวแปร โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 69.35 66.67 63.88 58.73 และ 53.96 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .983 ถึง 1.00 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 4 (BALPR_4) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) ในระดับสูง ที่ร้อยละ 75.93 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 2 (BALPR_2) ข้อคำถามที่ 1 (BALPR_1) ข้อคำถามที่ 3 (BALPR_3) และข้อคำถามที่ 5 (BALPR_5) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .999 .988 .985 และ .983 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) อยู่ในระดับสูงทุกตัวแปร โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 75.92 74.32 73.78 และ 73.41 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .662 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 4 (INMOP_4) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) ในระดับสูง ที่ร้อยละ 72.28 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 5 (INMOP_5) ข้อคำถามที่ 2 (INMOP_2) ข้อคำถามที่ 1 (INMOP_1) และข้อคำถามที่ 3 (INMOP_3) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .990 .953 .874 และ .662 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) มีค่าอยู่ในระดับต่ำจนถึงระดับสูง โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 70.67 65.80 55.12 และ 31.57 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบย่อยการตระหนักตน (SELFA) องค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) องค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) และองค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกและมีค่าใกล้เคียงกัน โดยมีค่าตั้งแต่ .804 ถึง .851 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว องค์ประกอบย่อยที่มีน้ำหนักความสำคัญสูงสุดคือ กระบวนการที่สมดุล (BALPR) รองลงมาคือ ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) และการตระหนักตน (SELFA) ตามลำดับ องค์ประกอบย่อยทุกตัวแปรมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบหลักภาวะผู้นำที่แท้จริงในระดับสูงมาก ตั้งแต่ร้อยละ 94.24 ถึง 99.05 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยแต่ละตัวที่มีค่าใกล้เคียงกัน แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบย่อยแต่ละตัวเป็นตัวบ่งชี้ที่มีความสำคัญในระดับเท่าๆกันในการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) ผลการวิเคราะห์แสดงดัง แผนภาพ 12 ตาราง 9 และตาราง 10



Chi-Square=195.28, df=168, P-value=0.07345, RMSEA=0.016

แผนภาพ 12 โมเดลการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตาราง 9 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดล การวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง

ตัวแปร	SELFA_1	SELFA_2	SELFA_3	SELFA_4	SELFA_5	SELFA_6	RELT_R1	RELT_R2	RELT_R3	RELT_R4	RELT_R5	RELT_R6	BALP_R1	BALP_R2	BALP_R3	BALP_R4	BALP_R5	INMO_P1	INMO_P2	INMO_P3	INMO_P4	INMO_P5	
SELFA_1	1																						
SELFA_2	.716**	1																					
SELFA_3	.658**	.666**	1																				
SELFA_4	.704**	.689**	.690**	1																			
SELFA_5	.510**	.587**	.518**	.592**	1																		
SELFA_6	.647**	.645**	.628**	.720**	.614**	1																	
RELT_R1	.628**	.671**	.569**	.647**	.556**	.666**	1																
RELT_R2	.671**	.659**	.635**	.667**	.512**	.634**	.704**	1															
RELT_R3	.615**	.569**	.569**	.579**	.429**	.552**	.592**	.733**	1														
RELT_R4	.600**	.605**	.573**	.577**	.506**	.570**	.631**	.672**	.623**	1													
RELT_R5	.661**	.662**	.617**	.635**	.501**	.617**	.676**	.687**	.598**	.661**	1												
RELT_R6	.650**	.665**	.601**	.625**	.534**	.617**	.644**	.667**	.647**	.678**	.653**	1											
BALPR_1	.685**	.692**	.628**	.737**	.548**	.674**	.691**	.692**	.649**	.621**	.700**	.721**	1										
BALPR_2	.685**	.667**	.625**	.679**	.529**	.693**	.688**	.697**	.672**	.651**	.673**	.695**	.749**	1									
BALPR_3	.645**	.654**	.616**	.683**	.482**	.667**	.675**	.654**	.630**	.624**	.657**	.666**	.757**	.766**	1								
BALPR_4	.651**	.691**	.657**	.704**	.524**	.685**	.678**	.697**	.599**	.622**	.693**	.671**	.742**	.750**	.752**	1							
BALPR_5	.670**	.678**	.626**	.670**	.564**	.673**	.663**	.704**	.633**	.675**	.669**	.713**	.721**	.741**	.681**	.757**	1						
INMOP_1	.545**	.586**	.576**	.568**	.437**	.544**	.634**	.610**	.543**	.571**	.520**	.578**	.548**	.620**	.595**	.620**	.627**	1					
INMOP_2	.631**	.618**	.590**	.628**	.479**	.626**	.674**	.650**	.547**	.595**	.599**	.622**	.607**	.683**	.611**	.681**	.676**	.674**	1				
INMOP_3	.423**	.453**	.419**	.432**	.442**	.442**	.479**	.459**	.377**	.437**	.430**	.501**	.447**	.452**	.442**	.467**	.521**	.436**	.580**	1			
INMOP_4	.663**	.616**	.572**	.654**	.510**	.669**	.710**	.683**	.609**	.653**	.678**	.654**	.694**	.745**	.701**	.709**	.699**	.627**	.684**	.465**	1		
INMOP_5	.666**	.634**	.561**	.656**	.504**	.640**	.690**	.693**	.601**	.645**	.689**	.645**	.677**	.749**	.681**	.697**	.702**	.612**	.687**	.473**	.837**	1	
Mean	3.81	3.66	3.80	3.59	3.80	3.56	3.78	3.95	4.07	4.16	3.78	3.96	3.72	3.72	3.76	3.50	3.84	4.16	3.79	3.71	3.87	3.88	
SD	.979	.980	.960	1.091	.964	1.015	1.043	.998	0.906	.902	1.033	.947	1.018	.961	0.966	1.049	0.931	.884	1.032	.970	.987	0.911	

Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square = 17272.019 ; df = 595; P = .000

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .98

หมายเหตุ: ** p < .01

ตาราง 10 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ			t	R ²	สปส. คะแนน องค์ประกอบ
	สปส. (b)	SE	B			
<u>การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่หนึ่ง</u>						
องค์ประกอบย่อยการตระหนักรู้ (SELFA)						
SELFA_1	.9873	.0374	.8422	26.424**	.7069	.1505
SELFA_2	.996	.039	.850	25.500**	.723	.166
SELFA_3	.920	.039	.785	23.788**	.614	.079
SELFA_4	1.000	<- ->	.853	<- ->	.729	.139
SELFA_5	.796	.042	.679	19.023**	.462	.054
SELFA_6	.977	.038	.833	25.809**	.694	.146
องค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR)						
RELTR_1	.995	.039	.834	25.713**	.694	.099
RELTR_2	1.000	<- ->	.838	<- ->	.702	.101
RELTR_3	.876	.035	.734	25.405**	.540	.009
RELTR_4	.914	.041	.766	22.522**	.587	.040
RELTR_5	.975	.039	.817	24.855**	.667	.093
RELTR_6	.954	.040	.799	24.069**	.639	.054
องค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR)						
BALPR_1	.988	.034	.861	29.465**	.743	.129
BALPR_2	.999	.033	.871	30.154**	.759	.109
BALPR_3	.985	.034	.859	29.100**	.738	.154
BALPR_4	1.000	<- ->	.872	<- ->	.759	.117
BALPR_5	.983	.034	.857	29.005**	.734	.130
องค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP)						
INMOP_1	.874	.041	.742	21.601**	.551	.073
INMOP_2	.953	.038	.809	24.781**	.658	.116
INMOP_3	.662	.044	.562	14.903**	.316	.008
INMOP_4	1.000	<- ->	.849	<- ->	.723	.101
INMOP_5	.990	.028	.841	35.091**	.707	.081
<u>การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่สอง ภาวะผู้นำที่แท้จริง</u>						
SELFA	.804	.034	.942	24.030**		
RELTR	.830	.033	.991	24.919**		
BALPR	.851	.033	.976	26.035**		
INMOP	.832	.033	.980	25.070**		
Chi-square = 195.282; df = 168; P = .0735						
GFI = .971; AGFI = .957; RMR = .0147; RMSEA = .0164						
เมตริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง	SELFA	RELTR	BALPR	INMOP		
SELFA	1.000					
RELTR	.934	1.000				
BALPR	.920	.967	1.000			
INMOP	.923	.971	.956	1.000		

หมายเหตุ: * p<.05; ** p<.01; <- -> = ไม่มีการรายงานค่า SE และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameters)

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง สามารถสรุปได้ว่า ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถวัดได้ด้วยตัวบ่งชี้หรือตัวแปรสังเกตได้จริง แสดงว่า ตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงมีความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity)

ผลที่ได้จากการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง ทำให้ผู้วิจัย สามารถสร้างสเกลองค์ประกอบจากข้อคำถามทั้ง 22 ข้อให้เป็นตัวแปรสังเกตได้โดยใช้สัมประสิทธิ์คะแนน องค์ประกอบ โดยสามารถสรุปได้ดังนี้

องค์ประกอบย่อยการตระหนักรู้ตนเอง (SELFA) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ การตระหนักรู้ตนเอง (SELFA_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{SELFA_OB} = 0.151*\text{SELFA_1} + 0.166*\text{SELFA_2} + 0.079*\text{SELFA_3} + 0.139*\text{SELFA_4} + 0.054*\text{SELFA_5} + 0.146*\text{SELFA_6}$$

องค์ประกอบย่อยความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (RELTR_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{RELTR_OB} = 0.099*\text{RELTR_1} + 0.101*\text{RELTR_2} + 0.009*\text{RELTR_3} + 0.040*\text{RELTR_4} + 0.093*\text{RELTR_5} + 0.054*\text{RELTR_6}$$

องค์ประกอบย่อยกระบวนการที่สมดุล (BALPR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ กระบวนการที่สมดุล (BALPR_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{BALPR_OB} = 0.129*\text{BALPR_1} + 0.109*\text{BALPR_2} + 0.154*\text{BALPR_3} + 0.117*\text{BALPR_4} + 0.130*\text{BALPR_5}$$

องค์ประกอบย่อยมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{INMOP_OB} = 0.073*\text{INMOP_1} + 0.116*\text{INMOP_2} + 0.008*\text{INMOP_3} + 0.101*\text{INMOP_4} + 0.081*\text{INMOP_5}$$

จากสเกลองค์ประกอบย่อยข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างสเกลของภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยใช้วิธีถ่วงน้ำหนักสัมประสิทธิ์การถดถอยมาตรฐานขององค์ประกอบย่อยแต่ละตัวแปร ได้สมการ คือ

$$\text{AL} = 0.242*\text{SELFA_OB} + 0.255*\text{RELTR_OB} + 0.251*\text{BALPR_OB} + 0.252*\text{INMOP_OB}$$

6.2 ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู วัดได้จาก 3 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ องค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) องค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) และ องค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) โดยองค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ การเน้นวิชาการ (ACAEM_OB) องค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ การรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF_OB) และองค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) รวมจำนวนตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ทั้งหมด 3 ตัวแปร

ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 3 ตัวแปร พบว่า จากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดล ทั้งหมดจำนวน 153 คู่ มีคู่ที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์จากมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จำนวนเท่ากับ 129 คู่ และมีที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์จากมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวนเท่ากับ 10 คู่ โดยคู่ระหว่างข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 เกี่ยวกับการเน้นวิชาการ (ACAEM) เป็นคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด มีค่าเท่ากับ .6450 สำหรับค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่มีค่าต่ำสุดเป็นความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามที่ 4 เกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) และข้อคำถามที่ 1 เกี่ยวกับความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) มีค่าเท่ากับ -.0210

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการเน้นวิชาการ (ACAEM) และข้อคำถามเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .354 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 2 ของการเน้นวิชาการ (ACAEM) และข้อคำถามที่ 4 ของการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) มีค่าเท่ากับ .121 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 1 ของการเน้นวิชาการ (ACAEM) และข้อคำถามที่ 1 ของการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) มีค่าเท่ากับ .475

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการเน้นวิชาการ (ACAEM) และข้อคำถามเกี่ยวกับความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .416 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 3 ของการเน้นวิชาการ (ACAEM) และข้อคำถามที่ 5 ของความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) มีค่าเท่ากับ .020 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 1 ของการเน้นวิชาการ (ACAEM) และข้อคำถามที่ 2 ของความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) มีค่าเท่ากับ .408

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) และข้อคำถามเกี่ยวกับความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .433 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 4 ของการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) และข้อคำถามที่ 1 ของความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) มีค่าเท่ากับ -.021 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 4 ของการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) และข้อคำถามที่ 3 ของความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) มีค่าเท่ากับ .412

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการเน้นวิชาการ (ACAEM) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .360 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .285 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .645

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .416 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .173 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 2 มีค่าเท่ากับ .589

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .426 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .077 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 5 และข้อคำถามที่ 6 มีค่าเท่ากับ .503

ค่า Chi-Square จาก Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 3503.100; $df = 153$; $P = .000$ ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูไม่ใช่เมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) ค่าดัชนีรวม Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) มีค่าเท่ากับ .883 ซึ่งถือว่ามีความเหมาะสมในการนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบ

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า โมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่า Chi-Square ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($\chi^2 = 123.504$; $df = 102$; $P = .0726$) ค่า χ^2/df เท่ากับ 1.211 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) และค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเข้าใกล้ 1.00 โดยมีค่าเท่ากับ .978 และ .963 ตามลำดับ และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .0187 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ศูนย์

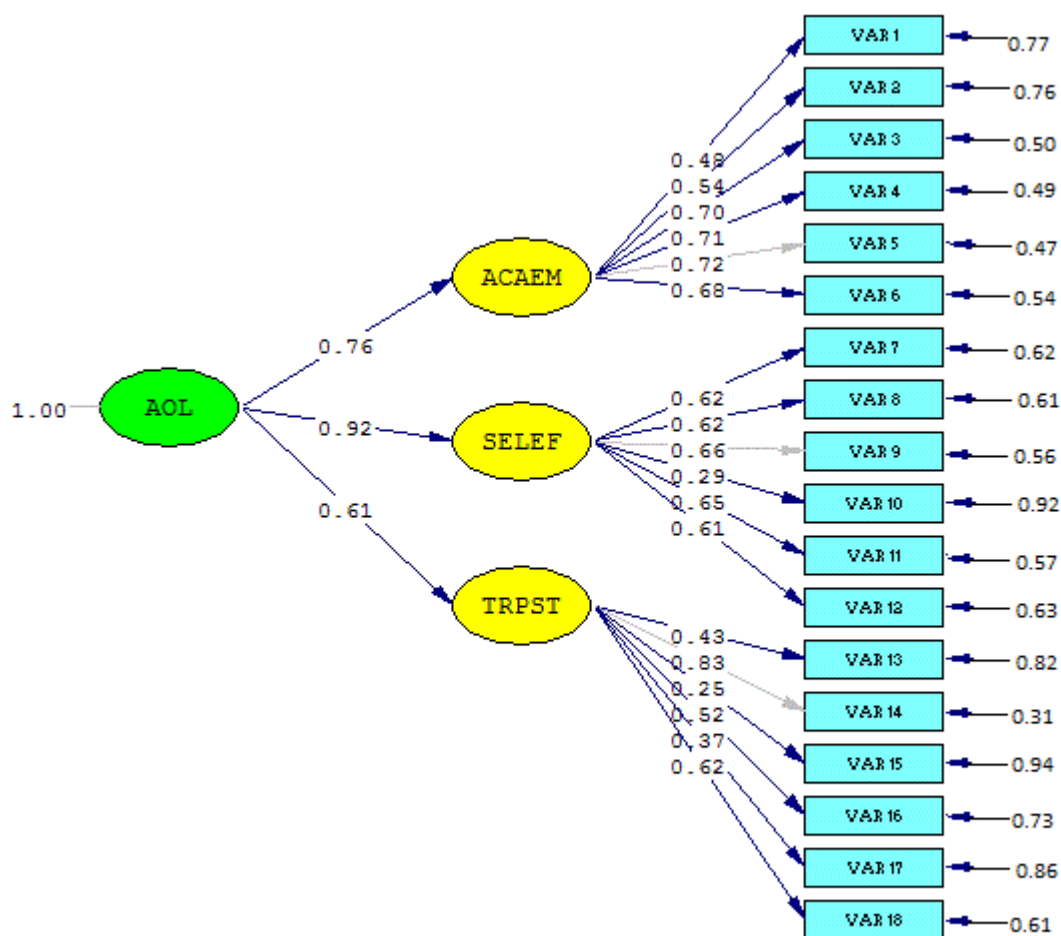
เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .659 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 5 (ACAEM_5) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) ในระดับปานกลางที่ร้อยละ 52.54 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 4 (ACAEM_4) ข้อคำถามที่ 3 (ACAEM_3) ข้อคำถามที่ 6 (ACAEM_6) ข้อคำถามที่ 2 (ACAEM_2) และข้อคำถามที่ 1 (ACAEM_1) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .980 .972 .935 .745 และ .659 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) อยู่ในระดับต่ำถึงปานกลาง โดยมีค่าเท่ากับ ร้อยละ 50.73 49.66 46.31 29.11 และ 23.37 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .434 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 3 (SELEF_3) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) ในระดับปานกลาง ที่ร้อยละ 44.07 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 5 (SELEF_5) ข้อคำถามที่ 2 (SELEF_2) ข้อคำถามที่ 1 (SELEF_1) ข้อคำถามที่ 6 (SELEF_6) และข้อคำถามที่ 4 (SELEF_4) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .987 .935 .932 .924 และ .434 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) อยู่ในระดับปานกลางถึงระดับต่ำ โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 42.72 38.77 38.50 37.31 และ 8.25 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .301 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 2 (TRPST_2) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) ในระดับสูง ที่ร้อยละ 69.50 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 6 (TRPST_6) ข้อคำถามที่ 4 (TRPST_4) ข้อคำถามที่ 1 (TRPST_1) ข้อคำถามที่ 5 (TRPST_5) และข้อคำถามที่ 3 (TRPST_3) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .756 .624 .517 .453 และ .301 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) อยู่ในระดับต่ำถึงปานกลาง โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 38.95 26.57 18.33 13.99 และ 6.21 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) องค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) และองค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกและมีค่าใกล้เคียงกัน โดยมีค่าตั้งแต่ .5008 ถึง .6118 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว องค์ประกอบย่อยที่มีน้ำหนักความสำคัญ

สูงสุดคือ การรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) รองลงมาคือ การเน้นวิชาการ (ACAEM) และความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) ตามลำดับ องค์ประกอบย่อยทุกตัวแปรมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบหลักการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในระดับปานกลางถึงสูงมาก โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 92.46 75.98 และ 60.68 ตามลำดับ คำนวณน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยแต่ละตัวที่มีค่าใกล้เคียงกัน แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบย่อยแต่ละตัวเป็นตัวบ่งชี้ที่มีความสำคัญในระดับเท่าๆกันในการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) ผลการวิเคราะห์แสดงดังแผนภาพ 13 ตาราง 11 และตาราง 12



Chi-Square=123.50, df=102, P-value=0.07255, RMSEA=0.019

แผนภาพ 13 โมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ตัวแปร	ACAEM_1	ACAEM_2	ACAEM_3	ACAEM_4	ACAEM_5	ACAEM_6	SELEF_1	SELEF_2	SELEF_3	SELEF_4	SELEF_5	SELEF_6	TRPST_1	TRPST_2	TRPST_3	TRPST_4	TRPST_5	TRPST_6	
ACAEM_1	1																		
ACAEM_2	.449**	1																	
ACAEM_3	.324**	.383**	1																
ACAEM_4	.334**	.348**	.605**	1															
ACAEM_5	.285**	.380**	.527**	.645**	1														
ACAEM_6	.295**	.323**	.518**	.520**	.503**	1													
SELEF_1	.475**	.349**	.362**	.447**	.349**	.444**	1												
SELEF_2	.374**	.327**	.268**	.350**	.305**	.321**	.589**	1											
SELEF_3	.377**	.312**	.320**	.355**	.364**	.326**	.504**	.547**	1										
SELEF_4	.212**	.121**	.152**	.151**	.163**	.187**	.191**	.203**	.203**	1									
SELEF_5	.287**	.353**	.345**	.382**	.386**	.347**	.411**	.389**	.451**	.173**	1								
SELEF_6	.270**	.228**	.270**	.345**	.378**	.322**	.370**	.372**	.420**	.187**	.395**	1							
TRPST_1	.147**	.122**	.035	.096*	.064	.064	.170**	.280**	.230**	-.021	.218**	.199**	1						
TRPST_2	.408**	.305**	.262**	.276**	.236**	.261**	.344**	.388**	.397**	.156**	.364**	.344**	.462**	1					
TRPST_3	.171**	.055	.081*	.076	.064	.084*	.101*	.101*	.128**	.412**	.075	.114**	.077	.173**	1				
TRPST_4	.197**	.179**	.088*	.107**	.132**	.060	.183**	.259**	.255**	.112**	.215**	.195**	.468**	.433**	.163**	1			
TRPST_5	.118**	.101*	.020	.071	.091*	.060	.115**	.176**	.154**	.019	.162**	.142**	.334**	.204**	.147**	.411**	1		
TRPST_6	.240**	.188**	.116**	.160**	.158**	.085*	.227**	.284**	.271**	.088*	.185**	.225**	.274**	.251**	.217**	.340**	.503**	1	
Mean	4.271	4.135	4.570	4.560	4.475	4.687	4.324	4.069	4.223	3.549	4.017	4.304	3.341	3.930	3.103	3.722	3.473	3.646	
S.D.	0.586	0.602	0.567	0.554	0.585	0.534	0.623	0.687	0.602	1.149	0.646	0.649	0.806	0.648	0.996	0.761	0.701	0.728	

Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square = 3503.100 ; df = 153 ; P = .000

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .883

หมายเหตุ: ** p < .01, * p < .05

ตาราง 12 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ			t	R ²	สปส. คะแนน
	สปส. (b)	SE	B			
<u>การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่หนึ่ง</u>						
องค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM)						
ACAEM_1	.659	.065	.478	10.208**	.234	.069
ACAEM_2	.745	.063	.540	11.750**	.291	.082
ACAEM_3	.972	.066	.705	14.787**	.497	.163
ACAEM_4	.980	.056	.710	17.594**	.507	.105
ACAEM_5	1.000	<- ->	.725	<- ->	.525	.162
ACAEM_6	.935	.064	.677	14.652**	.463	.165
องค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF)						
SELEF_1	.932	.067	.617	13.931**	.385	.070
SELEF_2	.935	.065	.619	14.472**	.388	.083
SELEF_3	1.000	<- ->	.662	<- ->	.441	.107
SELEF_4	.434	.067	.287	6.519**	.083	.037
SELEF_5	.987	.076	.653	13.070**	.427	.135
SELEF_6	.924	.075	.611	12.382**	.373	.121
องค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST)						
TRPST_1	.517	.065	.427	7.938**	.183	-.057
TRPST_2	1.000	<- ->	.825	<- ->	.695	.591
TRPST_3	.301	.055	.248	5.463**	.062	.033
TRPST_4	.624	.071	.515	8.850**	.266	.069
TRPST_5	.453	.080	.373	5.632**	.140	-.013
TRPST_6	.756	.078	.624	9.639**	.390	.356
<u>การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่สอง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู</u>						
ACAEM	.551	.043	.760	12.855**		
SELEF	.612	.047	.925	13.116**		
TRPST	.501	.043	.607	11.652**		
Chi-square = 123.504; df = 102 ; P = .0726						
GFI = .978; AGFI = .963; RMR = .0352; RMSEA = .0187						
เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง						
ACAEM		1.000				
SELEF		.807	1.000			
TRPST		.461	.653	1.000		

หมายเหตุ: * p<.05; ** p<.01; <- -> = ไม่มีการรายงานค่า SE และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameters)

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู สามารถสรุปได้ว่า ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูสามารถวัดได้ด้วยตัวบ่งชี้หรือตัวแปร สังเกตได้จริง แสดงว่า ตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity)

ผลที่ได้จากการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ของครู ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างสเกลองค์ประกอบจากข้อคำถามทั้ง 22 ข้อให้เป็นตัวแปรสังเกตได้โดยใช้ สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ โดยสามารถสรุปได้ดังนี้

องค์ประกอบย่อยการเน้นวิชาการ (ACAEM) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ การเน้นวิชาการ (ACAEM_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{ACAEM_OB} = 0.069 \cdot \text{ACAEM_1} + 0.082 \cdot \text{ACAEM_2} + 0.16 \cdot \text{ACAEM_3} + 0.105 \cdot \text{ACAEM_4} + 0.162 \cdot \text{ACAEM_5} + 0.165 \cdot \text{ACAEM_6}$$

องค์ประกอบย่อยการรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ การรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{SELEF_OB} = 0.0703 \cdot \text{SELEF_1} + 0.0828 \cdot \text{SELEF_2} + 0.1072 \cdot \text{SELEF_3} + 0.037 \cdot \text{SELEF_4} + 0.135 \cdot \text{SELEF_5} + 0.121 \cdot \text{SELEF_6}$$

องค์ประกอบย่อยความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{TRPST_OB} = -0.057 \cdot \text{TRPST_1} + 0.591 \cdot \text{TRPST_2} + 0.033 \cdot \text{TRPST_3} + 0.069 \cdot \text{TRPST_4} - 0.013 \cdot \text{TRPST_5} + 0.356 \cdot \text{TRPST_6}$$

จากสเกลองค์ประกอบย่อยข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างสเกลของการมองโลกเชิงบวกทาง วิชาการของครู โดยใช้วิธีถ่วงน้ำหนักสัมประสิทธิ์การถดถอยมาตรฐานขององค์ประกอบย่อยแต่ละ ตัวแปร ได้สมการ คือ

$$\text{AOL} = 0.332 \cdot \text{ACAEM_OB} + 0.404 \cdot \text{SELEF_OB} + 0.265 \cdot \text{TRPST_OB}$$

6.3 ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู

ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู วัดได้จาก 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบย่อยการมี กำลังพลังงาน (VIGOR) องค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) และองค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับ

สิ่งนั้น (ABSOR) โดยองค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการมีพลังงาน (VIGOR_OB) องค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) และองค์ประกอบย่อยการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR_OB) รวมจำนวนตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู ทั้งหมด 3 ตัวแปร

ผลการวิเคราะห์เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 3 ตัวแปร พบว่า จากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลทั้งหมดจำนวน 153 คู่ มีคู่ที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์จากมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จำนวนเท่ากับ 138 คู่ และมีที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์จากมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวนเท่ากับ 6 คู่ โดยคู่ระหว่างข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 เกี่ยวกับการให้ความสำคัญ (DEDIC) เป็นคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด มีค่าเท่ากับ .565 สำหรับค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่มีค่าต่ำสุดเป็นความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามที่ 3 เกี่ยวกับการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามที่ 3 เกี่ยวกับการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) มีค่าเท่ากับ -.133

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามเกี่ยวกับการให้ความสำคัญ (DEDIC) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .448 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 3 ของการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามที่ 1 ของการให้ความสำคัญ (DEDIC) มีค่าเท่ากับ .098 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 5 ของการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามที่ 4 ของการให้ความสำคัญ (DEDIC) มีค่าเท่ากับ .546

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามเกี่ยวกับการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .593 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 3 ของการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามที่ 3 ของการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) มีค่าเท่ากับ -.133 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 5 ของการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) และข้อคำถามที่ 1 ของการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) มีค่าเท่ากับ .460

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการให้ความสำคัญ (DEDIC) และข้อคำถามเกี่ยวกับการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .661 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 6 ของการให้ความสำคัญ (DEDIC) และข้อคำถามที่ 3 ของการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) มีค่าเท่ากับ -.129 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 5 ของการให้ความสำคัญ (DEDIC) และข้อคำถามที่ 2 ของการจ่อจอกับสิ่งนั้น (ABSOR) มีค่าเท่ากับ .532

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .436 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อ

คำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .089 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 2 มีค่าเท่ากับ .525

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการให้ความสำคัญ (DEDIC) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .383 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 6 มีค่าเท่ากับ .182 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 4 และข้อคำถามที่ 5 มีค่าเท่ากับ .565

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามเกี่ยวกับการจ่อจอบกับสิ่งนั้น (ABSOR) พบว่า มีค่าพิสัยเท่ากับ .465 โดยคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำสุดคือ คู่ของข้อคำถามที่ 1 และข้อคำถามที่ 3 มีค่าเท่ากับ .081 และคู่ที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุดคือ ข้อคำถามที่ 2 และข้อคำถามที่ 4 มีค่าเท่ากับ .546

ค่า Chi-Square จาก Bartlett's Test of Sphericity มีค่าเท่ากับ 3797.601; $df = 153$; $P = .000$ ซึ่งแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ของความยึดมั่นผูกพันของครูไม่ใช่เมทริกซ์เอกลักษณ์ (identity matrix) ค่าดัชนีรวม Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) มีค่าเท่ากับ .920 ซึ่งถือว่ามีความเหมาะสมในการนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบ

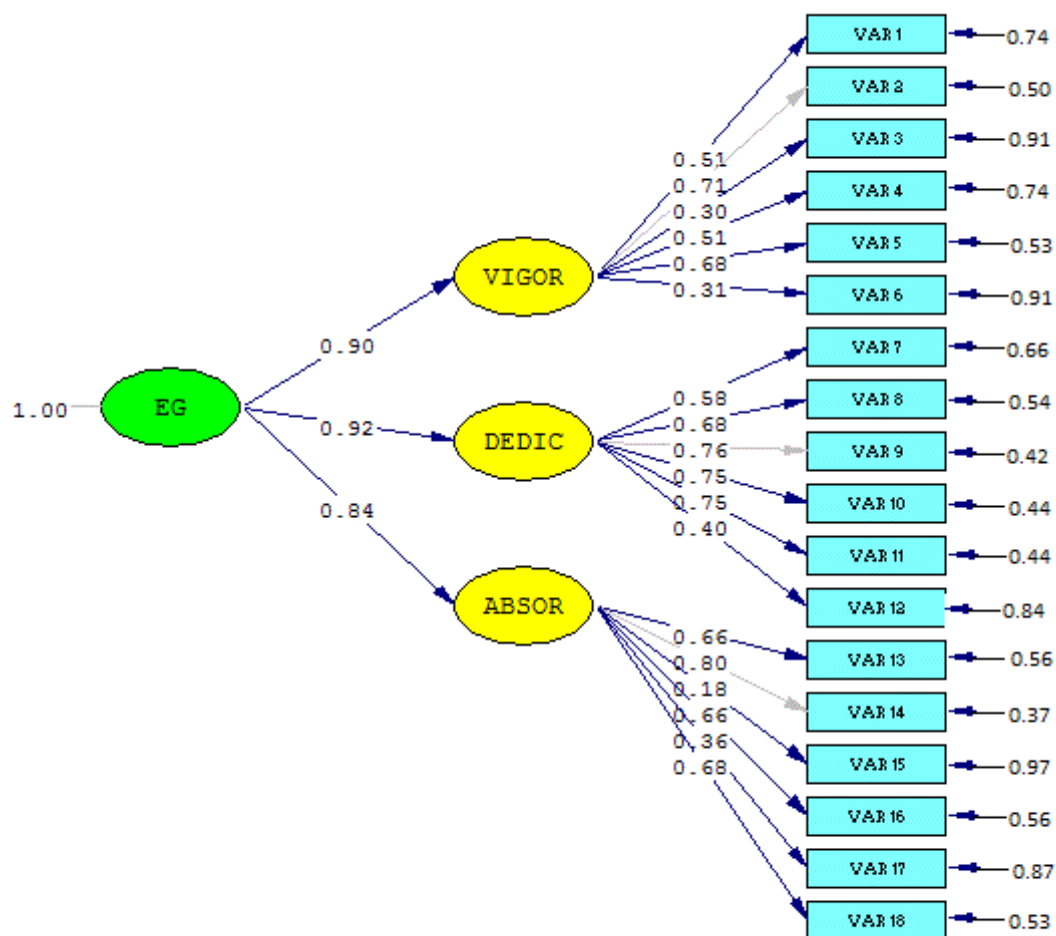
ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า โมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่า Chi-Square ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($\chi^2 = 120.054$; $df = 100$; $P = .0839$) ค่า χ^2/df เท่ากับ 1.201 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) และค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเข้าใกล้ 1.00 โดยมีค่าเท่ากับ .978 และ .963 ตามลำดับ และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) เท่ากับ .0182 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ศูนย์

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .416 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 2 (VIGOR_2) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) ในระดับปานกลางที่ร้อยละ 50.36 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 5 (VIGOR_5) ข้อคำถามที่ 1 (VIGOR_1) ข้อคำถามที่ 4 (VIGOR_4) ข้อคำถามที่ 6 (VIGOR_6) และข้อคำถามที่ 3 (VIGOR_3) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .956 .719 .717 .432 และ .416 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) อยู่ในระดับต่ำถึงปานกลาง โดยมีค่าเท่ากับ ร้อยละ 46.76 25.87 25.72 9.41 และ 8.76 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .527 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 3 (DEDIC_3) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) ในระดับปานกลาง ที่ร้อยละ 57.71 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 5 (DEDIC_5) ข้อคำถามที่ 4 (DEDIC_4) ข้อคำถามที่ 2 (DEDIC_2) ข้อคำถามที่ 1 (DEDIC_1) และข้อคำถามที่ 6 (DEDIC_6) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .985 .983 .888 .766 และ .527 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) อยู่ในระดับปานกลางถึงระดับต่ำ โดยมีค่าเท่ากับ ร้อยละ 55.91 55.81 45.60 33.74 และ 16.37 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าตั้งแต่ .222 ถึง 1.000 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว ตัวแปรสังเกตได้ที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ข้อคำถามที่ 2 (ABSOR_2) โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 1.000 และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR) ในระดับปานกลาง ที่ร้อยละ 63.39 รองลงมาคือ ข้อคำถามที่ 6 (ABSOR_6) ข้อคำถามที่ 1 (ABSOR_1) ข้อคำถามที่ 4 (ABSOR_4) ข้อคำถามที่ 5 (ABSOR_5) และข้อคำถามที่ 3 (ABSOR_3) ตามลำดับ โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ .8572 .834 .833 .456 และ .222 ตามลำดับ และมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR) อยู่ในระดับต่ำถึงปานกลาง โดยมีค่าเท่ากับ ร้อยละ 46.59 44.22 43.73 13.19 และ 3.13 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) องค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) และองค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR) พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกและมีค่าใกล้เคียงกัน โดยมีค่าตั้งแต่ .637 ถึง .696 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัว องค์ประกอบย่อยที่มีน้ำหนักความสำคัญสูงสุดคือ การให้ความสำคัญ (DEDIC) รองลงมาคือ การจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR) และการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) ตามลำดับ องค์ประกอบย่อยทุกตัวแปรมีการแปรผันร่วมกับองค์ประกอบหลักความยึดมั่นผูกพันของครูในระดับสูงถึงสูงมาก โดยมีค่าเท่ากับร้อยละ 91.70 83.75 และ 89.97 ตามลำดับ ค่าน้ำหนักองค์ประกอบขององค์ประกอบย่อยแต่ละตัวที่มีค่าใกล้เคียงกัน แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบย่อยแต่ละตัวเป็นตัวบ่งชี้ที่มีความสำคัญในระดับเท่าๆกันในการวัดความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ผลการวิเคราะห์แสดงดังแผนภาพ 14 ตาราง 13 และตาราง 14



Chi-Square=120.05, df=100, P-value=0.08388, RMSEA=0.018

แผนภาพ 14 โมเดลการวัดความยืดหยุ่นผูกพันของครู

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตาราง 13 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดความยืดหยุ่นผูกพันของครู

ตัวแปร	VIGOR_1	VIGOR_2	VIGOR_3	VIGOR_4	VIGOR_5	VIGOR_6	DEDIC_1	DEDIC_2	DEDIC_3	DEDIC_4	DEDIC_5	DEDIC_6	ABSOR_1	ABSOR_2	ABSOR_3	ABSOR_4	ABSOR_5	ABSOR_6	
VIGOR_1	1.0000																		
VIGOR_2	.525**	1.0000																	
VIGOR_3	.089*	.218**	1.0000																
VIGOR_4	.255**	.373**	.220**	1.0000															
VIGOR_5	.331**	.507**	.311**	.357**	1.0000														
VIGOR_6	.119**	.223**	.395**	.199**	.334**	1.0000													
DEDIC_1	.242**	.326**	.098*	.202**	.222**	.156**	1.0000												
DEDIC_2	.271**	.369**	.200**	.278**	.390**	.152**	.490**	1.0000											
DEDIC_3	.408**	.460**	.198**	.286**	.416**	.217**	.447**	.555**	1.0000										
DEDIC_4	.327**	.455**	.237**	.337**	.546**	.243**	.325**	.426**	.557**	1.0000									
DEDIC_5	.343**	.410**	.209**	.308**	.399**	.197**	.417**	.513**	.509**	.565**	1.0000								
DEDIC_6	.171**	.298**	.545**	.197**	.431**	.477**	.182**	.308**	.315**	.344**	.326**	1.0000							
ABSOR_1	.350**	.354**	.205**	.242**	.460**	.199**	.269**	.409**	.458**	.481**	.510**	.369**	1.0000						
ABSOR_2	.342**	.412**	.119**	.260**	.402**	.155**	.430**	.426**	.497**	.468**	.532**	.257**	.544**	1.0000					
ABSOR_3	.0198	.0149	-.133**	.0403	.0272	-.0664	.0734	.086*	.089*	.0776	.109**	-.129**	.081*	.189**	1.0000				
ABSOR_4	.304**	.449**	.147**	.257**	.349**	.143**	.412**	.424**	.509**	.423**	.448**	.242**	.408**	.546**	.203**	1.0000			
ABSOR_5	.224**	.168**	.0175	.154**	.211**	.0074	.176**	.193**	.308**	.245**	.255**	.083*	.224**	.315**	.136**	.244**	1.0000		
ABSOR_6	.307**	.357**	.176**	.234**	.314**	.128**	.418**	.501**	.495**	.344**	.492**	.228**	.428**	.449**	.140**	.440**	.273**	1.0000	
ME	4.015	4.033	3.972	3.911	3.911	3.441	4.176	4.473	4.340	4.050	4.382	3.982	4.417	4.253	3.453	4.171	3.731	4.532	
SD	0.686	0.705	1.080	0.756	0.811	0.911	0.676	0.642	0.630	0.792	0.672	1.024	0.655	0.628	1.010	0.654	0.789	0.596	

Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square = 3797.601; df = 153 ; P = .000

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .920

หมายเหตุ: ** p < .01, * p < .05

ตาราง 14 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันของครู

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบ			t	R ²	สปส. คะแนน
	สปส. (b)	SE	B			
<u>การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่หนึ่ง</u>						
องค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR)						
VIGOR_1	.719	.059	.509	12.306**	.259	.049
VIGOR_2	1.000	<- ->	.708	<- ->	.504	.188
VIGOR_3	.416	.066	.294	6.335**	.088	.048
VIGOR_4	.717	.067	.507	10.737**	.257	.096
VIGOR_5	.956	.070	.676	13.670**	.468	.187
VIGOR_6	.432	.066	.305	6.524**	.094	.035
องค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC)						
DEDIC_1	.766	.056	.581	13.571**	.337	.072
DEDIC_2	.888	.055	.674	16.289**	.456	.085
DEDIC_3	1.000	<- ->	.759	<- ->	.577	.144
DEDIC_4	.983	.057	.746	17.306**	.558	.183
DEDIC_5	.985	.057	.748	17.231**	.559	.120
DEDIC_6	.527	.054	.400	9.825**	.164	.024
องค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR)						
ABSOR_1	.834	.052	.664	16.035**	.442	.097
ABSOR_2	1.000	<- ->	.796	<- ->	.634	.259
ABSOR_3	.222	.053	.177	4.161**	.031	.008
ABSOR_4	.833	.052	.663	15.989**	.437	.078
ABSOR_5	.456	.053	.363	8.590**	.132	.024
ABSOR_6	.857	.056	.682	15.222**	.466	.166
<u>การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่สอง ความยึดมั่นผูกพันของครู</u>						
VIGOR	.637	.041	.900	15.714**		
DEDIC	.696	.040	.917	17.512**		
ABSOR	.667	.039	.838	17.032**		
Chi-square = 120.054; df = 100; P = .0838; χ^2/df = 1.201						
GFI = .978; AGFI = .963; RMR = .0287; RMSEA = .0182						
เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝง						
VIGOR		1.000				
DEDIC		.825	1.000			
ABSOR		.754	.934	1.000		

หมายเหตุ: * p<.05; ** p<.01; <- -> = ไม่มีการรายงานค่า S.E. และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameters)

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู สามารถสรุปได้ว่า ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครูสามารถวัดได้ด้วยตัวบ่งชี้หรือตัวแปรสังเกตได้จริง แสดงว่า ตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครูมีความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity)

ผลที่ได้จากการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างสเกลองค์ประกอบจากข้อคำถามทั้งหมด 22 ข้อ ให้เป็นตัวแปรสังเกตได้โดยใช้สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ โดยสามารถสรุปได้ดังนี้

องค์ประกอบย่อยการมีกำลังพลังงาน (VIGOR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการมีพลังงาน (VIGOR_OB) ได้สมการ คือ

$$\text{VIGOR_OB} = 0.049*\text{VIGOR_1} + 0.187*\text{VIGOR_2} + 0.048*\text{VIGOR_3} + 0.096*\text{VIGOR_4} + 0.187*\text{VIGOR_5} + 0.035*\text{VIGOR_6}$$

องค์ประกอบย่อยการให้ความสำคัญ (DEDIC) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) จากข้อคำถามจำนวน ข้อ ได้สมการ คือ

$$\text{DEDIC_OB} = 0.072*\text{DEDIC_1} + 0.085*\text{DEDIC_2} + 0.144*\text{DEDIC_3} + 0.183*\text{DEDIC_4} + 0.120*\text{DEDIC_5} + 0.024*\text{DEDIC_6}$$

องค์ประกอบย่อยการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR) วัดได้จากตัวบ่งชี้ 1 ตัวแปรคือ ตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR_OB) จากข้อคำถามจำนวน ข้อ ได้สมการ คือ

$$\text{ABSOR_OB} = 0.097*\text{ABSOR_1} + 0.259*\text{ABSOR_2} + 0.008*\text{ABSOR_3} + 0.078*\text{ABSOR_4} + 0.024*\text{ABSOR_5} + 0.166*\text{ABSOR_6}$$

จากสเกลองค์ประกอบย่อยข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างสเกลของความยึดมั่นผูกพันของครู โดยใช้วิธีถ่วงเฉลี่ยถ่วงน้ำหนักสัมประสิทธิ์การถดถอยมาตรฐานขององค์ประกอบย่อยแต่ละตัวแปร ได้สมการ คือ

$$\text{EG} = 0.339*\text{VIGOR_OB} + 0.346*\text{DEDIC_OB} + 0.316*\text{ABSOR_B}$$

โดยสรุป ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู แสดงให้เห็นว่าตัวแปรแฝงทุกตัวสามารถวัดได้ด้วยตัวแปรสังเกตได้หรือตัวบ่งชี้ในโมเดลการวัดของแต่ละตัวแปรได้จริง ดังนั้นผู้วิจัยจึงสามารถนำผลการวิเคราะห์นี้ไปใช้ในการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ของนักเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ. ที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวส่งผ่านต่อไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในระยะเวลาที่ 1 การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล มีขั้นตอนดังนี้

1) การทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยเสนอหนังสือขอความร่วมมือเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยไปยังฝ่ายวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อลงนามออกหนังสือส่งให้กับโรงเรียนที่เป็นตัวอย่าง

2) การเตรียมแบบสอบถามที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลให้เพียงพอกับจำนวนข้อมูลที่ต้องการ โดยจัดพิมพ์แบบสอบถามที่สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยมีการกำหนดรหัส (code) ของแบบสอบถามแต่ละฉบับ เพื่อสะดวกในการติดตามแบบสอบถามคืน

3) การจัดส่งแบบสอบถามถึงผู้อำนวยการโรงเรียนขนาดกลางจำนวน 152 โรงเรียน ในวันจันทร์ที่ 2 ธันวาคม 2556 และถึงผู้อำนวยการโรงเรียนขนาดใหญ่จำนวน 152 โรงเรียน ในวันจันทร์ที่ 9 ธันวาคม 2556 รวมจำนวน 304 โรงเรียน พร้อมแนบหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย โดยแนบซองเปล่าที่ติดแสตมป์แล้วไปพร้อมกับแบบสอบถาม เพื่อให้ทางโรงเรียนส่งคืนทางไปรษณีย์

4) การติดตามแบบสอบถาม หลังการส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ไปยังตัวอย่างจากทั้ง 304 โรงเรียน จำนวนรวม 1,514 ฉบับ เป็นเวลา 6 สัปดาห์ นับถึงวันจันทร์ที่ 13 มกราคม 2557 ได้แบบสอบถามกลับมาจำนวนรวม 566 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 37.63 จากโรงเรียนขนาดกลางจำนวน 65 โรงเรียน และขนาดใหญ่จำนวน 72 โรงเรียน รวม 137 โรงเรียน หลังจากนั้น 1 สัปดาห์ผู้วิจัยจึงได้ทำการส่งไปรษณียบัตรไปยังโรงเรียนที่ยังไม่มีครูส่งคืนแบบสอบถาม รวมทั้งสิ้นจำนวน 167 โรงเรียน เพื่อขอความอนุเคราะห์จากโรงเรียนและครูในการตอบแบบสอบถามและส่งกลับมาให้กลับทางผู้วิจัย หลังจากการส่งไปรษณียบัตรเป็นเวลา 5 สัปดาห์ นับถึงวันจันทร์ที่ 24 กุมภาพันธ์ 2557 ผู้วิจัยได้แบบสอบถามกลับคืนเพิ่มอีกจำนวน 173 ฉบับ รวมได้แบบสอบถามกลับคืนทั้งสิ้น 739 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 49.14 จากโรงเรียนขนาดกลางจำนวน 83 โรงเรียน และขนาดใหญ่จำนวน 93 โรงเรียน รวม 176 โรงเรียน เนื่องจากมีแบบสอบถามจำนวน 130 ฉบับจากที่ส่งคืนมา 739 ฉบับ ที่ไม่ระบุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งเป็นตัวแปรตามในการวิจัย จากข้อเสนอแนะของ Hair และคณะ (2010) ระบุว่า กรณีที่ข้อมูลสูญหาย (missing value) ในแบบสอบถาม เป็นตัวแปรตาม ควรตัดแบบสอบถามนั้นทิ้งไป ดังนั้น หลังจากตัดทิ้งแบบสอบถามดังกล่าวไปจำนวน 130 ฉบับ คงเหลือแบบสอบถามที่สามารถนำมาวิเคราะห์ในการวิจัยได้จำนวนทั้งสิ้น 605 ฉบับ จากจำนวนการส่งแบบสอบถามทั้งสิ้น 1,514 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 39.96 โดยผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตั้งแต่สัปดาห์แรกของเดือนธันวาคม จนถึงกลางเดือนกุมภาพันธ์ ใช้เวลารวมทั้งสิ้น 11 สัปดาห์ ในภาพรวม ขนาดของตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ จำนวน 605 คน (300 คนต่อกลุ่มสำหรับการวิเคราะห์กลุ่มพหุ) มีจำนวนต่ำกว่าที่กำหนดไว้ในตอนต้น เนื่องจากอัตราการตอบกลับแบบสอบถามค่อนข้างต่ำ อย่างไรก็ตาม ธรรมชาติของตัวอย่างมีความพอเพียงสำหรับการวิเคราะห์ เนื่องจาก Hair และคณะ (1998) เสนอว่าขนาดตัวอย่างควรมีประมาณ 10 คนต่อ 1 พารามิเตอร์ในโมเดล เมื่อพิจารณาจำนวนพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าในโมเดล พบว่ามีจำนวน 28 พารามิเตอร์ เมื่อรวมกับจำนวน

กลุ่ม 2 กลุ่ม ทำให้ตัวอย่างที่เหมาะสมตามสูตรนี้คือ 560 ดังนั้นจำนวนแบบสอบถามที่ได้คืนกลับมาจึงมีขนาดที่ใกล้เคียงกับขนาดที่ Hair และคณะ (1998) เสนอ

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการดำเนินการวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยแบ่งการวิเคราะห์เป็น 4 ตอนคือ ตอนที่ 1 การเตรียมข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์ ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพข้อมูล ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และตอนที่ 4 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัย รายละเอียดการวิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละตอน มีดังนี้

ตอนที่ 1 การเตรียมข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์ มีขั้นตอนดังนี้

1) ทำการตรวจสอบจำนวนแบบสอบถามและความครบถ้วนของคำตอบ จากนั้นนำแบบสอบถามมาลงรหัสตามที่กำหนดไว้ กรณีมีข้อมูลที่ขาดหาย (missing data) ผู้วิจัยแทนที่ด้วยค่าเฉลี่ย (mean) ฐานนิยม (mode) รวมทั้งใช้การสร้างสมการพยากรณ์โดยใช้การวิเคราะห์การถดถอย (regression imputation) โดยพิจารณาจากลักษณะของข้อมูลที่ขาดหาย โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows

2) การสร้างแฟ้มข้อมูลสำหรับตัวแปรทั้งหมดในโมเดลสมมุติฐานวิจัย เพื่อใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบปัญหาวิจัย

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบคุณภาพข้อมูล มีขั้นตอนดังนี้

1) การวิเคราะห์ค่าความเที่ยง (reliability) ของเครื่องมือวัดตัวแปรหลักในโมเดลกรอบแนวคิดการวิจัย ได้แก่ ภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และความยึดมั่นผูกพันของครู โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (cronbach's alpha coefficient)

2) การตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง (construct validity) ของโมเดลการวัดภาวะผู้นำที่แท้จริง โมเดลการวัดการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู โมเดลการวัดความยึดมั่นผูกพันของครู โดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factor analysis: CFA) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL)

ตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น มีขั้นตอนดังนี้

1) การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้ค่าความถี่และร้อยละ

2) การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ในการวิจัยเป็นรายตัวแปร โดยใช้สถิติพื้นฐานได้แก่ ค่าเฉลี่ย (mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าสูงสุด (maximum) ค่าต่ำสุด (minimum) สัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) ค่าความเบ้ (skewness) ค่าความโด่ง (kurtosis) เพื่อตรวจสอบลักษณะการกระจายและการแจกแจงของตัวแปร

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัย มีขั้นตอนดังนี้

1) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัยข้อ 1 การวิเคราะห์นั้นเป็นการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน ระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และระดับความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้ one-way ANOVA one-way MANOVA และเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้สถิติ t-test

2) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัยข้อ 2 ในตอนนี้แบ่งเป็น 2 ตอนย่อย คือ

2.1 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทุกตัว เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมติฐานวิจัย

2.2 การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ. ตามสมมติฐานวิจัย โดยใช้การวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (SEM) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL)

3) การวิเคราะห์เพื่อตอบคำถามวิจัยข้อ 3 การวิเคราะห์ในตอนนี้เป็นการวิเคราะห์เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ. ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์กลุ่มพหุด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL)

ระยะที่ 2 การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

การวิจัยในระยษนี้มีวัตถุประสงค์เพื่ออธิบายผลของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน โดยใช้การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ประเด็นที่สำคัญจากผลการวิจัยในระยะที่ 1

ในการตั้งประเด็นสำหรับการวิจัยในระยะที่ 2 ของการวิจัยแบบผสมวิธี รูปแบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design) ในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวทางของ Creswell และ Clark (2011) โดยให้พิจารณาจากผลที่ได้จากการวิเคราะห์เชิงปริมาณในระยะที่ 1 ว่าเป็นไปตามที่ตั้งสมมติฐานหรือไม่ มีประเด็นใดที่ยังไม่ชัดเจน รวมถึงพิจารณาถึงผลการวิจัยที่อาจไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และตัวแปรเชิงสาเหตุที่มีนัยสำคัญ ที่ผู้วิจัยต้องการข้อมูลเพื่ออธิบายเพิ่มเติม

เนื่องจากผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ที่มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และจากการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ไม่พบว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีความแตกต่างกันระหว่างขนาดโรงเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 1 ดังกล่าว ทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปประเด็นที่สำคัญจากโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเพื่อให้เป็นแนวทางในการสังเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก ทั้งหมด 6 ประเด็น ดังนี้

ประเด็นที่ 1 ผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงมีลักษณะความสัมพันธ์กับครูเป็นอย่างไร

ประเด็นที่ 2 จากผลการวิจัยเชิงปริมาณที่พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลเชิงบวกต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนมีบทบาทต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูอย่างไร

ประเด็นที่ 3 จากผลการวิจัยเชิงปริมาณที่พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลเชิงบวกต่อความยึดมั่นผูกพันของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนมีบทบาทต่อความยึดมั่นผูกพันของครูอย่างไร

ประเด็นที่ 4 จากผลการวิจัยเชิงปริมาณที่พบว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีอิทธิพลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีบทบาทอย่างไรต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ประเด็นที่ 5 จากผลการวิจัยเชิงปริมาณที่พบว่า ความยึดมั่นผูกพันของครูไม่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายว่า ปัจจัยใดที่เป็นอุปสรรคต่อครูที่มีความยึดมั่นผูกพันในการเสริมสร้างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ประเด็นที่ 6 จากผลการวิจัยเชิงปริมาณที่พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายว่า เพราะเหตุใดผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงจึงไม่สามารถสร้างเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้โดยตรง

จากการกำหนดประเด็นสำคัญที่ได้จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลในระบะที่ 1 ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการกรณีศึกษา (case study) ในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยใช้รูปแบบเชิงอธิบาย (explanatory design) เนื่องจากในการวิจัยระยะนี้ เป็นการเก็บข้อมูลเพื่ออธิบายผลที่ได้จากการวิจัยระยะที่ 1 ซึ่ง Yin (2009) ระบุว่า เป็นรูปแบบที่เหมาะสมในกรณีได้มีการทบทวนวรรณกรรมและวิจัยที่เกี่ยวข้องมาอย่างดีแล้ว เพื่อที่จะสามารถตั้งคำถามที่น่าสนใจและได้องค์ความรู้จากกรณีศึกษา

ประชากรและตัวอย่าง

แนวทางในการคัดเลือกโรงเรียนเพื่อใช้เป็นกรณีศึกษา ผู้วิจัยใช้หลักการของ Creswell และ Clark (2011) ที่เสนอว่า ในการวิจัยแบบผสมวิธี รูปแบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ ผู้วิจัยควรเลือกกรณีศึกษาที่มาจากตัวอย่างในระบะที่ 1 และควรเป็นกรณีที่สามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่ผู้วิจัยสนใจได้ดีที่สุด ผู้วิจัยจึงทำการคัดเลือกตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 โดยผู้วิจัยเลือกกรณีศึกษาที่แตกต่างกัน 2 กรณี โดยกรณีศึกษาแรก เป็นกรณีศึกษาเพื่อใช้อธิบายความสัมพันธ์ในโรงเรียนที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่

ในระดับสูง ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารในระดับสูง ระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูระดับสูง ส่วนกรณีศึกษาที่สอง เป็นโรงเรียนที่มีความยึดมั่นผูกพันของครูในระดับสูง แต่ระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับต่ำ สาเหตุที่ใช้กลยุทธ์ในการเลือกกรณีศึกษาเช่นนี้ เนื่องจากกรณีศึกษาดังกล่าวน่าจะให้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับประเด็นที่ได้จากผลการวิจัยในระยะที่ 1 ได้ โดยในกรณีศึกษาที่ 1 น่าจะสามารถให้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับประเด็น ที่ 1 – 4 และ 6 ในขณะที่กรณีศึกษาที่ 2 น่าจะสามารถให้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับประเด็นที่ 5 ได้ สำหรับเกณฑ์ในการคัดเลือกโรงเรียนเพื่อใช้เป็นกรณีศึกษา มีดังนี้

1) เป็นโรงเรียนที่อยู่ในตัวอย่างของการวิจัยในระยะที่ 1 และมีอัตราการตอบแบบสอบถามกลับมาอย่างน้อยร้อยละ 60 ของจำนวนแบบสอบถามที่ส่งไป ซึ่งแสดงถึงความสนใจและให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลสำหรับการวิจัยของโรงเรียน

2) เป็นโรงเรียนที่มีลักษณะตรงตามกรณีศึกษาที่ระบุข้างต้น กรณีใดกรณีหนึ่ง

3) เป็นโรงเรียนที่ครูผู้ตอบแบบสอบถาม ระบุข้อมูลส่วนตัว รวมถึงชื่อและนามสกุลครบถ้วน เพื่อเป็นประโยชน์ในการสัมภาษณ์เชิงลึกและการตรวจสอบข้อมูล

4) สำหรับกรณีที่ 1 นั่นคือโรงเรียนที่มีการรายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับสูง จะต้องเป็นโรงเรียนที่ผ่านการประเมินคุณภาพการศึกษา จากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) (สมศ.) ในระดับดีขึ้นไป

5) สำหรับในกรณีที่ 2 นั่นคือ โรงเรียนที่มีการรายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในระดับต่ำ จะต้องเป็นโรงเรียนที่ไม่ผ่านการประเมินคุณภาพการศึกษา จาก สมศ. หรือผ่านการประเมินคุณภาพการศึกษา จาก สมศ. ในภาพรวม แต่ไม่ผ่านการประเมินในมาตรฐานที่ 5 ผู้เรียนมีความรู้และทักษะพื้นฐานที่จำเป็นตามหลักสูตร

จากเกณฑ์ที่กำหนด ผู้วิจัยสามารถคัดเลือกโรงเรียนที่มีลักษณะตรงตามเกณฑ์ที่กำหนดได้ รวม 6 โรงเรียน โดยในจำนวนนี้ 4 โรงเรียนเป็นโรงเรียนในกลุ่มกรณีศึกษาที่ 1 และอีก 2 โรงเรียนเป็นโรงเรียนในกลุ่มกรณีศึกษาที่ 2 โดยในขั้นต้นผู้วิจัยใช้การส่งจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ (email) ให้กับผู้อำนวยการโรงเรียน เพื่อแสดงความจำนงในการขออนุญาตเข้าเก็บข้อมูล แต่ผู้วิจัยไม่ได้รับการตอบกลับจากทั้ง 6 โรงเรียน จึงได้ทำการคัดเลือกโรงเรียนเพิ่มเติมที่มีลักษณะใกล้เคียงกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้มากที่สุดและสามารถติดต่อเพื่อเข้าเก็บข้อมูลได้ ท้ายที่สุดผู้วิจัยได้รับการตอบรับจากผู้อำนวยการโรงเรียน 2 โรงเรียนเพื่อเข้าเก็บข้อมูล ประกอบด้วย โรงเรียนขนาดกลางในเขตจังหวัดราชบุรี (กรณีศึกษาที่ 1) โรงเรียนขนาดใหญ่ในเขตจังหวัดสมุทรปราการ (กรณีศึกษาที่ 2)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยได้ออกแบบเครื่องมือเพื่อให้ประกอบการเก็บข้อมูล คือ แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) โดยมีแนวทางในการสร้างและกำหนดประเด็นคำถาม ดังต่อไปนี้

1) แนวทางในการกำหนดประเด็นคำถามในการสัมภาษณ์

ผู้วิจัยใช้แนวทางในการสร้างประเด็นคำถามที่เสนอโดย Creswell (2009) ในการสร้างประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ ประกอบด้วย

- 1.1 หัวเรื่อง (heading) ที่แบบสัมภาษณ์เพื่อระบุหัวข้อที่จะทำการสัมภาษณ์
- 1.2 คำแนะนำในการสัมภาษณ์ เพื่อให้ขั้นตอนการสัมภาษณ์เป็นมาตรฐาน
- 1.3 คำถามเบื้องต้น (ice-breaker question) เป็นคำถามที่ใช้สำหรับเปิดประเด็นที่จะนำไปสู่คำถามวิจัยเจาะลึก (probe) ต่อไป
- 1.4 คำถามวิจัยเจาะลึก (probe) เพื่อมุ่งประเด็นไปที่คำถามวิจัยที่ผู้วิจัยต้องการหาคำถาม
- 1.5 พื้นที่ในแบบสัมภาษณ์สำหรับการจดบันทึกรายละเอียดต่างๆเมื่อจำเป็น
- 1.6 ข้อความแสดงคำขอบคุณต่อผู้ให้สัมภาษณ์ ที่สละเวลาในการสัมภาษณ์

2) ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ แบ่งเป็น 2 ฉบับ ดังนี้

2.1 ฉบับ A แบบสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับผู้อำนวยการ ประกอบด้วย ข้อมูลพื้นฐาน คำถามเบื้องต้น และคำถามเจาะลึก โดยมีรายละเอียดดังตาราง 15

ตาราง 15 ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับผู้อำนวยการ

ประเภทคำถาม	ข้อคำถาม
คำถามเบื้องต้น	1. ท่านมีหลักในปกครองครูและผู้ใต้บังคับบัญชาอย่างไร
คำถามเจาะลึก	2. เมื่อท่านเข้ามาบริหารโรงเรียนช่วงแรก ท่านมีแนวทางอย่างไรในการสร้างสัมพันธ์กับครู
	3. สมมุติว่าท่านตัดสินใจหรือกระทำการผิดพลาด ที่ส่งผลเสียต่อโรงเรียน ท่านจะได้อย่างไร
	4. หากท่านพบว่า เกิดความขัดแย้งในโรงเรียนระหว่างครู ท่านจะได้อย่างไร
	5. ท่านมีแนวทางอย่างไร ในการกระตุ้นและให้กำลังใจในการทำงานกับครู
	6. ท่านมีแนวทางอย่างไร ในการส่งเสริมให้ครูมุ่งสู่ความเป็นเลิศทางวิชาการ
	7. ท่านเคยได้รับคำติ หรือคำวิพากษ์วิจารณ์ในเรื่องต่างๆจากครูหรือไม่ ท่านทำอะไรเมื่อรับทราบคำตำหนินั้น
	8. ในการตัดสินใจเรื่องสำคัญเรื่องหนึ่ง หากความคิดเห็นของท่านไม่สอดคล้องกับความคิดเห็นของครูส่วนใหญ่ ท่านจะได้อย่างไร
	9. ท่านมีแนวทางอย่างไร ในการส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างครู นักเรียน และผู้ปกครอง

2.2 ฉบับ B แบบสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครู ประกอบด้วย ข้อมูลพื้นฐาน คำถามเบื้องต้น และคำถามเจาะลึก โดยมีรายละเอียดดังตาราง 16

ตาราง 16 ประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครู

ประเภทคำถาม	ข้อคำถาม
คำถามเบื้องต้น	1. ท่านคิดว่า ผู้อำนวยการในอุดมคติของท่านควรเป็นอย่างไร
คำถามเจาะลึก	2. ท่านคิดว่า ผู้อำนวยการมีส่วนอย่างไรบ้าง ในการช่วยให้ท่านสนใจด้านวิชาการ ปรับปรุงการเรียน และพัฒนาผลการเรียนของนักเรียนที่ท่านสอน เพราะเหตุใด
	2.1 จากข้อด้านบน หากท่านเคยมีประสบการณ์ทำงานกับผู้อำนวยการที่ไม่ส่งเสริมให้ท่านสนใจด้านวิชาการ ท่านจะอย่างไร
	3. ท่านคิดว่า ผู้อำนวยการของท่าน มีส่วนอย่างไรในการสร้างความเชื่อมั่น ความมั่นใจในการทำงาน ในการจัดการเรียนการสอนของท่าน เพราะเหตุใด
	4. ท่านคิดว่า ผู้อำนวยการของท่าน มีส่วนอย่างไรในการเสริมสร้างความสัมพันธ์ ระหว่างครู และผู้ปกครอง
	5. ท่านคิดว่า ผู้อำนวยการของท่าน มีส่วนอย่างไรในการเสริมสร้างความสัมพันธ์ ระหว่างครู และนักเรียน
	6. ท่านมีความเชื่อมั่น เชื่อใจ ไว้วางใจ ผู้อำนวยการของท่านมากน้อยเพียงใด เพราะอะไร และสิ่งนี้มีผลต่อการทำงานของท่านหรือไม่ อย่างไร
	7. ท่านคิดว่า ผู้อำนวยการของท่าน มีส่วนอย่างไร ในการกระตุ้นให้ท่านมีกำลังใจในการทำงาน รักงาน ชยันทำงานให้เต็มที่ เพราะเหตุใด
	8. ในยามที่ท่านประสบปัญหาต่างๆในการทำงาน อาจทำให้รู้สึกท้อแท้ ผู้อำนวยการของท่านมีส่วนหรือไม่ อย่างไรในการที่ทำให้ท่านรู้สึกดีขึ้นและมีกำลังใจทำงานให้ดีขึ้นเหมือนเดิม
	9. คำกล่าวที่ว่า “หากครูมีความตั้งใจในการทำงานอย่างขยันขันแข็งเต็มความสามารถ ย่อมจะทำให้นักเรียนมีผลการเรียนที่ดีขึ้น” ท่านเห็นด้วยกับคำกล่าวนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด
	10. คำกล่าวที่ว่า “ถ้าครูมีเชื่อมั่นว่าการเรียนเป็นสิ่งสำคัญ นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ และผู้ปกครองร่วมมือครูแล้ว ย่อมจะทำให้เด็กนักเรียนให้มีผลการเรียนที่ดีขึ้น” ท่านเห็นด้วยกับคำกล่าวนี้หรือไม่ เพราะเหตุใด

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายผลการวิจัยเชิงปริมาณในระยะที่ 1 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อมุ่งศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริง ที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) จากครูที่เป็นกรณีศึกษา ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกระหว่างวันศุกร์ที่ 31 มกราคม ถึงวันจันทร์ที่ 3 กุมภาพันธ์ 2557 มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

- 1) วางแผนกำหนดการในการลงพื้นที่เพื่อสัมภาษณ์เชิงลึก โดยทำการติดต่อเพื่อขออนุญาตอย่างไม่เป็นทางการกับผู้อำนวยการโรงเรียนโดยตรง
- 2) ขออนุญาตอย่างเป็นทางการจากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- 3) ศึกษาข้อมูลเบื้องต้นของโรงเรียนกรณีศึกษาทั้ง 2 โรงเรียนจากหลายแหล่ง ได้แก่ รายงานการประเมินคุณภาพการศึกษา จาก (สมศ.) ข้อมูลจากเว็บไซต์ของโรงเรียน และจากการสอบถามศึกษานิเทศก์ ครูและบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องในเขตพื้นที่การศึกษาเดียวกัน เพื่อให้ได้รับข้อมูลเพิ่มเติมและมีความเข้าใจเกี่ยวกับคุณลักษณะของผู้บริหาร คณะครูและบริบทของโรงเรียนในภาพรวมดียิ่งขึ้น
- 4) เดินทางไปยังโรงเรียนตามวันเวลาและสถานที่ตามที่นัดหมาย โดยมีรายละเอียดผู้ให้ข้อมูลดังนี้
 - 4.1 เมื่อวันศุกร์ที่ 31 มกราคม 2557 ที่โรงเรียน ข ผู้ให้ข้อมูลได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียนและครู รวมจำนวน 4 คน
 - 4.2 เมื่อวันจันทร์ที่ 3 กุมภาพันธ์ 2557 ที่โรงเรียน ก ผู้ให้ข้อมูลได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียนและครู จำนวน 4 คน
- 5) เมื่อเดินทางถึง ผู้วิจัยทำการสังเกตพฤติกรรมของบุคลากรในโรงเรียน รวมถึงบรรยากาศโดยรวมในโรงเรียน และเริ่มดำเนินการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนก่อน แล้วจึงทำการสัมภาษณ์ครูทีละคนจนครบจำนวนที่กำหนด
- 6) ก่อนการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน ผู้วิจัยทำการแนะนำตัวต่อผู้ให้ข้อมูลเพื่อช่วยสร้างบรรยากาศที่เป็นมิตรและเป็นกันเอง โดยผู้วิจัยทำการขออนุญาตผู้ให้ข้อมูลเพื่อทำการบันทึกเสียงและจดบันทึกข้อมูล รวมทั้งให้ผู้ช่วยวิจัยจำนวน 2 คน ทำการบันทึกภาพถ่ายและวิดีโอทัศนในระหว่างการสัมภาษณ์ เพื่อให้ข้อมูลที่ได้มีความน่าเชื่อถือผู้วิจัยทำการถามย้ำเพื่อยืนยันคำตอบจากผู้ให้ข้อมูลอีกครั้ง โดยใช้เวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลในแต่ละโรงเรียน ประมาณ 5 ชั่วโมง
- 7) หลังเสร็จสิ้นการลงพื้นที่และการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยและผู้ช่วยทำการสรุปภาพรวมและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นประสบการณ์ระหว่างผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจากการลงพื้นที่เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันและเป็นการตรวจสอบความสอดคล้องของข้อมูลในเบื้องต้น

การวิเคราะห์ข้อมูล

หลังกระบวนการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการลงพื้นที่ในแต่ละกรณีมาจัดกระทำและวิเคราะห์ ตามขั้นตอนต่อไปนี้

1) การจัดแฟ้มข้อมูล หลังการลงพื้นที่ในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยทำการสร้างแฟ้มข้อมูลในเครื่องคอมพิวเตอร์ โดยแยกตามกรณีศึกษา ในแต่ละแฟ้มจะมีแฟ้มย่อย ได้แก่ แฟ้มย่อยไฟล์เสียงสัมภาษณ์ แฟ้มย่อยภาพถ่าย และแฟ้มย่อยการถอดบันทึกเสียงการสัมภาษณ์

2) การถอดเทปสัมภาษณ์

3) การวิเคราะห์ข้อมูล ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้โปรแกรม MAXQDA เวอร์ชัน 11 ซึ่งมีความสามารถและประสิทธิภาพในการลงรหัส การจัดกลุ่มข้อมูล และการใช้ประโยชน์ในด้านต่างๆของรหัสข้อมูลโดยเฉพาะในการวิจัยแบบผสมวิธี Kuchartz (2009, อ้างอิงใน Creswell & Clark, 2010 หน้า 244) ได้ระบุจุดเด่นของการใช้โปรแกรม MAXQDA ในการวิเคราะห์ข้อมูลของการวิจัยแบบผสมวิธี ได้แก่ การแปลงข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นข้อมูลเชิงปริมาณด้วยการนับจำนวนครั้งที่พบรหัส การเชื่อมโยงข้อมูลกับตัวแปรที่ระบุขึ้นด้วยการใช้รหัสข้อความ (text codes) และความสามารถของโปรแกรมในการสร้างตัวแปรภูมิหลังต่างๆที่เกี่ยวข้องกับรหัสข้อความนั้น ความสามารถในการส่งออกไปยังหรือนำเข้าข้อมูลมาจากโปรแกรมทางสถิติและความสามารถในการนับความถี่ของค่าที่ระบุเชื่อมโยงกับรหัสหรือตัวแปรได้



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี โดยการใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่ออธิบายผลของการวิจัยเชิงปริมาณ มีวัตถุประสงค์ 4 ประการ คือ 1) เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน 2) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน 3) เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน และ 4) เพื่อวิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริง ที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ และระยะที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพ ในระยะของการวิจัยเชิงปริมาณ ประกอบด้วย การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นและการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัย ส่วนระยะของการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงลึก เพื่ออธิบายประเด็นที่สำคัญที่ได้ผลการวิจัยเชิงปริมาณ โดยผู้วิจัยจักนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 5 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่างและข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรหลักของงานวิจัย ได้แก่ ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน และตอนที่ 4 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน และตอนที่ 5 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ เพื่อความสะดวกในการนำเสนอผลการวิเคราะห์และการทำความเข้าใจกับผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์และความหมายที่ใช้แทนค่าสถิติและตัวแปรต่างๆในการนำเสนอ ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

Mean	หมายถึง ค่าเฉลี่ยเลขคณิต
SD	หมายถึง ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation)
CV	หมายถึง สัมประสิทธิ์การกระจาย (coefficient of variation)
Sk	หมายถึง ความเบ้ (skewness)
Ku	หมายถึง ความโด่ง (kurtosis)
χ^2	หมายถึง ค่าสถิติไค- สแควร์
df	หมายถึง องศาอิสระ (degree of freedom)
p	หมายถึง ระดับนัยสำคัญทางสถิติ
R ²) หมายถึง สัมประสิทธิ์การทำนาย (coefficient determination)
b	หมายถึง สัมประสิทธิ์น้ำหนักองค์ประกอบ
β	หมายถึง สัมประสิทธิ์น้ำหนักองค์ประกอบในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน
TE	หมายถึง อิทธิพลรวม
IE	หมายถึง อิทธิพลทางอ้อม
DE	หมายถึง อิทธิพลทางตรง
RMR	หมายถึง ดัชนีรากที่สองของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษที่เหลือ
RMSEA	หมายถึง ดัชนีรากที่สองของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือมาตรฐาน (root mean square error of approximation)
GFI	หมายถึง ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (goodness of fit index)
AGFI	หมายถึง ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (adjust goodness of fit index)

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรแฝงและตัวแปรสังเกตได้ในการวิจัย

AL	หมายถึง ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง
SELFA	หมายถึง ตัวแปรแฝงการตระหนักรู้ตนเอง
SELFA_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้การตระหนักรู้ตนเอง
RELTR	หมายถึง ตัวแปรแฝงความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์
RELTR_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์
BALPR	หมายถึง ตัวแปรแฝงกระบวนการที่สมดุล
BALPR_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้กระบวนการที่สมดุล
INMOP	หมายถึง ตัวแปรแฝงมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน
INMOP_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน
AOL	หมายถึง ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู
ACAEM	หมายถึง ตัวแปรแฝงการเน้นวิชาการ
ACAEM_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้การเน้นวิชาการ
SELEF	หมายถึง ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถตนเอง
SELEF_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้การรับรู้ความสามารถตนเอง

TRPST	หมายถึง ตัวแปรแฝงความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน
TRPST_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้ความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน
EG	หมายถึง ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู
VIGOR	หมายถึง ตัวแปรแฝงการมีกำลังพลังงาน
VIGOR_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้การมีกำลังพลังงาน
DEDIC	หมายถึง ตัวแปรแฝงการให้ความสำคัญ
DEDIC_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้การให้ความสำคัญ
ABSOR	หมายถึง ตัวแปรแฝงการจดจ่อกับสิ่งนั้น
ABSOR_OB	หมายถึง ตัวแปรสังเกตได้การจดจ่อกับสิ่งนั้น
ACH	หมายถึง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน
SSIZE	หมายถึง ขนาดโรงเรียน

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่างและตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนต้นที่ 1 แบ่งเป็น 2 ตอนย่อย คือ 1.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง และ 1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

1.1 การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง ประกอบด้วย ผลการวิเคราะห์ค่าความถี่และร้อยละของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง ได้แก่ เพศ ระดับการศึกษาสูงสุด ระดับวิทยฐานะ ประสบการณ์ทำงาน ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน และฐานะทางการเงินของครู เพศของผู้อำนวยการ และผลการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง ได้แก่ อายุของครู อายุของผู้อำนวยการ ระยะเวลาที่รู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน และระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน รายละเอียดของผลการวิเคราะห์ มีดังนี้

ผลการวิเคราะห์แจกแจงความถี่ของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง พบว่า จำนวนครูผู้ตอบแบบสอบถามทั้งสิ้น 605 คน แบ่งเป็นครูที่สอนในโรงเรียนขนาดกลาง (จำนวนนักเรียนตั้งแต่ 121 ถึง 280 คน) และขนาดใหญ่ (มากกว่า 280 คน) ในสัดส่วนใกล้เคียงกัน คิดเป็นร้อยละ 50.41 และ 49.59 ตามลำดับ ครูที่เป็นตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง (ร้อยละ 85.62) อยู่ในตำแหน่ง คศ. 3 (ร้อยละ 51.24) รองลงมาคือ ตำแหน่ง คศ. 2 (ร้อยละ 20.50) ในส่วนของประสบการณ์ทำงาน ครูจากโรงเรียนขนาดกลาง ส่วนมากมีประสบการณ์ทำงานในช่วง 0 – 10 ปี (ร้อยละ 30.82) รองลงมาคือ ช่วง 31 – 40 ปี (ร้อยละ 28.52) ในขณะที่ครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ ส่วนมากมีประสบการณ์ทำงานในช่วง ช่วง 31 – 40 ปี (ร้อยละ 29.33) รองลงมาคือช่วง 0 – 10 ปี (ร้อยละ 28.67) ครูส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทำงานในโรงเรียนปัจจุบันอยู่ในช่วง 0 – 10 ปี (ร้อยละ 54.05) มีระดับการศึกษาสูงสุดที่ระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 69.42) มีฐานะการเงินอยู่ในระดับพอใช้ในแต่ละเดือน (ร้อยละ 63.31) และส่วนใหญ่ทำงานในโรงเรียนที่มีผู้อำนวยการเป็นเพศชาย (ร้อยละ 92.40) รายละเอียดของผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 17

ตาราง 17 จำนวนและร้อยละของครูที่เป็นตัวอย่าง จำแนกตามตัวแปรภูมิหลัง (N=605)

ตัวแปรภูมิหลัง	ขนาดโรงเรียน (จำนวนนักเรียนระดับประถมศึกษา)				รวม	
	กลาง (121-280 คน)		ใหญ่ (มากกว่า 280 คน)		จำนวน	ร้อยละ
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ		
จำนวนผู้ตอบแบบสอบถาม	305	50.41	300	49.59	605	100.00
เพศ						
หญิง	253	82.95	265	88.33	518	85.62
ชาย	52	17.05	35	11.67	87	14.38
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00
ตำแหน่ง						
ครูผู้ช่วย	38	12.46	29	9.67	67	11.07
ครู คศ.1	51	16.72	49	16.33	100	16.53
ครู คศ.2	66	21.64	58	19.33	124	20.50
ครู คศ.3	146	47.87	164	54.67	310	51.24
ครู คศ.4	4	1.31	0	0.00	4	0.66
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00
ประสบการณ์ทำงาน						
0 - 10 ปี	94	30.82	86	28.67	180	29.75
11 - 20 ปี	58	19.02	54	18.00	112	18.51
21 - 30 ปี	64	20.98	62	20.67	126	20.83
31 - 40 ปี	87	28.52	88	29.33	175	28.93
มากกว่า 40 ปี	2	0.66	10	3.33	12	1.98
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00
ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน						
0 - 10 ปี	165	54.10	162	54.00	327	54.05
11 - 20 ปี	66	21.64	70	23.33	136	22.48
21 - 30 ปี	50	16.39	40	13.33	90	14.88
31 - 40 ปี	24	7.87	28	9.33	52	8.60
มากกว่า 40 ปี	0	0.00	0	0.00	0	0.00
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00
ระดับการศึกษาสูงสุด						
ต่ำกว่าปริญญาตรี	5	1.64	8	2.67	13	2.15
ปริญญาตรี	215	70.49	205	68.33	420	69.42
สูงกว่าปริญญาตรี	85	27.87	87	29.00	172	28.43
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00
ฐานะทางการเงิน						
ไม่ค่อยพอใช้	51	16.72	34	11.33	85	14.05
พอใช้ในแต่ละเดือน	190	62.30	193	64.33	383	63.31
เหลือเก็บ	64	20.98	73	24.33	137	22.64
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00
เพศของผู้อำนวยการโรงเรียน						
หญิง	27	8.85	19	6.33	46	7.60
ชาย	278	91.15	281	93.67	559	92.40
รวม	305	100.00	300	100.00	605	100.00

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง พบว่า อายุเฉลี่ยของครูอยู่ที่ 44.89 ปี ผู้อำนวยการโรงเรียนมีอายุเฉลี่ย 54.16 ปี ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียนโดยเฉลี่ย 7.829 ปี ใกล้เคียงกับระยะเวลาที่ผู้อำนวยการโรงเรียนดำรงตำแหน่งในโรงเรียน ซึ่งมีค่าโดยเฉลี่ย 6.753 ปี ตัวแปรภูมิหลังทั้ง 4 ตัวแปรมีการกระจายสูง โดยมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) อยู่ระหว่าง 4.188 ถึง 10.386 ปี และมีค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) อยู่ระหว่าง 7.733 ถึง 118.801 ตัวแปรที่มีการกระจายมากที่สุด คือ ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน ตัวแปรที่มีการกระจายน้อยที่สุดคือ อายุของผู้อำนวยการโรงเรียน ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติ ยกเว้น อายุของครู โดย ตัวแปรอายุผู้อำนวยการโรงเรียน มีค่าความโด่ง (kurtosis) เป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าการแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะเป็นโค้งสูงกว่าปกติ ตัวแปรระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน มีค่าความเบ้ (skewness) และค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า ครูส่วนใหญ่รู้จักผู้อำนวยการโรงเรียนในระยะเวลาที่ต่ำกว่าค่าเฉลี่ย และการแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะที่เป็นโค้งสูงกว่าปกติ ตัวแปรระยะเวลาที่ผู้อำนวยการโรงเรียนรับตำแหน่งที่โรงเรียน มีค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะที่เป็นโค้งสูงกว่าปกติ รายละเอียดของผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 18

ตาราง 18 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง (N=605)

ตัวแปรภูมิหลัง	ขนาดโรงเรียน	Mean	S.D.	Min.	Max.	C.V.	Skewness	Kurtosis
อายุ (ครู)	กลาง	44.47	10.4	23	60	23.389	-.391*	-1.197**
	ใหญ่	45.33	10.37	24	60	22.879	-.457**	-1.220**
	รวม	44.89	10.386	23	60	23.137	-0.422	-1.209
อายุ (ผู้อำนวยการ)	กลาง	53.66	4.724	30	60	8.804	-1.413**	2.594**
	ใหญ่	54.66	3.496	42	60	6.396	-.895**	.703*
	รวม	54.16	4.188	30	60	7.733	-1.379	2.861**
ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน	กลาง	8.266	9.8421	0.1	56	119.07	2.274**	5.775**
	ใหญ่	7.384	8.7102	0.2	55	117.955	2.338**	6.244**
	รวม	7.829	9.301	0.1	56	118.801	2.316*	6.071**
ระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน	กลาง	7.939	6.8353	0.1	38	86.101	1.457**	1.973**
	ใหญ่	5.547	4.1628	0.2	19.9	75.052	.981**	0.274
	รวม	6.753	5.79	0.1	38	85.743	1.654	3.349**

หมายเหตุ * : $p < .05$, ** $p < .01$; ทดสอบนัยสำคัญของค่า Skewness และ Kurtosis จากค่าสถิติ $Z_{SK} = SK/SE_{SK}$ และ $Z_{KU} = KU/SE_{KU}$; standard error of skewness = .099; standard error of kurtosis = .198

ผลการวิเคราะห์ค่าความถี่และค่าสถิติเบื้องต้นของวิชาที่สอนของตัวอย่าง พบว่า จากจำนวนครูผู้ตอบแบบสอบถามทั้งสิ้น 605 คน วิชาที่ครูที่เป็นตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้สอนมากที่สุดคือ ภาษาไทย ร้อยละ 51.57 รองลงมาคือ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ ร้อยละ 47.60 และ 34.38 ตามลำดับ วิชาที่สอนน้อยที่สุด คือ สุขศึกษา-พลศึกษา ร้อยละ 18.51 วิชาที่คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ยสูงที่สุด จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน คือ สุขศึกษา-พลศึกษา เท่ากับ 80.40 คะแนน รองลงมาคือ ศิลปะ และการงานอาชีพและเทคโนโลยี เท่ากับ 78.98 และ 78.14 คะแนนตามลำดับ รายละเอียดของผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 19

ตาราง 19 ค่าความถี่และค่าสถิติเบื้องต้นของวิชาที่สอนของครูที่เป็นตัวอย่าง (N=605)

วิชาที่สอน	จำนวนครู		คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย (จากคะแนนเต็ม 100)				
	ความถี่	ร้อยละ	Mean	SD	CV	Min	Max
ภาษาไทย	312	51.570	73.412	8.086	11.015	40.000	95.000
คณิตศาสตร์	288	47.603	71.561	9.168	12.811	25.000	92.000
วิทยาศาสตร์	208	34.380	72.963	7.591	10.404	48.000	95.000
สังคม	185	30.579	75.299	6.355	8.439	53.000	95.000
ภาษาอังกฤษ	157	25.950	67.081	8.883	13.243	23.000	88.540
สุขศึกษา	112	18.512	80.403	5.461	6.793	68.600	98.020
ศิลปะ	137	22.645	78.983	5.515	6.982	62.000	92.960
การงานฯ	136	22.479	78.136	6.271	8.025	60.000	96.000

หมายเหตุ: ครูระบุวิชาที่สอนได้มากกว่า 1 วิชา

1.2 การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในงานวิจัยรวม 10 ตัวแปร โดยเป็นตัวแปรที่ใช้เป็นตัวบ่งชี้ของตัวแปรแฝง 3 ตัวแปร คือ ภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และความยึดมั่นผูกพันของครู เพื่อศึกษาถึงลักษณะการกระจายและการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัว สถิติที่ใช้ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) คะแนนสูงสุด (max) คะแนนต่ำสุด (min) ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) ค่าความเบ้ (skewness) และค่าความโด่ง (kurtosis)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.015 มีการกระจายน้อย โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) เท่ากับ 21.514 มีการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติ เนื่องจากมีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าผู้อำนวยการส่วนใหญ่มีระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงสูงกว่าค่าเฉลี่ย เมื่อพิจารณาตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง พบว่ามีค่าเฉลี่ยอยู่ในช่วงระหว่าง 1.473 ถึง 2.708 ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ การตระหนักตน รองลงมาคือ กระบวนการที่สมดุล ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน ทุกตัวแปรมีการกระจายน้อย โดยมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) อยู่ระหว่าง .318 ถึง .629 และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) อยู่ระหว่าง 21.620 ถึง 23.601 แสดงว่าตัวแปรทุกตัวมีการกระจายใกล้เคียงกัน ตัวแปรทุก

ตัวมีการแจกแจงที่ไม่เป็นแบบโค้งปกติ โดยทุกตัวแปรมีความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าผู้อำนวยความสะดวกส่วนใหญ่ได้รับค่าคะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ย และตัวแปรมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน มีค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าการแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะเป็นโค้งสูงกว่าปกติ (leptokurtic)

เมื่อพิจารณาตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู พบว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.024 มีการกระจายน้อย โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) เท่ากับ 9.394 มีการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติ เนื่องจากมีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าครูส่วนใหญ่มีระดับการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการสูงกว่าค่าเฉลี่ย เมื่อพิจารณาตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู พบว่ามีค่าเฉลี่ยอยู่ในช่วงระหว่าง 2.286 ถึง 3.740 ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ ตัวแปรความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ การรับรู้ความสามารถตนเอง และตัวแปรทุกตัวมีการกระจายน้อย โดยมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) อยู่ระหว่าง .260 ถึง .519 และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) อยู่ระหว่าง 9.474 ถึง 13.889 ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงเป็นแบบโค้งปกติ ยกเว้นตัวแปรการเน้นวิชาการ (ACAEM_OB) มีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าครูส่วนใหญ่มีคะแนนการเน้นวิชาการ สูงกว่าค่าเฉลี่ย และมีค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าการแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะเป็นโค้งสูงกว่าปกติ (leptokurtic)

เมื่อพิจารณาตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครู พบว่า ความยึดมั่นผูกพันของครู มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.588 มีการกระจายน้อย โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) เท่ากับ 11.241 มีการแจกแจงที่เป็นโค้งปกติ เมื่อพิจารณาตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของครู พบว่า พบว่ามีค่าเฉลี่ยอยู่ในช่วงระหว่าง 2.382 ถึง 2.721 ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ ตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ ตัวแปรการมีกำลังพลังงาน ตัวแปรทุกตัวมีการกระจายน้อย โดยมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) อยู่ระหว่าง .310 ถึง .338 และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) อยู่ระหว่าง 11.379 ถึง 14.052 ตัวแปรทุกตัวมีการแจกแจงที่ไม่เป็นแบบโค้งปกติ โดยตัวแปรทุกตัวมีความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าครูส่วนใหญ่มีคะแนนสูงกว่าค่าเฉลี่ย และตัวแปรการมีกำลังพลังงาน มีค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าการแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะเป็นโค้งสูงกว่าปกติ (leptokurtic)

เมื่อพิจารณาตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน พบว่ามีการกระจายต่ำเมื่อเทียบกับค่าเฉลี่ย โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (CV) เท่ากับ 10.998 ตัวแปรมีการแจกแจงที่ไม่เป็นแบบโค้งปกติ โดยมีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนส่วนใหญ่มีค่าสูงกว่าค่าเฉลี่ย และมีค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าการแจกแจงของตัวแปรมีลักษณะเป็นโค้งสูงกว่าปกติ (leptokurtic) รายละเอียดของผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 20

ตาราง 20 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย (N=605)

ตัวแปร	Mean	SD	Min	Max	CV	Skewness	Kurtosis
ภาวะผู้นำที่แท้จริง	2.015	.434	0.535	2.673	21.514	-.644**	.152
การตระหนักรู้ตนเอง	2.708	.629	0.740	3.680	23.235	-.543**	-.032
ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์	1.543	.341	0.400	1.980	22.079	-.795**	.287
กระบวนการที่สมดุล	2.373	.560	0.640	3.190	23.601	-.573**	.053
มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน	1.473	.318	0.380	1.890	21.620	-.815**	.609**
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	3.024	.284	2.139	3.668	9.394	-.271*	.232
การเน้นวิชาการ	3.355	.318	1.990	3.730	9.474	-.913**	.777**
การรับรู้ความสามารถตนเอง	2.286	.260	1.480	2.760	11.365	-.064	-.348
ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน	3.740	.519	1.930	4.980	13.889	-.142	.331
ความยึดมั่นผูกพันของครู	2.588	.291	1.551	3.098	11.241	-.413	.098
การมีพลังงาน	2.382	.335	1.110	3.010	14.052	-.317**	.400*
การให้ความสำคัญ	2.660	.338	1.370	3.130	12.705	-.567**	.302
การจดจ่อกับสิ่งนั้น	2.721	.310	1.620	3.150	11.379	-.396**	-.215
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน	72.829	8.009	31.000	93.500	10.998	-.900**	2.987**

หมายเหตุ * : $p < .05$, ** $p < .01$; ทดสอบนัยสำคัญของค่า Skewness และ Kurtosis จากค่าสถิติ $Z_{SK} = SK/SE_{SK}$ และ $Z_{KU} = KU/SE_{KU}$; standard error of skewness = .100; standard error of kurtosis = .200

โดยสรุป ตัวแปรหลักของการวิจัยทุกตัวมีการแจกแจงแบบไม่เป็นโค้งปกติ ยกเว้นความยึดมั่นผูกพันของครู โดยมีลักษณะเบ้ซ้าย คือค่าของตัวแปรหลักส่วนใหญ่สูงกว่าค่าเฉลี่ยของตัวแปร สำหรับตัวแปรสังเกตได้ ส่วนใหญ่มีการแจกแจงแบบไม่เป็นโค้งปกติ ยกเว้นตัวแปรการรับรู้ความสามารถตนเอง และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน โดยมีลักษณะเบ้ซ้าย คือค่าของตัวแปรส่วนใหญ่มีค่าสูงกว่าค่าเฉลี่ยของตัวแปร นอกจากนี้มีตัวแปรจำนวน 4 ตัวแปรที่มีลักษณะเป็นโค้งสูงกว่าปกติ (leptokurtic) ใดๆก็ตาม คือ Hair และคณะ (2010) ระบุว่าในกรณีที่ขนาดตัวอย่างของงานวิจัยสูงกว่า 200 จะทำให้อธิพจน์ที่อาจเกิดขึ้นจากการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติลดลงถึงระดับที่ไม่มีผลกระทบ เนื่องจากการวิจัยในครั้งนี้มีจำนวนตัวอย่างถึง 605 ตัวอย่าง ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยอนุมานว่าขนาดตัวอย่างที่มากเพียงพอสามารถลดอิทธิพลที่อาจเกิดขึ้นจากการข้อยกเว้นเบื้องต้นของสถิติเรื่องการแจกแจงเป็นโค้งปกติได้

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรหลักในการวิจัย ระหว่างขนาดโรงเรียน

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนต้นที่ 2 แบ่งเป็น 4 ตอนย่อย ได้แก่ 1) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง ระหว่างขนาดโรงเรียน 2) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน 3) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน 4) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน 5) ผลการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู และ 6) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม

1) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง ระหว่างขนาดโรงเรียน

การวิเคราะห์ในตอนต้นนี้ เป็นการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one-way ANOVA) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามแบบทางเดียว (one-way MANOVA)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตามขนาดโรงเรียน มีผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรโดยใช้ Levene's test พบว่า ค่าความแปรปรวนของภาวะผู้นำที่แท้จริงระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า ข้อมูลสอดคล้องกับข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ ANOVA และผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงระหว่างขนาดโรงเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์ดังตาราง 21

ตาราง 21 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ขนาดโรงเรียน	ภาวะผู้นำที่แท้จริง			ANOVA			
	N	Mean	SD	Levene's test	P	F	P
121 - 280 คน	289	2.0255	0.42973	0.579	0.447	0.321	0.571
> 280 คน	284	2.0049	0.43794				

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริงระหว่างขนาดโรงเรียน จากผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรโดยใช้การทดสอบ Box's M พบว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรระหว่างขนาดโรงเรียน มีค่าแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ผลตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้

การทดสอบ Bartlett's test of sphericity พบว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมภายในกลุ่ม (within-group variance-covariance matrix) เมื่อจำแนกตามขนาดโรงเรียนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า ตัวแปรทุกตัวภายในกลุ่มตัวแปรอิสระมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ (homoscedasticity) ของความแปรปรวนของตัวแปรจำแนกตามขนาดโรงเรียน โดยใช้การทดสอบ Levene's test พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีความแปรปรวนของประชากรไม่แตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 22

ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ตัวแปร	ขนาดโรงเรียน	Mean	SD	Levene's (P)	Box's M (P)	Bartlett's χ^2
SELFA_OB	121 - 280 คน	2.735	.615	.063 (.802)	26.683 (.003)	2998.307 (.000)
	> 280 คน	2.685	.632			
RELTR_OB	121 - 280 คน	1.549	.345	.462 (.497)		
	> 280 คน	1.532	.336			
BALPR_OB	121 - 280 คน	2.376	.566	.814 (.367)		
	> 280 คน	2.361	.554			
INMOP_OB	121 - 280 คน	1.477	.310	.090 (.764)		
	> 280 คน	1.475	.326			

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตามขนาดโรงเรียน พบว่า ตัวแปรอิสระขนาดโรงเรียนมีเวกเตอร์ของค่าเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลวิเคราะห์แสดงดังตาราง 23

ตาราง 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ค่าสถิติ	Value	F	P
Wilks' Lambda	0.005	0.712	0.584
Hotelling's Trace	0.995	0.712	0.584
Pillai's Trace	0.005	0.712	0.584
Roy's Largest Root	0.005	0.712	0.584

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง และค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง ระหว่างขนาดโรงเรียน สามารถสรุปได้ว่า โรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน มีภาวะผู้นำที่แท้จริงที่ไม่แตกต่างกัน

2) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน

การวิเคราะห์ในตอนนี้ เป็นการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one-way ANOVA) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามแบบทางเดียว (one-way MANOVA)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน มีผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรโดยใช้ Levene's test พบว่า ค่าความแปรปรวนของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า ข้อมูลสอดคล้องกับข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ ANOVA และผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์ดังตาราง 24

ตาราง 24 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ขนาดโรงเรียน	การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ				ANOVA		
	N	Mean	SD	Levene's test	P	F	P
121 - 280 คน	293	3.0266	0.29143	0.701	0.447	0.068	0.794
> 280 คน	289	3.0205	0.27683				

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน จากผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรโดยใช้การทดสอบ Box's M พบว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรระหว่างขนาดโรงเรียนมีค่าแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ผลตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้การทดสอบ Bartlett's test of sphericity พบว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมภายในกลุ่ม เมื่อจำแนกตามขนาดโรงเรียนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า ตัวแปรทุกตัวภายในกลุ่มตัวแปรอิสระมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรจำแนกตามขนาดโรงเรียน โดยใช้การทดสอบ Levene's test พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีความแปรปรวนของประชากรไม่แตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 25

ตาราง 25 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ตัวแปร	ขนาดโรงเรียน	Mean	SD	Levene's (P)	Box's M (P)	Bartlett's χ^2
ACAEM_OB	121 - 280 คน	3.334	.324	.393 (.531)	1.320 (.971)	776.246 (.000)
	> 280 คน	3.374	.310			
SELEF_OB	121 - 280 คน	2.292	.266	.223 (.637)		
	> 280 คน	2.277	.255			
TRPST_OB	121 - 280 คน	3.763	.524	.073 (.787)		
	> 280 คน	3.712	.507			

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามของตัวแปรสังเกตได้ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน พบว่า ตัวแปรอิสระขนาดโรงเรียนมีเวกเตอร์ของค่าเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และผลการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ของตัวแปรสังเกตได้ของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูเป็นรายตัวแปร ไม่พบว่ามีตัวแปรใดมีความแตกต่างระหว่างขนาดโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลวิเคราะห์แสดงดังตาราง 26

ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ค่าสถิติ	Value	F	P
Wilks' Lambda	0.014	2.739	0.043
Hotelling's Trace	0.986	2.739	0.043
Pillai's Trace	0.014	2.739	0.043
Roy's Largest Root	0.014	2.739	0.043

Tests of Between-Subjects Effects (School size)

ตัวแปรตาม	SS	df	MS	F	P
ACAEM_OB	.238	1.000	0.238	2.361	0.125
SELEF_OB	.032	1.000	0.032	0.469	0.494
TRPST_OB	.383	1.000	0.383	1.443	0.230

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู และค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ระหว่างขนาดโรงเรียนสามารถสรุปได้ว่า โรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน มีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูที่ไม่แตกต่างกัน

3) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน

การวิเคราะห์ในตอนนี้ เป็นการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครู และความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one-way ANOVA) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามแบบทางเดียว (one-way MANOVA) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน มีผลการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรโดยใช้ Levene's test พบว่า ค่าความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า ข้อมูลสอดคล้องกับข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ ANOVA และผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์ดังตาราง 27

ตาราง 27 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ขนาดโรงเรียน	ความยึดมั่นผูกพันของครู			Levene's test	P	ANOVA	
	N	Mean	SD			F	P
121 - 280 คน	288	2.5902	0.28491	0.265	0.607	0.049	0.825
> 280 คน	278	2.5848	0.29742				

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน จากผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรโดยใช้การทดสอบ Box's M พบว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของตัวแปรระหว่างขนาดโรงเรียนมีค่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ผลตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโดยใช้การทดสอบ Bartlett's test of sphericity พบว่า เมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมภายในกลุ่ม เมื่อจำแนกตามขนาดโรงเรียนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า ตัวแปรทุกตัวภายในกลุ่มตัวแปรอิสระมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรจำแนกตามขนาดโรงเรียน โดยใช้การทดสอบ Levene's test พบว่า ตัวแปรทุกตัวมีความแปรปรวนของประชากรไม่แตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 28

ตาราง 28 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของตัวแปรสังเกตได้ของความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน

ตัวแปร	ขนาดโรงเรียน	Mean	SD	Levene's (P)	Box's M (P)	Bartlett's χ^2
VIGOR_OB	121 - 280 คน	2.388	.348	1.337 (.248)	30.048 (.000)	810.619 (.000)
	> 280 คน	2.374	.321			
DEDIC_OB	121 - 280 คน	2.659	.328	1.339 (.248)		
	> 280 คน	2.670	.355			
ABSOR_OB	121 - 280 คน	2.732	.311	.317 (.574)		
	> 280 คน	2.718	.313			

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนามของตัวแปรสังเกตได้ของความยึดมั่นผูกพันของครู จำแนกตามขนาดโรงเรียน พบว่า ตัวแปรอิสระขนาดโรงเรียนมีเวกเตอร์ของค่าเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลวิเคราะห์แสดงดังตาราง 29

ตาราง 29 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามของตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครูจำแนกตามขนาดโรงเรียน

ค่าสถิติ	Value	F	P
Wilks' Lambda	0.004	0.81	0.489
Hotelling's Trace	0.996	0.81	0.489
Pillai's Trace	0.004	0.81	0.489
Roy's Largest Root	0.004	0.81	0.489

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครู และค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียน สามารถสรุปได้ว่า โรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน มีความยึดมั่นผูกพันของครูที่ไม่แตกต่างกัน

4) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน

การวิเคราะห์ในตอนนี้เป็นการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์สถิติที (t-test)

ผลการวิเคราะห์ พบว่า ผลทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรด้วยการทดสอบ Levene's test ระบุว่า ความแปรปรวนของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระหว่างโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่มีค่าความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เนื่องจากข้อมูลไม่สอดคล้องกับข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติวิเคราะห์ t-test แบบกำหนดความแปรปรวนของประชากร 2 กลุ่มต้องมีค่าเท่ากัน ผู้วิจัยจึงใช้การวิเคราะห์สถิติ t-test แบบไม่กำหนดให้ค่าความแปรปรวนจากประชากร 2 กลุ่มต้องเท่ากัน ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระหว่างขนาดโรงเรียน ไม่พบว่ามีค่าความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 30

ตาราง 30 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระหว่างขนาดโรงเรียน

ตัวแปรอิสระ	กลุ่ม	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Ach)			Levene's Test		t-test for Equality of Means			
		N	Mean	SD	F	P	t	df	Sig. (2-tailed)	
ขนาดโรงเรียน	121 - 280 คน	305	72.93	7.474	4.21	0.041	Equal variances not assumed	0.307	590.1	0.759
	มากกว่า 280 คน	300	72.73	8.531						

ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรหลักในการวิจัยระหว่างขนาดโรงเรียน สรุปได้ว่า ผู้อำนวยการโรงเรียนจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ มีค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่แตกต่างกัน ครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่มีค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูไม่แตกต่างกัน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ มีค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่แตกต่างกัน

5) ผลการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู

จากผลการวิเคราะห์ที่ผ่านมาไม่พบว่าขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลหลักต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู แต่ขนาดอาจมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรภูมิหลังอื่นๆที่ส่งผลต่อตัวแปรหลักของการวิจัยได้ ดังนั้นการวิเคราะห์ในตอนนี้จึงเป็นวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้บริหารโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่

แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (two-way ANOVA)

ผลการวิเคราะห์ พบว่า ผลทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรด้วยการทดสอบ Levene's test ระบุว่า ความแปรปรวนของภาวะผู้นำที่แท้จริงระหว่างกลุ่มซึ่งจำแนกโดยขนาดโรงเรียนและประสบการณ์ทำงาน ความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างกลุ่มซึ่งจำแนกโดยขนาดโรงเรียนและตำแหน่ง และระหว่างกลุ่มซึ่งจำแนกโดยขนาดโรงเรียนและเพศของผู้อำนวยการโรงเรียน มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อย่างไรก็ตาม Hair และคณะ (2010) ระบุว่าหากตัวแปรกลุ่มใดไม่พบปัญหาเกี่ยวกับ heteroscedasticity ในลักษณะเดียวกันในหลายตัวแปรตามแล้ว ถือว่าผลกระทบที่อาจเกิดจากการละเมิดข้อตกลงเบื้องต้นดังกล่าวมีน้อยมาก ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (two-way ANOVA) ต่อไป

ผลการวิเคราะห์ จากการตรวจสอบปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังที่เป็นตัวแปรจัดกลุ่ม (categorical variable) ได้แก่ เพศ ระดับการศึกษา ตำแหน่ง ประสบการณ์ทำงาน ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน ฐานะการเงินของครู และเพศของผู้อำนวยการ เมื่อจำแนกตามค่าเฉลี่ยของตัวแปรตาม ได้แก่ ภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู พบว่า ขนาดโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรภูมิหลังที่กล่าวมาอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นขนาดจึงไม่มีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรภูมิหลังที่เป็นตัวแปรจัดกลุ่มที่ส่งผลต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู สรุปผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 31 (รายละเอียดผลการวิเคราะห์ นำเสนอในภาคผนวก ค)

ตาราง 31 ผลการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู

ตัวแปรภูมิหลัง	ตัวแปรตาม	ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL)				การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL)				ความยึดมั่นผูกพันของครู (EG)			
	แหล่งความแปรปรวน	Levene's Test	p	F	P	Levene's Test	p	F	P	Levene's Test	p	F	P
เพศ (SEX)	SSIZE			.020	.888			.076	.783			.303	.582
	SEX	.927	.428	2.363	.125	1.305	.272	.984	.322	.794	.498	.550	.458
	SSIZE*SEX			.070	.791			.041	.840			.375	.540
ระดับการศึกษา (DEG) [#]	SSIZE			.003	.954			.034	.855			.175	.676
	DEG	.499	.683	7.777	.005	.345	.792	.118	.731	.278	.841	.249	.618
	SSIZE*DEG			.151	.698			.040	.842			.501	.479
ตำแหน่ง (POSIT)	SSIZE			.000	.991			.030	.862			.086	.770
	POSIT	1.329	.226	4.401	.002	1.504	.152	3.579	.007	2.112	.033	6.175	.000
	SSIZE*POSIT			1.269	.284			.421	.738			.327	.806
ประสบการณ์ทำงาน (YEAR)	SSIZE			.001	.971			.178	.673			.007	.933
	YEAR	2.104	.027	2.893	.022	1.321	.222	1.892	.110	.947	.484	3.207	.013
	SSIZE*YEAR			1.210	.306			.378	.825			1.320	.261
ประสบการณ์การทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน (YRSCH)	SSIZE			2.112	.147			3.357	.067			1.285	.258
	YRSCH	1.664	.115	4.401	.005	.860	.538	.332	.802	.723	.652	1.844	.138
	SSIZE*YRSCH			1.666	.173			2.371	.070			.967	.408
ฐานะการเงิน (FINANCE)	SSIZE			2.425	.120			.137	.711			2.576	.109
	FINANCE	2.117	.062	1.834	.161	.357	.878	3.714	.025	1.695	.134	12.848	.000
	SSIZE*FINANCE			1.961	.142			.787	.456			2.031	.132
เพศของผู้อำนวยการ (PSEX)	SSIZE			1.242	.266			.059	.808			.869	.352
	PSEX	1.674	.171	1.395	.238	1.069	.362	.012	.911	3.527	.015	.007	.933
	SSIZE*PSEX			2.600	.107			.202	.653			1.563	.212

หมายเหตุ: # ไม่รวมกลุ่มต่ำกว่าปริญญาตรี

6) ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม

การวิเคราะห์ในข้อ 5) เป็นการตรวจสอบว่า ขนาดโรงเรียนไม่มีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรภูมิหลังที่เป็นตัวแปรจัดกลุ่มที่ส่งผลต่อตัวแปรหลักในโมเดลสมมุติฐานวิจัย แต่ยังมีตัวแปรภูมิหลังที่เป็นตัวแปรต่อเนื่อง (continuous variable) ซึ่งอาจมีอิทธิพลต่อตัวแปรหลักในโมเดลสมมุติฐานวิจัยร่วมกับขนาดโรงเรียนได้ ดังนั้นการวิเคราะห์ในตอนนี้จึงเป็นการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่

แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน (SSIZE) โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วมทางเดียว (one-way ANCOVA)

ผลการวิเคราะห์ เมื่อควบคุมอิทธิพลของตัวแปรภูมิหลังที่เป็นตัวแปรต่อเนื่อง (continuous variable) ได้แก่ อายุครู อายุผู้อำนวยการโรงเรียน ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน และระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน พบว่า ค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู ระหว่างขนาดโรงเรียนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ สรุปผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 32 (รายละเอียดผลการวิเคราะห์ นำเสนอในภาคผนวก ง)

ตาราง 32 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม

ตัวแปรร่วม	ตัวแปรตาม	ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL)				การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL)				ความยึดมั่นผูกพันของครู (EG)			
		แหล่งความแปรปรวน	Levene's Test	P	F	P	Levene's Test	P	F	P	Levene's Test	P	F
อายุ (AGE)	AGE	.292	.589	10.646	.001	.603	.438	.625	.430	.273	.601	10.460	.001
	SSIZE			.168	.682			.090	.765			.165	.685
อายุผู้อำนวยการโรงเรียน (PAGE)	PAGE	.386	.534	3.470	.063	.692	.406	.118	.731	.266	.606	.005	.944
	SSIZE			.112	.738			.047	.828			.044	.833
ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการ (PYRKNO)	PYRKNO	.533	.466	.550	.459	.606	.437	.715	.398	.455	.500	2.823	.093
	SSIZE			.377	.539			.048	.827			.022	.881
ระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน	PYRSCH	.450	.503	1.693	.194	.610	.435	1.892	.169	.370	.543	1.017	.314
	SSIZE			.081	.776			.002	.964			.000	.985

ข้อสรุปที่ได้แสดงว่า ขนาดโรงเรียนไม่มีอิทธิพลหลัก (main effect) ต่อตัวแปรหลักในการวิจัย ไม่มีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรภูมิหลังที่ส่งผลต่อตัวแปรหลักในการวิจัย รวมทั้งเมื่อควบคุมอิทธิพลของตัวแปรภูมิหลังที่เป็นตัวแปรร่วม ไม่พบว่าขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลต่อตัวแปรหลักในการวิจัย อย่างไรก็ตาม ขนาดโรงเรียนอาจจะมีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ (interaction effect) กับตัวแปรอื่นๆในโมเดลสมมุติฐานของการวิจัย ผู้วิจัยจึงต้องทำการทดสอบว่าขนาดมีอิทธิพลปรับ (moderating effect) ต่อความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรหลักในโมเดลสมมุติฐานของการวิจัยหรือไม่ โดยใช้การวิเคราะห์กลุ่มพหุ (multiple group analysis) ต่อไป

ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนที่ 3 นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย โดยเริ่มจากการนำเสนอผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย เพื่อตรวจสอบว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรตาม และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระด้วยกันนั้นมีปัญหาเกี่ยวกับภาวะร่วมเส้นพหุ (multicollinearity) หรือไม่ ในตอนนี้จึงแบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ตอนย่อย คือ 1) ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย และ 2) ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย และ 3) ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือก โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้งหมดที่ใช้ในการวิจัย ทั้งความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรตาม และระหว่างตัวแปรอิสระด้วยกัน ว่ามีปัญหาเกี่ยวกับภาวะร่วมเส้นพหุ (multicollinearity) หรือไม่ เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยในตอนต่อไป

ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในตอนนี้ ประกอบด้วยความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระ 3 ชุด คือ ชุดตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) 4 ตัวแปร ชุดตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) 3 ตัวแปร และชุดตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) 3 ตัวแปร ส่วนตัวแปรตามในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ครั้งนี้คือ ตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) 1 ตัวแปร โดยมีรายละเอียดดังนี้

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 4 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .046 ถึง .078 โดยค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทุกคู่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) มีแนวโน้มที่จะมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) ต่ำ

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 3 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .026 ถึง .132 โดยในจำนวนนี้มี 2 คู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ การรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) โดยมีค่าสหสัมพันธ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .095 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) มี

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .132 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) มีแนวโน้มที่จะมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) ต่ำ

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 3 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .038 ถึง .108 โดยในจำนวนนี้มี 2 คู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ การให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .092 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และการจัดจ้อกับสิ่งนั้น (ABSOR_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .108 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า ความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) มีแนวโน้มที่จะมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) ต่ำ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 6 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .816 ถึง .882 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 3 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .382 ถึง .618 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 3 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .570 ถึง .734 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 12 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .200 ถึง .267 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงของความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 12 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .225 ถึง .384 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) และตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงของความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) พบว่า

ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 9 คู่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .328 ถึง .587 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ข้างต้น จะเห็นว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบภายในตัวแปรเดียวกันมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ในภาพรวมสูงกว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ระหว่างตัวแปร

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระในโมเดล เพื่อตรวจสอบภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) จำนวนทั้งสิ้น 11 ตัวแปร ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) 4 ตัวแปร ตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) 3 ตัวแปร ตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) 3 ตัวแปร และตัวแปรสังเกตได้ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน 1 ตัวแปร พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรจำนวน 55 คู่ ส่วนใหญ่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระดับกลางถึงต่ำ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .026 ถึง .882 และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีจำนวน 45 คู่ และที่ระดับ .05 จำนวน 4 คู่ นอกจากนี้พบว่า ขนาดความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าสูงกว่า .700 มีจำนวน 7 คู่ โดย 6 คู่ในนั้น เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และอีก 1 คู่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยอนุมานว่าตัวแปรทุกตัวไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติเกี่ยวกับภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) (Yu, 2012) ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 33

ตาราง 33 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปร	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB	Ach_Scor
การตระหนักรู้	1										
ความโปร่งใสเชิง	.859**	1									
กระบวนการที่สมดุล	.873**	.882**	1								
มุมมองเชิง	.816**	.854**	.852**	1							
จริยธรรมภายในตน											
การเน้นวิชาการ	.200**	.261**	.214**	.235**	1						
การรับรู้											
ความสามารถตนเอง	.251**	.267**	.259**	.258**	.618**	1					
ความไวใจใน											
ผู้ปกครองและนักเรียน	.254**	.255**	.260**	.250**	.382**	.535**	1				
การมีพลังงาน											
การให้ความสำคัญ	.380**	.384**	.347**	.377**	.390**	.456**	.379**	1			
การจดจ่อกับสิ่งนั้น	.316**	.324**	.308**	.312**	.518**	.587**	.419**	.681**	1		
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน	.239**	.227**	.225**	.237**	.485**	.520**	.328**	.570**	.734**	1	
Mean	.058	.046	.078	.050	.026	.095*	.132**	.038	.092*	.108**	1
SD	2.708	1.543	2.373	1.473	3.354	2.286	3.740	2.382	2.660	2.721	72.829
	0.629	0.341	0.560	0.318	0.318	0.260	0.519	0.335	0.338	0.310	8.009

หมายเหตุ: ** p < .01, * p < .05

2) ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย

การวิเคราะห์ในตอนนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ผลการวิเคราะห์มีรายละเอียดดังนี้

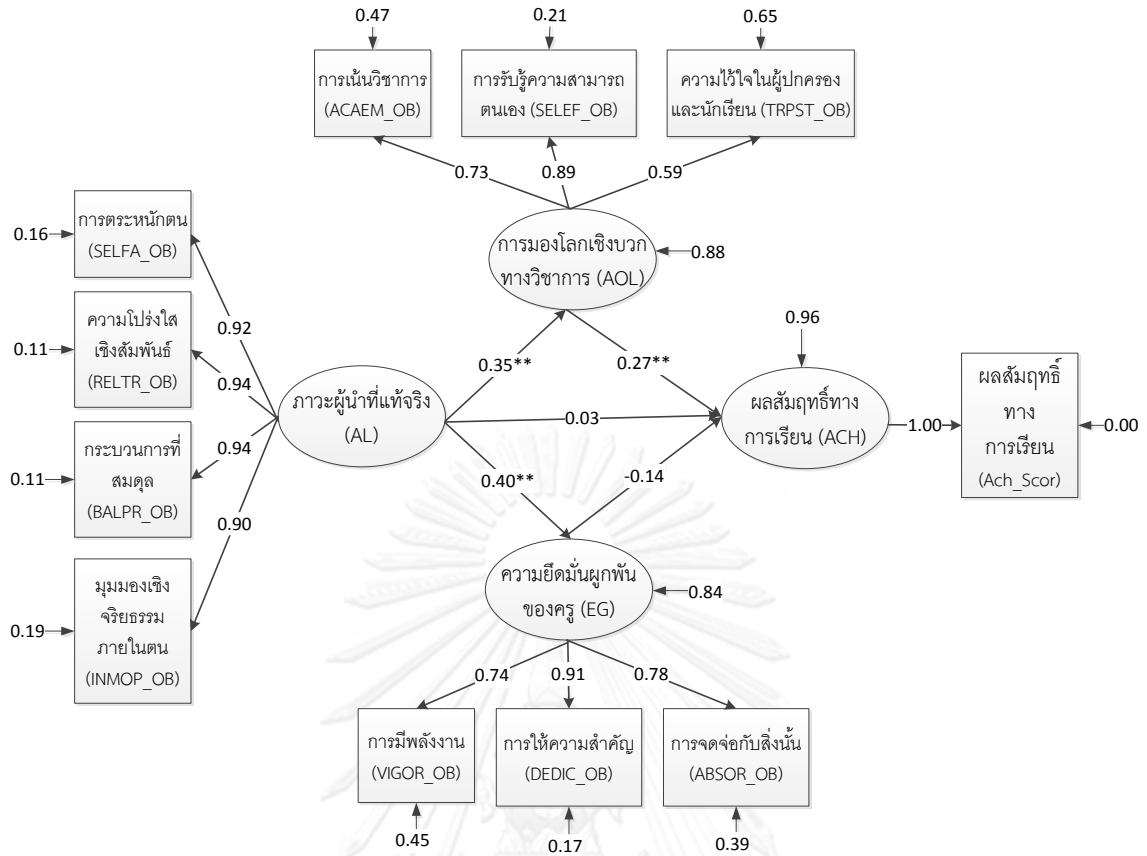
โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ประกอบด้วย ตัวแปรอิสระที่เป็นตัวแปรแฝง 3 ตัวแปรได้แก่ ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) และความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) และตัวแปรตามที่เป็นตัวแปรแฝง 1 ตัวแปรคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 53.976 ที่องศาอิสระ 39 และระดับนัยสำคัญที่ .0558 ค่าดัชนีระดับความกลมกลืน (GFI) มีค่าเท่ากับ .984 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ .973 ค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) มีค่าเท่ากับ .0348 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือมาตรฐาน (RMSEA) มีค่าเท่ากับ .0252

เมื่อพิจารณาค่าความเที่ยงในการวัดตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ส่วนใหญ่มีความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ดี โดยมีค่าอยู่ระหว่าง .534 ถึง .890 ยกเว้นความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) ที่มีความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ต่ำ เท่ากับ .350

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของสมการโครงสร้างของตัวแปรภายในที่เป็นตัวแปรตามและตัวแปรส่งผ่าน ได้แก่ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ($R^2=.123$) และความยึดมั่นผูกพันของครู ($R^2=.163$) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ($R^2=.039$) พบว่าตัวแปรต้นคือภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และตัวแปรส่งผ่านคือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) และความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามคือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) ได้ร้อยละ 3.9 ตัวแปรต้นภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรส่งผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) และความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ได้ร้อยละ 12.3 และ 16.3 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาผลรวมอิทธิพล (total effects: TE) ของตัวแปรแฝงแต่ละตัว ในตาราง 35 พบว่าผลรวมอิทธิพล (TE) ของตัวแปรแฝงส่วนใหญ่เป็นอิทธิพลทางตรง และเมื่อพิจารณาขนาดอิทธิพลระหว่างตัวแปร พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติมีเพียงตัวแปรเดียวคือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .301 ส่วนอิทธิพลทางตรงจากภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) และอิทธิพลทางอ้อมภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) ไม่พบว่ามีนัยสำคัญทางสถิติ สำหรับอิทธิพลทางตรงของตัวแปรต้นที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านนั้น พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) มีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ด้วยค่าอิทธิพลเท่ากับ .404 ซึ่งมีระดับสูงกว่าค่าอิทธิพลทางตรงที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) ซึ่งเท่ากับ .350 โดยผลวิเคราะห์แสดงดังแผนภาพ 15 ตาราง 34 และตาราง 35



Chi-Square=53.98, df=39, P-value=0.05585, RMSEA=0.025

แผนภาพ 15 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ตาราง 34 ค่าประมาณพารามิเตอร์และค่าสถิติที่เกี่ยวข้องในการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย

ตัวแปรเหตุ --> ตัวแปรผล	ค่าประมาณพารามิเตอร์		SE	t
	คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐาน		
โมเดลการวัด				
Matrix LX (น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ภายนอก)				
ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL)				
SELFA_OB	.972	0.915	.023	41.785**
RELTR_OB	1.000	.942	<-->	<-->
BALPR_OB	1.002	.943	.022	45.536**
INMOP_OB	.958	.902	.024	39.575**
Matrix LY (น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ภายใน)				
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL)				
ACAEM_OB	.821	.730	.047	17.427**
SELEF_OB	1.000	.890	<-->	<-->
TRPST_OB	.665	.592	.046	14.514**
ความยึดมั่นผูกพันของครู (EG)				
VIGOR_OB	.810	.740	.039	20.886**
DEDIC_OB	1.000	.913	<-->	<-->
ABSOR_OB	.855	.780	.036	23.417**
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH)				
Ach_Scor	1.000	1.000	<-->	<-->
โมเดลสมการโครงสร้าง				
Matrix GA (Gamma)				
AL --> AOL	.331	.350	.041	8.166**
AL --> EG	.391	.404	.040	9.687**
AL --> ACH	.027	.063	.490	.546
Matrix BE (Beta)				
AOL --> ACH	.301	-.072	.085	3.548**
EG --> ACH	-.154	.160	.083	-1.847

หมายเหตุ: * p <.05, ** p <.01; <--> ไม่รายงาน SE และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameter)

ตาราง 35 ค่าสถิติผลการวิเคราะห์อิทธิพลของโมเดลสมมุติฐานวิจัย

ตัวแปรผล ตัวแปรเหตุ	การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ			ความยึดมั่นผูกพันของครู			ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ACH)		
	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE
ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL)	.331** (.041)	-	.331** (.041)	.391** (.040)	-	.391** (.040)	.067 (.044)	.040 (.023)	.025 (0.049)
การมองโลกเชิง บวกทางวิชาการ (AOL)	.350	-	.350	.404	-	.404	.063	.039	.025
ความยึดมั่นผูกพัน ของครู (EG)	-	-	-	-	-	-	0.301** (.085)	-	0.301** (.085)
	-	-	-	-	-	-	.268	-	.268
	-	-	-	-	-	-	-154 (.083)	-	-154 (.083)
	-	-	-	-	-	-	-.140	-	-.140

ค่าสถิติ Chi-square = 53.976; df = 39; P = .0558
GFI = .984; AGFI = .973; RMR = .0348; RMSEA = .0252

ตัวแปร	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB		
ความเที่ยง	.838	.886	.890	.813		
ตัวแปร	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
ความเที่ยง	.534	.792	.350	.547	.833	.608
สมการโครงสร้างของตัวแปร			AOL	EG	ACH	รวม
R ²			.123	.163	.004	.039
เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร	AL	AOL	EG	ACH		
AL	1.000					
AOL	.350	1.000				
EG	.404	.734	1.000			
ACH	.063	.174	.067	1.000		

หมายเหตุ: * p < .05, ** p < .01; TE = ผลรวมอิทธิพล (total effect) IE = อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect); DE = อิทธิพลทางตรง (direct effect); ตัวเลขหนา (bold) คือค่าอิทธิพลในรูปคะแนนมาตรฐาน; ตัวเลขในวงเล็บ คือ ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน

3) ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือก (alternative model)

เนื่องจากในโมเดลสมมุติฐานวิจัย ระบุให้ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางตรงของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่จากผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยพบว่า เส้นทางการเรียนของภาวะผู้นำที่แท้จริงไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งขัดแย้งกับสมมุติฐานวิจัย อย่างไรก็ตาม ผลที่ได้ไม่ถือว่าขัดแย้งกับข้อสรุปที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่ผู้วิจัยได้ศึกษามา เนื่องจาก 1) งานวิจัยที่ผ่านมาให้ข้อสรุปที่มีเหตุผลและเป็นไปได้เกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำของโรงเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยผลที่แตกต่างขึ้นอยู่กับรูปแบบของภาวะผู้นำที่ศึกษา 2) ยังไม่พบว่ามีงานวิจัยที่ผ่านการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยงานวิจัยที่ผ่านมา ทำการศึกษาภาวะผู้นำในรูปแบบอื่น เช่น ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและภาวะผู้นำเชิงวิชาการ เป็นต้น

นอกจากนี้ จากการพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู พบว่า ทั้งสองตัวแปรมีความสัมพันธ์ในระดับสูง ($\alpha=.734$) ผู้วิจัยจึงทำการทบทวนความเป็นไปได้เกี่ยวกับความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรทั้งสอง โดยในงานวิจัยของ Bakker และคณะ (2008) พบว่า การรับรู้ความสามารถตนเอง (self-efficacy) ความยืดหยุ่นได้ (resilience) และการมองโลกในแง่ดี (optimism) เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันในงาน เนื่องจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการมีการรับรู้ความสามารถตนเองเป็นองค์ประกอบที่มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด และเป็นตัวแปรแฝงที่มีรากฐานทางทฤษฎีมาจากจิตวิทยาเชิงบวก การรับรู้ความสามารถตนเอง และการมองโลกเชิงบวก ดังนั้นจึงมีหลักฐานในทางทฤษฎีที่สนับสนุนความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู โดยครูที่มีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการในระดับสูงน่าจะมีความยึดมั่นผูกพันของครูสูงด้วยเช่นกัน

จากเหตุผลที่กล่าวมา เพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ชัดเจนขึ้น รวมทั้งการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู ผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบโมเดลทางเลือก โดยโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่านตามโมเดลทางเลือก มีลักษณะโดยรวมเช่นเดียวกับโมเดลสมมติฐานวิจัย แต่ตัดเส้นทางจากตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) ไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) ออกไป และเพิ่มเส้นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AL) ไปยังความยึดมั่นผูกพันของครู (EG)

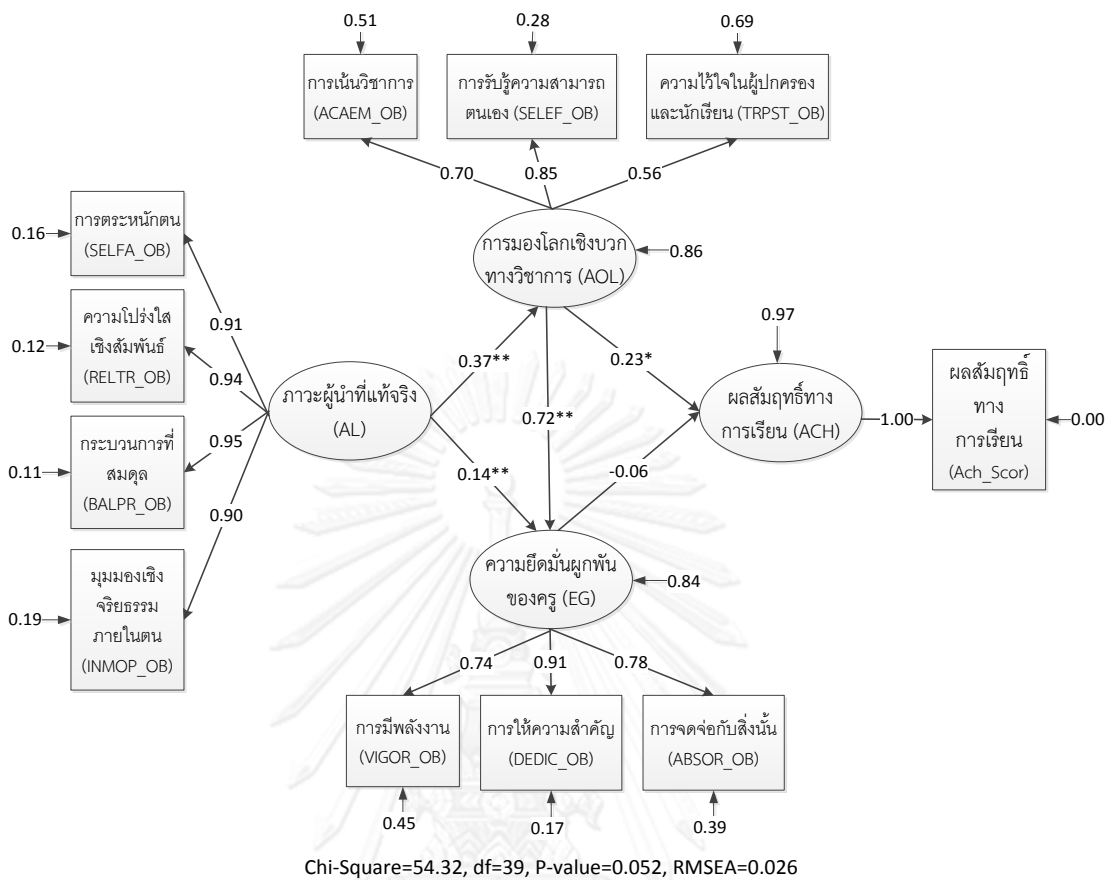
ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือก (ดังแผนภาพ 16) พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 54.325 ที่องศาอิสระ 39 และระดับนัยสำคัญที่ .0524 ค่าดัชนีระดับความกลมกลืน (GFI) มีค่าเท่ากับ .984 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ .973 ค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) มีค่าเท่ากับ .0348 และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือมาตรฐาน (RMSEA) มีค่าเท่ากับ .0255

เมื่อพิจารณาค่าความเที่ยงในการวัดตัวแปรสังเกตได้ พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ส่วนใหญ่มีความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ดี โดยมีค่าอยู่ระหว่าง .548 ถึง .894 ยกเว้นตัวแปรการเน้นวิชาการ (ACAEM_OB) และความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) ที่มีความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ต่ำ เท่ากับ .491 และ .314 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของสมการโครงสร้างของตัวแปรภายในที่เป็นตัวแปรตามและตัวแปรส่งผ่าน ได้แก่ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ($R^2=.142$) และความยึดมั่นผูกพันของครู ($R^2=.163$) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ($R^2=.035$) พบว่าตัวแปรต้นคือภาวะ

ผู้นำที่แท้จริง (AL) และตัวแปรส่งผ่านคือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) และความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรตามคือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) ได้ร้อยละ 3.5 ตัวแปรต้นภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรส่งผ่าน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) และความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ได้ร้อยละ 14.2 และ 16.3 ตามลำดับ

เมื่อพิจารณาผลรวมอิทธิพล (total effects: TE) ของตัวแปรแฝงแต่ละตัว ในตาราง 37 พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติมีเพียง ตัวแปรเดียวคือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .271 ในส่วนของ อิทธิพลทางอ้อม พบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ด้วยค่าอิทธิพลเท่ากับ .065 สำหรับอิทธิพลของตัวแปรต้นที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านนั้น พบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) มีอิทธิพลทางตรงต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) ด้วยค่าอิทธิพลเท่ากับ .334 ซึ่งมีระดับสูงกว่าค่าอิทธิพลทางตรงที่มีต่อความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ซึ่งเท่ากับ .131 อย่างไรก็ตาม ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ด้วยเช่นกัน โดยมีค่าอิทธิพลทางอ้อมเท่ากับ .259 คิดเป็นค่าอิทธิพลรวมเท่ากับ .390 เมื่อพิจารณาอิทธิพลจากตัวแปรแฝงภายในไปยังตัวแปรแฝงภายในด้วยกัน พบว่า ตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL) ส่งอิทธิพลทางตรงไปยังความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .775 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยผลวิเคราะห์แสดงดังแผนภาพ 16 ตาราง 36 และตาราง 37



แผนภาพ 16 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เป็นโมเดลทางเลือก

ตาราง 36 ค่าประมาณพารามิเตอร์และค่าสถิติที่เกี่ยวข้องในการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือก

ตัวแปรเหตุ --> ตัวแปรผล	ค่าประมาณพารามิเตอร์		SE	t
	คะแนนดิบ	คะแนนมาตรฐาน		
โมเดลการวัด				
Matrix LX (น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ภายนอก)				
ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL)				
SELFA_OB	.968	0.915	.022	43.484**
RELTR_OB	.991	.937	.023	43.614**
BALPR_OB	1.000	.946	<-->	<-->
INMOP_OB	.951	.899	.025	38.551**
Matrix LY (น้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ภายใน)				
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู (AOL)				
ACAEM_OB	.828	.701	.049	16.999**
SELEF_OB	1.000	.846	<-->	<-->
TRPST_OB	.663	.561	.048	13.691**
ความยึดมั่นผูกพันของครู (EG)				
VIGOR_OB	.820	.740	.039	20.854**
DEDIC_OB	1.000	.911	<-->	<-->
ABSOR_OB	.856	.780	.037	23.462**
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH)				
Ach_Scor	1.000	1.000	<-->	<-->
โมเดลสมการโครงสร้าง				
Matrix GA (Gamma)				
AL --> AOL	.334	.373	.040	8.310**
AL --> EG	.391	.405	.040	3.632**
Matrix BE (Beta)				
AOL --> ACH	.271	.186	.105	2.589*
AOL --> EG	.775	.720	.053	14.598**
EG --> ACH	-.066	-.060	.093	-.715

หมายเหตุ: * p < .05, ** p < .01; <--> ไม่รายงาน SE และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameter)

ตาราง 37 ค่าสถิติผลการวิเคราะห์อิทธิพลของโมเดลทางเลือก

ตัวแปรผล ตัวแปรเหตุ	การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ			ความยึดมั่นผูกพันของครู			ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (ACH)		
	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE
ภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL)	.334** (.040)	-	.334** (.040)	.390** (.040)	.259** (.035)	.131** (.036)	.065** (.021)	.065** (.021)	-
	.373	-	.373	.405	.268	.136	.061	.061	-
การมองโลกเชิง บวกทางวิชาการ (AOL)	-	-	-	.775** (0.053)	-	.775** (0.053)	.220**	-.051	.271*
	-	-	-	.720	-	.720	.186	-.043	.227
ความยึดมั่นผูกพัน ของครู (EG)	-	-	-	-	-	-	-.066 (.093)	-	-.066 (.093)
	-	-	-	-	-	-	-.060	-	-.058

ค่าสถิติ Chi-square = 54.325; df = 39; P = .0524

GFI = .984; AGFI = .973; RMR = .0348; RMSEA = .0255

ตัวแปร	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB		
ความเที่ยง	.837	.878	.894	.809		
ตัวแปร	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
ความเที่ยง	.491	.716	.314	.548	.830	.609
สมการโครงสร้างของตัวแปร			AOL	EG	ACH	รวม
R ²			.142	.163	.004	.035
เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร	AL	AOL	EG	ACH		
AL	1.000					
AOL	.373	1.000				
EG	.405	.771	1.000			
ACH	.061	.183	.117	1.000		

หมายเหตุ: * p < .05, ** p < .01; TE = ผลรวมอิทธิพล (total effect) IE = อิทธิพลทางอ้อม (indirect effect); DE = อิทธิพลทางตรง (direct effect); ตัวเลขหนา (bold) คือค่าอิทธิพลในรูปคะแนนมาตรฐาน; ตัวเลขในวงเล็บ คือ ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบระหว่างโมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือกที่ผู้วิจัยนำเสนอ จะเห็นว่าโมเดลทางเลือกมีลักษณะที่คล้ายคลึงกับโมเดลสมมุติฐานวิจัยในภาพรวม โดยมีความแตกต่างตรงที่เส้นความสัมพันธ์จากตัวแปรต้นภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) ไปยังตัวแปรตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) และเส้นความสัมพันธ์ระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) ไปยังความยืดหยุ่นผูกพันของครู (EG) เมื่อพิจารณาผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือก พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรภายในโมเดลที่เปลี่ยนไป ทำให้อิทธิพลส่งผ่านจากตัวแปรต้นไปยังตัวแปรตามเปลี่ยนไป โดยในโมเดลสมมุติฐานวิจัย ตัวแปรส่งผ่านที่มีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อตัวแปรตามมีเพียงตัวแปรเดียว คือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) แต่ในโมเดลทางเลือก นอกจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) ที่ยังมีอิทธิพลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) แล้ว ยังพบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) มีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นผู้วิจัยจึงวิเคราะห์เปรียบเทียบว่าโมเดลใดเป็นโมเดลที่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่ากัน

เมื่อพิจารณาค่าดัชนีระดับความกลมกลืนและค่าสถิติจากการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือก โดยใช้เกณฑ์ในการตัดสิน ประกอบด้วย ค่าสถิติไค-สแควร์ ที่มีค่าใกล้เคียงกับค่าองศาอิสระมากที่สุด ค่าดัชนีระดับความกลมกลืน (GFI) และค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) ที่มีค่าเข้าใกล้ 1 มากกว่า ค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (RMR) และค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือมาตรฐาน (RMSEA) ที่มีค่าเข้าใกล้ 0 มากกว่า และค่าดัชนี AIC (Akaike information Criterion) ที่มีค่าต่ำกว่า โดยค่าดัชนี AIC ที่มีค่าต่ำกว่าบ่งบอกถึงความประหยัดและความตรงของโมเดลที่ดีกว่า (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) จากการเปรียบเทียบค่าดัชนีที่กล่าวมาในตาราง 38 พบว่า โมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือกมีค่าดัชนีระดับความกลมกลืนและค่าสถิติแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ตาราง 38 ตารางเปรียบเทียบค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนและค่าสถิติระหว่างโมเดลสมมุติฐานวิจัยกับโมเดลทางเลือก

ค่าดัชนี	χ^2	df	P	χ^2/df	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	AIC	R ²
โมเดลสมมุติฐานวิจัย	53.976	39	.056	1.384	.984	.973	.035	.025	107.976	.039
โมเดลทางเลือก	54.325	39	.052	1.393	.984	.973	.035	.025	108.325	.035

โดยสรุป โมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือกมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่แตกต่างกัน ในกรณีนี้ Hair และคณะ (2010) เสนอว่าโมเดลเชิงสาเหตุแต่ละโมเดลอาจมีโมเดลทางเลือกที่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์เท่าเทียมกัน แต่โมเดลที่มีความตรงมากกว่าคือโมเดลที่มีทฤษฎีรองรับที่หนักแน่นกว่า เนื่องจากโมเดลสมมุติฐานวิจัยเป็นโมเดลที่มีหลักฐานเชิงทฤษฎีและงานวิจัยรองรับที่หนักแน่นกว่าโมเดลทางเลือก ผู้วิจัยจึงจะนำโมเดลสมมุติฐานวิจัยไปทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้การวิเคราะห์กลุ่มพหุ (multiple group analysis) ต่อไป

ตอนที่ 4 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ เป็นการวิเคราะห์กลุ่มพหุเพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนระหว่างขนาดโรงเรียน โดยในเบื้องต้นจะเป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยของกลุ่มครูโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ เพื่อศึกษาลักษณะการกระจายและการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้ รวมทั้งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรตัวแปรในโมเดลสมมุติฐานวิจัย จำแนกตามขนาดโรงเรียน เพื่อตรวจสอบว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระกับตัวแปรตาม และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระด้วยกัน มีปัญหาเกี่ยวกับภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) หรือไม่ โดยแบ่งการนำเสนอเป็น 3 ตอนย่อย ได้แก่ 1) ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ 2) ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัย จำแนกตามขนาดโรงเรียน และ 3) ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัยระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่

เมื่อพิจารณาค่าสถิติเบี่ยงเบนของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 11 ตัวแปร ในทั้งสองกลุ่มรวม 22 ตัวแปร พบว่าตัวแปรสังเกตได้ส่วนใหญ่มีการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติ โดยมีตัวแปรทั้งสิ้น 7 ตัวแปรจากทั้งหมดที่มีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถตนเอง (SELEF_OB) ความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) และการมีกำลังพลังงาน (VIGOR_OB) ของโรงเรียนทั้งสองกลุ่ม และการให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง ตัวแปรที่มีการแจกแจงไม่เป็นโค้งปกติส่วนใหญ่มีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีค่าสูงกว่าค่าเฉลี่ย ในจำนวนนี้มีตัวแปรจำนวน 6 ตัวแปรที่มีค่าความโด่งเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน (INMOP_OB) และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Ach_Scor) ของกลุ่มครูจากโรงเรียนทั้งสองกลุ่ม การเน้นวิชาการ (ACAEM_OB) ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง และการให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ แสดงว่าตัวแปรเหล่านี้มีการแจกแจงที่มีลักษณะเป็นโค้งมากกว่าปกติ และมีตัวแปร 1 ตัวคือการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR_OB) ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางที่มีค่าความโด่งเป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าตัวแปรนี้มีการแจกแจงที่มีลักษณะเป็นโค้งน้อยกว่าปกติ เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของตัวแปร พบว่าส่วนใหญ่กลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางมีค่าเฉลี่ยของตัวแปรสูงกว่ากลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ โดยมีตัวแปรจำนวน 8 ตัวแปรจากทั้งหมด 11 ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ ยกเว้นตัวแปรมุมมองเชิงจริยธรรม (INMOP_OB) ที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากันระหว่างสองกลุ่ม และตัวแปรการเน้นวิชาการ (ACAEM_OB) และการให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) ที่ค่าเฉลี่ยของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางมีค่าต่ำกว่ากลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่

เมื่อพิจารณาค่าสถิติเบี่ยงเบนของตัวแปรหลักของการวิจัยทั้ง 3 ตัวแปร ในทั้งสองกลุ่มรวม 6 ตัวแปร พบว่า ในโรงเรียนขนาดกลาง ตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ มีการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติ โดยมีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ .05 ตามลำดับ ส่วนในโรงเรียนขนาดใหญ่ ตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริงและความยึดมั่นผูกพันของครู มีการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติ โดยมีค่าความเบ้ (skewness) เป็นลบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของตัวแปร พบว่า ค่าเฉลี่ยของตัวแปรหลังในโรงเรียนขนาดกลางมีค่าเฉลี่ยของตัวแปรสูงกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่เล็กน้อย ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง

ตาราง 39 ค่าสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่

ตัวแปร	Mean	SD	Min	Max	CV	Skewness	Kurtosis
โรงเรียนขนาดกลาง (121 - 280 คน)							
ภาวะผู้นำที่แท้จริง	2.025	.430	0.698	2.673	21.216	-.630**	-.001
การตระหนักรู้ตน	2.731	.620	0.960	3.680	22.686	-.484**	-.272
ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์	1.551	.348	0.500	1.980	22.437	-.836**	.327
กระบวนการที่สมดุล	2.382	.564	0.640	3.190	23.677	-.614**	.064
มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน	1.473	.312	0.380	1.890	21.214	-.756**	.564*
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	3.027	.291	2.139	3.668	9.629	-.284*	.336
การเน้นวิชาการ	3.335	.324	1.990	3.730	9.713	-.921**	.979**
การรับรู้ความสามารถตนเอง	2.292	.265	1.480	2.760	11.547	-.084	-.234
ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน	3.758	.528	2.010	4.980	14.042	-.194	.246
ความยึดมั่นผูกพันของครู	2.590	.285	1.666	3.098	11.000	-.236	-.323
การมีพลังงาน	2.389	.347	1.120	3.010	14.534	-.367	.334
การให้ความสำคัญ	2.648	.326	1.700	3.130	12.296	-.326	-.287
การจดจ่อกับสิ่งนั้น	2.723	.310	1.690	3.150	11.383	-.309*	-.574*
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน	72.928	7.474	31.000	93.500	10.249	-.579**	3.254**

ตัวแปร	Mean	SD	Min	Max	CV	Skewness	Kurtosis
โรงเรียนขนาดใหญ่ มากกว่า)280 คน(
ภาวะผู้นำที่แท้จริง	2.005	.438	0.535	2.673	21.843	-.659**	.312
การตระหนักรู้ตน	2.685	.639	0.740	3.680	23.805	-.595**	.174
ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์	1.534	.333	0.400	1.980	21.723	-.759**	.274
กระบวนการที่สมดุล	2.363	.557	0.640	3.190	23.555	-.535**	.069
มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน	1.473	.325	0.380	1.890	22.054	-.872**	.667*
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	3.020	.277	2.188	3.650	9.165	-.261	.115
การเน้นวิชาการ	3.374	.311	2.240	3.730	9.212	-.903**	.536
การรับรู้ความสามารถตนเอง	2.281	.255	1.580	2.760	11.190	-.047	-.472
ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน	3.723	.511	1.930	4.950	13.737	-.092	.468
ความยึดมั่นผูกพันของครู	2.585	.297	1.551	3.098	11.506	-.573**	.462
การมีพลังงาน	2.375	.322	1.110	3.010	13.558	-.264	.496
การให้ความสำคัญ	2.673	.350	1.370	3.130	13.109	-.782**	.820**
การจดจ่อกับสิ่งนั้น	2.718	.310	1.620	3.150	11.393	-.489**	.167
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน	72.728	8.531	31.000	90.000	11.730	-1.105**	2.687**

หมายเหตุ: * $p < .05$, ** $p < .01$; ทดสอบนัยสำคัญของค่า Skewness และ Kurtosis จากค่าสถิติ $Z_{SK} = SK/SE_{SK}$ และ $Z_{KU} = KU/SE_{KU}$; standard error of skewness (กลาง) = (ใหญ่/140/.141; standard error of kurtosis (กลาง) = (ใหญ่/.280/.281

โดยสรุป ถึงแม้ว่าตัวแปรสังเกตได้ส่วนใหญ่มีการแจกแจงแบบไม่เป็นโค้งปกติ แต่เนื่องจากขนาดตัวอย่างของงานวิจัยสูงกว่า 200 ทำให้อิทธิพลที่อาจเกิดขึ้นจากการแจกแจงที่ไม่เป็นโค้งปกติลดลงถึงระดับที่ไม่มีผลกระทบ (Hair et al., 2010) เนื่องจากการวิจัยในครั้งนี้มีจำนวนตัวอย่างจำนวน 605 ตัวอย่าง ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดยอนุมานว่าขนาดตัวอย่างที่มากเพียงพอสามารถลดอิทธิพลที่อาจเกิดขึ้นจากการข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติเรื่องการแจกแจงเป็นโค้งปกติได้

2) ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยจำแนกตามขนาดโรงเรียน

ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลสมมุติฐานวิจัยของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ในตอนนี้ ประกอบด้วยความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระ 3 ชุด คือ ชุดตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) 4 ตัวแปร ชุดตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝง

การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) 3 ตัวแปร และชุดตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) 3 ตัวแปร ส่วนตัวแปรตามในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ครั้งนี้คือ ตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) 1 ตัวแปร โดยมีรายละเอียดดังนี้

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 4 คู่ ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .041 ถึง .097 ส่วนของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .044 ถึง .061 โดยค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทุกคู่ของทั้งสองกลุ่ม แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 3 คู่ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .109 ถึง .150 โดยในจำนวนนี้มี 1 คู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .150 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง -.052 ถึง .115 โดยในจำนวนนี้มี 1 คู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน (TRPST_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .115 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 3 คู่ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .041 ถึง .180 โดยในจำนวนนี้มี 2 คู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ การให้ความสำคัญ (DEDIC_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .165 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และการจดจ่อกับสิ่งนั้น (ABSOR_OB) กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ACH) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .180 ด้วยนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ส่วนของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .032 ถึง .044 โดยค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทุกคู่ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) พบว่า จากความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 12 คู่ ในโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง

.791 ถึง .885 ในโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .841 ถึง .887 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) พบว่า จากความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 6 คู่ ในโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .391 ถึง .627 ในโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .382 ถึง .614 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) พบว่า จากความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 6 คู่ ในโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .522 ถึง .671 ในโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .622 ถึง .809 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) พบว่า จากความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 24 คู่ ในโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .196 ถึง .285 ในโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .204 ถึง .281 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงของความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) พบว่า จากความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 24 คู่ ในโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .195 ถึง .441 ในโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .231 ถึง .371 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) และตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงของความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) พบว่า จากความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้ง 18 คู่ ในโรงเรียนขนาดกลาง มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .317 ถึง .586 ในโรงเรียนขนาดใหญ่ มีค่าสหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .330 ถึง .591 โดยทุกคู่ที่มีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระในโมเดล เพื่อตรวจสอบภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) จำนวนทั้งสิ้น 11 ตัวแปร ประกอบด้วยตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) 4 ตัวแปร ตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (AOL) 3 ตัวแปร ตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) 3 ตัวแปร และตัว

แปรสังเกตได้ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน 1 ตัวแปร พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร จำนวน 55 คู่กลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง ส่วนใหญ่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระดับกลางถึงต่ำ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ในช่วง .041 ถึง .885 และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่า แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีจำนวน 48 คู่ นอกจากนี้พบว่า ขนาด ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าสูงกว่า .700 มีจำนวน 6 คู่ โดยทุกคู่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัว แปรสังเกตได้ของตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) ส่วนกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลาง ส่วนใหญ่มี ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระดับกลางถึงต่ำเช่นเดียวกัน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ในช่วง - .052 ถึง .887 และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .01 มีจำนวน 45 คู่ ที่ระดับ .05 จำนวน 1 คู่ นอกจากนี้พบว่า ขนาดความสัมพันธ์ระหว่างตัว แปรที่มีค่าสูงกว่า .700 มีจำนวน 7 คู่ โดยจำนวน 6 คู่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของ ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง (AL) และอีก 1 คู่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ของตัวแปร แฝงความยึดมั่นผูกพันของครู (EG) ผู้วิจัยจึงนำตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล โดย อนุมานว่าตัวแปรทุกตัวไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติเกี่ยวกับภาวะร่วมเส้นตรงพหุ (multicollinearity) (Yu, 2012) ผลการวิเคราะห์แสดงดังตาราง 40

ตาราง 40 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการวิจัย จำแนกตามขนาดโรงเรียน

	SELFA_	RELTR_	BALPR_	INMOP_	ACAEM	SELEF_	TRPST_	VIGOR_	DEDIC_	ABSOR_	Ach_Sc
ตัวแปร	OB	OB	OB	OB	_OB	OB	OB	OB	OB	OB	or
Mean	2.685	1.534	2.363	1.473	3.374	2.281	3.723	2.375	2.673	2.718	72.728
S.D.	.639	.333	.557	.325	.311	.255	.511	.322	.350	.310	8.531
การตระหนักรู้	1	.866**	.882**	.841**	.212**	.244**	.251**	.315**	.314**	.261**	.056
ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์	.854**	1	.878**	.877**	.265**	.281**	.262**	.340**	.323**	.259**	.044
กระบวนการที่สมดุล	.866**	.885**	1	.887**	.204**	.230**	.234**	.314**	.295**	.231**	.061
มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน	.791**	.834**	.818**	1	.213**	.245**	.252**	.371**	.312**	.258**	.058
การเน้นวิชาการ	.196**	.262**	.227**	.259**	1	.614**	.382**	.419**	.583**	.502**	-.052
การรับรู้ความสามารถตนเอง	.257**	.255**	.285**	.273**	.627**	1	.523**	.454**	.591**	.513**	.082
ความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน	.256**	.248**	.284**	.249**	.391**	.546**	1	.446**	.426**	.330**	.115*
การมีพลังงาน	.441**	.420**	.377**	.384**	.368**	.457**	.317**	1	.697**	.622**	.035
การให้ความสำคัญ	.323**	.329**	.323**	.314**	.454**	.586**	.415**	.671**	1	.809**	.032
การจดจ่อกับสิ่งนั้น	.216**	.195**	.219**	.216**	.474**	.527**	.327**	.522**	.659**	1	.044
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน	.060	.048	.097	.041	.112	.109	.150**	.041	.165**	.180**	1
Mean	2.731	1.551	2.382	1.473	3.335	2.292	3.758	2.389	2.648	2.723	72.928
S.D.	.620	.348	.564	.312	.324	.265	.528	.347	.326	.310	7.474

หมายเหตุ: ** p < .01, * p < .05; โรงเรียนขนาดกลาง=ได้แนวทาง, ขนาดใหญ่=เหนือแนวทาง

3) ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัยระหว่างขนาดโรงเรียน การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบสมมุติฐานเกี่ยวกับความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนระหว่างขนาดโรงเรียน เป็นการทดสอบสมมุติฐานจำนวน 3 สมมุติฐาน ได้แก่ 1) สมมุติฐานเกี่ยวกับความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล (H_{form}) 2) สมมุติฐานความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุจากตัวแปรแฝงภายนอกไปยังตัวแปรแฝงภายใน (GA) และ 3) สมมุติฐานความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์เมทริกซ์อิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรภายในแฝง (BE) โดยเริ่มต้นจากการทดสอบสมมุติฐานเกี่ยวกับความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล (รูปแบบเดียวกัน) ซึ่งไม่กำหนดให้ค่าพารามิเตอร์ระหว่างกลุ่มเท่ากัน ผลการทดสอบดังตาราง 41

ตาราง 41 พบว่า ไม่ปฏิเสธสมมุติฐานที่ 1 (รูปแบบไม่แปรเปลี่ยน) โดยพิจารณาจากค่า $\chi^2/df = 1.357$ มีค่าน้อยกว่า 2 ค่า GFI = .956 และค่า CFI = .996 มีค่าเข้าใกล้ 1 และค่า RMSEA = .034 มีค่าเข้าใกล้ 0 โดยทุกค่าเป็นไปตามเกณฑ์และมีความสอดคล้องกัน ดังนั้นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน จึงมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุไม่มีความเปลี่ยนแปลงของรูปแบบโมเดลระหว่างโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่

ผลการทดสอบโมเดลตามสมมุติฐานที่ 2 ซึ่งเป็นการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุจากตัวแปรแฝงภายนอกไปยังตัวแปรแฝงภายใน (GA) และสมมุติฐานที่ 1 โดยกำหนดให้เมทริกซ์ GA มีค่าเท่ากันระหว่างกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ ผลการทดสอบพบว่า ไม่ปฏิเสธสมมุติฐานที่ 2 โดยค่า ค่า $\chi^2/df = 1.314$ ค่า GFI = .956 ค่า CFI = .996 และค่า RMSEA = .032 และจากการทดสอบความแตกต่างของค่า χ^2 ระหว่างสมมุติฐานที่ 2 และสมมุติฐานที่ 1 ($\Delta\chi^2_{2-1}$) ซึ่งมีค่าเท่ากับ .56 ที่ $\Delta df = 3$ เนื่องจากค่า $\chi^2_{.05}$ ซึ่งเป็นค่าวิกฤตมีค่าเท่ากับ 7.851 ดังนั้น ความแตกต่างของค่า χ^2 ระหว่างสมมุติฐานที่ 2 และสมมุติฐานที่ 1 จึงแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า การกำหนดเงื่อนไขบังคับให้ค่าพารามิเตอร์ในเมทริกซ์ GA ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และไม่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ระหว่างทั้งสองกลุ่ม

ผลการทดสอบโมเดลตามสมมุติฐานที่ 3 ซึ่งเป็นการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์อิทธิพลสาเหตุระหว่างตัวแปรภายในแฝง (BE) และสมมุติฐานที่ 2 โดยกำหนดให้เมทริกซ์ BE มีค่าเท่ากันระหว่างกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ ผลการทดสอบพบว่า ไม่ปฏิเสธสมมุติฐานที่ 3 โดยค่า ค่า $\chi^2/df = 1.304$ ค่า GFI = .956 ค่า CFI = .996 และค่า RMSEA = .032 และจากการทดสอบความแตกต่างของค่า χ^2 ระหว่างสมมุติฐานที่ 3 และสมมุติฐานที่ 2

($\Delta\chi^2_{3-2}$) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 1.84 ที่ $\Delta df = 2$ พบว่าความแตกต่างของค่า χ^2 ระหว่างสมมุติฐานที่ 3 และสมมุติฐานที่ 2 แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($\chi^2_{.05} = 5.991$) แสดงว่าการกำหนดเงื่อนไขบังคับให้ค่าพารามิเตอร์ในเมทริกซ์ BE ของกลุ่มครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และไม่มี ความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ระหว่างทั้งสองกลุ่ม

ตาราง 41 ดัชนีวัดความกลมกลืนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน

สมมุติฐาน	χ^2	df	P	GFI	CFI	RMSEA	χ^2/df
1. H _{form}	105.87	78	.0196	.956	.996	.034	1.357
2. (1) + GA=IN	106.430	81	.0306	.956	.996	.032	1.314
3. (2) + BE=IN	108.270	83	.0327	.956	.996	.032	1.304
	χ^2	Δdf	$\chi^2_{.05}$				
$\Delta\chi^2_{2-1}$	0.56	3	7.851				
$\Delta\chi^2_{3-2}$	1.84	2	5.991				

สรุปผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ระหว่างขนาดโรงเรียน พบว่า โมเดลสมมุติฐานวิจัยมีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล ค่าพารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุจากตัวแปรแฝงภายนอกไปยังตัวแปรแฝงภายใน (GA) และค่าพารามิเตอร์ของอิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงภายใน (BE) โดยโมเดลที่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีที่สุดคือ โมเดลในสมมุติฐานที่ 3 ซึ่งกำหนดเงื่อนไขให้เมทริกซ์ BE มีค่าเท่ากันระหว่างขนาดโรงเรียน เนื่องจาก χ^2/df มีค่าต่ำสุด

ตอนที่ 5 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริง ที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยแบ่งการนำเสนอเป็น 2 ตอนย่อย ได้แก่ 1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น และ 2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัย

1) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น

การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น เป็นการวิเคราะห์เกี่ยวกับบริบทของโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษา 2 โรงเรียน มีรายละเอียดเกี่ยวกับบริบทของแต่ละโรงเรียนดังนี้

1.1 บริบทของโรงเรียน ก

จากการศึกษาเอกสารและการลงพื้นที่ พบว่า โรงเรียน ก เป็นโรงเรียนขยายโอกาส เปิดสอน ตั้งแต่ระดับอนุบาล จนถึงมัธยมปีที่ 3 ตั้งอยู่ในบริเวณวัดในชุมชนขนาดเล็กแห่งหนึ่ง ในจังหวัดราชบุรี ห่างจากศูนย์กลางของจังหวัดประมาณ 30 กิโลเมตร มีจำนวนนักเรียนระดับประถมศึกษา 130 คน จำนวนครูประจำการ 14 คน (รวมผู้อำนวยการ) และครูอัตราจ้าง 3 คน ผู้อำนวยการและครูประจำการส่วนใหญ่เป็นคนในท้องถิ่น ครูส่วนใหญ่เป็นครูอาวุโส และมีวิทยฐานะ นักเรียนส่วนใหญ่มาจากครอบครัวฐานะปานกลางถึงยากจน ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีอาชีพเกษตรกรและอาชีพรับจ้าง โรงเรียน ก ผ่านการรับรองการประเมินคุณภาพการศึกษาจาก สมศ. รอบที่ 3 ระดับขั้นพื้นฐาน ในระดับดี โดยในตัวเองชี้ที่ 5 ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ได้รับการประเมินในระดับพอใช้ และในปีการศึกษาที่ผ่านมา โรงเรียน ก เป็นโรงเรียนขยายโอกาส ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีที่สุดในลำดับที่ 2 ของเขตพื้นที่การศึกษา นักเรียนที่จบการศึกษาส่วนใหญ่ไปศึกษาต่อในระดับอาชีวศึกษา

ผู้ให้ข้อมูลจากโรงเรียน ก มีจำนวนทั้งสิ้น 4 คน ประกอบด้วย

- (1) ผู้อำนวยการโรงเรียน อายุประมาณ 50 ปี เพศชาย ระดับผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ รับตำแหน่งผู้อำนวยการมาทั้งสิ้น 15 ปี เป็นผู้อำนวยการที่โรงเรียน ก 10 ปี เป็นคนในท้องถิ่นและมีความสัมพันธ์ที่ดีกับชุมชน
- (2) ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 อายุ 29 ปี เพศหญิง สอนวิชาภาษาอังกฤษและการงานพื้นฐานอาชีพ มีประสบการณ์ในการสอนทั้งสิ้น 7 ปี เคยมีประสบการณ์สอนในโรงเรียนเอกชน และโรงเรียนการศึกษา กึ่งสงเคราะห์ในจังหวัดอื่น ก่อนย้ายกลับถิ่นฐาน เพื่อเป็นครูอัตราจ้างในโรงเรียนปัจจุบัน
- (3) ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 อายุประมาณ 55 ปี เพศชาย สอนวิชาวิทยาศาสตร์ บรรจุที่โรงเรียน ปัจจุบันเป็นเวลา 25 ปี ก่อนหน้านี้เคยย้ายโรงเรียนตามคู่สมรสมา 4 โรงเรียน เป็นคนนอกพื้นที่ ต้องเดินทางไป-กลับเป็นระยะทางกว่า 60 กิโลเมตรทุกวัน
- (4) ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 อายุ 26 ปี เป็นครูอัตราจ้าง มีประสบการณ์สอน 3 ปี สอนที่โรงเรียนนี้เป็นที่แรก ปัจจุบันรับหน้าที่ดูแลเด็กพิเศษและช่วยงานธุรการ

1.2 บริบทของโรงเรียน ข

โรงเรียน ข เปิดสอนตั้งแต่ระดับอนุบาล จนถึงมัธยมปีที่ 3 ตั้งอยู่ในบริเวณวัด ในเขตอุตสาหกรรม ในจังหวัดสมุทรปราการ มีจำนวนนักเรียนระดับประถมศึกษา รวม 685 คน จำนวนครูประจำการ 27 คน (รวมผู้อำนวยการ) และครูอัตราจ้าง 1 คน ผู้อำนวยการและครูประจำการส่วนใหญ่เป็นคนในท้องถิ่นแต่มีครูจำนวนหนึ่งเป็นคนนอกพื้นที่และมักย้ายกลับถิ่นฐาน ทำให้โรงเรียนมีปัญหาการขาดครูอย่างต่อเนื่อง นักเรียนส่วนใหญ่มาจากครอบครัวฐานะปานกลางถึงยากจน ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีอาชีพรับจ้าง โรงเรียน ข ได้รับการประเมินคุณภาพการศึกษาจาก สมศ. รอบที่ 3

ระดับขั้นพื้นฐาน แต่ไม่ผ่านการรับรอง โดยในตัวบ่งชี้ที่ 5 ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ได้รับการประเมินในระดับต้องปรับปรุง

ผู้ให้ข้อมูลจากโรงเรียน ข มีจำนวนทั้งสิ้น 4 คน ประกอบด้วย

- (1) ผู้อำนวยการโรงเรียน อายุประมาณ 45 ปี เพศชาย ระดับผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ รับตำแหน่งผู้อำนวยการที่โรงเรียน ข 1 ปีกับ 2 เดือน เคยเป็นผู้อำนวยการโรงเรียนขนาดเล็กในพื้นที่มาก่อน โดยย้ายมาแทนผู้อำนวยการคนก่อนหน้าซึ่งทำผลงานและสร้างชื่อเสียงให้กับโรงเรียนเป็นอย่างมากและเป็นที่ยกย่องและศรัทธาของครูและชุมชน
- (2) ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 อายุ 36 ปี เพศหญิง ระดับครูชำนาญการ สอนวิชาภาษาไทย คณิตศาสตร์ และภาษาอังกฤษ ระดับประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 มีประสบการณ์ในการสอนทั้งสิ้น 10 ปี ณ โรงเรียนปัจจุบัน
- (3) ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 อายุ 50 ปี เพศหญิง ระดับครูชำนาญการพิเศษ สอนวิชานาฏศิลป์ มีประสบการณ์ในการสอนที่โรงเรียนปัจจุบัน 20 ปี
- (4) ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 อายุประมาณ 50 ปี เพศหญิง ระดับครูชำนาญการพิเศษ สอนวิชาภาษาไทย คณิตศาสตร์ และสุขศึกษา มีประสบการณ์สอนมากกว่า 30 ปี สอนที่โรงเรียนปัจจุบัน 2 ปี

จากตาราง 42 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยสถิติเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ระหว่างโรงเรียน ก และ ข และผลการประเมินคุณภาพการจัดการศึกษา ของ สมศ. ในมาตรฐานที่ 5 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน พบว่า โรงเรียน ก มีระดับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูอยู่ในกลุ่มสูงเมื่อเทียบกับคะแนนสูงสุดของตัวอย่างในการวิจัยในทุกตัวแปร ในขณะที่โรงเรียน ข มีระดับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตได้ของภาวะผู้นำที่แท้จริงในระดับปานกลางและต่ำกว่าโรงเรียน ก ค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการโดยรวมต่ำกว่าโรงเรียน ก เล็กน้อย แต่มีค่าเฉลี่ยของความยึดมั่นผูกพันของครูอยู่ในกลุ่มสูงเมื่อเทียบกับคะแนนสูงสุดของตัวอย่างในการวิจัย เมื่อพิจารณาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โรงเรียน ก มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่อยู่ในระดับพอใช้ ในขณะที่โรงเรียน ข อยู่ในระดับต้องปรับปรุง

ตาราง 42 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยสถิติเบื้องต้นของตัวแปรหลัก ระหว่างโรงเรียน ก และ ข

ตัวแปรหลัก	ตัวอย่างในการวิจัย (N=605)					Mean	
	Mean	S.D.	Min.	Max.	CV	โรงเรียน ก	โรงเรียน ข
ภาวะผู้นำที่แท้จริง	2.015	.434	0.535	2.673	21.514	2.547	2.103
การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ	3.024	.284	2.139	3.668	9.394	3.283	3.250
ความยึดมั่นผูกพันของครู	2.588	.291	1.551	3.098	11.241	2.800	2.840
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (ผลการประเมิน สมศ. ในมาตรฐานที่ 5)						พอใช้	ต้องปรับปรุง

2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัย

เนื่องจากผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนที่มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และจากการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียน ไม่พบว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุมีความแตกต่างกันระหว่างขนาดโรงเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 1 ดังกล่าว ทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปประเด็นที่สำคัญจากโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเพื่อให้เป็นแนวทางในการสังเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก ทั้งหมด 6 ประเด็น โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงกับครู

จากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียน ก ซึ่งมีระดับของภาวะผู้นำที่แท้จริงสูง พบว่าผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงมีลักษณะที่สอดคล้องกับองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง โดยแสดงออกถึงความเข้าใจในธรรมชาติในการทำงานของครู มุ่งเน้นการสร้างบรรยากาศที่ดีและเป็นมิตรในโรงเรียน เพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างตนและครู ระหว่างครูด้วยกัน และระหว่างครูกับผู้ปกครอง ในบางครั้งที่เกิดความขัดแย้งขึ้นระหว่างครูและผู้ปกครอง จะใช้วิธีการการเผชิญหน้า โดยผู้บริหารจะอธิบายเหตุผลให้ผู้ปกครองเข้าใจ ผู้บริหารแสดงออกถึงความจริงใจ ทั้งทางคำพูดและการปฏิบัติ เปิดโอกาสและยินดีรับฟังความคิดเห็นของครูเพื่อใช้ในการตัดสินใจ ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีและใช้เหตุผลในการตัดสินใจที่สอดคล้องกับค่านิยมที่ตนยึดถือ ถึงแม้ว่าการตัดสินใจในบางครั้งอาจสร้างความไม่พอใจจากครูบางคนหรือหน่วยงานต้นสังกัดก็ตาม โดยมีรายละเอียดแยกตามองค์ประกอบ ดังนี้

ผู้บริหารโรงเรียนเข้าใจในธรรมชาติในการทำงานของครู ยึดหลักเอาใจเขามาใส่ใจเรา เข้าใจว่าคำพูดและการกระทำของตนมีผลต่อความคิดและพฤติกรรมของครู พยายามสร้างความสัมพันธ์อันดีกับครู รักษาบรรยากาศในการทำงานที่เป็นมิตรและสบายใจในการทำงาน และแสดงความอ่อนน้อมถ่อมตน คือมีลักษณะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับตัวแปรการตระหนักรู้ตนเอง (self-awareness) ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...เราทำงานกับคน ถ้าเราไม่เข้าใจกันเชื่อว่างานจะสำเร็จได้ก็ไม่น่าจะดีนัก ถ้าเราต้องบังคับกันอยู่ด้วยกันแบบไม่มีความสุข เข้ามาโรงเรียนงานแบบหน้าหงิกหน้างอ ตื่นมาทำมาแล้วไม่อยากมาเลยโรงเรียน ไม่น่าจะประสบความสำเร็จไปครึ่งหนึ่งแล้ว...”

“...เราคิดถึงตอนที่เราเคยเป็นครู ตอนที่เราเป็นผู้ปฏิบัติเราไม่พอใจหรือไม่ถูกใจเจ้านายอย่างไร เราก็อย่าไปทำอย่างนั้น ง่าย ๆ แค่นั้นเอง เอาใจเขามาใส่ใจเรา...”

“...ก็ต้องคิดว่าเราไม่เก่งเราไม่รู้ไว้เสมอ ถ้าเราคิดว่าเราเก่งเราใหญ่เรามีอำนาจเราเก่งกว่าคนอื่น เรารู้มากกว่าคุณครู ผมจะไม่ทำอย่างนั้น...”

“...ทุกคนก็จะทำงานอย่างสบายใจ ไม่ต้องถึงกับหักโหม ไม่ถึงขนาดว่าพอจะประเมินต้องทำงานกันจนถึงตี 1 ตี 2 ก็ไม่เห็นด้วย ก็ทำงานถึง 4-5 โมงเย็นก็กลับไปดูแลครอบครัวที่บ้าน...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

ผู้บริหารโรงเรียนแสดงความจริงใจต่อครูและผู้ใต้บังคับบัญชา ยอมรับความผิดพลาดของตน และสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เปิดโอกาสให้ครูกล้าเปิดเผยความรู้สึกและแสดงความคิดเห็น คือมีลักษณะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับตัวแปรความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ (relational transparency) ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...สมมุติเราปรับเปลี่ยน งานกิจกรรมอะไรเราเปลี่ยนแล้วไม่ดี บางครั้งเราก็รีบ/แก้ไข ถ้าตอนนั้นเรายังปรับได้แก้ไข เราที่รีบแก้ไข เราต้องยอมรับอย่าไปดี...”

“...ถ้าเราผิดเราก็พูดได้ (การขอโทษ) พูดตรง ๆ ยอมรับกับเพื่อนครูก็สบายใจ ถ้าเรายังดีว่าถูกต้องก็ไม่ได้ ก็เปลี่ยนการทำงานถ้ายังทัน แต่ถ้าไม่ทันก็พูดคุยกันและยอมรับผิดก็สบายใจ...”

“...คุณครูที่ย้ายเข้ามาใหม่ก็จะบอกอยู่เสมอว่าเดิมเราอยู่แบบนี้ มีเรื่องอะไรมีเรื่องร้อนใจก็มาปรึกษากันมาคุยกันได้...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

ผู้บริหารโรงเรียนให้ความสำคัญกับครูในการร่วมตัดสินใจในเรื่องที่สำคัญ ยินดีและต้องการรับฟังความคิดเห็นของครู เน้นให้เกิดความเข้าใจในการทำงาน มากกว่าการใช้การออกคำสั่ง คือมีลักษณะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับตัวแปรกระบวนการที่สมดุล (balanced processing) ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...เมื่อเราจะปรับโครงสร้างหรือจะทำอะไรก็พยายามพูดคุยให้เข้าใจตรงกันให้เกิดการยอมรับกันก่อน เช่น ปรับเปลี่ยนชั้นเรียนครู เราคุยกันก่อน เรียกว่าคุยกันนอก/ห้องเรียน/คุยกับใครมาถึงที่ร่างคำสั่ง แบบนี้รอบ แล้วค่อยออกคำสั่ง ไม่ใช่ว่าอยู่ที่ ๆ ไม่พูดไม่ก็จะทำให้รู้สึกเหมือนถูกบังคับ...”

“...เรียกเพื่อนครูที่เราดูแล้วเขาน่าจะให้ข้อมูลตรงจุดที่เราต้องการได้มาพูดคุยกัน สอบถามเขาว่าเรื่องนี้เป็นอย่างไ...”

“...ใช้การพูดคุยส่วนตัวมาก แต่ถ้ามีเรื่องราชการข้อที่ประชุมกัน 3-4 คนในฝ่ายงานก็จะเรียกมาคุยที่ห้อง หรือบางทีก็เดินไปพบเองถ้าเราเห็นว่าคุณครูมีงานเร่งด่วน หรือคุยกันสองต่อสองหรือสามคนก็จะเรียกคุยกันง่าย ๆ ไม่เป็นทางการ ไม่ต้องเรียกประชุมในห้องทุกครั้ง...”

“...พยายามที่จะออกไปเจอชุมชน ทานข้าวกลางวันก็ไปพูดคุย แต่ก็เข้าใจว่าคงจะไม่ค่าหรือพูดกันตรง ๆ แต่เราก็ฟังน้ำเสียงและจับสีหน้าเราก็พอจะมองออก ถ้าเขาพูดถึงโรงเรียน ฟังจากชาวบ้านผู้นำท้องถิ่น ถ้าเขาพูดเราจะจับอาการเขาได้ว่าตรงไหนดีหรือไม่ ถ้าเป็นสิ่งที่เขาเข้าใจผิดเราก็พูดให้เขาเข้าใจ แต่ถ้าเขาพูดถูกเราก็เอามาปรับเปลี่ยนมาคุยกัน...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้บริหารโรงเรียนปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับครู มีพฤติกรรมและการตัดสินใจในเรื่องสำคัญ ที่สอดคล้องกับศีลธรรมและค่านิยมที่ตนยึดถือ โดยไม่หวั่นไหวต่อความกดดันจากภายนอก คือมีลักษณะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับตัวแปรมุมมองจริยธรรมภายในตน (internalized moral perspective) ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...เราก็ต้องทำตัวให้ดีด้วย เป็นเรื่องปกติที่เป็นลักษณะของคนถ้าเราไม่ทำตัวให้หน้าหนักก็คงไม่ได้รับการยอมรับ ไม่ว่าจะเป็นผู้ใต้บังคับบัญชาที่อายุน้อยกว่าหรือมากกว่าเรก็ตาม...”

“...ครูก็ต้องสอนเรียนบางวิชา ผมไม่ได้ให้ครูประจำชั้นสอนคนเดียว คิดจะเปลี่ยนตรงนี้คือสอนตามเอกหรือตามความถนัดน่าจะได้ผลดีกว่าครูคนเดียวสอนทุกวิชาเป็นห้อง ๆ ไป

ผลสุดท้ายก็ไม่ยอมรับ ถ้าจะอยู่ก็อยู่ไม่ได้ เขาก็ไป เราก็ต้องยอมไม่ว่าอะไรกัน เพราะการเปลี่ยนความคิดของคนอายุมากจะยาก ยิ่งครูอายุมากยิ่งยากก็ต้องคุยกัน แต่บางครั้งเมื่อไม่ได้จริง ๆ เขาจะไม่อยู่ก็ต้องปล่อยไป แต่เราคิดว่าถูกและเชื่อว่าครูส่วนใหญ่ก็เข้าใจผมว่าต้องปรับเปลี่ยนจะอยู่เหมือนเดิมไม่ได้ เป็นระเบียบกติกา ผมไม่ได้ทำตามใจ เราก็มีเหตุผล แต่บางคน/หลักสูตร/ก็รับได้บางคนก็รับไม่ได้...”

“...ทุกคนก็จะทำงานอย่างสบายใจ ไม่ต้องถึงกับหักโหม ไม่ถึงขนาดว่าพอจะประเมิน (สมศ.) ต้องทำงานกันจนถึงตี 4 ก็ไม่เห็นด้วย ก็ทำงานถึง 2 ตี 1-โมงเย็นก็กลับไป 5 ดูแลครอบครัวทางบ้าน ไม่ใช่ว่าอยู่กับผมได้ทำอะไรหรือเสาร์อาทิตย์ไม่ได้หยุดก็หนักไป ในก็ทำงานกันพอสมควรในความคิดเรา/ส่วนตัว ไม่หวังผลมากมายถึงขนาดนั้น เอาความพึงพอใจมาจับด้วยไม่ใช่แค่เอาผลของรางวัลต่าง ๆ เป็นตัวจับ...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

2.2 บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนในการเสริมสร้างให้ครูมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

จากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนและครูจากโรงเรียน ก ซึ่งมีระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในระดับสูง พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนมีพฤติกรรมที่ส่งเสริมการพัฒนาการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู โดยสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการเน้นวิชาการของครู มีการจัดลำดับความสำคัญของงานให้กับครู เพื่อให้ครูได้ใช้เวลาในการส่งเสริมการเรียนรู้ให้มากที่สุด มีการส่งเสริมให้ครูพัฒนาศักยภาพและความสามารถตนเองทั้งทางตรง เช่น การส่งครูที่ควรได้รับการพัฒนาศักยภาพเข้ารับการพัฒนาอย่างทั่วถึง และมีการกระตุ้นทางอ้อมให้ครูพัฒนาตนเองโดยอาศัยจิตวิทยาเชิงบวก รวมทั้งมีการส่งเสริมความสัมพันธ์อันดี ลดการขัดแย้ง และสร้างความร่วมมือระหว่างครู ผู้ปกครอง และนักเรียน อันจะนำไปสู่ความพยายามในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนร่วมกัน โดยมีรายละเอียดแยกตามองค์ประกอบ ดังนี้

ผู้บริหารโรงเรียนเข้าใจถึงการรักษาสสมดุลระหว่างภาระงานและเวลาที่จำกัดของครู การจะส่งเสริมให้ครูมุ่งเน้นทางวิชาการ ผู้บริหารต้องอาศัยการคัดเลือกงานและกิจกรรมเท่าที่จำเป็น ให้ภาระงานหลักของครูคือการเน้นวิชาการและงานอื่น ๆ เป็นงานรองต่อครู โดยผู้บริหารไม่ได้เข้าไปสั่งการเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของครูโดยตรง แต่ใช้จิตวิทยาในการกระตุ้น เช่น การซักถามอย่างไม่เป็นทางการ เพื่อให้ครูตื่นตัวและร่วมมือกันแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ร่วมกัน ผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จึงส่งผลต่อการส่งเสริมการเน้นวิชาการ (academic emphasis) ของครู ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...เราต้องการด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ถ้าเราจัดกิจกรรมโรงเรียนมาก บางทีก็อาจจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เราคุยกันเรารู้...”

“...เรื่องผลสัมฤทธิ์ เขาก็จะกระตุ้นเอง เรียกเด็กมาอ่าน เราก็จะถามว่าเด็กเป็นยังไง บ้างหรือสอนแล้วดีไหม ครูก็จะบอกมา ถ้าเกิดจากพ่อแม่เขาไม่มี เขาอยู่กับยาย เย็นมาต้องหาเงินด้วย ก็คุยกัน...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

“...ผอ.ท่านนี้ รู้สึกว่าทำงานกันเหมือนลูกเหมือนหลาน ท่านไม่จู้จี้ว่าจะต้องทำอะไร แต่กำชับในที่ประชุมว่าจะต้องให้เด็กได้ระดับนี้นะ เราก็ทำงานของเราไป...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ก

“...ผู้บริหารมีส่วนเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะการกระตุ้นให้คุณครูจริงจังในการเรียนการสอน ท่านเอาใจใส่ในการเรียนการสอน...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 โรงเรียน ก

ผู้บริหารโรงเรียนแสดงออกถึงความเชื่อมั่นในความสามารถของครู เปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความคิดเห็นในการพัฒนาโรงเรียนอย่างเปิดเผยและจริงใจ ส่งเสริมให้ครูพัฒนาตนเองทั้งแบบเป็นรูปธรรม และการใช้จิตวิทยาในการกระตุ้น ใช้การติดตามผลงานของครูเป็นระยะมากกว่าการจี้รวมทั้งปฏิบัติตนเป็นตัวอย่างในด้านการพัฒนาตนเองอยู่เสมอ ผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จึงส่งผลต่อการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถตนเอง (self-efficacy) ของครู ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...เชื่อว่าเพื่อนครูที่อายุมากประสบการณ์ในการทำงานกับคนกับครูด้วยกันกับเพื่อนร่วมงานก็ได้อยู่แล้ว เพราะฉะนั้นเราก็คงไม่ต้องไปบอกระไรมาก ก็โชคดีที่มาอยู่ในโรงเรียนที่มีเพื่อนครูที่เข้าใจแล้วก็ไม่มีใครที่ไม่มีความรับผิดชอบ คุณครูทุกท่านรับผิดชอบและเป็นครูที่ดีอยู่แล้ว...”

“...คอมพิวเตอร์มีบทบาทสำคัญก็พยายามจ้างครูคอมฯ เพราะครูที่นี้อย่างที่บอกว่าอายุมากทำไม่เป็นก็จ้างมาเลย หาคอมฯ มาลง ทุกวันนี้ก็จัดการสื่อสารสื่อการเรียนการสอน มี/ทั้งทางไกล ก็ใช้หลายอย่าง ไม่ใช่ให้คุณครูอธิบายเพียงอย่างเดียวทั้งชั่วโมง พยายามมีอุปกรณ์การเรียนการสอนใหม่ๆ เข้ามามีบทบาทในเรื่องของการสอน คุณครูแต่ละชั้นก็จะช่วยกัน...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

“...ท่านมองเห็นความสามารถที่เราสอนได้ เพราะเราจบเอกนี้มา ท่านเชื่อในความสามารถ และอีกอย่างเวลาสอนในห้อง ท่านไม่เคยมานั่งดูว่าจะต้องสอนแบบนี้ ๆ แต่ท่านจะมองระดับผลคะแนนของเด็ก เด็กได้คะแนนสอบ O-NET เป็นแบบไหน ถ้าเทียบกับโรงเรียนอื่นแล้วเราคือใหม่...”

“...ตัวท่านเองก็ทำผลงานเป็นการพัฒนาตัวท่านเองด้วย แล้วก็สนับสนุนให้ครูทำผลงานด้วย ในระดับที่บรรจุแล้ว สำหรับหนู บางที่ทางเขตพื้นที่ส่งมาว่ามีการอบรม ขอครูจบเอกนี้ คน ท่านก็จะบอกว่าครูที่บรรจุแล้วไม่ต้องไปให้โอกาสน้อง ๆ 1 ไป เราก็จะบอกว่าทำไมไม่ให้ครูที่บรรจุแล้วไปก่อน ท่านก็จะบอกว่าไปเถอะได้พัฒนาตัวเอง...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ก

“...เวลาประชุมหรือเวลาผลสอบข้อสอบส่วนกลางออกมา ท่านจะยกตัวเลขเปรียบเทียบโรงเรียนใกล้เคียงว่าโรงเรียนนี้ได้ขนาดนี้ แต่ของเราเด็กมากกว่า ได้มากกว่าโรงเรียนอื่นอาจจะได้มากกว่าเราแต่เขาตัวหารเฉลี่ยน้อย ท่านก็จะพยายามให้กำลังใจเราว่าพยายามต่อไป...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 โรงเรียน ก

ผู้บริหารโรงเรียนให้ความสำคัญและพยายามรักษาความสัมพันธ์อันดีระหว่างครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ด้วยความตระหนักว่า ความสำเร็จทางการศึกษาของนักเรียนจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือและความไว้วางใจระหว่างกันของครู ผู้ปกครอง และนักเรียน โดยสร้างบรรยากาศในโรงเรียนที่เอื้อต่อการเสริมสร้างความไว้วางใจ หลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าเมื่อมีปัญหา ลดความขัดแย้งระหว่างกัน ผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จึงส่งผลต่อการส่งเสริมความไว้วางใจในผู้ปกครอง และนักเรียน (trust in parents and students) ของครู ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...เรื่องความสัมพันธ์กับผู้ปกครองก็พบปะกันตั้งแต่เขามาส่งรับลูก มาทักทายกัน- พูดคุยกัน แล้วเราก็พยายามที่จะจัดกิจกรรม เช่นวันแม่ก็เชิญผู้ปกครองมาชมการแสดงของนักเรียน มาพบปะพูดคุย เรื่องของการให้คุณครูพบกับผู้ปกครอง เราจะพยายามให้มีทุกเทอม...”

“...ครูสอนที่นี่มีรุ่นครูใหญ่ครูอายุมาก สอน 20-30 ปี สอนตั้งแต่คุณพ่อคุณแม่ของเด็ก เพราะฉะนั้นเขาจะรู้เลยว่าพ่อแม่เป็นอย่างไร ครอบครัวยุคไหน เขาจะให้ใจ...”
ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

“...บางครั้งเราก็ใช้จิตวิทยา (กับนักเรียน) แล้วใช้ในด้านอื่นแล้วไปถึงขั้นความรุนแรง ก็จะมีผู้ปกครองบางคนมา ท่านก็จะเป็นคนรับหน้าก่อน มีการช่วยครูเพื่อให้เจรจากันก่อน แล้วท่านก็มาคุยกับครูก่อนว่าคุยได้ไหม คนละครึ่งทาง ถ้าไม่ได้จริง ๆ ก็จะให้ครูกับผู้ปกครองมาคุยกันว่าเป็นเพราะอะไรถึงยอมกันไม่ได้...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ก

“...ท่านให้ความสำคัญแก่ครูและนักเรียนดีมาก มีอะไรท่านก็จะมาปรึกษาครู พบปะนักเรียน เป็นกันเอง เด็กนักเรียนแถวนี้เขาเป็นกันเองหมด พูดง่าย ๆ ว่าเขามีแต่ลูกชาย พอเจอเด็กนักเรียนผู้หญิงเขาก็กอดเด็ก คุยกับเด็ก สร้างความสัมพันธ์กับเด็กดี รักนักเรียนทุกคน...”

“...เวลาจัดกิจกรรม จะเชิญผู้ปกครองมาประจำ ท่านจะพบปะกับผู้ปกครอง ลงถึงบ้านด้วย บางครั้งจะลงไปเยี่ยมเยียนถึงบ้าน ไปถามว่าเป็นอย่างไรบ้าง ลูกหลานเป็นอย่างไรบ้าง ... ไปกับคุณครู ไปด้วยกัน”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ก

2.3 บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนในการเสริมสร้างความยึดมั่นผูกพันของครู

จากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนและครูจากโรงเรียน ก ซึ่งมีระดับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนและความยึดมั่นผูกพันของครูในระดับสูง พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนตระหนักถึงอิทธิพลของตนที่มีต่อขวัญและกำลังใจในการทำงานของครู ใช้คำพูดและปฏิบัติกับครูอย่างจริงจัง สามารถกระตุ้นให้ครูมีกำลังใจในการทำงานแม้พบกับอุปสรรค ให้ความยุติธรรม ความสำคัญและการเอาใจใส่กับครูทุกคน รวมทั้งกระทำตนเป็นตัวอย่างในการทำงาน สร้างแรงบันดาลใจและบรรยากาศในการทำงานที่เป็นเหมือนครอบครัวและเอื้อต่อการทำงานของครู ทำให้ครูมีความสุขในการทำงาน แต่เมื่อถึงเวลาที่จำเป็น ผู้บริหารสามารถกระตุ้นครูมีความตั้งอกตั้งใจในการทำงานร่วมกันจนสำเร็จลุล่วง โดยมีรายละเอียดแยกตามองค์ประกอบ ดังนี้

ผู้บริหารโรงเรียนเข้าใจถึงการเสริมสร้างกำลังใจในการทำงานของครู ตระหนักดีว่าอิทธิพลทางคำพูดหรือการกระทำของตนสามารถสร้างหรือลดกำลังใจของครูได้ สามารถกระตุ้นให้ครูมีกำลังใจในการทำงานแม้พบกับอุปสรรค ผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จึงส่งผลต่อการมีกำลังพลังงาน (vigor) ของครู ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...ถ้าเราทำให้เรื่องตื่นเต้นใหญ่โต ขวัญกำลังใจของคณะทำงานก็เสีย เพราะเราเชื่อว่าเขาตั้งใจที่จะดูแลนักเรียนให้ดี แต่อาจจะมีการผิดพลาดนิดหน่อยบ้าง...”

“...การสอนต้องยกให้ครู เราอย่าไปจู้จี้จ๋ามหา จะทำให้เขาหมดกำลังใจ...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

“...เราคิดว่าที่โรงเรียนเหมือนกับครอบครัวของเรา เราก็อยากมาทำงาน ท่านผู้อำนวยการซักถามว่าเป็นอย่างไรบ้าง สอนเป็นอย่างไร เด็กเป็นอย่างไร ดีไหม สอนมีปัญหาอะไรไหมบอกได้นะ จะถามเป็นกันเองมาก เราก็จะรู้สึกดีที่ท่านใส่ใจ ทำเหมือนเราเป็นลูกเป็นหลาน เราก็อยากมาทำงาน...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ก

“...ขวัญกำลังใจเป็นเรื่องสำคัญ โดยเฉพาะเรื่องครอบครัว ผอ. ท่านนี้รู้สึกว่าคุณเอาใจใส่ได้ช่วยท่านเห็นใจ ไม่ว่าจะตัวเองหรือครอบครัวเจ็บป่วย ท่านจะปฏิบัติเหมือนกับเป็นบุคคลในครอบครัวของท่าน...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 โรงเรียน ก

“...บางที่ท้อแท้ บางที่อยากจะหยุดสอน ท่านก็บอกว่าทำไปเถอะ ไม่ต้องไปสนใจคนอื่น ทำงานของตัวเองให้ดีที่สุด...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ก

ผู้บริหารโรงเรียนให้ความสำคัญและเอาใจใส่กับครูทุกคน กระทำตนเป็นตัวอย่าง สามารถกระตุ้นให้ครูมีกำลังใจในการทำงานและสร้างแรงบันดาลใจกับครูได้ ผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จึงส่งผลกระทบต่อการศึกษา (dedication) ของครู ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...การทำงานส่วนใหญ่ถ้าเต็มใจทำงานผลของมันน่าจะดีเขาก็มีความสุข แต่ถ้าเราบังคับเขาทุกอย่างหรือไปนิเทศคอยจับผิด ครูจะต้องแต่งแบบนั้นจะต้องทำแบบนี้ การสั่งก็ง่าย สะดวกสำหรับผู้บริหารหรือคนทำงาน แต่ถ้าพยายามให้เขาเป็นคนคิดเองและได้ทำ พอผลออกมาเขาจะมีความภูมิใจมากกว่า...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

“...ในเรื่องความเอาใจใส่กับงานที่ทำ ก็ทำให้โรงเรียนดีขึ้น ทั้งสภาพแวดล้อมเดิมโรงเรียนเราแบ่งเป็นสองฝั่ง ท่านก็ใช้ความสามารถของท่านมาบูรรวมได้ ง่ายต่อการดูแลนักเรียนด้วย ทั้งในเรื่องงานวิชาการที่ผลสัมฤทธิ์ดีขึ้น...”

“...ท่านมีความยุติธรรมในเรื่องนี้ (การประเมินผลการปฏิบัติงาน) โดยเฉพาะอย่างยิ่งเวลาพิจารณาจะไม่ได้พิจารณาคนเดียว จะให้หัวหน้างานมีส่วน ให้ทุกคนมีส่วนร่วมให้คะแนนประเมินให้เหมาะสม...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 โรงเรียน ก

“...ท่านสนใจลูกน้อง ดูแลลูกน้อง ทำให้เรามีกำลังใจขึ้น... ใส่ใจกับลูกน้องทุกคน...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ก

ผู้บริหารโรงเรียนสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการทำงานของครู ใส่ใจในความเป็นอยู่ของครู สามารถนำครูให้มีความสุขในการทำงาน ตั้งอกตั้งใจในการทำงานร่วมกันจนสำเร็จลุล่วง ผู้บริหารโรงเรียนที่มีพฤติกรรมในลักษณะนี้จึงส่งผลต่อการจ่อจอกับสิ่งนั้น (absorption) ของครู ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...ก็พยายามดูแลเรื่องความสะอาดสบายในการมาทำงาน ดูแลกันสอบถามกันถึงครอบครัวเหมือนกับพี่กับน้องที่อยู่ด้วยกัน ที่นี่จะพยายามทำให้เป็นรูปแบบนั้น...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

“...เวลาที่ถูกประเมิน ไม่ใช่แค่สั่งลูกน้องทำหรือสั่งพวกครูทำอย่างเดียว ท่านก็ต้องทำด้วยเหมือนกัน หน้าที่ของท่านท่านก็จะทำ ท่านก็จะทำให้เห็นเลยว่าฉันไม่ได้ให้คุณทำคนเดียวนะแต่ฉันก็ทำ เพราะฉะนั้นทุกคนทั้งโรงเรียนเราเหนื่อยไปด้วยกัน เราเหนื่อยเพื่อโรงเรียนเราเหนื่อยเพื่อเด็ก ๆ ของเรา...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ก

“...2-ข คือท่านไม่ได้เอาเป็นเอาปีมานี้รู้สึกว่ามีใครเขียนย้ายเลย ก็มีความสุข 3 ตาย เช่นให้ส่งงานท่านก็จะลุ่มอล่วยได้บ้าง แต่ถ้างานไหนจำเป็นสำคัญ ท่านก็จะจี้...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 โรงเรียน ก

“...มีความสุขดี ช่วยเหลือกันดี ถ้า ผอ .สั่งงานทุกคนก็จะช่วยกันทำหน้าที่ให้เสร็จ ช่วยกันทุกอย่าง ไม่ใช่เฉพาะงานของตัวเอง ก็จะช่วยกัน...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ก

2.4 บทบาทของครูที่มีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการในการเสริมสร้างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จากการสัมภาษณ์ครูในโรงเรียน ก ซึ่งมีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในระดับสูง พบว่า ครูมีความเชื่อในความสามารถในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองแม้จะต้องสอนในวิชาที่ไม่ใช่วิชาเอก เชื่อมั่นว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ และเชื่อว่าผู้ปกครองของนักเรียนเป็นส่วนสำคัญในการแก้ปัญหาการเรียนของนักเรียนให้ดีขึ้น ความเชื่อเหล่านี้จะเป็นแหล่งที่มาของการทำตนเป็นตัวอย่างให้กับนักเรียน มีความตั้งใจในการจัดการเรียนการสอนและกิจกรรมทางวิชาการที่เกี่ยวข้อง และพยายามร่วมมือกับผู้ปกครองในการแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...พอเราตั้งศักยภาพเราออกมา ถึงจะสอนภาษาอังกฤษ แต่ชอบงานประดิษฐ์ เพราะฉะนั้นท่านก็จะให้รับผิดชอบงานอาชีพด้วย ซึ่งเป็นคนสอนให้เด็กทำ คือจะเอื้อกัน แล้วเด็กบางคนไม่ได้เก่งวิชาการแต่เขาชอบงานด้านนี้ด้วย เหมือนดึงมาเชื่อมโยงกัน พอมีงานท่านก็จะดึงเรามา พอเด็กเห็นเราทำเด็กอยากได้อยากทำเป็น ครูทำได้อย่างไร เรอบอกเราไม่ได้จบมาถามว่าแล้วทำไมครูทำได้ไม่ได้เรียน ก็เหมือนตั้งศักยภาพของเราออกมา...”

“...จะสอนเด็กประจำว่าไม่ใช่ภาษาพ่อภาษาแม่ของเราก็จริง แต่ทำไมครูพูดได้ทำไมครูสื่อสารได้ ก็เหมือนเราเรียนรู้ภาษาไทยใหม่ ๆ เกิดมาไม่มีใครพูดคำว่าแม่ได้เลย ต้องค่อย ๆ เรียนรู้ไป ก็พยายามให้เขาดูเรา...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ก

“...เคยเจอ เขาจะเป็นเด็กไม่เรียน ผู้ปกครองมาส่ง เราก็กำชับว่าถ้าเด็กไม่มาเรียนจะโทรไปหาผู้ปกครองให้ช่วยเราในด้านนี้ เขาก็เห็นด้วย บางทีมาไม่ถึงโรงเรียน วันนี้เด็กคนนี้ขาด เราก้จะโทรไปเช็คกับผู้ปกครองได้ให้ช่วยเราด้วย จะให้เราตามอย่างเดียวเราไม่รู้ว่าจะเด็กมาจริงไหม...”

“... (นักเรียน) ทุกคนเรียนรู้ได้ ตัวเองก็เรียนรู้มาเรื่อย ๆ จนครูที่โรงเรียนนี้ว่ารู้จักหมดไปทั่ว ก็บอกว่าต้องเรียนรู้ เช่นไปส่งงานที่เขตพื้นที่การศึกษา ที่เราไม่รู้ก็ต้องถามเขา ถ้าไม่ถามจะรู้ไหมว่าตัวไหนไปส่งตรงไหน ต้องใช้ความสามารถของตัวเอง ไม่รู้ก็ต้องถาม ต้องเรียนรู้ด้วยตัวเองด้วย...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ก

2.5 ปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อครูที่มีความยึดมั่นผูกพันในการเสริมสร้างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จากการสัมภาษณ์ครูในโรงเรียน ข ซึ่งมีระดับของความยึดมั่นผูกพันของครูสูง พบว่า ครูที่มีความยึดมั่นผูกพันสูง เป็นครูที่มีความกระตือรือร้นในการทำงาน รักการสอน รักการพัฒนาตนเอง มีความภูมิใจในงานที่ตนทำ อย่างไรก็ตามก็ติดอุปสรรคที่สำคัญที่พบในโรงเรียน เกิดจากปัญหาหลักคือ การขาดครู/การเปลี่ยนครูบ่อย โดยปัญหาการขาดครู ทำให้เกิดปัญหาที่ตามมาหลายประการ เช่น การปรับเปลี่ยนตำแหน่งของครู ครูสอนไม่ตรงสาระการเรียนรู้ที่ตนถนัด จำนวนนักเรียนต่อห้องที่สูงขึ้นมากทำให้มีเวลาดูแลนักเรียนที่มีปัญหาได้น้อยลง รวมถึงภาระงานที่ไม่ใช่งานวิชาการที่มากขึ้น เมื่อต้องทำหน้าที่อื่นแทนตำแหน่งครูที่ขาด โดยปัญหาที่พบรองมาคือ การขาดความร่วมมือระหว่างครูและผู้บริหาร ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...ที่สำคัญคือบุคลากรของครูขาดแคลนที่นี้ขาดค่ะ เพราะนั่นเมื่อเราขาดแคลนครูเราก็ต้องทำเอง เพราะนั่นแน่นอนว่าเราก็ต้องละเด็กด้วย ในบางเรื่องที่เราต้องทำ ใครที่ไม่ทำอาชีพครูไม่รู้หรอก โดยเฉพาะครูรัฐบาลเนื่องจากประเด็นสำคัญคือไม่มีครู...”

“คือเด็กที่เยอะที่เนี่ยเป็นเด็กประถมห้อง หนึ่งมีเด็ก 50 คน ...เนื่องจากไม่มีครูเพราะนั่นต้องใช้ด้วยกัน คิดดูว่าเด็ก 50 คน แล้วครู 1 คน ...เขาเวียนคะเขาเวียนเรียน เด็กไม่มีคุณภาพพรอกพุดงายๆ สอนยังไม่มีคุณภาพ สอนไม่มีประสิทธิภาพ เด็กที่ทำก็ทำคนที่ไม่ทำก็ไม่ทำ...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 โรงเรียน ข

“...ครูเปลี่ยนบ่อย ย้ายบ่อย ครูที่เคยอยู่ด้วยนานๆ อย่างพี่ พี่มาได้สองปี ก็จะมีครูรุ่นนี้รุ่นพี่อยู่ประมาณ 5-คน นอกนั้นก็จะเป็นน้องบรรจุใหม่ 6หมดเลย พอเขามาบรรจุใหม่เสร็จพอเขาได้ครบสองปีก็ย้ายกลับบ้านหมด ช่วงนี้โรงเรียนเราจะมีกำลังอัตรากำลังขาดประมาณ 10คน รองก็ยังไม่มา งานอะไรก็คือช่วยๆกันทำ มีอะไรมาที่ก็จะมีคนช่วย 1 คน รองอีก 10ทำงานเพราะต่างคนต่างไม่รู้เหมือนกัน...”

“...ต้องการผลงานเขา (ศึกษานิเทศก์) ก็ จี้มาเลย อ่านออกเขียนได้นะ ทำเลขได้นะมาเป็นระยะๆ ครูก็ต้องวิ่งไปทำขณะที่เวลา อย่างที่เนี่ยจ๊ะ เผลอๆมีแข่งขัน ไม่แน่ใจนะว่ามันดีหรือไม่ดี ถ้าดีคือเราสามารถเอาเด็กที่เขามีความสามารถพิเศษออกไปแข่งขันจนได้รางวัลมา (แต่) ระหว่างที่เราฝึกนะ เราทิ้งเด็ก (ที่โรงเรียน) ไว้...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ข

“...แต่ว่าเราก็ไม่รู้จะทำไ้กับผู้บริหาร ทำยังไงเขาถึงจะเห็นความสำคัญของการศึกษา ผู้ปกครองนี่เป็นสิ่งสำคัญมากเลยนะ จริงๆนะ เขาบอกเขาไม่มีเวลาเขาให้เงินเลี้ยงลูก

คุณครูเคยพูดว่า เคยพูดกับผู้ปกครองนะบอกว่าในประชุมในการประชุมผู้ปกครองบอกว่าอย่าใช้
สตางค์เลี้ยงลูก...”

ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 โรงเรียน ข

2.6 เพราะเหตุใด ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารจึงไม่มีอิทธิพลโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนของนักเรียน

จากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียน ก ที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงสูง พบว่า ผู้บริหาร
โรงเรียนมุ่งเน้นไปที่การใช้จิตวิทยาเชิงบวกในการสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการทำงาน
ของครูและผู้ใต้บังคับบัญชา มากกว่าการเข้าไปเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนของครูโดยตรง
โดยใช้การตั้งเป้าหมายทางวิชาการที่เหมาะสมและครูสามารถทำได้ เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ออกมาพอใจ
ด้วยกันทุกฝ่าย ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า

“...ผมตั้งเป้าในการทำงานแล้ว ไม่ต้องเอาที่หนึ่งหรือที่สองทุกครั้ง เพียงแต่ต้องอยู่
กลาง ๆ ค่อยขึ้นมาทางข้างบนดี ๆ นิดหนึ่งพอสมควร ไม่ต้องดีเลิศ แต่ก็อย่าให้แยจนถึงขนาด
ที่ว่าใครเห็นชื่อโรงเรียนเราแล้วส่ายหน้าก็คงยอมรับไม่ได้ ก็บอกเพื่อนครูไว้ ดั่งนั้นทุกคนก็จะ
ทำงานอย่างสบายใจ ไม่ต้องถึงกับหักโหม ไม่ถึงขนาดว่าพอจะประเมินต้องทำงานกันจนถึงตี 1
4 ก็ไม่เห็นด้วย ก็ทำงานถึง 2 ติ-โมงเย็นก็กลับไปดูแลครอบครัวที่บ้าน 5...”

ผู้อำนวยการโรงเรียน ก

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ที่สำคัญ ประการ คือ 41) เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน 2) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน 3) เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนที่มีขนาดต่างกัน และ 4) เพื่อวิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

วิธีดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงบรรยาย โดยออกแบบการวิจัยด้วยวิธีวิจัยแบบผสมวิธี (mixed methods research) แบบเชิงอธิบายเป็นลำดับ (explanatory sequential design) (Creswell & Clark, 2011) โดยใช้เทคนิคการวิจัยเชิงปริมาณเป็นหลักและใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อขยายผลในเชิงลึก (QUAN → qual) โดยแบ่งการวิจัยเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงปริมาณ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ.ที่มีขนาดโรงเรียนแตกต่างกัน 2) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ.ที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน 3) เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษา สังกัด สพฐ.ที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ ประชากรในการวิจัย คือ ครูในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ขนาดกลาง (.สพฐ.) (จำนวนนักเรียน ตั้งแต่ 120 ถึง 280 คน) และขนาดใหญ่ (จำนวนนักเรียนมากกว่า 280 คน) รวมประชากร

ทั้งสิ้น 95,299 คน ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้มาด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามทางไปรษณีย์ โดยแจกแบบสอบถามไปทั้งหมด 1,514 ฉบับ ได้รับแบบสอบถามที่สมบูรณ์กลับคืนมา 605 ฉบับ จากโรงเรียนทั้งหมด 304 แห่ง แบ่งเป็นตัวอย่างจากโรงเรียนขนาดกลาง 305 คน และจากโรงเรียนขนาดใหญ่ 300 คน อัตราการตอบกลับแบบสอบถามคิดเป็นร้อยละ 39.96

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วยตัวแปรหลักจำนวน 4 ตัวแปร ได้แก่ 1) ตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง 2) ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู 3) ตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู และ 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยตัวแปรแฝงภาวะผู้นำที่แท้จริง ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการตระหนักตน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรการตระหนักตน ตัวแปรแฝงความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ ตัวแปรแฝงกระบวนการที่สมดุล วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรกระบวนการที่สมดุล และตัวแปรแฝงมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรมุมมองเชิงจริยธรรม ตัวแปรแฝงการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการเน้นวิชาการ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรการเน้นวิชาการ ตัวแปรแฝงการรับรู้ความสามารถตนเอง วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรการรับรู้ความสามารถตนเอง และตัวแปรแฝงความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน ส่วนตัวแปรแฝงความยึดมั่นผูกพันของครู ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวแปรแฝงการมีกำลังพลังงาน วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรการมีพลังงาน ตัวแปรแฝงการให้ความสำคัญ วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรการให้ความสำคัญ และตัวแปรแฝงการจดจ่อกับสิ่งนั้น วัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 1 ตัวแปร คือ ตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น และตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ซึ่งเป็นตัวแปรตามของการวิจัยนอกจากนี้ยังมีตัวแปรควบคุมอีก ตัวแปร คือ ขนาด 1) โรงเรียนSSIZE) แบ่งออกเป็น โรงเรียนขนาดกลาง ที่มีนักเรียนตั้งแต่ 1 คน และโรงเรียน 280 ถึง 121 คนขึ้นไป 280 ขนาดใหญ่ ที่มีนักเรียนมากกว่า

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ สถิติบรรยายเพื่อวิเคราะห์ตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่างและศึกษาลักษณะการแจกแจงและการกระจายของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย และสถิติเพื่อตอบคำถามวิจัย ได้แก่ การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one-way ANOVA) การวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนาม (MANOVA) และการทดสอบค่าที (t-test) เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรหลักในการวิจัยระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้โปรแกรม SPSS การวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือก และการวิเคราะห์

เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัยระหว่างขนาดโรงเรียน โดยใช้โปรแกรมลิเรล (LISREL)

ระยะที่ 2 การเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพ เพื่อวิเคราะห์บทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นตัวอย่างที่คัดเลือกจากการวิจัยระยะที่ 1 ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน 2 คน ครูจำนวน 8 คน จากโรงเรียน 2 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้คือ แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) โดยใช้การสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ จากนั้นนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์ด้วยโปรแกรม MAXQDA เวอร์ชัน 11 เพื่ออธิบายประเด็นที่พบจากผลการวิจัยในระยะที่ 1

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น

1.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรภูมิหลังของตัวอย่าง พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามเป็นครูจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกันตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง ดำรงตำแหน่ง คศ. 3 ครูจากโรงเรียนขนาดกลางส่วนใหญ่มีประสบการณ์ระหว่าง 0 – 10 ปี ในขณะที่ครูจากโรงเรียนขนาดใหญ่ ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทำงานในช่วง ช่วง 31 – 40 ปี ครูส่วนใหญ่มีประสบการณ์ทำงานในโรงเรียนปัจจุบันอยู่ในช่วง 0 – 10 ปี มีระดับการศึกษาสูงสุดที่ระดับปริญญาตรี มีฐานะการเงินอยู่ในระดับพอใช้ในแต่ละเดือน และส่วนใหญ่ทำงานในโรงเรียนที่มีผู้อำนวยการเป็นเพศชาย อายุเฉลี่ยของครูอยู่ที่ 44.89 ปี ผู้อำนวยการมีอายุเฉลี่ย 54.16 ปี ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโดยเฉลี่ย มีค่าใกล้เคียงกับระยะเวลาที่ผู้อำนวยการดำรงตำแหน่งในโรงเรียน ตัวแปรภูมิหลังทั้ง 4 ตัวแปรมีการกระจายสูง ตัวแปรที่มีการกระจายมากที่สุด คือ ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน ตัวแปรที่มีการกระจายน้อยที่สุดคือ อายุของผู้อำนวยการ อายุครูเป็นตัวแปรเดียวที่มีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ

1.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรสังเกตได้ที่ใช้ในการวิจัย พบว่า ตัวแปรหลักของการวิจัยทุกตัวมีการกระจายน้อย มีการแจกแจงแบบไม่เป็นโค้งปกติ ยกเว้นความยึดมั่นผูกพันของครู ตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ การตระหนักตน ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน ทุกตัวแปรมีการกระจายน้อย มีการกระจายใกล้เคียงกัน และมีการแจกแจงที่ไม่เป็นแบบโค้งปกติ ส่วนตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ ตัวแปรความไว้วางใจในผู้ปกครองและนักเรียน ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ การรับรู้ความสามารถตนเอง ตัวแปรทุกตัวมีการกระจายน้อยและมีการแจกแจงเป็นแบบโค้งปกติ ยกเว้นตัวแปรการเน้นวิชาการ ส่วนตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นองค์ประกอบของความยึดมั่นผูกพันของครูที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ ตัวแปรการจดจ่อกับสิ่งนั้น ตัวแปรที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดคือ ตัวแปรการมีกำลังพลังงาน ตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวมีการกระจายน้อยและมี

การแจกแจงที่ไม่เป็นแบบโค้งปกติ ตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีการกระจายต่ำเมื่อเทียบกับค่าเฉลี่ยและมีการแจกแจงที่ไม่เป็นแบบโค้งปกติ

1.3 ผลการวิเคราะห์ความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรหลังในการวิจัย พบว่า ตัวแปรหลักในการวิจัยทุกตัวมีความตรงเชิงโครงสร้าง สำหรับตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง องค์ประกอบที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ ความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ รองลงมาคือ มุมมองเชิงจริยธรรมภายในตน กระบวนการที่สมดุล และการตระหนักตน ตามลำดับ สำหรับตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ของครู องค์ประกอบที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถตนเอง รองลงมาคือ การเน้นวิชาการ และความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน ตามลำดับ สำหรับตัวแปรความยึดมั่นผูกพันของครู องค์ประกอบที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือ การให้ความสำคัญ รองลงมาคือ การมีกำลังพลังงาน และการจัดจ่อกับสิ่งนั้น

2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามวิจัย

2.1 ผู้อำนวยการจากโรงเรียนที่มีขนาดต่างกันมีค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่แตกต่างกัน ส่วนครูที่มาจากโรงเรียนขนาดต่างกันมีค่าเฉลี่ยของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูไม่แตกต่างกัน และโรงเรียนขนาดต่างกันมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนไม่แตกต่างกัน

2.2 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ที่เป็นโมเดลสมมุติฐานและโมเดลทางเลือก พบว่า ทั้งสองโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวแปรอิสระในโมเดลทั้ง 3 ตัวแปรอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรตามผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 3.9 และ 3.5 ตามลำดับ ทั้งสองโมเดลมีเส้นทางที่เหมือนกันทุกประการยกเว้นโมเดลทางเลือกไม่มีเส้นอิทธิพลทางตรงระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และมีเส้นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุจากการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการไปยังความยึดมั่นผูกพันของครู โดยในภาพรวมโมเดลทั้งสองมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่แตกต่างกัน แต่โมเดลสมมุติฐานวิจัยมีหลักฐานเชิงทฤษฎีและงานวิจัยรองรับที่หนักแน่นกว่าโมเดลทางเลือก ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย ไม่พบว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางตรง ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่ส่งอิทธิพลอ้อมผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู แต่ความยึดมั่นผูกพันของครูไม่ส่งอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์ความตรงของโมเดลทางเลือก ได้ข้อค้นพบเพิ่มเติมที่ไม่อยู่ในสมมุติฐานวิจัยคือ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู และภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความยึดมั่นผูกพันของครูผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ

2.3 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมอง

โลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน ระหว่างโรงเรียนขนาดกลาง และขนาดใหญ่ พบว่า โมเดลสมมุติฐานวิจัยมีความไม่แปรเปลี่ยนในด้านรูปแบบโมเดล โมเดลค่าพารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุจากตัวแปรแฝงภายนอกไปยังตัวแปรแฝงภายใน (GA) และค่าพารามิเตอร์ของอิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงภายใน (BE)

2.4 ผลการศึกษาบทบาทของภาวะผู้นำที่แท้จริง ที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

2.4.1 ผู้บริหารโรงเรียนเข้าใจในธรรมชาติของครู มุ่งเน้นการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในโรงเรียน เพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างตนและครู ระหว่างครูด้วยกัน และระหว่างครูกับผู้ปกครอง แสดงออกถึงความจริงใจ ทั้งทางคำพูดและการปฏิบัติ เปิดโอกาสและยินดีรับฟังความคิดเห็นของครูเพื่อใช้ในการตัดสินใจ ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีและใช้เหตุผลในการตัดสินใจที่สอดคล้องกับค่านิยมที่ตนยึดถือ ถึงแม้ว่าการตัดสินใจในบางครั้งอาจสร้างความไม่พอใจจากครูบางคนหรือหน่วยงานต้นสังกัดก็ตาม

2.4.2 ผู้บริหารโรงเรียนส่งเสริมการพัฒนาการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู โดยสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการเน้นวิชาการของครู มีการจัดลำดับความสำคัญของงานให้กับครู เพื่อให้ครูได้ใช้เวลาในการส่งเสริมการเรียนรู้ให้มากที่สุด มีการส่งเสริมให้ครูพัฒนาศักยภาพและความสามารถตนเองทั้งทางตรง เช่น การส่งครูที่ควรได้รับการพัฒนาศักยภาพเข้ารับการฝึกอบรมอย่างทั่วถึง และมีการกระตุ้นทางอ้อมให้ครูพัฒนาตนเองโดยอาศัยจิตวิทยาเชิงบวก รวมทั้งมีการส่งเสริมความสัมพันธ์อันดี ลดการขัดแย้ง และสร้างความร่วมมือระหว่างครู ผู้ปกครอง และนักเรียน อันจะนำไปสู่ความพยายามในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนร่วมกัน

2.4.3 ผู้บริหารโรงเรียนส่งเสริมความยึดมั่นผูกพันของครู ตระหนักถึงอิทธิพลของตนที่มีต่อขวัญและกำลังใจในการทำงานของครู สามารถกระตุ้นให้ครูมีกำลังใจในการทำงานแม้พบกับอุปสรรค ให้ความยุติธรรม ความสำคัญและการเอาใจใส่กับครูทุกคน รวมทั้งกระทำตนเป็นตัวอย่างในการทำงาน สร้างแรงบันดาลใจและบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการทำงาน of ครู และนำครูให้มีความตั้งใจในการทำงานร่วมกันจนสำเร็จลุล่วง

2.4.4 ครูเชื่อว่าการเน้นวิชาการเป็นเรื่องความสำคัญ เชื่อในความสามารถในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง เชื่อมั่นว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ และปกครองของนักเรียนจะร่วมมือกับตน ในการยกระดับผลการเรียนของนักเรียนให้ดีขึ้น ความเชื่อเหล่านี้จะเป็นแหล่งที่มาของความตั้งใจในการจัดการเรียนการสอนและกิจกรรมทางวิชาการที่เกี่ยวข้อง และร่วมมือกับ ผู้ปกครอง และนักเรียน ในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

2.4.5 ครูที่มีความยึดมั่นผูกพันสูงมีความกระตือรือร้นในการทำงาน รักการสอน รักการพัฒนาตนเอง มีความภูมิใจในงานที่ตนทำ อย่างไรก็ตามก็ดีอุปสรรคที่สำคัญที่พบคือ การขาดครู/การเปลี่ยนครูบ่อย และปัญหารองคือ การขาดความร่วมมือระหว่างครูและผู้ปกครอง โดยปัญหาการขาดครู ทำให้เกิดปัญหาที่ตามมาหลายประการ เช่น การปรับเปลี่ยนตำแหน่งของครู ครูสอนไม่ตรงสาระการเรียนรู้ที่ตนถนัด รวมถึงภาระงานที่มากขึ้น เมื่อต้องทำหน้าที่อื่นแทนตำแหน่งครูที่ขาด

2.4.6 ผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงมุ่งเน้นไปที่การสนับสนุนและใช้จิตวิทยาเชิงบวกในการสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการทำงานของครูและผู้ที่บังคับบัญชา มากกว่าการเข้าไปเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนของครูโดยตรง โดยมีการตั้งเป้าหมายทางวิชาการที่เหมาะสมและครูสามารถทำได้ เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ออกมาพอใจด้วยกันทุกฝ่าย

อภิปรายผลวิจัย

จากการวิจัยเรื่อง อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่านและขนาดโรงเรียนเป็นตัวแปรปรับ: การวิจัยแบบผสมวิธี วิจัยสรุปประเด็นการอภิปรายรวม 5 ประเด็น โดยรายละเอียดดังนี้

1. อิทธิพลของขนาดโรงเรียนที่มีต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ขนาดโรงเรียนที่แตกต่างกันไม่ทำให้ภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนแตกต่างกัน

การที่ขนาดโรงเรียนไม่มีอิทธิพลโดยตรงต่อภาวะผู้นำที่แท้จริง สอดคล้องกับผลการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่ผ่านมา เนื่องจากยังไม่มีหลักฐานสนับสนุนจากงานวิจัยที่ผ่านมาว่าขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลในการพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริง

การที่ขนาดโรงเรียนไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู ถือเป็นข้อค้นพบเพิ่มเติมให้กับองค์ความรู้เกี่ยวกับอิทธิพลของขนาดโรงเรียนที่มีต่อเจตคติทางบวกของครู ซึ่งยังไม่สามารถหาข้อสรุปที่แน่ชัด ถึงแม้ว่าผลการสังเคราะห์งานวิจัยเชิงนโยบายเกี่ยวกับขนาดโรงเรียนโดย Leithwood และ Jantzi (2009) ให้ข้อสรุปว่า โรงเรียนขนาดเล็กมีโอกาสที่จะทำให้ครูพัฒนาเจตคติทางบวกได้มากกว่า แต่งานวิจัยตั้งแต่ปี 1990 เป็นต้นมายังไม่สามารถสรุปได้ไปในทิศทางเดียวกัน เนื่องจากมีงานวิจัย 2 เรื่องที่ไม่พบว่าขนาดโรงเรียนมีผลต่อเจตคติที่เกี่ยวกับงานในเชิงบวกของครู

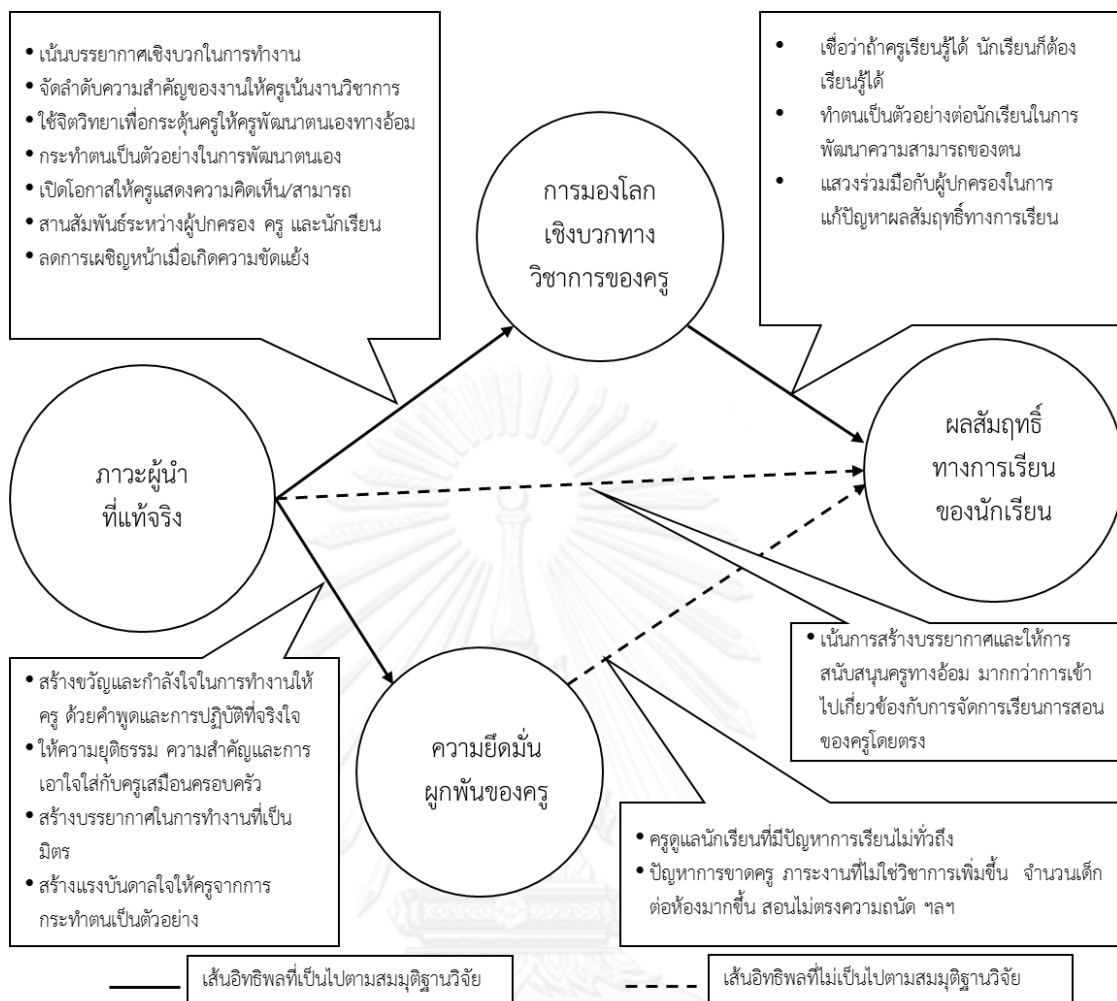
เช่นเดียวกัน การที่ขนาดโรงเรียนไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ถือเป็นผลการวิจัยที่ไม่ขัดแย้งกับงานวิจัยที่ผ่านมา โดย Leithwood และ Jantzi (2009) ให้ข้อสรุปจากผลการสังเคราะห์งานวิจัยเชิงนโยบายเดียวกับข้างต้นว่า ถึงแม้โรงเรียนขนาดเล็กโดยทั่วไปได้เปรียบกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ในหลายด้าน แต่การระบุขนาดโรงเรียนในงานวิจัยเป็นเรื่องสำคัญเนื่องจากขนาดโรงเรียนเป็นลักษณะสัมพัทธ์ (relative term) ดังเช่นปรากฏในงานวิจัยของ Eberts และคณะ (1990, อ้างถึงใน Leithwood และ Jantzi, 2009) ซึ่งใช้หลักเกณฑ์การแบ่งขนาดโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่แตกต่างจาก สพฐ. คือ โรงเรียนขนาดเล็ก (นักเรียนไม่เกิน 200 คน) ขนาดกลาง (400 – 600) และขนาดใหญ่ (มากกว่า 800 คน) เป็นต้น นอกจากนี้ภูมิหลังของนักเรียนก็มีส่วนสำคัญเนื่องจากขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลเชิงลบต่อนักเรียนกลุ่มด้อยโอกาสมากกว่านักเรียนกลุ่มมีโอกาสดังคม (K. Leithwood & Jantzi, 2009)

2. ความตรงของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู เป็นตัวแปรส่งผ่าน

การอภิปรายในประเด็นนี้ ผู้วิจัยแบ่งการอภิปรายออกเป็น 6 ประเด็นย่อย และสรุปภาพรวมได้ดังแผนภาพ 17 โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือก

ในการวิจัยครั้งนี้ หลังจากผู้วิจัยได้ทดสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยแล้ว ผู้วิจัยได้ทำการเสนอโมเดลทางเลือก ซึ่งมีโครงสร้างแตกต่างจากโมเดลสมมุติฐานวิจัย 2 ประการคือ การตัดเส้นความสัมพันธ์จากภาวะผู้นำที่แท้จริงไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนออกไป และการเพิ่มเส้นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการไปยังความยึดมั่นผูกพันของครู ผลการวิเคราะห์พบว่า โมเดลทางเลือกมีความตรงเช่นเดียวกับโมเดลสมมุติฐานวิจัย แต่โมเดลสมมุติฐานวิจัยมีหลักฐานเชิงทฤษฎีและงานวิจัยรองรับที่หนักแน่นกว่าโมเดลทางเลือก จึงเป็นโมเดลที่สมเหตุสมผลกว่า จากผลการวิจัยนี้ แสดงให้เห็นว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงไม่ส่งผลทางตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่ส่งผ่านอิทธิพลผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ นอกจากนี้ การที่ค่า R^2 ของทั้งโมเดลสมมุติฐานวิจัยและโมเดลทางเลือกมีค่าต่ำ อาจสามารถอธิบายได้ว่า ตัวแปรต้นและตัวแปรส่งผ่านที่ใช้ในโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั้ง 3 ตัวแปรสามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้จำกัด เมื่อเปรียบเทียบกับผลจากการสังเคราะห์งานวิจัยมากกว่า 50,000 เรื่องเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดย Hattie (2008) พบว่า อิทธิพลของโรงเรียนสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้เพียงร้อยละ 5 ถึง 10 โดยอิทธิพลของโรงเรียนนี้รวมถึงอิทธิพลที่เกิดจากผู้บริหารโรงเรียนที่ส่งผลต่อบรรยากาศและคุณลักษณะของโรงเรียนแล้ว ดังนั้นการที่โมเดลสมมุติฐานวิจัยสามารถอธิบายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 3.9 จึงสอดคล้องกับผลการวิจัยที่ผ่านมา



แผนภาพ 17 สรุปประเด็นสำคัญเพื่ออธิบายผลการทดสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย

2.2 อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

ผลการวิจัยพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู โดยภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถอธิบายความแปรปรวนของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูได้ร้อยละ 14.2 เนื่องจากผู้วิจัยไม่พบว่ามีการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริงและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมาก่อน ผลการวิจัยนี้จึงถือเป็นองค์ความรู้ใหม่ และสอดคล้องกับผลการวิจัยที่ผ่านมาซึ่งยืนยันถึงความสัมพันธ์ในระดับสูงระหว่างภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนและการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ (I. H. Chang, 2011; Dean, 2011; Mascall et al., 2008) เมื่อเปรียบเทียบกับผลการศึกษาในครั้งนี้นี้กับผลการศึกษาของ Chang (2011) ซึ่งศึกษาตัวแปรการกระจายภาวะผู้นำ (distributed leadership) ที่มีต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูในประเทศไต้หวัน พบว่า การกระจายภาวะผู้นำมีขนาดอิทธิพลต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูสูงกว่าภาวะผู้นำที่แท้จริง เมื่อพิจารณาผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ จะเห็นว่าผู้บริหารโรงเรียนมีความเข้าใจในธรรมชาติในการทำงานของครู ตระหนักถึงความสำคัญของการบรรลุเป้าหมายในระยะยาวมากกว่าระยะสั้น ในการสนับสนุนให้ครูมีการเน้นวิชาการ ผู้บริหารจะมีการ

จัดลำดับความสำคัญของงานให้กับครู เพื่อให้ครูได้ใช้เวลาในการส่งเสริมการเรียนรู้ให้มากที่สุด และลดภาระงานด้านอื่นที่อาจเป็นอุปสรรคต่อการเน้นวิชาการของครู ในด้านการส่งเสริมการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงส่งเสริมให้ครูพัฒนาศักยภาพและความสามารถตนเองทั้งทางตรงและทางอ้อมโดยการแสดงออกให้เห็นเป็นตัวอย่าง รวมทั้งมีการส่งเสริมความสัมพันธ์ที่มีพื้นฐานจากความไว้วางใจซึ่งกันและกัน ลดการขัดแย้ง และสร้างความร่วมมือระหว่างครู ผู้ปกครอง และนักเรียน

2.3 อิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อความยึดมั่นผูกพันของครู

ผลการวิจัยพบว่า ภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครู โดยภาวะผู้นำที่แท้จริงสามารถอธิบายความแปรปรวนของความยึดมั่นผูกพันของครูได้ร้อยละ 16.3 สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Giallonardo และคณะ (2010) ที่ศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อความยึดมั่นผูกพันในงานของพยาบาล โดยพบว่าการรับรู้ภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้สอนมีอิทธิพลทางตรงต่อความยึดมั่นผูกพันในงานของพยาบาล ($\beta = .21$) เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ จะเห็นว่า ผู้บริหารโรงเรียนตระหนักว่าตนมีอิทธิพลต่อขวัญและกำลังใจในการทำงานของครู ใช้คำพูดและปฏิบัติกับครูอย่างจริงจัง ให้ความสำคัญและการเอาใจใส่กับครูเสมือนครอบครัว สร้างบรรยากาศในการทำงานที่เป็นมิตร ทำให้ครูมีความสุขในการทำงาน รวมทั้งสร้างแรงบันดาลใจให้ครูจากการกระทำตนเป็นตัวอย่างในการทำงาน แต่เมื่อถึงเวลาที่จำเป็น ผู้บริหารสามารถกระตุ้นครูมีความตั้งใจในการทำงานร่วมกันจนสำเร็จลุล่วง

2.4 อิทธิพลของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จากผลการวิจัยพบว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโดยการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ร้อยละ 5.15 ผลการวิจัยสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Chang (2011) ที่ได้ผลการวิจัยในทิศทางเดียวกันแต่สามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้สูงกว่า (ร้อยละ 56.25) อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยดังกล่าวใช้การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่แตกต่างจากในงานวิจัยนี้ โดยใช้มาตรวัดที่ให้ครูประเมินระดับการเรียนรู้ ความสามารถทางวิชาการ แรงจูงใจทางการเรียน เจตคติทางการเรียน และนิสัยทางการเรียน ของนักเรียน ร่วมกับคะแนนจากการสอบใน 4 วิชา ได้แก่ คณิตศาสตร์ การอ่าน สังคมศึกษา และวิทยาศาสตร์ ในขณะที่ในการวิจัยนี้ ใช้การประเมินคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนในวิชาที่ครูแต่ละคนสอนโดยตรง ดังนั้นในการวิจัยในอนาคตควรมีวิธีการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ใช้ลักษณะการเรียนรู้ทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ พุทธิพิสัย (cognitive) จิตพิสัย (affective) และทักษะพิสัย (psychomotor) ร่วมกัน น่าจะทำให้สามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ดีขึ้น เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ จะเห็นว่า การที่ครูมีความเชื่อในความสามารถในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง เชื่อว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ และเชื่อว่าผู้ปกครองของนักเรียนเป็นส่วนสำคัญในการแก้ปัญหาการเรียนของนักเรียนให้ดีขึ้น ทำให้ครูประพฤติตนเป็นตัวอย่างให้กับนักเรียนในการพัฒนาความสามารถในการสอนของตน มีความตั้งใจในการจัดการเรียนการสอนและ

กิจกรรมทางวิชาการที่เกี่ยวข้อง และพยายามร่วมมือกับผู้ปกครองในการแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

2.5 อิทธิพลของความยึดมั่นผูกพันของครูที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

จากผลการวิจัย ไม่พบว่าความยึดมั่นผูกพันของครูส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผลการวิจัยนี้จึงไม่สอดคล้องกับสมมุติฐานของการวิจัยซึ่งใช้แนวคิดจากทฤษฎีการตัดสินใจด้วยตนเอง (SDT) ในการสนับสนุนการตั้งสมมุติฐาน รวมทั้งไม่สอดคล้องกับผลการวิจัยของงานวิจัยของ Bakker และ Bal (2010) ซึ่งพบว่า ความยึดมั่นผูกพันในงานของครูมีอิทธิพลต่อผลการปฏิบัติงานของครู รวมทั้งงานวิจัยของ Roth และคณะ (2007) ที่พบว่าแรงจูงใจอิสระในการสอนของครูส่งผลต่อแรงจูงใจอิสระในการเรียนรู้ของนักเรียน อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาที่ผู้วิจัยอ้างอิงถึงไม่ได้ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างความยึดมั่นผูกพันของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน และไม่พบว่ามีการวิจัยในอดีตที่ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างความยึดมั่นผูกพันของครูและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนมาก่อน ดังนั้น ในอนาคตจึงควรมีการศึกษาวิจัยเพิ่มเติมถึงบทบาทของความยึดมั่นผูกพันของครูที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน เพื่อหาข้อสรุปที่ชัดเจนยิ่งขึ้น เมื่อพิจารณาผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ พบว่า อุปสรรคที่สำคัญที่อาจมีผลต่ออิทธิพลของความยึดมั่นผูกพันของครู คือ ปัญหาการขาดครู ซึ่งทำให้เกิดปัญหาที่ตามมาหลายประการ เช่น การปรับเปลี่ยนตำแหน่งของครู ครูสอนไม่ตรงสาระการเรียนรู้ที่ตนถนัด จำนวนนักเรียนต่อห้องสูงขึ้น และภาระงานที่ไม่เกี่ยวข้องกับวิชาการมากขึ้น ปัญหาดังกล่าวอาจส่งผลทำให้ครูที่ความยึดมั่นผูกพันสูงกลับใช้เวลาในการทำงานที่ไม่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของนักเรียน จึงทำให้ความยึดมั่นผูกพันของครูไม่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน งานวิจัยในอนาคตอาจจำเป็นต้องเพิ่มตัวแปรควบคุมเข้าไปในโมเดลเชิงสาเหตุ เช่น บริบทการทำงานของครู (teachers' work setting) เพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับอิทธิพลของความยึดมั่นผูกพันของครูที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

2.6 อิทธิพลทางตรงของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

ผลการทดสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย ระบุว่า เส้นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุจากภาวะผู้นำที่แท้จริงไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยดังกล่าวแสดงว่าภาวะผู้นำที่แท้จริงมีอิทธิพลทางตรงที่จำกัดต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน แต่ส่งอิทธิพลผ่านการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ถึงแม้ว่าผลการวิจัยนี้จะขัดแย้งกับสมมุติฐานวิจัยที่ตั้งไว้ แต่จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องให้ข้อสรุปที่มีเหตุผลและเป็นไปได้เกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำของโรงเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยผลที่แตกต่างขึ้นอยู่กับรูปแบบของภาวะผู้นำที่ศึกษา ผลการวิจัยนี้เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับผลการสังเคราะห์งานวิจัยของ Robinson และคณะ (2008) ซึ่งสรุปว่า อิทธิพลของภาวะผู้นำของผู้บริหารต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจะสูงขึ้น เมื่อผู้บริหารโรงเรียนใช้ภาวะผู้นำในการสร้างความสัมพันธ์ งาน และการเรียนรู้ ที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายหลักของการจัดการ

เรียนรู้และการเรียนรู้ ในทำนองเดียวกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนที่มีภาวะผู้นำที่แท้จริงมุ่งเน้นไปที่การสนับสนุนครูและใช้จิตวิทยาเชิงบวกในการสร้างบรรยากาศในการทำงานที่เอื้อต่อการทำงานของครูและผู้ใต้บังคับบัญชา มากกว่าการเข้าไปเกี่ยวข้องกับจัดการเรียนการสอนของครูโดยตรง และใช้การตั้งเป้าหมายทางวิชาการที่เหมาะสมและครูสามารถทำได้ เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ทุกฝ่ายพึงพอใจ

เนื่องจากงานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยแรกที่ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ในอนาคตจึงควรมีการวิจัยเพิ่มเติม เพื่อยืนยันถึงลักษณะของอิทธิพลทางตรงของภาวะผู้นำที่แท้จริงที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

3. ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัย ระหว่างขนาดโรงเรียน

จากการศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัย พบว่า โมเดลสมมุติฐานวิจัยมีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล ค่าพารามิเตอร์อิทธิพลเชิงสาเหตุจากตัวแปรแฝงภายนอกไปยังตัวแปรแฝงภายใน (GA) และค่าพารามิเตอร์ของอิทธิพลเชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรแฝงภายใน (BE) แสดงว่า ขนาดโรงเรียนไม่มีอิทธิพลปรับต่อโมเดล ผลที่ได้นี้ไม่สอดคล้องกับสมมุติฐานการวิจัยและข้อสรุปจากการทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมา ที่ระบุว่า ขนาดโรงเรียนน่าจะมีอิทธิพลกำกับต่อความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในกรอบแนวคิดการวิจัย อย่างไรก็ตาม ผลจากการวิจัยที่ผ่านมาเป็นการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลปรับของขนาดโรงเรียนที่มีต่อกลุ่มตัวแปรที่แตกต่างกับโมเดลสมมุติฐานวิจัยของการวิจัยครั้งนี้ เช่น ในการสังเคราะห์งานวิจัยของ Leithwood และ Jantzi (2005) ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงต่อการเรียนรู้ของนักเรียน Hallinger และ Murphy (1985) ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลต่อพฤติกรรมการบริหารงานวิชาการของผู้บริหารโรงเรียน ในขณะที่ Bryk และ Schneider (2003) ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหาร ครู นักเรียน และผู้ปกครอง ในการสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจในโรงเรียน ที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน นอกจากนี้ยังพบว่า ในงานวิจัยของต่างประเทศที่ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของขนาดโรงเรียน เช่น งานวิจัยของ Eberts และคณะ (1990, อ้างถึงใน Leithwood และ Jantzi, 2009) ใช้หลักเกณฑ์การแบ่งขนาดโรงเรียนระดับประถมศึกษาที่แตกต่างจากของไทย คือ โรงเรียนขนาดเล็ก มีนักเรียนไม่เกิน 400 คน ขนาดกลาง 200 – 800 คน และขนาดใหญ่มากกว่า 600 คน การใช้เกณฑ์ที่ต่างกันอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้ผลการวิจัยเกี่ยวกับอิทธิพลของขนาดแตกต่างกันได้ ดังนั้น ถึงแม้การศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลปรับของขนาดโรงเรียนในงานวิจัยนี้ จะได้ผลการวิจัยที่ไม่สอดคล้องกับสมมุติฐาน แต่ได้ให้องค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ที่ไม่เปลี่ยนแปลงไปตามขนาดโรงเรียน ซึ่งข้อค้นพบนี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในเชิงนโยบาย ในการพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนระดับประถมศึกษาได้ต่อไป

เนื่องจากงานวิจัยนี้ เป็นงานวิจัยแรกที่ทำการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลปรับของขนาดโรงเรียน ที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ในอนาคตจึงควรศึกษาเพิ่มเติมเพื่อนำผลวิจัยมายืนยันหรือขัดแย้งกับผลการวิจัยในครั้งนี้ว่า ขนาดโรงเรียนมีอิทธิพลปรับต่อความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มตัวแปรนี้หรือไม่

4. ค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบของตัวแปรหลักในการวิจัย เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบของภาวะผู้นำที่แท้จริง พบว่า องค์ประกอบด้านความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์ และมุมมองเชิงจริยธรรม มีค่าเฉลี่ยค่อนข้างต่ำ เมื่อเทียบกับองค์ประกอบด้านการตระหนักตนและกระบวนการที่สมดุล แสดงว่า ครูส่วนใหญ่รับรู้เกี่ยวกับการเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและครู และการให้ออกาสครูแสดงความคิดเห็นและการตัดสินใจในเรื่องสำคัญของผู้บริหารมากกว่า ในขณะที่ครูรับรู้เกี่ยวกับการเปิดเผยข้อมูล ความไวใจ และพฤติกรรมที่สอดคล้องกับคุณธรรมจริยธรรมของผู้บริหารต่ำกว่า ดังนั้นในการพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหาร จึงควรเน้นไปที่การพัฒนาความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์และมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตนของผู้บริหารมากที่สุด และเมื่อพิจารณาการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู พบว่าครูมีการรับรู้ด้านการรับรู้ความสามารถตนเองต่ำกว่าการรับรู้ด้านการเน้นวิชาการและความไวใจในผู้ปกครองและนักเรียน ในการพัฒนาการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูให้สูงขึ้น จึงควรเน้นที่การพัฒนาการรับรู้ความสามารถตนเองของครูมากที่สุด

5. ผลจากการทดสอบความตรงของโมเดลทางเลือก ซึ่งพบว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นผูกพันของครูนั้น ถือเป็นข้อค้นพบใหม่ในเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงทั้งสอง เนื่องจากผู้วิจัยไม่พบว่ามีการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งสองมาก่อน อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยที่ผ่านมาพบว่า ความยึดมั่นผูกพันในงานมีปัจจัยเชิงสาเหตุมาจากการรับรู้ความสามารถตนเองและการมองโลกในแง่ดี และเมื่อพิจารณารากฐานทางทฤษฎีของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการแล้ว พบว่าแนวคิดนี้มีรากฐานมาจากจิตวิทยาเชิงบวก การรับรู้ความสามารถตนเอง และการมองโลกเชิงบวก รวมทั้งองค์ประกอบที่มีน้ำหนักมากที่สุดคือ การรับรู้ความสามารถตนเองของครู หลักฐานทางทฤษฎีดังกล่าวจึงสอดคล้องกับข้อค้นพบที่ได้จากผลการทดสอบความตรงของโมเดลทางเลือก ซึ่งยืนยันว่า การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครูเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของครู

ข้อจำกัดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีข้อจำกัดในการวิจัย 4 ประเด็น ดังนี้

1. การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ผู้วิจัยเลือกใช้คะแนนการประเมินจากครูที่สอนในทุกสาระการเรียนรู้ โดยให้ครูผู้ตอบแบบสอบถามทำการประเมินคะแนนเฉลี่ยในวิชาที่ครูสอน แทนการใช้คะแนนการทดสอบจริงที่เป็นมาตรฐานของเขตพื้นที่ หรือคะแนนสอบระดับชาติ ประเด็นนี้อาจทำให้เกิดปัญหาความตรงภายในได้ เนื่องจากคะแนนการประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในการวิจัยนี้ ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ของครูแต่ละคน แทนที่จะเป็นเกณฑ์เดียวกันทั้งหมด นอกจากนี้ ค่าที่นำมาใช้

แทนตัวแปรสังเกตได้ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในการวิจัยครั้งนี้ ได้มาจากค่าเฉลี่ยของ ทั้ง 8 วิชา โดยพบว่าวิชาที่มีน้ำหนักความสำคัญตามหลักสูตรแกนกลางของกระทรวงศึกษาต่ำกว่า เช่น วิชาสุขศึกษา-พลศึกษา ศิลปะ และการงานพื้นฐานอาชีพและเทคโนโลยี กลับมีคะแนนเฉลี่ยการประเมินจากครูที่สูงกว่าวิชาที่มีน้ำหนักความสำคัญสูงกว่า เช่น ภาษาไทย คณิตศาสตร์ และ วิทยาศาสตร์ เป็นต้น ดังนั้นหากสามารถใช้คะแนนการทดสอบจริงที่เป็นคะแนนมาตรฐานของวิชาหลักในหลักสูตรแล้ว ผลการวิเคราะห์ให้ผลที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

2. จำนวนกรณีศึกษาในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ เนื่องจากตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ระยะที่ 2 จำเป็นต้องมาจากตัวอย่างในระยะที่ 1 และการตอบรับการเข้าศึกษากรณีศึกษาจะต้องได้รับการอนุญาตจากผู้บริหารโรงเรียน ด้วยข้อจำกัดดังกล่าว ผู้วิจัยสามารถเข้าถึงข้อมูลเชิงคุณภาพ ในโรงเรียนได้เพียง 2 โรงเรียนเท่านั้น ถึงแม้ว่ากรณีศึกษาทั้ง 2 โรงเรียนจะเพียงพอในการตอบ ประเด็นคำถามที่ตั้งไว้ แต่จำนวนกรณีศึกษาที่มากขึ้นน่าจะสามารถทำให้อธิบายประเด็นคำถามในเชิง เปรียบเทียบได้ดีกว่า นอกจากนี้ การอภิปรายเหตุผลในเชิงลึกเกี่ยวกับอิทธิพลปรับของขนาดโรงเรียน จำเป็นต้องใช้กรณีศึกษาหลายกรณีที่มีความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรหลักในงานวิจัยที่มีลักษณะ เดียวกัน แต่แตกต่างกันที่ขนาดโรงเรียน เพื่อสามารถวิเคราะห์ในเชิงเปรียบเทียบได้ ดังนั้นในการวิจัย ครั้งต่อไป ควรเพิ่มกรณีศึกษาให้มากขึ้นเพื่อให้ได้คำตอบที่ชัดเจนยิ่งขึ้น

3. ข้อคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึก เนื่องจากข้อจำกัดในด้านเวลาในการสัมภาษณ์ ผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน ทำให้ผู้วิจัยไม่สามารถถามคำถามแบบเจาะลึกได้ตรงประเด็นและอธิบายข้อ ค้นพบจากการวิจัยในระยะที่ 1 ได้อย่างครบถ้วน และข้อคำถามหลายข้อตั้งขึ้นเพื่อยืนยันคุณลักษณะ และพฤติกรรมของผู้บริหารและครู ทำให้เกิดความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามในแบบสอบถามในการวิจัย ระยะที่ 1 ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไป ควรตั้งข้อคำถามเชิงลึกที่มุ่งอธิบายผลการวิจัยในระยะที่ 1 ให้ มากขึ้น เช่นการสอบถาม ผู้อำนวยการและครูว่า ผู้อำนวยการทำอะไรเพื่อพัฒนาการรับรู้ ความสามารถตนเองครู เป็นต้น เพื่อให้สามารถใช้เวลาในการสัมภาษณ์อย่างมีประสิทธิภาพและได้ คำตอบที่สามารถอธิบายผลการวิจัยได้ตรงประเด็นมากยิ่งขึ้น

4. เกณฑ์ในการกำหนดขนาดโรงเรียน เนื่องจากการจำแนกกลุ่มตามขนาดโรงเรียนใน งานวิจัยนี้มีความแตกต่างไม่เพียงพอที่ทำให้สามารถพบอิทธิพลของขนาดที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่าง ตัวแปรในโมเดลสมมุติฐานวิจัยได้ ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไป จึงควรจำแนกกลุ่มตามขนาดโรงเรียนที่ แตกต่างกันอย่างมากขึ้นเพื่อเพิ่มความแปรปรวนระหว่างกลุ่มหรือความแปรปรวนที่เป็นระบบให้มากที่สุด (maximized systematic variance)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1.1 ผลการวิจัยที่เป็นข้อมูลเชิงประจักษ์แสดงให้เห็นถึงภาวะผู้นำที่แท้จริงในฐานะปัจจัย เชิงสาเหตุของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ ความยึดมั่นผูกพันของครู ซึ่งส่งผ่านอิทธิพลไปยัง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน ดังนั้นหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับระบบการศึกษา เช่น กระทรวงศึกษาธิการ สำนักเขตพื้นที่การศึกษา รวมทั้งสถานศึกษา ควรกำหนดนโยบายในการ สนับสนุนให้ผู้บริหารโรงเรียนพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริงของตน เพื่อสร้างบรรยากาศเชิงบวกของการ

ทำงานในโรงเรียนที่เอื้อต่อการพัฒนาการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการและความยึดมั่นผูกพันของครู อันจะส่งผลไปยังผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ นอกจากนี้หน่วยงานระดับสูงของกระทรวงศึกษาธิการยังสามารถนำผลการวิจัยนี้ไปใช้ในการวางแผนแนวทางในการคัดเลือกผู้ที่เข้าดำรงตำแหน่งผู้บริหารโรงเรียน โดยอาจให้ครูหรือรองผู้อำนวยการที่ต้องการสอบเข้าบรรจุเลื่อนขั้นเป็นผู้อำนวยการเข้ารับการประเมินภาวะผู้นำที่แท้จริงจากครูในโรงเรียนประกอบการพิจารณาการคัดเลือกอีกทางหนึ่ง ในการพัฒนาภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียน ควรเน้นไปที่มิติด้านความโปร่งใสเชิงสัมพันธ์และมุมมองเชิงจริยธรรมภายในตนของผู้บริหารโรงเรียนมากที่สุด เนื่องจากเป็นมิติที่ครูรับรู้เกี่ยวกับภาวะผู้นำที่แท้จริงของผู้บริหารโรงเรียนได้น้อยกว่า

1.2 ผลการวิจัยพบว่าครูมีการรับรู้ความสามารถตนเองต่ำเมื่อเทียบกับมิติด้านอื่นของการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ การรับรู้ความสามารถตนเองของครูจึงควรได้รับการพัฒนามากที่สุด ผลที่ได้จากข้อมูลเชิงคุณภาพ แสดงให้เห็นว่า ในการยกระดับการรับรู้ความสามารถตนเองของครู ผู้บริหารควรใส่ใจในการเปิดโอกาสให้ครูได้รับการพัฒนาศักยภาพในการจัดการเรียนการสอนอย่างทั่วถึง ครูที่มีอายุงานน้อยและต้องรับผิดชอบสอนในหลายสาระการเรียนรู้จำเป็นต้องได้รับการพัฒนา ก่อนครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานมากกว่า นอกจากนี้ ผู้บริหารโรงเรียนควรให้โอกาสครูแสดงความคิดเห็นและรับผิดชอบโครงการที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาทางวิชาการของโรงเรียน เนื่องจากการเปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความคิดเห็นและความสามารถจนประสบผลสำเร็จเป็นอีกทางหนึ่งที่ทำให้ครูสามารถพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองได้

1.3 ผลการวิจัยเชิงคุณภาพที่พบว่า ปัญหาการขาดครู อันก่อให้เกิดปัญหาภาระงาน นอกเหนือจากการสอนของครูและการที่ครูสอนไม่ตรงกับความถนัดนั้น ถือเป็นอุปสรรคต่อครูที่มีความยึดมั่นผูกพันสูงการพัฒนาการเรียนการสอน ครูที่มีความยึดมั่นผูกพันสูงน่าจะใช้พลังและความทุ่มเทของตนในการทำหน้าที่หลัก นั่นคืองานสอน มากกว่าการทำหน้าที่รอง เช่น งานธุรการ หรือ การทำกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้องกับงานวิชาการ หน่วยงานระดับสูงทางการศึกษาจึงควรเร่งแก้ปัญหาคารขาดครูให้เร็วที่สุด

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

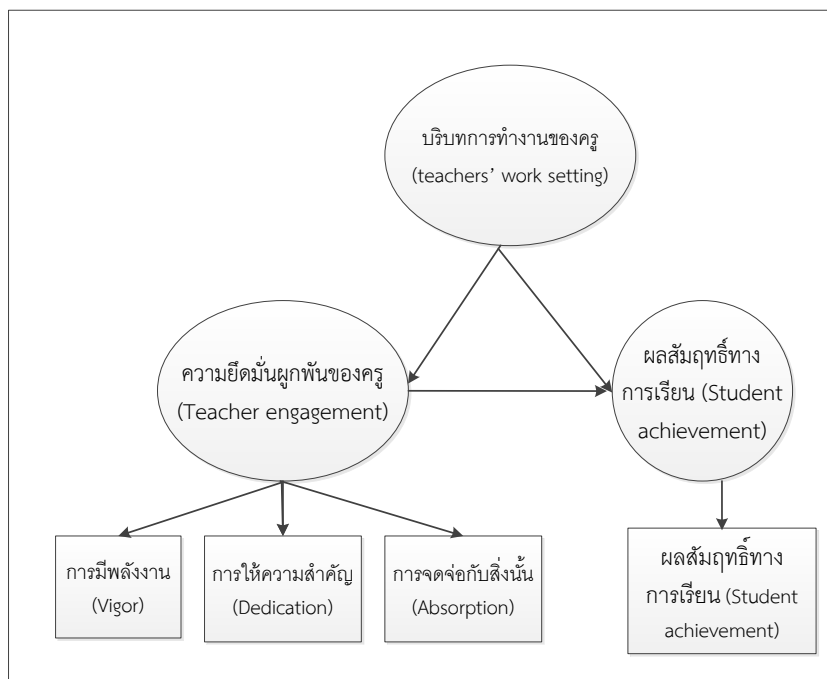
2.1 ข้อจำกัดที่สำคัญของงานวิจัยนี้คือ การใช้คะแนนการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากครูที่เป็นตัวอย่าง และคะแนนการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นได้มาจากค่าเฉลี่ยของทั้ง 8 วิชา ซึ่งอาจทำให้เกิดปัญหาความตรงภายในได้ ในการวิจัยครั้งต่อไป จึงควรนำวิธีการวัดผลสัมฤทธิ์ทางเรียนที่ใช้คะแนนจากการสอบมาตรฐานระดับท้องถิ่นหรือระดับชาติมาใช้แทน นอกจากนี้โมเดลสมมุติวิจัยสามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ต่ำ จึงควรนำการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจากครู ที่รวมการประเมินลักษณะการเรียนรู้ทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ พุทธิพิสัย (cognitive) จิตพิสัย (affective) และทักษะพิสัย (psychomotor) ร่วมกัน เพื่อให้สามารถอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนได้ดีขึ้น

2.2 ผลการศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลเชิงสาเหตุ พบว่า โมเดลสมมุติฐานวิจัยมีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล นั่นคือ ขนาดโรงเรียนไม่มีอิทธิพลการปรับ ชัดแย้งกับผลการวิจัยของต่างประเทศ เนื่องจากเกณฑ์การจำแนกขนาดโรงเรียนที่แตกต่างกัน งานวิจัยใน

อนาคตควรมีการจำแนกขนาดโรงเรียนให้มีความแตกต่างกันมากขึ้น เพื่อให้สามารถวิเคราะห์อิทธิพล การปรับของขนาดโรงเรียนได้อย่างชัดเจนมากยิ่งขึ้น

2.3 ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือก พบว่า การมองโลกเชิงบวกทาง วิชาการมีอิทธิพลต่อความยึดมั่นของครู ดังนั้น การวิจัยในอนาคตจึงควรเพิ่มเส้นความสัมพันธ์ระหว่าง ตัวแปรทั้งสองในโมเดลสมมุติฐานวิจัย และควรมีการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพิ่มเติมเพื่อให้เข้าใจ เกี่ยวกับความสัมพันธ์ของตัวแปรทั้งสองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

2.4 ผลการวิจัยในครั้งนี้ ไม่พบว่าความยึดมั่นผูกพันของครูส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนของนักเรียน จากผลการวิจัยเชิงคุณภาพ ซึ่งพบว่า อุปสรรคที่สำคัญที่อาจมีผลต่ออิทธิพลของ ความยึดมั่นผูกพันของครู คือ ปัญหาการขาดครู และเกิดปัญหาภาระงานที่มากขึ้นตามมา งานวิจัยใน อนาคตจึงควรเพิ่มตัวแปรควบคุมเข้าไปในโมเดลเชิงสาเหตุ เช่น บริบทการทำงานของครู (teachers' work setting) เข้าไปในโมเดลเชิงสาเหตุในฐานะตัวแปรควบคุม บริบทการทำงานของครู (teachers' work setting) เป็นตัวแปรแฝงที่มีความหมายครอบคลุมถึง การสนับสนุนที่ครูได้รับ เกี่ยวกับการสอนในโรงเรียนและระดับของภาระงานของครู ซึ่งมีคำนิยามเชิงทฤษฎีที่คล้ายคลึงกับตัว แปรทรัพยากรในงาน (job resources) ซึ่งเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุของความยึดมั่นผูกพันของครู แต่ตัว แปรบริบทการทำงานของครูได้รับการยืนยันว่าส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Kenneth Leithwood & Mascall, 2008) ดังนั้น การนำตัวแปรเช่นนี้เข้าไปในโมเดลเชิงสาเหตุใน ฐานะตัวแปรควบคุม (ดังแผนภาพ 18) น่าจะทำให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับอิทธิพลของความยึดมั่นผูกพัน ของครูที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่ชัดเจนยิ่งขึ้น



แผนภาพ 18 โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีบริบทการทำงานของครูเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุ และความยึดมั่นผูกพันของครูเป็นตัวแปรส่งผ่าน

2.5 การวิจัยในครั้งนี้ เป็นการวิจัยที่ศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อครูรายคน ในขณะที่ตัวแปรการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ มักได้รับการศึกษาในระดับกลุ่มหรือโรงเรียนมากกว่า และจากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องที่ผ่านมา ผู้วิจัยไม่พบว่า มีการศึกษาอิทธิพลของภาวะผู้นำที่แท้จริงต่อการมองโลกเชิงบวกทางวิชาการในระดับโรงเรียนมาก่อน ดังนั้นหัวข้อการวิจัยที่ใช้หน่วยการวิเคราะห์เป็นระดับโรงเรียนและใช้การวิเคราะห์แบบพหุระดับจึงเป็นหัวข้อที่น่าสนใจสำหรับการวิจัยในอนาคต

2.6 การวิจัยในครั้งนี้ ศึกษาเกี่ยวกับความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัย ระหว่างขนาดโรงเรียน เนื่องจากขนาดโรงเรียน เป็นตัวแปรปรับที่ได้รับความสนใจศึกษามากที่สุดจากวรรณกรรมและงานวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำและการปฏิสัมพันธ์ภายในโรงเรียนในบริบทของต่างประเทศ อย่างไรก็ตาม ปัจจัยเชิงบริบทด้านอื่นๆ เช่น สังกัดและระดับการศึกษา น่าจะมีอิทธิพลปรับต่อโมเดลสมมุติฐานวิจัยในบริบทของการศึกษาไทยเช่นกัน ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาถึงความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลสมมุติฐานวิจัย ระหว่างสังกัดโรงเรียน (เช่น ระหว่างโรงเรียนสังกัด สพฐ. และเอกชน) และระหว่างระดับการศึกษา (เช่น ระหว่างประถมศึกษาและมัธยมศึกษา) เพื่อให้ผลการทดสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัยสามารถนำไปขยายผลในวงกว้างขึ้นในบริบทของการศึกษาไทยต่อไป

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). โมเดลลิสเรล: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รพีพรรณ เอกสุภาพันธุ์. การพัฒนายุทธศาสตร์การเสริมสร้างจรรยาบรรณของวิชาชีพผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา สาขาวิชาบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2552.

ศิริชัย กาญจนวาสี. (2544). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุษณีย์ รongพินิจ. การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุของการคงอยู่ในงานอาชีพครูผ่านการยึดมั่นผูกพันกับงาน. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2555.

ภาษาอังกฤษ

Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2011). Student Academic Optimism. *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy*, 73.

Alig-Mielcarek, J. M., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, Meaning, and Influence. In W. K. Hoy, Miskel C. (Ed.), *Educational leadership and reform* (pp. 29). Greenwich, CT: Information Age.

Atkins, P. W. B., & Wood, R. E. (2002). Self- versus others' ratings as predictors of assessment center ratings: Validation evidence for 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 871-904. doi: 10.1111/j.1744-6570.2002.tb00133.x

Avolio, B. J. (2010). Pursuing authentic leadership development. *Handbook of leadership theory and practice*, 739-768.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.

- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, *15*(6), 801-823.
- Avolio, B. J., & Mhatre, K. H. (2011). Advances in theory and research on authentic leadership: The Oxford handbook of positive organizational scholarship. New York, NY: Oxford University Press.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *83*(1), 189-206. doi: 10.1348/096317909x402596
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, *22*(3), 187-200. doi: 10.1080/02678370802393649
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, *9*(3), 75-78.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1136-1144.
- Bird, J. J. j. u. e., Chuang, W., Watson, J., & Murray, L. (2012). Teacher and Principal Perceptions of Authentic Leadership: Implications for Trust, Engagement, and Intention to Return. *Journal of School Leadership*, *22*(3), 425-461.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, *60*(6), 40-45.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, *31*(5), 491-515.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, *21*(3), 193-218.

- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., & Avey, J. B. (2009). Authentic Leadership and Positive Psychological Capital: The Mediating Role of Trust at the Group Level of Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(3), 227-240.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.): Sage Publications, Inc.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools*. The University of Alabama TUSCALOOSA.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*: University Rochester Press.
- Eren, A. (2011). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*.
- Fetsco, T., & McClure, J. (2005). *Educational psychology: an integrated approach to classroom decisions*: Allyn and Bacon.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*: Wiley.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harv Bus Rev*, 85(2), 129-130, 132-128, 157.
- Giallonardo, L. M., Wong, C. A., & Iwasiw, C. L. (2010). Authentic leadership of preceptors: predictor of new graduate nurses' work engagement and job satisfaction. *Journal of nursing management*, 18(8), 993-1003.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 3-17.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate analysis*.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*: Taylor & Francis.
- Hejazieh, E., Lavasani, M. G., & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 646-652.
- Henderson, J. E., & Hoy, W. K. (1983). Leader authenticity: The development and test of an operational measure. *Educational & Psychological Research*.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundslid, K. (2011). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. doi: 10.1080/02619768.2011.633993
- Hope, J., & Fraser, R. (2000). Beyond Budgeting... Breaking through the Barrier to 'the Third Wave'. *management*, 50, 10.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*: McGraw-Hill Higher Education.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.

- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279. doi: 10.1177/0013161x90026003004
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*: Sage Publications.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Studies in leading and organizing schools*, 2, 181.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of Managerial Issues*, 254-273.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*: Scientific Software International.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 317-337. doi: 10.1080/00220973.2012.678409
- Korkmaz, M. (2006). The Relationship between Organizational Health and Robust School Vision in Elementary Schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 23.

- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement. *American Educational Research Journal, 37*(1), 3-31. doi: 10.3102/00028312037001003
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research, 79*(1), 464-490.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 529-561. doi: 10.1177/0013161x08321221
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 5-26.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397. doi: 10.1177/0013161x03253412
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 214-228.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. THE OHIO STATE UNIVERSITY.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 203-229.
- Neider, L. L., & Schriesheim, C. A. (2011). The Authentic Leadership Inventory (ALI): Development and empirical tests. *The Leadership Quarterly*.
- Ngidi, D. P. (2011). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies, 38*(2), 139-150. doi: 10.1080/03055698.2011.567830
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193.
- Peterson, S. J., Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2012). The relationship between authentic leadership and follower job performance: The mediating role of follower positivity in extreme contexts. *The Leadership Quarterly, 23*(3), 502-516. doi: 10.1016/j.leaqua.2011.12.004

- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S., & Frey, D. (2012). Authentic Leadership: An Empirical Test of Its Antecedents, Consequences, and Mediating Mechanisms. *Journal of business ethics*, 1-18.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M. P. e. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429-437. doi: 10.1016/j.jbusres.2011.10.003
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161x08321509
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Rutledge, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools*. (PhD Thesis), The University of Alabama TUSCALOOSA.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Work Engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner & D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: Vol. 5. Managing social and ethical issues in organizations*. Greenwich, CT: Information Age Pub Incorporated.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism: Pocket Books*.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life: Vintage Books*.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist; American Psychologist*, 55(1), 5.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.

- Spitzmuller, M., & Ilies, R. (2010). Do they [all] see my true self? Leader's relational authenticity and followers' assessments of transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19*(3), 304-332.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors.
- Toor, S. U. R., & Ofori, G. (2009). Authenticity and its influence on psychological well-being and contingent self-esteem of leaders in Singapore construction sector. *Construction Management and Economics, 27*(3), 299-313.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research, 70*(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68*(2), 202-248.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure†. *Journal of Management, 34*(1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior, 32*(1), 4-24.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., & Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly, 21*(5), 901-914.
- Wang, C., & Bird, J. J. (2011). Multi-level modeling of principal authenticity and teachers' trust and engagement. *Academy of Educational Leadership Journal*.
- Wong, C. A., & Cummings, G. G. (2009). The influence of authentic leadership behaviors on trust and work outcomes of health care staff. *Journal of Leadership Studies, 3*(2), 6-23. doi: 10.1002/jls.20104
- Woolfolk Hoy, A. (2006). Teacher Academic Optimism: Elementary Teacher. Retrieved 29/06/2012, 2012, from <http://www.waynekhoy.com/individual-ao.html>
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. *SelfEfficacy Beliefs of Adolescents*(2004), 117-138.

- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Woolley, L., Caza, A., & Levy, L. (2011). Authentic Leadership and Follower Development Psychological Capital, Positive Work Climate, and Gender. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4), 438-448.
- Wu, H.-C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools*. Ohio State University. Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1332497667
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5): sage.
- Yu, C.-h. (2012). Parametric tests. from http://www.creative-wisdom.com/teaching/WBI/parametric_test.shtml



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก

ก. รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

1. รองศาสตราจารย์ ดร. ประกอบ คุปรัตน์
ประธานมูลนิธิก้าวไกลในเอเชีย
2. รองศาสตราจารย์ ดร. วรณี แกมเกตุ
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. รองศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ต้อยคำภีร์
สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.รัตติกรณ์ จงวิศาล
สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
5. ดร. วิษณุ ทรัพย์สมบัติ
รองผู้อำนวยการสำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ

ข. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียนอาจารย์ทุกท่าน,

แบบสอบถามฉบับนี้เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับพฤติกรรม ความเชื่อ การรับรู้ของครู และพฤติกรรมของผู้อำนวยการโรงเรียนขอความกรุณาระบุคำตอบที่ตรงกับความเป็นจริงหรือตามข้อคิดเห็นของท่าน คำตอบและข้อมูลของท่านถือเป็นความลับ ผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้อาวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อผลวิจัยโดยภาพรวมเท่านั้น จะไม่มีการเปิดเผยข้อมูลเป็นรายบุคคล

ขอขอบพระคุณเป็นอย่างยิ่ง,
นายธีรภัทร ภูโลภาส(นักวิจัย)

ตอนที่1: สถานภาพของผู้ตอบ

โปรดกรอกข้อมูลลงในช่องว่างและทำเครื่องหมาย ลงใน ตรงหน้าข้อความที่เป็นจริงเกี่ยวกับตัวท่าน

1	เพศ:	1. <input type="checkbox"/> หญิง	2. <input type="checkbox"/> ชาย
2	อายุ:	_____ ปี	
3	ตำแหน่ง:	1. <input type="checkbox"/> ครูผู้ช่วย	2. <input type="checkbox"/> ครู คศ.1
		3. <input type="checkbox"/> ครู คศ.2	4. <input type="checkbox"/> ครู คศ.3
		5. <input type="checkbox"/> ครู คศ.4 - 5	
4	ขนาดโรงเรียน (นับเฉพาะจำนวนนักเรียนระดับประถมศึกษา):	1. <input type="checkbox"/> เล็ก (ไม่เกิน 120 คน) 2. <input type="checkbox"/> กลาง (121 – 280 คน) 3. <input type="checkbox"/> ใหญ่ (281 คนขึ้นไป)	
5	ประสบการณ์การสอน (อายุการทำงาน):	1. <input type="checkbox"/> 0 – 10 ปี 2. <input type="checkbox"/> 11 – 20 ปี 3. <input type="checkbox"/> 21 – 30 ปี	
		4. <input type="checkbox"/> 31 – 40 ปี 5. <input type="checkbox"/> 40 ปีขึ้นไป	
6	ประสบการณ์การสอนที่โรงเรียนปัจจุบัน:	1. <input type="checkbox"/> 0 – 10 ปี 2. <input type="checkbox"/> 11 – 20 ปี 3. <input type="checkbox"/> 21 – 30 ปี	
		4. <input type="checkbox"/> 31 – 40 ปี 5. <input type="checkbox"/> 40 ปีขึ้นไป	
7	วุฒิการศึกษาสูงสุด:	1. <input type="checkbox"/> ต่ำกว่าปริญญาตรี 2. <input type="checkbox"/> ปริญญาตรีหรือเทียบเท่า 3. <input type="checkbox"/> สูงกว่าปริญญาตรี	
8	ฐานะทางการเงิน:	1. <input type="checkbox"/> ไม่ค่อยพอใช้ 2. <input type="checkbox"/> พอใช้ในแต่ละเดือน 3. <input type="checkbox"/> เหลือเก็บ	
9	ท่านมีรายได้อื่นนอกจากเงินเดือนและเงินประจำตำแหน่งหรือไม่:	1. <input type="checkbox"/> มี 2. <input type="checkbox"/> ไม่มี	
10	วิชาที่ท่านรับผิดชอบสอนในปีการศึกษาที่ผ่านมา (ตอบได้มากกว่า 1 วิชา) และคะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย:		
	8.1) <input type="checkbox"/> ภาษาไทย.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.2) <input type="checkbox"/> คณิตศาสตร์.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.3) <input type="checkbox"/> วิทยาศาสตร์.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.4) <input type="checkbox"/> สังคมศึกษา.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.5) <input type="checkbox"/> ภาษาอังกฤษ.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.6) <input type="checkbox"/> สุขศึกษา-พลศึกษา.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.7) <input type="checkbox"/> ศิลปะ-ดนตรี.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		
	8.8) <input type="checkbox"/> การงาน-เทคโนโลยี.....คะแนนของนักเรียนโดยเฉลี่ย _____ จาก 100 คะแนน		

ตอนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับผู้อำนวยการโรงเรียนของท่าน

โปรดกรอกข้อมูลลงในช่องว่างและทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับระดับพฤติกรรมของผู้อำนวยการโรงเรียนของท่าน

ก	เพศของผู้อำนวยการของท่าน: 1. <input type="checkbox"/> หญิง 2. <input type="checkbox"/> ชาย
ข	อายุของผู้อำนวยการของท่าน: _____ ปี
ค	จำนวนปีที่ท่านรู้จักกับผู้อำนวยการของท่าน: _____ ปี
ง	จำนวนปีที่ผู้อำนวยการของท่านทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน: _____ ปี

		ระดับพฤติกรรม				
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		แทบไม่เคย	นานๆครั้ง	บางครั้ง	บ่อยครั้ง	ทุกครั้ง
1	ผู้อำนวยการรับฟังและพยายามเข้าใจปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างสุขุม	1	2	3	4	5
2	ผู้อำนวยการเข้าใจและยอมรับจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง	1	2	3	4	5
3	ผู้อำนวยการยอมรับและปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงได้โดยง่าย	1	2	3	4	5
4	ผู้อำนวยการใส่ใจต่อความรู้สึกของครู	1	2	3	4	5
5	ผู้อำนวยการรู้ว่าคำพูดและพฤติกรรมของตนมีผลต่อครู	1	2	3	4	5
6	ผู้อำนวยการเข้าใจในความรู้สึกนึกคิดของครู	1	2	3	4	5
7	ผู้อำนวยการเป็นผู้ที่ปากกับใจตรงกัน	1	2	3	4	5
8	ผู้อำนวยการเปิดเผยให้ครูทราบข้อมูลที่สำคัญของโรงเรียน โดยยึดหลักของเหตุผลและประโยชน์ของส่วนรวมเป็นที่ตั้ง	1	2	3	4	5
9	ผู้อำนวยการเปิดโอกาสและช่องทางให้ครูได้รับทราบข้อมูลและข่าวสารที่สำคัญ	1	2	3	4	5
10	ผู้อำนวยการส่งเสริมให้ครูตระหนักถึงความสำคัญของการทำงานร่วมกันอย่างโปร่งใส	1	2	3	4	5
11	ผู้อำนวยการยอมรับผิดเมื่อมีความผิดพลาดเกิดขึ้นจากการตัดสินใจของตน	1	2	3	4	5
12	ผู้อำนวยการให้ความไว้วางใจในการทำงานของครู โดยคอยติดตามสอบถามความก้าวหน้าของการทำงานตามความเหมาะสม	1	2	3	4	5
13	ผู้อำนวยการขอรับฟังมุมมองจากครู เพื่อนำมาประกอบการตัดสินใจ	1	2	3	4	5
14	ผู้อำนวยการรับฟังข้อมูลจากรอบด้าน ทั้งฝ่ายสนับสนุนและขัดแย้งอย่างเป็นกลาง	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5	ระดับพฤติกรรม				
	แทบไม่เคย	นานๆครั้ง	บางครั้ง	บ่อยครั้ง	ทุกครั้ง					
15	ผู้อำนวยการหาช่องทางและวิธีเพื่อให้ครูได้แสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ					1	2	3	4	5
16	ผู้อำนวยการนำข้อวิพากษ์ต่างๆมาปรับปรุงตนเอง					1	2	3	4	5
17	ผู้อำนวยการวิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้องอย่างถี่ถ้วน ก่อนสรุปตัดสินใจ					1	2	3	4	5
18	ผู้อำนวยการดำเนินชีวิตโดยยึดหลักศีลธรรมของศาสนาที่ตนนับถือ					1	2	3	4	5
19	ผู้อำนวยการมีความหนักแน่นเที่ยงธรรม ไม่อ่อนไหวต่อความอารมณ์ ลาภยศ หรือคำสรรเสริญเยินยอ					1	2	3	4	5
20	ผู้อำนวยการสรรเสริญและส่งเสริมการทำความดี ในขณะที่ตำหนิและลงโทษ การทำผิด					1	2	3	4	5
21	ผู้อำนวยการให้ความยุติธรรมกับทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง					1	2	3	4	5
22	ผู้อำนวยการยึดหลักความยุติธรรมและเป็นกลาง ในการตัดสินใจปัญหา ต่างๆ					1	2	3	4	5

ตอนที่ 3 พฤติกรรมและความเชื่อของผู้ตอบ

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับลักษณะของตัวท่าน (โปรดตอบตามความเป็นจริง)

	1	2	3	4	5	ระดับ
	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง	ไม่เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	เห็นด้วย	เห็นด้วยอย่าง ยิ่ง	
1						1 2 3 4 5
2						1 2 3 4 5
3						1 2 3 4 5
4						1 2 3 4 5
5						1 2 3 4 5
6						1 2 3 4 5
7						1 2 3 4 5
8						1 2 3 4 5
9						1 2 3 4 5
10						1 2 3 4 5
11						1 2 3 4 5
12						1 2 3 4 5
13						1 2 3 4 5
14						1 2 3 4 5
15						1 2 3 4 5
16						1 2 3 4 5
17						1 2 3 4 5
18						1 2 3 4 5

ตอนที่ 4 พฤติกรรมและการรับรู้ของผู้ตอบ

โปรดกรอกข้อมูลและทำเครื่องหมาย ลงใน ตรงหน้าข้อความที่เป็นจริงเกี่ยวกับท่าน

	1 แทบไม่เคย	2 นานๆครั้ง	3 บางครั้ง	4 บ่อยครั้ง	5 ทุกครั้ง	ระดับ				
						1	2	3	4	5
1						1	2	3	4	5
2						1	2	3	4	5
3						1	2	3	4	5
4						1	2	3	4	5
5						1	2	3	4	5
6						1	2	3	4	5
7						1	2	3	4	5
8						1	2	3	4	5
9						1	2	3	4	5
10						1	2	3	4	5
11						1	2	3	4	5
12						1	2	3	4	5
13						1	2	3	4	5
14						1	2	3	4	5
15						1	2	3	4	5
16						1	2	3	4	5
17						1	2	3	4	5
18						1	2	3	4	5

ค. ผลการศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างขนาดโรงเรียนกับตัวแปรภูมิหลังของครูและผู้อำนวยการโรงเรียน จำแนกตามตัวแปรภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครู

ภาวะผู้นำที่แท้จริง

เพศของครู

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
.927	3	569	.428

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + SEX + SSIZE * SEX

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.506 ^a	3	.169	.896	.443
Intercept	1161.015	1	1161.015	6173.094	.000
SSIZE	.004	1	.004	.020	.888
SEX	.444	1	.444	2.363	.125
SSIZE * SEX	.013	1	.013	.070	.791
Error	107.016	569	.188		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .005 (Adjusted R Squared = -.001)

ระดับการศึกษาของครู

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
.499	3	559	.683

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + DEG + SSIZE *
DEG

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1.466 ^a	3	.489	2.651	.048
Intercept	1867.874	1	1867.874	10134.786	.000
SSIZE	.001	1	.001	.003	.954
DEG	1.433	1	1.433	7.777	.005
SSIZE * DEG	.028	1	.028	.151	.698
Error	103.026	559	.184		
Total	2393.963	563			
Corrected Total	104.491	562			

a. R Squared = .014 (Adjusted R Squared = .009)

ตำแหน่ง

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.329	8	564	.226

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + POSIT + SSIZE *
POSIT

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3.821 ^a	8	.478	2.597	.009
Intercept	472.669	1	472.669	2570.720	.000
SSIZE	2.131E-5	1	2.131E-5	.000	.991
POSIT	3.237	4	.809	4.401	.002
SSIZE * POSIT	.700	3	.233	1.269	.284
Error	103.701	564	.184		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .036 (Adjusted R Squared = .022)

ประสบการณ์ทำงาน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
2.104	9	563	.027

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + YEAR + SSIZE * YEAR

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3.054 ^a	9	.339	1.829	.060
Intercept	560.168	1	560.168	3018.894	.000
SSIZE	.000	1	.000	.001	.971
YEAR	2.147	4	.537	2.893	.022
SSIZE * YEAR	.898	4	.224	1.210	.306
Error	104.467	563	.186		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .028 (Adjusted R Squared = .013)

ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.664	7	565	.115

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + YRSCH + SSIZE * YRSCH

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3.173 ^a	7	.453	2.455	.017
Intercept	1430.423	1	1430.423	7745.126	.000
SSIZE	.390	1	.390	2.112	.147
YRSCH	2.439	3	.813	4.401	.005
SSIZE * YRSCH	.923	3	.308	1.666	.173
Error	104.348	565	.185		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .030 (Adjusted R Squared = .017)

ฐานะการเงิน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
2.117	5	567	.062

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + FINANCE + SSIZE

* FINANCE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1.391 ^a	5	.278	1.486	.192
Intercept	1527.485	1	1527.485	8160.544	.000
SSIZE	.454	1	.454	2.425	.120
FINANCE	.687	2	.343	1.834	.161
SSIZE * FINANCE	.734	2	.367	1.961	.142
Error	106.131	567	.187		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .013 (Adjusted R Squared = .004)

เพศของผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.674	3	569	.171

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + PSEX + SSIZE * PSEX

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.749 ^a	3	.250	1.331	.263
Intercept	620.949	1	620.949	3309.112	.000
SSIZE	.233	1	.233	1.242	.266
PSEX	.262	1	.262	1.395	.238
SSIZE * PSEX	.488	1	.488	2.600	.107
Error	106.772	569	.188		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .007 (Adjusted R Squared = .002)

การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

เพศ

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.305	3	578	.272

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + SEX + SSIZE * SEX

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.095 ^a	3	.032	.393	.758
Intercept	2548.948	1	2548.948	31493.137	.000
SSIZE	.006	1	.006	.076	.783
SEX	.080	1	.080	.984	.322
SSIZE * SEX	.003	1	.003	.041	.840
Error	46.781	578	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.003)

ตำแหน่ง

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.504	8	573	.152

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + POSIT + SSIZE * POSIT

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1.226 ^a	8	.153	1.924	.054
Intercept	1258.924	1	1258.924	15801.823	.000
SSIZE	.002	1	.002	.030	.862
POSIT	1.141	4	.285	3.579	.007
SSIZE * POSIT	.101	3	.034	.421	.738
Error	45.651	573	.080		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .026 (Adjusted R Squared = .013)

ประสบการณ์ทำงาน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.321	9	572	.222

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + YEAR + SSIZE * YEAR

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.751 ^a	9	.083	1.035	.411
Intercept	1275.109	1	1275.109	15812.441	.000
SSIZE	.014	1	.014	.178	.673
YEAR	.610	4	.153	1.892	.110
SSIZE * YEAR	.122	4	.030	.378	.825
Error	46.126	572	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .016 (Adjusted R Squared = .001)

ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.860	7	574	.538

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + YRSCH + SSIZE * YRSCH

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.637 ^a	7	.091	1.129	.343
Intercept	3412.119	1	3412.119	42356.310	.000
SSIZE	.270	1	.270	3.357	.067
YRSCH	.080	3	.027	.332	.802
SSIZE * YRSCH	.573	3	.191	2.371	.070
Error	46.240	574	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .014 (Adjusted R Squared = .002)

ระดับการศึกษา

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.345	3	566	.792

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + DEG + SSIZE * DEG

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.014 ^a	3	.005	.056	.982
Intercept	4288.640	1	4288.640	53242.942	.000
SSIZE	.003	1	.003	.034	.855
DEG	.010	1	.010	.118	.731
SSIZE * DEG	.003	1	.003	.040	.842
Error	45.590	566	.081		
Total	5252.402	570			
Corrected Total	45.604	569			

a. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.005)

ฐานะการเงิน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.357	5	576	.878

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + FINANCE + SSIZE

* FINANCE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.729 ^a	5	.146	1.819	.107
Intercept	3619.734	1	3619.734	45179.740	.000
SSIZE	.011	1	.011	.137	.711
FINANCE	.595	2	.298	3.714	.025
SSIZE * FINANCE	.126	2	.063	.787	.456
Error	46.148	576	.080		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .016 (Adjusted R Squared = .007)

เพศของผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
1.069	3	578	.362

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + PSEX + SSIZE * PSEX

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.025 ^a	3	.008	.102	.959
Intercept	1439.984	1	1439.984	17764.671	.000
SSIZE	.005	1	.005	.059	.808
PSEX	.001	1	.001	.012	.911
SSIZE * PSEX	.016	1	.016	.202	.653
Error	46.852	578	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.005)

ความยึดมั่นผูกพันของครู

เพศ

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.794	3	562	.498

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + SEX + SSIZE * SEX

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.098 ^a	3	.033	.385	.764
Intercept	1828.692	1	1828.692	21542.828	.000
SSIZE	.026	1	.026	.303	.582
SEX	.047	1	.047	.550	.458
SSIZE * SEX	.032	1	.032	.375	.540
Error	47.706	562	.085		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.003)

ตำแหน่ง

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
2.112	8	557	.033

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + POSIT + SSIZE * POSIT

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2.130 ^a	8	.266	3.246	.001
Intercept	916.202	1	916.202	11173.018	.000
SSIZE	.007	1	.007	.086	.770
POSIT	2.025	4	.506	6.175	.000
SSIZE * POSIT	.080	3	.027	.327	.806
Error	45.675	557	.082		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .045 (Adjusted R Squared = .031)

ประสบการณ์ทำงาน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.947	9	556	.484

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + YEAR + SSIZE * YEAR

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1.526 ^a	9	.170	2.037	.034
Intercept	923.307	1	923.307	11092.794	.000
SSIZE	.001	1	.001	.007	.933
YEAR	1.068	4	.267	3.207	.013
SSIZE * YEAR	.439	4	.110	1.320	.261
Error	46.279	556	.083		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .032 (Adjusted R Squared = .016)

ประสบการณ์ทำงานที่โรงเรียนปัจจุบัน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.723	7	558	.652

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + YRSCH + SSIZE * YRSCH

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.722 ^a	7	.103	1.222	.288
Intercept	2506.323	1	2506.323	29703.827	.000
SSIZE	.108	1	.108	1.285	.258
YRSCH	.467	3	.156	1.844	.138
SSIZE * YRSCH	.245	3	.082	.967	.408
Error	47.082	558	.084		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .015 (Adjusted R Squared = .003)

ระดับการศึกษา

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.278	3	551	.841

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + DEG + SSIZE * DEG

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.066 ^a	3	.022	.262	.853
Intercept	3078.460	1	3078.460	36444.978	.000
SSIZE	.015	1	.015	.175	.676
DEG	.021	1	.021	.249	.618
SSIZE * DEG	.042	1	.042	.501	.479
Error	46.542	551	.084		
Total	3756.184	555			
Corrected Total	46.609	554			

a. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.004)

ฐานะการเงิน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
1.695	5	560	.134

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + FINANCE + SSIZE * FINANCE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2.274 ^a	5	.455	5.594	.000
Intercept	2530.827	1	2530.827	31127.902	.000
SSIZE	.209	1	.209	2.576	.109
FINANCE	2.089	2	1.045	12.848	.000
SSIZE * FINANCE	.330	2	.165	2.031	.132
Error	45.530	560	.081		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .048 (Adjusted R Squared = .039)

เพศของผู้อำนวยความสะดวก

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
3.527	3	562	.015

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + SSIZE + PSEX + SSIZE * PSEX

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.145 ^a	3	.048	.572	.634
Intercept	1067.675	1	1067.675	12590.205	.000
SSIZE	.074	1	.074	.869	.352
PSEX	.001	1	.001	.007	.933
SSIZE * PSEX	.133	1	.133	1.563	.212
Error	47.659	562	.085		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = -.002)

ง. ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำที่แท้จริง การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการ และความยึดมั่นผูกพันของครูระหว่างขนาดโรงเรียน โดยมีตัวแปรภูมิหลังเป็นตัวแปรร่วม

ภาวะผู้นำที่แท้จริง

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
ขนาด (ประถม)	2	121-280	289
	3	>281	284

อายุครู

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
.292	1	571	.589

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + AGE + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2.031 ^a	2	1.015	5.487	.004
Intercept	151.349	1	151.349	817.787	.000
AGE	1.970	1	1.970	10.646	.001
SSIZE	.031	1	.031	.168	.682
Error	105.490	570	.185		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .019 (Adjusted R Squared = .015)

อายุผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
.386	1	571	.534

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PAGE + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.711 ^a	2	.355	1.897	.151
Intercept	20.607	1	20.607	109.969	.000
PAGE	.650	1	.650	3.470	.063
SSIZE	.021	1	.021	.112	.738
Error	106.811	570	.187		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .007 (Adjusted R Squared = .003)

ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
.533	1	571	.466

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PYRKNO + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.164 ^a	2	.082	.435	.647
Intercept	1366.368	1	1366.368	7254.561	.000
PYRKN0	.104	1	.104	.550	.459
SSIZE	.071	1	.071	.377	.539
Error	107.357	570	.188		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.002)

ระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AL_OB

F	df1	df2	Sig.
.450	1	571	.503

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PYRSCH + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.379 ^a	2	.189	1.007	.366
Intercept	922.060	1	922.060	4905.370	.000
PYRSCH	.318	1	.318	1.693	.194
SSIZE	.015	1	.015	.081	.776
Error	107.143	570	.188		
Total	2434.648	573			
Corrected Total	107.521	572			

a. R Squared = .004 (Adjusted R Squared = .000)

การมองโลกเชิงบวกทางวิชาการของครู

อายุครู

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.603	1	580	.438

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + AGE + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.056 ^a	2	.028	.346	.707
Intercept	264.408	1	264.408	3269.747	.000
AGE	.051	1	.051	.625	.430
SSIZE	.007	1	.007	.090	.765
Error	46.821	579	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.002)

อายุผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.692	1	580	.406

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PAGE + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.015 ^a	2	.008	.093	.911
Intercept	32.003	1	32.003	395.412	.000
PAGE	.010	1	.010	.118	.731
SSIZE	.004	1	.004	.047	.828
Error	46.862	579	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.003)

ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.606	1	580	.437

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PYRKNO + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.063 ^a	2	.032	.391	.676
Intercept	3101.473	1	3101.473	38359.697	.000
PYRKNO	.058	1	.058	.715	.398
SSIZE	.004	1	.004	.048	.827
Error	46.814	579	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.002)

ระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: AOL_OB

F	df1	df2	Sig.
.610	1	580	.435

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PYRSCH + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AOL_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.158 ^a	2	.079	.980	.376
Intercept	2174.928	1	2174.928	26954.634	.000
PYRSCH	.153	1	.153	1.892	.169
SSIZE	.000	1	.000	.002	.964
Error	46.719	579	.081		
Total	5367.571	582			
Corrected Total	46.877	581			

a. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = .000)

ความยึดมั่นผูกพันของครู

อายุครู

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.273	1	564	.601

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + AGE + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.876 ^a	2	.438	5.255	.005
Intercept	166.112	1	166.112	1992.855	.000
AGE	.872	1	.872	10.460	.001
SSIZE	.014	1	.014	.165	.685
Error	46.928	563	.083		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .018 (Adjusted R Squared = .015)

อายุผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.266	1	564	.606

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PAGE + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.005 ^a	2	.002	.027	.973
Intercept	21.587	1	21.587	254.262	.000
PAGE	.000	1	.000	.005	.944
SSIZE	.004	1	.004	.044	.833
Error	47.800	563	.085		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .000 (Adjusted R Squared = -.003)

ระยะเวลาที่ครูรู้จักผู้อำนวยการโรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.455	1	564	.500

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PYRKNO + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.243 ^a	2	.121	1.436	.239
Intercept	2215.233	1	2215.233	26222.343	.000
PYRKNO	.239	1	.239	2.823	.093
SSIZE	.002	1	.002	.022	.881
Error	47.562	563	.084		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .005 (Adjusted R Squared = .002)

ระยะเวลาที่ผู้อำนวยการรับตำแหน่งที่โรงเรียน

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EG_OB

F	df1	df2	Sig.
.370	1	564	.543

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + PYRSCH + SSIZE

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EG_OB

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	.090 ^a	2	.045	.533	.587
Intercept	1547.645	1	1547.645	18261.443	.000
PYRSCH	.086	1	.086	1.017	.314
SSIZE	3.021E-5	1	3.021E-5	.000	.985
Error	47.714	563	.085		
Total	3837.413	566			
Corrected Total	47.804	565			

a. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.002)



จ. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการตรวจสอบความตรงของโมเดลสมมุติฐานวิจัย ด้วย
โปรแกรมลิสเรล (LISREL)

DATE: 5/ 4/2014

TIME: 14:33

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Users\samsung\Box Sync\Default Sync Folder\B19\Lisrel\Path\Res Model\AL-AOL-EG Path 140457.Spl:

TI AL AOL EG Path Analysis

DA NI=11 NO=605 MA=KM

LA

SELFA_OB RELTR_OB BALPR_OB INMOP_OB ACAEM_OB SELEF_OB TRPST_OB VIGOR_OB DEDIC_OB ABSOR_OB Ach_Scor

KM

1

.859 1

.873 .882 1

.816 .854 .852 1

.200 .261 .214 .235 1

.251 .267 .259 .258 .618 1

.254 .255 .260 .250 .382 .535 1

.380 .384 .347 .377 .390 .456 .379 1

.316 .324 .308 .312 .518 .587 .419 .681 1

.239 .227 .225 .237 .485 .520 .328 .570 .734 1

.058 .046 .078 .050 .026 .095 .132 .038 .092 .108 1

ME

2.708 1.543 2.373 1.473 3.354 2.286 3.740 2.382 2.660 2.721 72.829

SD

0.629 0.341 0.560 0.318 0.318 0.260 0.519 0.335 0.338 0.310 8.009

SE

5 6 7 8 9 10 11 1 2 3 4 /

MO NX=4 NY=7 NK=1 NE=3 BE=FU,FI GA=FU,FR PS=SY TE=SY TD=SY TH=FU,FI

LE

AOL EG ACH

LK

AL

FR LX(1,1) LX(3,1) LX(4,1) LY(1,1) LY(3,1) LY(4,2) LY(6,2) BE(3,1) BE(3,2)

FI TE(7,7)
 VA 1 LX(2,1) LY(2,1) LY(5,2) LY(7,3)
 VA .022 TE(6,5)
 FR PS(2,1)
 VA .012 TD(3,1)
 VA -.040 TE(3,1)
 VA -.032 TE(2,1)
 VA .061 TE(1,6)
 VA .057 TE(4,3)
 VA .031 TE(5,1)
 VA -.078 TE(7,1)
 VA -.060 TE(7,2)
 VA -.008 TD(4,1)
 VA -.006 TD(3,2)
 VA .015 TE(6,2)
 VA .020 TH(2,1)
 VA .045 TE(7,6)
 VA -.008 TE(6,3)
 VA -.027 TE(4,2)
 VA .031 TE(7,5)
 PD
 OU AM RS EF FS SS SC IT=off ND=3

TI AL AOL EG Path Analysis

Number of Input Variables 11
 Number of Y - Variables 7
 Number of X - Variables 4
 Number of ETA - Variables 3
 Number of KSI - Variables 1
 Number of Observations 605

TI AL AOL EG Path Analysis

Covariance Matrix

	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
ACAEM_OB	1.000					
SELEF_OB	0.618	1.000				
TRPST_OB	0.382	0.535	1.000			
VIGOR_OB	0.390	0.456	0.379	1.000		
DEDIC_OB	0.518	0.587	0.419	0.681	1.000	
ABSOR_OB	0.485	0.520	0.328	0.570	0.734	1.000
Ach_Scor	0.026	0.095	0.132	0.038	0.092	0.108
SELFA_OB	0.200	0.251	0.254	0.380	0.316	0.239
RELTR_OB	0.261	0.267	0.255	0.384	0.324	0.227
BALPR_OB	0.214	0.259	0.260	0.347	0.308	0.225
INMOP_OB	0.235	0.258	0.250	0.377	0.312	0.237

Covariance Matrix

	Ach_Scor	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
Ach_Scor	0.108	0.239	0.227	0.225	0.237
SELFA_OB	0.239	0.239	0.227	0.225	0.237
RELTR_OB	0.227	0.227	0.227	0.225	0.237
BALPR_OB	0.225	0.225	0.225	0.225	0.237
INMOP_OB	0.237	0.237	0.237	0.237	0.237

Ach_Scor	1.000				
SELFA_OB	0.058	1.000			
RELTR_OB	0.046	0.859	1.000		
BALPR_OB	0.078	0.873	0.882	1.000	
INMOP_OB	0.050	0.816	0.854	0.852	1.000

TI AL AOL EG Path Analysis

Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	1	0	0
SELEF_OB	0	0	0
TRPST_OB	2	0	0
VIGOR_OB	0	3	0
DEDIC_OB	0	0	0
ABSOR_OB	0	4	0
Ach_Scor	0	0	0

LAMBDA-X

AL

SELFA_OB	5
RELTR_OB	0
BALPR_OB	6
INMOP_OB	7

BETA

	AOL	EG	ACH
AOL	0	0	0
EG	0	0	0
ACH	8	9	0

GAMMA

AL

AOL	10
EG	11
ACH	12

PHI

AL

13

PSI

	AOL	EG	ACH
AOL	14		
EG	15	16	
ACH	0	0	17

THETA-EPS

ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
18	19	20	21	22	23

THETA-EPS

Ach_Scor
0

THETA-DELTA

SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
24	25	26	27

TI AL AOL EG Path Analysis

Number of Iterations = 0

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	0.821	--	--
	(0.047)		
	17.427		
SELEF_OB	1.000	--	--
TRPST_OB	0.665	--	--
	(0.046)		
	14.514		
VIGOR_OB	--	0.810	--

(0.039)
20.886

DEDIC_OB -- 1.000 --

ABSOR_OB -- 0.855 --
(0.036)
23.417

Ach_Scor -- -- 1.000

LAMBDA-X

AL

SELFA_OB 0.972
(0.023)
41.785

RELTR_OB 1.000

BALPR_OB 1.002
(0.022)
45.536

INMOP_OB 0.958
(0.024)
39.575

BETA

AOL EG ACH

AOL -- -- --

EG -- -- --

ACH 0.301 -0.154 --
(0.085) (0.083)
3.548 -1.847

GAMMA

AL

AOL 0.331



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

(0.041)
8.166

EG 0.391
(0.040)
9.687

ACH 0.027
(0.049)
0.546

Covariance Matrix of ETA and KSI

	AOL	EG	ACH	AL
AOL	0.792			
EG	0.596	0.833		
ACH	0.155	0.061	1.000	
AL	0.294	0.347	0.059	0.886

PHI

AL

0.886
(0.058)
15.387

PSI

	AOL	EG	ACH
AOL	0.695 (0.058) 12.000		

EG 0.481 0.697
(0.040) (0.052)
11.976 13.284

ACH -- -- 0.961
(0.058)
16.438

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

AOL EG ACH

 0.123 0.163 0.039

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

 AOL EG ACH

 0.123 0.163 0.004

Reduced Form

 AL

 AOL 0.331
 (0.041)
 8.166

EG 0.391
 (0.040)
 9.687

ACH 0.067
 (0.044)
 1.520

THETA-EPS

 ACAEM_OB SELEF_OB TRPST_OB VIGOR_OB DEDIC_OB ABSOR_OB

 ACAEM_OB 0.466
 (0.035)
 13.171

SELEF_OB -0.032 0.208
 (0.034)
 6.160

TRPST_OB -0.040 -- 0.650
 (0.041)
 15.928

VIGOR_OB -- -0.027 0.057 0.453
 (0.031)
 14.601

DEDIC_OB 0.031 -- -- -- 0.167
 (0.023)
 7.258

ABSOR_OB	0.061	0.015	-0.008	--	0.022	0.392
					(0.027)	
					14.742	

Ach_Scor	-0.078	-0.060	--	--	0.031	0.045
----------	--------	--------	----	----	-------	-------

THETA-EPS

Ach_Scor

Ach_Scor --

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
----------	----------	----------	----------	----------	----------

0.534	0.792	0.350	0.547	0.833	0.608
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

Ach_Scor

1.000

THETA-DELTA-EPS

ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
----------	----------	----------	----------	----------	----------

SELFA_OB	--	--	--	--	--
----------	----	----	----	----	----

RELTR_OB	0.020	--	--	--	--
----------	-------	----	----	----	----

BALPR_OB	--	--	--	--	--
----------	----	----	----	----	----

INMOP_OB	--	--	--	--	--
----------	----	----	----	----	----

THETA-DELTA-EPS

Ach_Scor

SELFA_OB --

RELTR_OB --

BALPR_OB --

INMOP_OB --

THETA-DELTA

	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
SELFA_OB	0.162 (0.011) 14.242			
RELTR_OB	--	0.114 (0.010) 11.392		
BALPR_OB	0.012	-0.006 (0.009) 11.921	0.110	
INMOP_OB	-0.008	--	--	0.187 (0.013) 14.062

Squared Multiple Correlations for X - Variables

	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
	0.838	0.886	0.890	0.813

TH was written to file fort.811

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 39

Minimum Fit Function Chi-Square = 55.116 (P = 0.0451)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 53.976 (P = 0.0558)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 14.976

90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 38.405)

Minimum Fit Function Value = 0.0913

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0248

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0636)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0252

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0404)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.998

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.179

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.154 ; 0.218)

ECVI for Saturated Model = 0.219
 ECVI for Independence Model = 10.449

Chi-Square for Independence Model with 55 Degrees of Freedom = 6288.967

Independence AIC = 6310.967
 Model AIC = 107.976
 Saturated AIC = 132.000
 Independence CAIC = 6370.425
 Model CAIC = 253.917
 Saturated CAIC = 488.745

Normed Fit Index (NFI) = 0.991
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.996
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.703
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.997
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.997
 Relative Fit Index (RFI) = 0.988

Critical N (CN) = 685.140

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0348
 Standardized RMR = 0.0348
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.984
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.973
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.581

TI AL AOL EG Path Analysis

Factor Scores Regressions

ETA

	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
AOL	0.219	0.516	0.104	0.060	0.089	-0.014
EG	-0.011	0.114	0.011	0.165	0.520	0.166
ACH	0.109	0.099	-0.045	0.043	-0.089	-0.094

ETA

	Ach_Scor	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
AOL	0.073	0.012	-0.019	0.017	0.012
EG	-0.025	0.008	0.015	0.013	0.008
ACH	1.005	0.004	-0.013	0.005	0.004

KSI

	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

AL -0.010 0.009 0.001 0.003 0.010 0.004

KSI

Ach_Scor SELFA_OB RELTR_OB BALPR_OB INMOP_OB

AL 0.001 0.185 0.309 0.297 0.177

TI AL AOL EG Path Analysis

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	0.730	--	--
SELEF_OB	0.890	--	--
TRPST_OB	0.592	--	--
VIGOR_OB	--	0.740	--
DEDIC_OB	--	0.913	--
ABSOR_OB	--	0.780	--
Ach_Scor	--	--	1.000

LAMBDA-X

	AL
SELFA_OB	0.915
RELTR_OB	0.942
BALPR_OB	0.943
INMOP_OB	0.902

BETA

	AOL	EG	ACH
AOL	--	--	--
EG	--	--	--
ACH	0.268	-0.140	--

GAMMA

	AL
AOL	0.350
EG	0.404
ACH	0.025

Correlation Matrix of ETA and KSI

	AOL	EG	ACH	AL
	-----	-----	-----	-----

AOL	1.000			
EG	0.734	1.000		
ACH	0.174	0.067	1.000	
AL	0.350	0.404	0.063	1.000

PSI

	AOL	EG	ACH
AOL	0.877		
EG	0.592	0.837	
ACH	--	--	0.961

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

	AL
AOL	0.350
EG	0.404
ACH	0.063

TI AL AOL EG Path Analysis

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	0.730	--	--
SELEF_OB	0.890	--	--
TRPST_OB	0.592	--	--
VIGOR_OB	--	0.740	--
DEDIC_OB	--	0.913	--
ABSOR_OB	--	0.780	--
Ach_Scor	--	--	1.000

LAMBDA-X

	AL
SELFA_OB	0.915
RELTR_OB	0.942
BALPR_OB	0.943
INMOP_OB	0.902

BETA

	AOL	EG	ACH
AOL	--	--	--
EG	--	--	--
ACH	0.268	-0.140	--

GAMMA

AL

AOL 0.350
 EG 0.404
 ACH 0.025

Correlation Matrix of ETA and KSI

AOL EG ACH AL

AOL 1.000
 EG 0.734 1.000
 ACH 0.174 0.067 1.000
 AL 0.350 0.404 0.063 1.000

PSI

AOL EG ACH

AOL 0.877
 EG 0.592 0.837
 ACH -- -- 0.961

THETA-EPS

ACAEM_OB SELEF_OB TRPST_OB VIGOR_OB DEDIC_OB ABSOR_OB

ACAEM_OB 0.466
 SELEF_OB -0.032 0.208
 TRPST_OB -0.040 -- 0.650
 VIGOR_OB -- -0.027 0.057 0.453
 DEDIC_OB 0.031 -- -- -- 0.167
 ABSOR_OB 0.061 0.015 -0.008 -- 0.022 0.392
 Ach_Scor -0.078 -0.060 -- -- 0.031 0.045

THETA-EPS

Ach_Scor

Ach_Scor --

THETA-DELTA-EPS

ACAEM_OB SELEF_OB TRPST_OB VIGOR_OB DEDIC_OB ABSOR_OB

SELFA_OB -- -- -- -- -- --
 RELTR_OB 0.020 -- -- -- -- --
 BALPR_OB -- -- -- -- -- --
 INMOP_OB -- -- -- -- -- --

THETA-DELTA-EPS

Ach_Scor

SELFA_OB --
 RELTR_OB --
 BALPR_OB --
 INMOP_OB --

THETA-DELTA

SELFA_OB RELTR_OB BALPR_OB INMOP_OB

SELFA_OB	0.162			
RELTR_OB	--	0.114		
BALPR_OB	0.012	-0.006	0.110	
INMOP_OB	-0.008	--	--	0.187

Regression Matrix ETA on KSI (Standardized)

AL

AOL 0.350
 EG 0.404
 ACH 0.063

TI AL AOL EG Path Analysis

Standardized Total and Indirect Effects

Standardized Total Effects of KSI on ETA

AL

AOL 0.350
 EG 0.404
 ACH 0.063

Standardized Indirect Effects of KSI on ETA

AL

AOL --
 EG --
 ACH 0.037

Standardized Total Effects of ETA on ETA

AOL EG ACH

AOL -- -- --
 EG -- -- --

ACH 0.268 -0.140 --

Standardized Total Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
	-----	-----	-----
ACAEM_OB	0.730	--	--
SELEF_OB	0.890	--	--
TRPST_OB	0.592	--	--
VIGOR_OB	--	0.740	--
DEDIC_OB	--	0.913	--
ABSOR_OB	--	0.780	--
Ach_Scor	0.268	-0.140	1.000

Completely Standardized Total Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
	-----	-----	-----
ACAEM_OB	0.730	--	--
SELEF_OB	0.890	--	--
TRPST_OB	0.592	--	--
VIGOR_OB	--	0.740	--
DEDIC_OB	--	0.913	--
ABSOR_OB	--	0.780	--
Ach_Scor	0.268	-0.140	1.000

Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
	-----	-----	-----
ACAEM_OB	--	--	--
SELEF_OB	--	--	--
TRPST_OB	--	--	--
VIGOR_OB	--	--	--
DEDIC_OB	--	--	--
ABSOR_OB	--	--	--
Ach_Scor	0.268	-0.140	--

Completely Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
	-----	-----	-----
ACAEM_OB	--	--	--
SELEF_OB	--	--	--
TRPST_OB	--	--	--
VIGOR_OB	--	--	--
DEDIC_OB	--	--	--
ABSOR_OB	--	--	--
Ach_Scor	0.268	-0.140	--

Standardized Total Effects of KSI on Y

AL

ACAEM_OB 0.256
SELEF_OB 0.312
TRPST_OB 0.207
VIGOR_OB 0.299
DEDIC_OB 0.369
ABSOR_OB 0.315
Ach_Scor 0.063

Completely Standardized Total Effects of KSI on Y

AL

ACAEM_OB 0.256
SELEF_OB 0.312
TRPST_OB 0.207
VIGOR_OB 0.299
DEDIC_OB 0.369
ABSOR_OB 0.315
Ach_Scor 0.063

Time used: 0.062 Seconds

ฉ. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการตรวจสอบความตรงของโมเดลทางเลือกด้วยโปรแกรมลิขสิทธิ์ (LISREL)

DATE: 5/ 3/2014

TIME: 13:42

L I S R E L 8.72

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by

Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2005

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\Users\samsung\Box Sync\Default Sync Folder\B19\Lisrel\Path\Alternative 2\AL-AOL-EG Path alt 030557.Spl:

TI AL AOL EG Path Analysis

DA NI=11 NO=605 MA=KM

LA

SELFA_OB RELTR_OB BALPR_OB INMOP_OB ACAEM_OB SELEF_OB TRPST_OB VIGOR_OB DEDIC_OB ABSOR_OB Ach_Scor

KM

1

.859 1

.873 .882 1

.816 .854 .852 1

.200 .261 .214 .235 1

.251 .267 .259 .258 .618 1

.254 .255 .260 .250 .382 .535 1

.380 .384 .347 .377 .390 .456 .379 1

.316 .324 .308 .312 .518 .587 .419 .681 1

.239 .227 .225 .237 .485 .520 .328 .570 .734 1

.058 .046 .078 .050 .026 .095 .132 .038 .092 .108 1

ME

2.708 1.543 2.373 1.473 3.354 2.286 3.740 2.382 2.660 2.721 72.829

SD

0.629 0.341 0.560 0.318 0.318 0.260 0.519 0.335 0.338 0.310 8.009

SE

5 6 7 8 9 10 11 1 2 3 4 /

MO NX=4 NY=7 NK=1 NE=3 BE=FU,FI GA=FU,FR PS=SY TE=SY TD=SY TH=FU,FI

LE

AOL EG ACH

LK

AL

FR LX(1,1) LX(2,1) LX(4,1) LY(1,1) LY(3,1) LY(4,2) LY(6,2) BE(3,1) BE(3,2) BE(2,1)

FI TE(7,7) GA(3,1)

VA 1 LX(3,1) LY(2,1) LY(5,2) LY(7,3)
 VA .023 TE(6,5)
 VA -.007 TD(3,2)
 VA .051 TE(3,2)
 VA .053 TE(4,3)
 VA .062 TE(6,1)
 VA -.079 TE(7,1)
 FR TD(4,2)
 VA .008 TD(3,1)
 VA -.060 TE(7,2)
 VA .011 TE(6,2)
 VA .025 TE(2,1)
 VA .029 TE(5,1)
 VA -.048 TE(7,4)
 VA .019 TH(2,1)
 VA -.039 TH(1,1)
 VA -.027 TE(4,2)
 PD
 OU AM RS EF FS SS SC IT=off ND=3

TI AL AOL EG Path Analysis

Number of Input Variables 11
 Number of Y - Variables 7
 Number of X - Variables 4
 Number of ETA - Variables 3
 Number of KSI - Variables 1
 Number of Observations 605

TI AL AOL EG Path Analysis

Covariance Matrix

	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
ACAEM_OB	1.000					
SELEF_OB	0.618	1.000				
TRPST_OB	0.382	0.535	1.000			
VIGOR_OB	0.390	0.456	0.379	1.000		
DEDIC_OB	0.518	0.587	0.419	0.681	1.000	
ABSOR_OB	0.485	0.520	0.328	0.570	0.734	1.000
Ach_Scor	0.026	0.095	0.132	0.038	0.092	0.108
SELFA_OB	0.200	0.251	0.254	0.380	0.316	0.239
RELTR_OB	0.261	0.267	0.255	0.384	0.324	0.227
BALPR_OB	0.214	0.259	0.260	0.347	0.308	0.225
INMOP_OB	0.235	0.258	0.250	0.377	0.312	0.237

Covariance Matrix

	Ach_Scor	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
Ach_Scor	1.000				
SELFA_OB	0.058	1.000			

RELTR_OB	0.046	0.859	1.000		
BALPR_OB	0.078	0.873	0.882	1.000	
INMOP_OB	0.050	0.816	0.854	0.852	1.000

TI AL AOL EG Path Analysis

Parameter Specifications

LAMBDA-Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	1	0	0
SELEF_OB	0	0	0
TRPST_OB	2	0	0
VIGOR_OB	0	3	0
DEDIC_OB	0	0	0
ABSOR_OB	0	4	0
Ach_Scor	0	0	0

LAMBDA-X

AL

SELFA_OB	5
RELTR_OB	6
BALPR_OB	0
INMOP_OB	7

BETA

	AOL	EG	ACH
AOL	0	0	0
EG	8	0	0
ACH	9	10	0

GAMMA

AL

AOL	11
EG	12
ACH	0

PHI

AL

13

PSI

AOL	EG	ACH
14	15	16

THETA-EPS

ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
17	18	19	20	21	22

THETA-EPS

Ach_Scor

0

THETA-DELTA

SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
23			
0	24		
0	0	25	
0	26	0	27

TI AL AOL EG Path Analysis

Number of Iterations = 0

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

LAMBDA-Y

AOL	EG	ACH
0.828	--	--
(0.049)		
16.999		

SELEF_OB	1.000	--	--
----------	-------	----	----

TRPST_OB	0.663	--	--
(0.048)			
13.691			

VIGOR_OB	--	0.812	--
(0.039)			
20.854			

DEDIC_OB -- 1.000 --

ABSOR_OB -- 0.856 --
 (0.037)
 23.462

Ach_Scor -- -- 1.000

LAMBDA-X

AL

 SELFA_OB 0.968
 (0.022)
 43.484

RELTR_OB 0.991
 (0.023)
 43.614

BALPR_OB 1.000

INMOP_OB 0.951
 (0.025)
 38.551

BETA

AOL EG ACH

 AOL -- -- --

EG 0.775 -- --
 (0.053)
 14.598

ACH 0.271 -0.066 --
 (0.105) (0.093)
 2.589 -0.715

GAMMA

AL

 AOL 0.334



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
 CHULALONGKORN UNIVERSITY

(0.040)
8.310

EG 0.131
(0.036)
3.632

ACH --

Covariance Matrix of ETA and KSI

	AOL	EG	ACH	AL
AOL	0.716			
EG	0.594	0.830		
ACH	0.155	0.106	1.000	
AL	0.298	0.349	0.058	0.894

PHI

AL
0.894 (0.058) 15.467

PSI

Note: This matrix is diagonal.

AOL	EG	ACH
0.616 (0.056)	0.324 (0.035)	0.965 (0.058)
11.019	9.216	16.696

Squared Multiple Correlations for Structural Equations

AOL	EG	ACH
0.139	0.610	0.035

Squared Multiple Correlations for Reduced Form

AOL	EG	ACH
0.139	0.164	0.004

Reduced Form

AL						

AOL	0.334					
	(0.040)					
	8.310					
EG	0.390					
	(0.040)					
	9.697					
ACH	0.065					
	(0.021)					
	3.139					
THETA-EPS						
	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ACAEM_OB	0.509					
	(0.034)					
	14.887					
SELEF_OB	0.025	0.284				
	(0.032)					
	8.836					
TRPST_OB	--	0.051	0.686			
		(0.041)				
		16.845				
VIGOR_OB	--	-0.027	0.053	0.452		
		(0.031)				
		14.541				
DEDIC_OB	0.029	--	--	--	0.170	
				(0.023)		
				7.413		
ABSOR_OB	0.062	0.011	--	--	0.023	0.391
				(0.027)		
				14.727		
Ach_Scor	-0.079	-0.060	--	-0.048	--	--
THETA-EPS						

Ach_Scor

Ach_Scor --

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
0.491	0.716	0.314	0.548	0.830	0.609

Squared Multiple Correlations for Y - Variables

Ach_Scor

1.000

THETA-DELTA-EPS

ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
SELFA_OB	-0.039	--	--	--	--
RELTR_OB	0.019	--	--	--	--
BALPR_OB	--	--	--	--	--
INMOP_OB	--	--	--	--	--

SELFA_OB

RELTR_OB

BALPR_OB

INMOP_OB

THETA-DELTA-EPS

Ach_Scor

SELFA_OB --

RELTR_OB --

BALPR_OB --

INMOP_OB --

THETA-DELTA

SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
SELFA_OB	0.163		
	(0.011)		
	14.225		



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

RELTR_OB	--	0.122	
		(0.012)	
		10.300	
BALPR_OB	0.008	-0.007	0.106
		(0.010)	
		10.532	
INMOP_OB	--	0.011	-- 0.191
		(0.010)	(0.015)
		1.102	12.751

Squared Multiple Correlations for X - Variables

SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
0.837	0.878	0.894	0.809

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 39
 Minimum Fit Function Chi-Square = 56.121 (P = 0.0372)
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 54.325 (P = 0.0524)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 15.325
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 38.848)

Minimum Fit Function Value = 0.0929
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0254
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.0643)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0255
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.0406)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.998

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.179
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.154 ; 0.218)
 ECVI for Saturated Model = 0.219
 ECVI for Independence Model = 10.449

Chi-Square for Independence Model with 55 Degrees of Freedom = 6288.967
 Independence AIC = 6310.967
 Model AIC = 108.325
 Saturated AIC = 132.000
 Independence CAIC = 6370.425
 Model CAIC = 254.266
 Saturated CAIC = 488.745

Normed Fit Index (NFI) = 0.991
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.996
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.703
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.997
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.997
 Relative Fit Index (RFI) = 0.987

Critical N (CN) = 672.893

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.0348
 Standardized RMR = 0.0348
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.984
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.973
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.581

TI AL AOL EG Path Analysis

Factor Scores Regressions

ETA

	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
AOL	0.184	0.420	0.080	0.075	0.135	0.014
EG	-0.006	0.113	0.006	0.170	0.511	0.166
ACH	0.095	0.072	-0.054	0.091	-0.096	-0.043

ETA

	Ach_Scor	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
AOL	0.077	0.050	-0.021	0.004	0.006
EG	0.017	0.007	0.013	0.015	0.007
ACH	1.006	0.019	-0.021	-0.010	-0.002

KSI

	ACAEM_OB	SELEF_OB	TRPST_OB	VIGOR_OB	DEDIC_OB	ABSOR_OB
AL	0.005	0.003	0.000	0.003	0.008	0.002

KSI

	Ach_Scor	SELFA_OB	RELTR_OB	BALPR_OB	INMOP_OB
AL	0.001	0.192	0.288	0.334	0.157

TI AL AOL EG Path Analysis

Standardized Total and Indirect Effects

Standardized Total Effects of KSI on ETA

	AL
AOL	0.373
EG	0.405
ACH	0.061

Standardized Indirect Effects of KSI on ETA

	AL
AOL	--
EG	0.268
ACH	0.061

Standardized Total Effects of ETA on ETA

	AOL	EG	ACH
AOL	--	--	--
EG	0.720	--	--
ACH	0.186	-0.060	--

Standardized Indirect Effects of ETA on ETA

	AOL	EG	ACH
AOL	--	--	--
EG	--	--	--
ACH	-0.043	--	--

Standardized Total Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	0.701	--	--
SELEF_OB	0.846	--	--
TRPST_OB	0.561	--	--
VIGOR_OB	0.533	0.740	--
DEDIC_OB	0.656	0.911	--
ABSOR_OB	0.562	0.780	--
Ach_Scor	0.186	-0.060	1.000

Completely Standardized Total Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	0.701	--	--
SELEF_OB	0.846	--	--
TRPST_OB	0.561	--	--
VIGOR_OB	0.533	0.740	--
DEDIC_OB	0.656	0.911	--

ABSOR_OB	0.562	0.780	--
Ach_Scor	0.186	-0.060	1.000

Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	--	--	--
SELEF_OB	--	--	--
TRPST_OB	--	--	--
VIGOR_OB	0.533	--	--
DEDIC_OB	0.656	--	--
ABSOR_OB	0.562	--	--
Ach_Scor	0.186	-0.060	--

Completely Standardized Indirect Effects of ETA on Y

	AOL	EG	ACH
ACAEM_OB	--	--	--
SELEF_OB	--	--	--
TRPST_OB	--	--	--
VIGOR_OB	0.533	--	--
DEDIC_OB	0.656	--	--
ABSOR_OB	0.562	--	--
Ach_Scor	0.186	-0.060	--

Standardized Total Effects of KSI on Y

	AL
ACAEM_OB	0.261
SELEF_OB	0.316
TRPST_OB	0.209
VIGOR_OB	0.299
DEDIC_OB	0.369
ABSOR_OB	0.316
Ach_Scor	0.061

Completely Standardized Total Effects of KSI on Y

	AL
ACAEM_OB	0.261
SELEF_OB	0.316
TRPST_OB	0.209
VIGOR_OB	0.299
DEDIC_OB	0.369
ABSOR_OB	0.316
Ach_Scor	0.061

Time used: 0.031 Seconds

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายธีรภัทร กุโลภาส สำเร็จการศึกษาวิศวกรรมศาสตรบัณฑิต สาขาวิศวกรรมอุตสาหการ จากคณะวิศวกรรมศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปี 2538 และสำเร็จการศึกษามหาบัณฑิต สาขา Industrial and Systems engineering จาก Ohio State University ในปี 2541 หลังจกทำงานด้านการวางแผนการผลิตและซัพพลายเชนในอุตสาหกรรมผลิตอิเล็กทรอนิกส์เป็นเวลา 5 ปี จึงเข้ามารับตำแหน่งเป็นผู้ช่วยผู้จัดการโรงเรียนดุสิตวิทยา อ.บ้านโป่ง จ.ราชบุรี ซึ่งเป็นกิจการของครอบครัวในปี 2547 ต่อมาสำเร็จการศึกษาคณะครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาบริหารการศึกษา จากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปี 2551 และเข้าศึกษาต่อในหลักสูตรครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปี 2554 ปัจจุบันรับตำแหน่งเป็นผู้อำนวยการโรงเรียนดุสิตวิทยา



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY