

# การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู
# ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ปริญญานิพนธ์

ของ

พุฒิศักดิ์ แนวทอง

371.2011
พ824ก
2561

ณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
พฤษภาคม 2561

# การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู
# ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ปริญญานิพนธ์

ของ

พุฒิศักดิ์ แนวทอง

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
พฤษภาคม 2561

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

# การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู
# ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร


บทคัดย่อ

ของ

พุฒิศักดิ์ แนวทอง


เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
พฤษภาคม 2561

พุฒิศักดิ์ แนวทอง. (2561). **การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**. ปริญญานิพนธ์ ปร.ด. (การวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ แขนงวิชาการวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์: รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อรอุมา เจริญสุข.

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) วิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล 2) พัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู และ3) ศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา โดยดำเนินการวิจัย 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 ศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 จำนวน 560 คน สำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และ จำนวน 1,294 คน สำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและการวิเคราะห์กลุ่มพหุ เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถาม มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .981 ระยะที่ 2 พัฒนารูปแบบและยืนยันคุณภาพของรูปแบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน และระยะที่ 3 ศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูโรงเรียนสามเสนนอก ปีการศึกษา 2560 จำนวน 72 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 36 คน เครื่องมือที่ใช้ได้แก่ แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มมีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมินเท่ากับ .819 แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม แบบวัดความพึงพอใจ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .923 และ.905 สถิติที่ใช้ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ การวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน การวิเคราะห์กลุ่มพหุ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า

องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มี 6 องค์ประกอบ อธิบายความแปรปรวนได้ 61.140 % ประกอบด้วย สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม โดยโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล และค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก ( $\Lambda_x$ ) ระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูดำเนินการตามขั้นตอนการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ ประกอบด้วย ขั้นสร้างประสบการณ์ สะท้อนการเรียนรู้ สรุปองค์ความรู้ และปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ โดยมีคุณภาพอยู่ในระดับสูงทุกด้าน เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกัน กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Pillai's Trace =.560, F=21.685, df=4,67 p=.000) โดยกลุ่มทดลองมีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ระหว่างก่อนทดลองกับหลังทดลอง ก่อนทดลองกับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากที่สุด (M=4.627, SD=0.584)

# DEVELOPING A MODEL FOR ENHANCING COLLECTIVE LEADERSHIP AMONG TEACHERS IN SCHOOLS UNDER THE JURISDICTION OF BANGKOK METROPOLITAN AREA

ABSTRACT

BY

PUTTISAK NAEWTONG

Presented in the Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Philosophy Degree in Research and Development on Human Potentials
at Srinakharinwirot University
May 2018

Puttisak Naewtong. (2018). **Developing a Model for Enhancing Collective Leadership among Teachers in Schools under the Jurisdiction of the Bangkok Metropolitan Area.** Dissertation, Ph.D. (Research and Development on Human Potentials Program, with Concentration in Educational Research and Statistics). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assoc. Prof. Dr. Ong–art Naiyapatana, Asst. Prof. Dr. Orn-uma Charoensuk.

The purposes of this research were 1) to study the factors of collective leadership among teachers in schools under the jurisdiction of the Bangkok metropolitan area. In addition, to test the measurement model of collective leadership for teachers with the empirical data 2) to establish and develop a model of collective leadership and 3) to find the results of the model of collective leadership among teachers. This research and development was divided into three phases: phase one studying the components of collective leadership among the sample teachers in schools under the jurisdiction of the Bangkok metropolitan area academic year 2016, which were divided into two groups. The first group was 560 teachers selected for exploratory factor analysis, and the one was 1,294 teachers selected for confirmatory factor analysis, and multiple group analysis. The research instrument was the questionnaires to assess collective leadership among sample teachers. The Cronbach's alpha reliability coefficient was .981. Phase two making a draft and the development of collective leadership model for teachers and to perform a quality check of the drafted model. And phase three studying the effectiveness of collective leadership model for teachers in schools under the jurisdiction of the Bangkok metropolitan area. The sample consisted of 72 teachers from Samsennok school academic year 2017. The research instruments were collective leadership assessment, RAI was .819, questionnaires to assess teamwork competencies and satisfied, Cronbach's alpha reliability coefficient was .923, and .905 respectively. The statistics used for data analysis included mean, standard deviation, exploratory factor analysis, parallel analysis, confirmatory factor analysis, multiple group analysis, repeated measures MANOVA, and content analysis. The research findings were as follows:

There were six factors of collective leadership among teachers which explained 61.140% of the total variance, namely team spirit, group trust, group communication, emotional support, shared visions and group solidarity. A collective leadership model for teachers fit with the empirical data. The collective leadership model for teachers demonstrated the invariance of model form and the regression coefficient parameters of the observed variables on latent variables ($\Lambda_x$). The model of collective leadership for teachers was based on Kolb's experiential learning cycle, there was a high level of quality in all components. Experimental group and control group, when measured in different time periods, had an average score of collective leadership and teamwork competencies, significant difference at a level of .01 (Pillai's Trace=.560, F=21.685, df=4,67 p=.000). The teachers in the experimental group, who participated in collective leadership model practice were highly satisfied (M=4.627,SD=0.584).

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

ของ

พุฒิศักดิ์ แนวทอง

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

วันที่ 16 เดือน พฤษภาคม พ.ศ 2561

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

.....ที่ปรึกษาหลัก

(รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์)

.....ที่ปรึกษาร่วม

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข)

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดร.ประวิต เอราวรรณ์)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์)

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข)

.....กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรชัย มีชาญ)

ผลงานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัย ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2561
จากสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร

# ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความกรุณาของรองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์ ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข กรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ที่ให้ความเมตตา ดูแลเอาใจใส่ ให้คำปรึกษา และชี้แนะช่วยแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ตลอดระยะเวลาการทำปริญญานิพนธ์ฉบับนี้

ขอกราบขอบพระคุณ คณะกรรมการสอบปริญญานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.ประวิต เอราวรรณ์ รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรชัย มีชาญ ที่ได้กรุณาถ่ายทอดความรู้ แนวคิด วิธีการ คำแนะนำ และตรวจสอบแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ด้วยความเอาใจใส่ยิ่ง ผู้วิจัยกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง รวมถึงผู้เชี่ยวชาญทุกท่านที่ได้กรุณาเสียสละเวลาช่วยเหลือให้คำแนะนำตรวจสอบแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยให้มีคุณภาพ รวมทั้งบุคคลที่ผู้วิจัยได้อ้างอิงทางวิชาการตามที่ปรากฏในบรรณานุกรม

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาการวัดผลและวิจัยการศึกษาทั้งอดีตและปัจจุบัน ที่ประสิทธิ์ประสาทให้ความรู้แก่ผู้วิจัยในการศึกษา ทำให้ผู้วิจัยได้เรียนรู้ว่า การศึกษาในระดับดุษฎีบัณฑิต มิได้สิ้นสุดเพียงแค่การทำปริญญานิพนธ์ให้สำเร็จลุล่วงลงเท่านั้น หากแต่ยังได้ซึมซับกระบวนการเรียนรู้ และพร้อมที่จะนำไปพัฒนา ปรับปรุง ถ่ายทอด และก่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้อื่นและสังคมต่อไป

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร ผู้อำนวยการสถานศึกษา คุณครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร รวมทั้ง ครู ผู้บริหาร โรงเรียนสามเสนนอก สำนักงานเขตดินแดงที่ให้ความร่วมมือกับผู้วิจัยเป็นอย่างดีในการเก็บรวบรวมข้อมูลงานวิจัยในครั้งนี้ รวมถึงผู้เกี่ยวข้องและกัลยาณมิตรทุกท่านที่ไม่ได้กล่าวถึง ณ ที่นี้ ที่เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี

สุดท้ายนี้ ผู้วิจัยขอขอบคุณผู้ที่อยู่เบื้องหลังความสำเร็จ อันได้แก่ ครอบครัว เพื่อนร่วมงาน ที่ให้การสนับสนุนและให้กำลังใจอย่างดีมาโดยตลอดเวลาในการศึกษา คุณค่าและประโยชน์ใด ๆ หากเกิดขึ้นจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณของบิดามารดาครูบาอาจารย์ ตลอดจนผู้มีพระคุณทุกท่านที่ให้ความช่วยเหลือผู้วิจัยจนปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยดี

พุฒิศักดิ์ แนวทอง

# สารบัญ


| บทที่ | | หน้า |
|---|---|---|
| 1 | บทนำ | 1 |
| | ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา | 1 |
| | คำถามการวิจัย | 6 |
| | จุดมุ่งหมายการวิจัย | 7 |
| | ความสำคัญของการวิจัย | 7 |
| | ขอบเขตของการวิจัย | 9 |
| | นิยามศัพท์เฉพาะ | 11 |
| | กรอบแนวคิดในการวิจัย | 17 |
| | สมมติฐานการวิจัย | 20 |
| 2 | เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง | 21 |
| | ตอนที่ 1 เอกสารที่เกี่ยวข้องการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ | 22 |
| | การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ | 22 |
| | การพัฒนาองค์การ | 26 |
| | ตอนที่ 2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำกลุ่ม | 30 |
| | แนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม | 31 |
| | ความหมายของภาวะผู้นำกลุ่ม | 35 |
| | โครงสร้างของภาวะผู้นำกลุ่ม | 37 |
| | องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม | 45 |
| | การวัดภาวะผู้นำกลุ่ม | 67 |
| | การพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 68 |
| | แนวคิดการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ | 75 |
| | เทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม | 81 |
| | ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม | 88 |
| | ตอนที่ 3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับระเบียบวิธีทางสถิติ | 93 |
| | การวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน | 93 |
| | การวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล | 95 |
| | การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ | 98 |

# สารบัญ (ต่อ)


| บทที่ | | หน้า |
|---|---|---|
| 2 | (ต่อ) | |
| | ตอนที่ 4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง..... | 100 |
| | งานวิจัยในประเทศ..... | 100 |
| | งานวิจัยต่างประเทศ..... | 108 |
| 3 | วิธีดำเนินการวิจัย..... | 112 |
| | ระยะที่ 1 การพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ..... | 113 |
| | ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง..... | 114 |
| | เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... | 117 |
| | การเก็บรวบรวมข้อมูล..... | 119 |
| | การวิเคราะห์ข้อมูล..... | 120 |
| | ระยะที่ 2 การศึกษาและพัฒนาคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 122 |
| | ขั้นตอนการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 122 |
| | กลุ่มเป้าหมาย..... | 126 |
| | การเก็บรวบรวมข้อมูล..... | 126 |
| | การวิเคราะห์ข้อมูล..... | 126 |
| | ระยะที่ 3 การศึกษาผลการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ..... | 127 |
| | ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง..... | 127 |
| | เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... | 128 |
| | การเก็บรวบรวมข้อมูล..... | 131 |
| | การวิเคราะห์ข้อมูล..... | 135 |
| | สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล..... | 137 |
| 4 | ผลการวิเคราะห์ข้อมูล..... | 139 |
| | ระยะที่ 1 ผลการพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ..... | 140 |
| | ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 140 |
| | ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 149 |

# สารบัญ (ต่อ)


| บทที่ | | หน้า |
|---|---|---|
| 4 | (ต่อ) | |
| | ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 154 |
| | ตอนที่ 4 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน..... | 158 |
| | ระยะที่ 2 ผลการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 162 |
| | ระยะที่ 3 ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 170 |
| 5 | **สรุปและอภิปรายผลการวิจัย**..... | 187 |
| | จุดมุ่งหมายการวิจัย..... | 187 |
| | ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง..... | 188 |
| | เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... | 189 |
| | สรุปผลการวิจัย..... | 190 |
| | อภิปรายผลการวิจัย..... | 191 |
| | ข้อเสนอแนะ..... | 201 |
| | ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย ..... | 201 |
| | ข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติ ..... | 202 |
| | ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อเนื่อง..... | 203 |
| **บรรณานุกรม**..... | | 205 |
| **ภาคผนวก**..... | | 230 |
| | ภาคผนวก ก ..... | 231 |
| | ภาคผนวก ข..... | 239 |
| | ภาคผนวก ค..... | 269 |
| | ภาคผนวก ง ..... | 293 |
| | ภาคผนวก จ ..... | 298 |
| **ประวัติย่อผู้วิจัย**..... | | 302 |

# บัญชีตาราง


| ตาราง | | หน้า |
|---|---|---|
| 1 | เปรียบเทียบลักษณะของภาวะผู้นำเชิงเดี่ยวกับภาวะผู้นำเชิงกลุ่ม..... | 32 |
| 2 | สรุปแนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม..... | 33 |
| 3 | จัดกลุ่มแบบบูรณาการของบทบาทภาวะผู้นำกลุ่ม..... | 39 |
| 4 | แสดงแนวคิดเกี่ยวกับมิติ/คุณลักษณะ/องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม..... | 47 |
| 5 | แสดงองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มจากแนวคิดของนักวิชาการ..... | 50 |
| 6 | สรุปองค์ประกอบเบื้องต้นของภาวะผู้นำกลุ่ม..... | 65 |
| 7 | แสดงแนวคิดการวัดความพึงพอใจ..... | 91 |
| 8 | แนวคิดในการประเมินผลการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 92 |
| 9 | แสดงจำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบ เชิงสำรวจ..... | 115 |
| 10 | แสดงจำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบ เชิงยืนยันและความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด..... | 117 |
| 11 | ลำดับความสำคัญขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 123 |
| 12 | แสดงองค์ประกอบ พฤติกรรมบ่งชี้ของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 123 |
| 13 | แสดงจำนวนกิจกรรมในรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 125 |
| 14 | การจัดเข้ากลุ่มการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 128 |
| 15 | แบบแผนการทดลองในการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 132 |
| 16 | แผนการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร..... | 133 |
| 17 | แสดงความเชื่อมโยงระหว่างระยะการศึกษา คำถามการวิจัย แหล่งข้อมูล และวิธีการรวบรวมข้อมูลเพื่อสืบค้นหาคำตอบ..... | 136 |
| 18 | จำนวน ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ | 140 |
| 19 | แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในการวิเคราะห์ องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 141 |
| 20 | ผลวิเคราะห์การเทียบขนานและค่าร้อยละความแปรปรวนที่สามารถอธิบาย ได้..... | 143 |

# บัญชีตาราง (ต่อ)


| ตาราง | | หน้า |
|---|---|---|
| 21 | ค่าน้ำหนักองค์ประกอบและชื่อองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 146 |
| 22 | ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 148 |
| 23 | จำนวน ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน | 150 |
| 24 | แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 151 |
| 25 | แสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดภาวะผู้นำของครูหลังปรับโมเดล..... | 153 |
| 26 | แสดงค่าสถิติพื้นฐานขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูทั้งภาพรวมและรายด้าน..... | 155 |
| 27 | ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบในโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 156 |
| 28 | ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 157 |
| 29 | ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบในโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน..... | 158 |
| 30 | ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 160 |
| 31 | องค์ประกอบของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 164 |
| 32 | ผลการประเมินคุณภาพรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 168 |
| 33 | ผลการสังเคราะห์ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมของผู้ทรงคุณวุฒิที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 169 |
| 34 | ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 171 |
| 35 | การทดสอบการกระจายตัวเป็นปกติของคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ระหว่างช่วงเวลาการวัด..... | 172 |

# บัญชีตาราง (ต่อ)


| ตาราง | | หน้า |
|---|---|---|
| 36 | ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม โดยพิจารณากลุ่มการทดลองและช่วงเวลาที่วัด..... | 174 |
| 37 | การวิเคราะห์อิทธิพลอย่างง่ายของค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ตามช่วงเวลาการวัด ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม..... | 176 |
| 38 | การเปรียบเทียบรายคู่ของคะแนนเฉลี่ยภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ของกลุ่มทดลองในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน..... | 177 |
| 39 | ค่าเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครของกลุ่มทดลอง..... | 177 |
| 40 | แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสมมติการวิจัยและข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัย.... | 185 |

# บัญชีภาพประกอบ


| ภาพประกอบ | | หน้า |
|---|---|---|
| 1 | กรอบแนวคิดในการวิจัย..... | 19 |
| 2 | มิติองค์ประกอบของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์..... | 25 |
| 3 | ระบบบริหารการศึกษาของกรุงเทพมหานคร..... | 29 |
| 4 | แนวคิดการสร้างภาพแบบสามมิติของภาวะผู้นำกลุ่ม..... | 41 |
| 5 | รูปแบบภาพภาวะผู้นำกลุ่มบนพื้นฐานการกระจุกตัวของสมาชิก..... | 42 |
| 6 | รูปแบบภาพภาวะผู้นำกลุ่มบนพื้นฐานความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาท..... | 43 |
| 7 | รูปแบบภาพภาวะผู้นำกลุ่มบนพื้นฐานการหมุนเวียน (Rotation)..... | 44 |
| 8 | ภาพเชิงซ้อนของภาวะผู้นำกลุ่มระหว่าง บุคคล บทบาท และช่วงเวลา..... | 45 |
| 9 | แนวคิดพื้นฐานในการฝึกอบรม..... | 70 |
| 10 | โมเดลพื้นฐานของวิธีระบบสำหรับการฝึกอบรม..... | 71 |
| 11 | โมเดลการออกแบบระบบการสอน ISD..... | 72 |
| 12 | วงจรการเรียนรู้อิงประสบการณ์ (Kolb's Cycle of Experiential Learning)... | 78 |
| 13 | แสดงคำสั่งการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน..... | 95 |
| 14 | ขั้นตอนการดำเนินการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 112 |
| 15 | ผู้วิจัยชี้แจงรายละเอียดการเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู... | 131 |
| 16 | การสะท้อนคิดภายหลังการดำเนินกิจกรรมการพัฒนา..... | 135 |
| 17 | เปรียบเทียบ Eigen 8 องค์ประกอบแรก ที่มีค่ามากกว่า 1 โดยวิเคราะห์จากข้อมูลจริง (Factor Analysis) และข้อมูลจำลอง (Parallel Analysis) รวมทั้ง Kaiser's Rule..... | 144 |
| 18 | โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร..... | 149 |
| 19 | โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู..... | 154 |
| 20 | โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู หลังปรับโมเดล..... | 157 |
| 21 | ค่าพารามิเตอร์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามตำแหน่ง..... | 161 |
| 22 | คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม..... | 171 |
| 23 | คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นของกลุ่มการทดลองจำแนกตามช่วงเวลาการวัด..... | 175 |

# บทที่ 1
# บทนำ

## ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

สภาวการณ์ของโลกที่เปลี่ยนผ่านอย่างรวดเร็ว พลิกโฉมรูปแบบวิถีชีวิตของผู้คนอย่างที่ไม่เคยเป็นมาก่อน ทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนการบริหารองค์การ ความรู้และการเรียนรู้กลายเป็นสินทรัพย์ที่สำคัญขององค์การ ความคาดหวัง บทบาทของคนที่เปลี่ยนไป มีความหลากหลายทางสังคมและมีการเคลื่อนย้ายของแรงงาน (Marquardt. 2002: 2) ดังนั้นองค์การจำเป็นต้องเตรียมบุคลากรที่มีอยู่ในองค์การให้กลายเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีศักยภาพให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น และทรัพย์สินที่มีค่ามากที่สุดกลับไม่ใช่วัตถุหรือสิ่งของที่จับต้องได้ แต่กลายเป็นความรู้ทักษะและประสบการณ์ที่มีอยู่ในตัวบุคคล สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 12 (พ.ศ.2560-2564) ที่ยึด “คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา” เป็นหลักการสำคัญในการพัฒนาประเทศมุ่งสร้างคุณภาพชีวิตที่ดีสำหรับคนไทย พัฒนาคนให้มีความเป็นคนที่สมบูรณ์มีวินัย ใฝ่รู้มีความรู้ มีทักษะ มีความคิดสร้างสรรค์ มีทัศนคติที่ดี รับผิดชอบต่อสังคม มีคุณธรรมและจริยธรรม และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Development) จึงเป็นการเพิ่มศักยภาพการแข่งขันให้ทัดเทียมกับนานาประเทศ และมีการกำหนดทิศทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในศตวรรษที่ 21 ในบริบทด้านการพัฒนาคุณภาพครูยุคใหม่นั้น ควรเป็นบุคคลผู้เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เป็นวิชาชีพที่มีคุณค่า มีระบบและกระบวนการผลิตและพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพมาตรฐานเหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง สามารถดึงดูดคนเก่ง คนดี มีใจรักในวิชาชีพครูมาเป็นครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา มีครูครบตามเกณฑ์และสามารถสอนได้อย่างมีคุณภาพ มาตรฐาน มีการพัฒนาตนเองและแสวงหาความรู้อย่างต่อเนื่อง มีสภาวิชาชีพที่เข้มแข็ง มีความมั่นคงในอาชีพ มีขวัญกำลังใจอยู่ได้อย่างยั่งยืน (ธีรวี ทองเจือและปรีดี ทุมเมฆ. 2560: 339) ดังนั้นการพัฒนาวิชาชีพครูภายใต้การเปลี่ยนแปลงนับว่าเป็นบทบาทและภารกิจสำคัญต่อความสำเร็จของการพัฒนาเกิดศักยภาพและประสิทธิภาพสูงสุดของศาสตร์แห่งวิชาชีพความเป็นครู ซึ่งมีความสำคัญต่อความเจริญเติบโตของประเทศที่กำลังพัฒนาเข้าสู่ยุคของการศึกษาไทย 4.0 อันมีจุดเน้นในการพัฒนาให้คนในชาติสามารถสร้างหรือพัฒนานวัตกรรมในการขับเคลื่อนเศรษฐกิจของประเทศให้มีความเจริญก้าวหน้า มีความสามารถในการแข่งขันกับนานาประเทศได้ ซึ่งเป็นการพัฒนาคนให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น

องค์การสถานศึกษาของไทยมีความยึดโยงกันด้วยโครงสร้าง สายการบังคับบัญชา กฎระเบียบ การควบคุมด้วยอำนาจการบังคับบัญชา มีการแบ่งลำดับขั้นการบริหารงานลดหลั่นตามระดับความรับผิดชอบตามกระบวนทัศน์ระบบข้าราชการ เมื่อสภาพการเปลี่ยนผ่านที่มีความซับซ้อนเพิ่มเป็นทวีคูณ มีการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างองค์การสถานศึกษาอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ จนเกิดการรื้อปรับระบบ การปรับโครงสร้าง การปฏิรูป การปรับองค์การแบบแบนราบ การลดขนาดองค์การ อัน

เนื่องมาจากการแข่งขันในระดับสากลที่มีมากขึ้น เช่น ดำเนินการโรงเรียนมาตรฐานสากลเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาหรือยุบรวมโรงเรียนขนาดเล็ก และสภาพการปฏิบัติงานในองค์การสถานศึกษาไม่ไปในทิศทางเดียวกัน มีแนวความเชื่อว่าผู้บริหารโรงเรียนเป็นบุคคลสำคัญที่สุดที่เปี่ยมล้นไปด้วยอำนาจในการกำหนดทิศทางควรที่จะเป็น มีอิทธิพลต่อคุณภาพการสอน ระดับความสำเร็จของนักเรียน การดำเนินงานของโรงเรียน สิ่งเหล่านี้ย่อมสะท้อนให้เห็นว่าระบบการศึกษาเป็นแบบแนวดิ่งบนลงล่างผนวกกับวัฒนธรรมไทยที่ไม่ค่อยมีการถกเถียง อภิปราย จึงมีการใช้ความเชื่อ ความอาวุโสมาตัดสิน ทำให้ความรู้ไม่ขยายตัว หรือเน้นความสำคัญของผู้นำแบบวีรบุรุษ/วีรสตรี (Heroic/Heroines) ส่งผลให้การอยู่รอดขององค์การแบบฉาบผิวและไม่ยั่งยืน (Daft. 2002; Bligh, Pearce; & Kohles. 2006; Kocolowski. 2011) ดังนั้นกระบวนทัศน์นี้จึงไม่สอดคล้องกับโลกแห่งการเปลี่ยนแปลงที่ข้อมูลข่าวสารเปลี่ยนอยู่ตลอดเวลา

แนวโน้มขององค์การสมัยใหม่ที่เน้นการทำงานเป็นกลุ่มให้เกิดผนึกพลังประสานขององค์การ (Synergy Power) ด้วยการให้คุณค่าในความแตกต่างซึ่งจะนำไปสู่ความสามารถในการใช้ความแตกต่างนั้นช่วยผลักดันให้เกิดพลังขององค์กรมากกว่าการปฏิบัติงานแบบพระเอกขี่ม้าขาว อย่างไรก็ตามก็มีความพยายามที่จะเสนอแนวคิดนี้ภายใต้บริบทขององค์การสถานศึกษาที่สามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้ดี เป็นองค์การที่ประสบความสำเร็จ โดยเริ่มจากกลุ่มย่อยภายในองค์การเป็นสิ่งพลังขับเคลื่อนไปถึงเป้าหมายที่วางไว้ได้อย่างงดงาม อาทิ การประชุมการทำงานแบบกลุ่ม ช่วยเหลือกันและกัน การตั้งกลุ่มครูที่มีทั้งครูอาวุโส ครูรุ่นกลางและครูรุ่นใหม่ เพื่อเป็นกลุ่มที่ช่วยแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ ช่วยเหลือเสริมกันและกัน (พศิน แตงจวง. 2554) ให้ความสำคัญกับการส่งเสริมผู้ร่วมงานให้มีภาวะผู้นำมากขึ้น โดยเฉพาะนำตนเองในงานที่มอบหมายได้ ในขณะเดียวกันก็พร้อมที่จะร่วมงานกับผู้อื่นเป็นกลุ่มเดียวกัน (ไพฑูรย์ สินลารัตน์. 2556) และมีการนำแนวคิดของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมาใช้เพื่อกระตุ้นให้ครูเกิดการปรับกระบวนทัศน์ในการเรียนรู้รูปแบบใหม่ที่สอดรับกับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาครูให้มีความรู้ความสามารถในการจัดการเรียนการสอน โดยการสร้างบรรยากาศให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ช่วยให้ครูไม่โดดเดี่ยว มีเครือข่ายในการทำงาน รู้จักเผื่อแผ่แบ่งปันความรู้และประสบการณ์ให้เพื่อนครู ยอมรับในความรู้ความสามารถและจุดดีของคนอื่น พร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองเมื่อพบสิ่งที่ช่วยพัฒนาผู้เรียนที่ดีกว่า โดยทุกคนมีวิสัยทัศน์ ค่านิยม เป้าหมายร่วมกัน และผู้บริหารมีภาวะผู้นำแบบสนับสนุนและแบ่งปันไม่ผูกขาดความเป็นผู้นำไว้ที่ตนเอง มีใจกว้าง พร้อมที่จะเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ของครู (ชูชาติ พ่วงสมจิตร์. 2560) จนเกิดเป็นองค์การที่มีชีวิต (Organic Organization)

การพัฒนาองค์การ (Organization Development) เป็นการตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลง และเป็นกลยุทธ์ทางการศึกษาที่สลับซับซ้อนที่มุ่งใช้การเปลี่ยนแปลง ความเชื่อ ทัศนคติ ค่านิยม เพื่อองค์การจะได้สามารถปรับตัวเองให้สอดคล้องกับสิ่งท้าทายต่างๆ ตลอดจนรวมถึงการเปลี่ยนแปลงภายในองค์การ ทั้งนี้เมื่อพิจารณาในบริบทของโรงเรียน สามารถแบ่งเป็นการรวมกลุ่มของครูผู้สอนในโรงเรียนเดียวกัน (Homogeneous groups) หรือต่างโรงเรียน

(Heterogeneous group) รวมตัวกันนี้จะไม่มีขอบเขตของงานเดิม โดยไม่ให้ความสำคัญว่าจะอยู่ในกลุ่มสาระ กลุ่มงาน โรงเรียนใด สำหรับการทำงานร่วมกัน เพื่อไปสู่จุดหมายร่วมกันและผลประโยชน์ร่วมกันในที่สุด กลุ่มจะช่วยทำให้องค์การสามารถรวมพลังในการปฏิบัติงาน แม้งานที่จะยากลำบากเพียงใดก็สามารถประสบความสำเร็จได้ เพื่อสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มผลการปฏิบัติงานดีขึ้นทั้งด้านคุณภาพและปริมาณ ส่งผลให้องค์การเจริญก้าวหน้า สอดคล้องกับผู้นำแห่งศตวรรษที่ 21 ที่มีจุดเน้นสำคัญในด้านความร่วมมือร่วมใจกันเพื่อขับเคลื่อนองค์การไปสู่เป้าหมาย เน้นกระบวนการมากกว่าตำแหน่ง แม้ว่าทุกคนจะไม่มีตำแหน่งใดก็มีศักยภาพพอที่จะเป็นผู้นำได้ มีการรับใช้ให้บริการผู้อื่น (Komives; et al. 2009; 2011)

ในช่วงต้นศตวรรษที่ผ่านมาได้มีจุดประกายในการศึกษาภาวะผู้นำที่มีความเหมาะสมสอดคล้องกับยุคแห่งการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วและรุนแรงในทุกมิติ กล่าวคือ มีการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์เกิดขึ้นในพื้นที่การวิจัยด้านภาวะผู้นำ โดยนักวิชาการมองว่าภาวะผู้นำเป็นคุณลักษณะเชิงกลุ่ม ไม่ใช่ลักษณะเชิงเดี่ยวอีกต่อไป (Friedrich, Griffith; & Mumford. 2016; Scott, Jessica; & Griffith. 2016; Chrobot-Mason, Gerbasi; & Cullen-Lester. 2016) และโครงสร้างตามภาวะสันฐานของภาวะผู้นำที่มีการกล่าวถึงอยู่เสมอ ก็คือ ภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) มีความเชื่อพื้นฐานว่ามนุษย์ทุกคนมีความเท่าเทียมกัน ซึ่งเป็นการสร้างวัฒนธรรมในการปฏิบัติหน้าที่โดยที่ผู้ตามอาจจะกลับกลายเป็นผู้นำและผู้นำจะกลับกลายเป็นผู้ตาม และผู้นำรู้ว่าเมื่อไหร่จะปฏิบัติร่วมกัน มีความสัมพันธ์ มีการเสริมสร้างพลังอำนาจ คุณค่าและความเสี่ยงระหว่างกันระหว่างกัน เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับคนหลายคนที่ปฏิบัติงานร่วมกันเพื่อให้มีการผุดบังเกิดภาวะผู้นำขึ้นมา มีการกระจายในมวลหมู่สมาชิกตามความเชี่ยวชาญ ซึ่งสมาชิกทุกคนจะได้รับการพิจารณาให้เป็นผู้ช่วยผู้นำ (Chirichello. 2001: 46-51; 2004: 121) นอกจากนี้หัวใจสำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มคือ การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกทุกคนในชุมชน ซึ่งผลการปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพของกลุ่มจะขึ้นอยู่กับระดับของความร่วมมือและการทำงานร่วมกันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม สะท้อนให้เห็นถึงมุมมองทั้งหมดของผู้มีส่วนได้เสียในการมีส่วนร่วมตัดสินใจ มีลักษณะเป็นการแบ่งปันความรับผิดชอบในการเป็นผู้นำ (Bush. 2003; Hiller; et al. 2006) มีการสนับสนุนแนะนำสมาชิกในกลุ่มเพื่อให้บรรลุความสำเร็จ สนับสนุนให้มีความสัมพันธ์ที่ไว้วางใจกัน และสมาชิกขององค์การได้สัมผัสกับความรู้สึกว่ามีการเสริมสร้างพลังอำนาจด้วยตนเอง (Johnson, Martin, Palmer;& Watson. 2012) หรืออาจกล่าวได้ว่า *"ภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เกี่ยวกับการเป็นดาว แต่เป็นสิ่งที่เกี่ยวกับการสร้างดาว"* โดยมีการสร้างภาวะผู้นำให้แก่ทุกคนที่ร่วมอยู่ในกลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับไพร์ซและรูเดอร์ (Pearce;& Ruder. 2007: 3) กล่าวถึงคุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มคือ มีลักษณะเชิงสัมพันธ์ สมาชิกทุกคนในกลุ่มสามารถเป็นผู้นำกลุ่ม มีลักษณะยืดหยุ่น เลื่อนไหล จากกระบวนการกำหนดวิสัยทัศน์ ทิศทาง ตลอดจนการใช้อิทธิพลนำบุคคลและองค์การ กลายเป็นการทำงานที่ร่วมแบ่งปันกันในกลุ่ม และมีลักษณะการเปลี่ยนแปลงที่เริ่มต้นจากความเชื่อ ความมุ่งมั่น มีการสนับสนุนทางสังคมและความยุติธรรมทางสังคม

โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ถูกกำหนดให้เป็นส่วนราชการหนึ่งของสำนักงานเขต และอยู่ภายใต้นโยบายและการกำกับดูแลของสำนักการศึกษา ซึ่งเป็นหน่วยงานที่รับผิดชอบด้านการศึกษาปฐมวัยและการศึกษาขั้นพื้นฐานของกรุงเทพมหานคร โดยมีผู้อำนวยการสถานศึกษาเป็นผู้บังคับบัญชา รับผิดชอบดูแลการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรภายในโรงเรียน มีโครงสร้างและการบริหารงานตามรูปแบบราชการเพื่อเสริมสร้างศักยภาพของผู้เรียน ถึงแม้ว่าตำแหน่งที่ตั้งของโรงเรียนจะอยู่ใจกลางการบริหารของไทย แต่ก็มีข้อจำกัดอยู่ เช่น การเลือกรับนักเรียนไม่ได้ ปัญหาการโอนย้ายของข้าราชการครูกลับสู่ภูมิลำเนามีมาก ทำให้ขาดอัตรากำลังครู สอนไม่ตรงวุฒิ นอกจากนี้โครงสร้างการบริหารจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับภารกิจ แต่ไม่สอดคล้องกับการปฏิรูปการศึกษา เนื่องจากไม่มีเขตพื้นที่การศึกษาและคณะกรรมการเขตพื้นที่การศึกษา สถานศึกษาขึ้นอยู่กับสำนักงานเขตที่สถานศึกษาตั้งอยู่ ซึ่งแต่ละเขตมีจำนวนสถานศึกษาแตกต่างกัน ย่อมทำให้การบริหารจัดการศึกษามีคุณภาพด้อยกว่าการบริหารงานด้านอื่น (จิระพันธ์ นามชวัด. 2551; ศิริพร สลีวงส์. 2558) และด้วยกระแสของการเปลี่ยนแปลงในปัจจุบัน ครูจึงไม่สามารถปฏิบัติหน้าที่อยู่ตามลำพัง แต่ต้องปฏิบัติงานร่วมกันกับสมาชิกคนอื่นๆ ซึ่งเป็นทั้งสมาชิกภายในกลุ่มสาระหรือภายนอกกลุ่มสาระ ฟันเฟืองที่สำคัญในการขับเคลื่อนในการพัฒนาและปฏิรูปการศึกษานั้นจะต้องอาศัยภาวะผู้นำที่มีทักษะใหม่ที่จำเป็นต่อการทำงานในสังคมที่ซับซ้อน ในการกำหนดทิศทางการบริหารและพัฒนาบุคลากร สร้างแรงบันดาลใจให้กับสมาชิกภายในองค์การ เพื่อให้เกิดความมุ่งมั่นที่จะบรรลุเป้าหมายขององค์การ (รัตติกรณ์ จงวิศาล. 2556) ในทางกลับกันหลักฐานเชิงประจักษ์ยังสะท้อนว่าการพัฒนาภาวะผู้นำในองค์การสถานศึกษาของไทยในอดีตจนถึงปัจจุบัน มักให้ความสำคัญกับผู้นำมุ่งเน้นพัฒนาภาวะผู้นำเชิงเดี่ยวด้วยการเพิ่มสมรรถนะให้เป็นผู้นำที่ยิ่งใหญ่ (ศิรินญา อาจอำนวย. 2542; พรรณิภา เติมศักดิ์. 2552; วิมล จันทร์แก้ว. 2555; กัณฑ์กณัฐ สุวรรณรัชภูมิ์. 2557; ธนวัฒน์ ภิรมย์ไกรภักดิ์; โกวิท วัชรินทรางกูร; และกระพัน ศรีงาน. 2559) ลักษณะดังกล่าวนี้ประสิทธิภาพของสถานศึกษาจะสูงขึ้นหรือต่ำลง ขึ้นอยู่กับผู้นำ อาจจะเป็นการพัฒนาที่ไม่ยั่งยืน กล่าวคือเมื่อผู้นำมีการสับเปลี่ยน โยกย้าย เกษียณอายุราชการ อาจจะทำให้ภาระงานขาดความต่อเนื่อง ผู้ปฏิบัติไม่ทราบขอบเขตการปฏิบัติงาน ขาดการเชื่อมโยงข้อมูลและการประสานงานเพื่อการแก้ปัญหา มักจะใช้เวลากับการเรียนรู้การปฏิบัติในบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายใหม่ ส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียนไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

จากสภาพปัญหาดังกล่าว ภาวะผู้นำกลุ่ม น่าจะมีส่วนร่วมช่วยขับเคลื่อนการศึกษาไปได้โดยรวดเร็ว เนื่องจากมีการร่วมกันสร้างความเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา โดยมีกลไกการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม เกิดการประสานความร่วมมือต่อเป้าหมายร่วมกันและส่งผ่านจากบุคคลหนึ่งไปยังอีกบุคคลหนึ่งตามสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง ผลที่ได้คือผลงานที่ลื่นไหลไปได้กับทุกสถานการณ์ ส่งผลให้องค์การสถานศึกษาปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับคิริเซลโล (Chirichello. 2004: 121) ที่กล่าวว่า ภาวะผู้นำกลุ่มมีอิทธิพลต่อคนอื่นในระหว่างการกำหนดวิสัยทัศน์และการพัฒนาของภารกิจของโรงเรียน เป็นผลให้องค์การเคลื่อนไปสู่เป้าหมายด้วยความเป็นเอกภาพ และยังพบเห็นได้จากข้อมูลเชิงประจักษ์ เช่น ริตชีและคณะ (Ritchie; et.al. 2006: 141) ที่ศึกษาภาวะ

ผู้นำทั้งเชิงกลุ่มและเชิงเดี่ยวในภาควิชาวิทยาศาสตร์ พบว่า การดำเนินงานภายใต้บริบทของภาวะผู้นำกลุ่มจะมีความราบรื่นในการปฏิบัติงานมากขึ้น ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันระหว่างครูที่อยู่ในการประชุม มีแนวโน้มที่จะกระตุ้นให้เกิดการมีส่วนร่วม นำไปสู่พลังทางอารมณ์เชิงบวกและความเป็นปึกแผ่นภายในภาควิชา และในปีถัดมา (Ritchie;et al. 2007) ยังพบว่า ภาวะผู้นำกลุ่มมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรของสถาบันการศึกษา ทำให้ครูสามารถแบ่งปันความคิดสำหรับการเรียนการสอนและการเรียนรู้ นอกจากนี้ภาวะผู้นำกลุ่มยังมีส่วนร่วมทางอารมณ์ มีส่วนช่วยให้สมาชิกในกลุ่มเกิดความมุมานะที่จะปฏิบัติงาน (Johnson; et al. 2012) เป็นที่สังเกตว่าองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มส่วนใหญ่เริ่มต้นจากนักวิชาการทางตะวันตก แต่ยังไม่ปรากฏรูปแบบหรือองค์ประกอบที่แน่ชัดเป็นเพียงแต่การนำเสนอแนวคิดในรูปแบบของความเชื่อพื้นบ้าน (Mantzaris;& Pillay. 2015) ปรัชญาทางศาสนา (Yang. 2006) การปฏิรูปการศึกษา (Chirichello. 2004; Ritchie; et al. 2006, 2007; Petrov, Bolden;& Gosling. 2006; Lumby. 2009; Anderson. 2011; Méndez, Howell; & Bishop. 2015) และการสร้างแบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่ม (Militello;& Benham. 2010) สำหรับองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มก็จะมีความแตกต่างตามบริบทของการศึกษาพัฒนานั้นๆ อย่างไรก็ตามในประเด็นนี้ยังไม่มีการศึกษาในเรื่องนี้ภายใต้บริบทองค์การสถานศึกษาของประเทศไทย นอกจากนี้ผลพลอยอาจจะทำให้เกิดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม เนื่องจากภาวะผู้นำมีความสัมพันธ์กับการทำงานเป็นทีมของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยตัวแปรทั้งสองมีความสัมพันธ์ในระดับสูง (r=.858) รวมทั้งภาวะผู้นำทุกด้านร่วมกันการพยากรณ์การทำงานเป็นทีมของครูได้ร้อยละ 73.90 (รวิษฎา ถิรวัชรภูวดล สมบูรณ์ บูรศิริรักษ์;และสมชาย เทพแสง. 2559: 22) ด้วยเหตุนี้หากมีการนำเอาองค์ความรู้และข้อมูลเกี่ยวกับแนวโน้มของสังคมโลกที่กำลังอยู่ในยุคของการเปลี่ยนถ่ายเพื่อก้าวเข้าสู่ศตวรรษใหม่ เข้ามาผนวกกับแนวคิดและทฤษฎีด้านภาวะผู้นำดังกล่าวเพื่อทำการสังเคราะห์ให้ได้รูปแบบภาวะผู้นำแนวใหม่ที่เหมาะสมและสอดคล้องกับสังคมโลกในศตวรรษที่ 21

ดังนั้นผู้วิจัยมีความสนใจที่จะศึกษาและพัฒนารูปแบบที่เสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูตามบริบทวัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร แต่ด้วยความคลุมเครือเกี่ยวกับองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูนั้น ผู้วิจัยเริ่มจากการพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูภายใต้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก ติดตามด้วยการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน เพื่อตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มีและดำเนินการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัดและวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดในกลุ่มผู้ตอบที่แบ่งตามตำแหน่ง เนื่องจากงานวิจัยในบริบทของประเทศไทยที่ผ่านมามักจะพบว่าภาวะผู้นำจากการรับรู้ของครูมักจะมีความแตกต่างกันตามระยะเวลาในการปฏิบัติงาน (ประวิตร โหรา. 2551; ไมตรี คงนุกูล. 2552; กาญจนา ศิลา. 2556) ซึ่งผลการวิจัยที่น่าเชื่อถือจะต้องเริ่มต้นด้วยเครื่องมือที่มีมาตรฐานสูง ผ่านการสร้างและการพิสูจน์คุณสมบัติทางวิชาการ เพื่อให้องค์ประกอบเหล่านั้นมีความพร้อมที่จะนำไปใช้ในการทำวิจัยที่ถูกต้องตามหลักวิชาการและเป็นที่ยอมรับของ

นักวิชาการไทยและต่างประเทศ หลังจากนั้นนำองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพแล้วมาพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม

ในการสร้างและพัฒนารูปแบบนั้น มีประเด็นสำคัญประการหนึ่งที่ต้องคำนึงถึง คือ ลักษณะของผู้เข้ารับการฝึกอบรม (ทวีป อภิสิทธิ์. 2553; สกล วรเจริญศรี. 2559) สำหรับการศึกษาครั้งนี้กลุ่มตัวอย่างเป็นข้าราชการครูซึ่งอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลายและวัยผู้ใหญ่ ดังนั้นการจัดกิจกรรมในครั้งนี้ต้องคำนึงถึงหลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่และประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญสำหรับการเรียนรู้ โดยการเรียนรู้อิงประสบการณ์มีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ผู้ใหญ่ (Kolb. 1984) ทั้งนี้การเรียนรู้อิงประสบการณ์ เป็นการใช้ประสบการณ์ เป็นแหล่งของการเรียนรู้ เป็นการลดช่องว่างระหว่างการเรียนรู้ในห้องเรียนกับโลกแห่งความเป็นจริง ซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นในสังคมแห่งการเรียนรู้ ทั้งนี้การจัดการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์สามารถพัฒนาด้านความรู้และทักษะวิชาชีพ (Lee;& Moffeit.1990; Hickcox.1991) สามารถพัฒนาทักษะสื่อสารด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การพูด การเขียนและการฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ (จิตต์ภิญญา ชุมสาย ณ อยุธยา. 2556) รวมทั้งกระบวนการดังกล่าวยังสามารถพัฒนาสมรรถนะภาวะผู้นำในองค์การได้เป็นอย่างดี (Turesky,& Gallagher. 2011) สอดคล้องกับ แยงและเรดี้ (Yeung;& Ready. 1995: 541) ดูบริน (DuBrin. 2010: 444-461) ที่เสนอว่าการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาภาวะผู้นำให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์

จากที่กล่าวมาข้างต้นผู้วิจัยจึงดำเนินการสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มตามขั้นตอนการเรียนรู้อิงประสบการณ์และผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญเพื่อให้ได้รูปแบบที่เหมาะสม รวมทั้งทำการศึกษาภาวะผู้นำกลุ่มของครูและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งผลการศึกษาวิจัยดังกล่าวสามารถใช้เป็นแนวทางนำไปสร้างและพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในบริบทองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครที่มีความเหมาะสมต่อไป

## คำถามการวิจัย

เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้ตั้งประเด็นคำถามการวิจัยหลักสำหรับสืบเสาะ หาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มว่ามีลักษณะอย่างไร และองค์ประกอบดังกล่าวเมื่อนำมาสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะอย่างไร ตลอดจนติดตามการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู แล้วมีผลการพัฒนาอย่างไร โดยแบ่งเป็นคำถามการวิจัยย่อยดังนี้

1. คุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่มจากมุมมองของบุคลากรทางการศึกษาภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร ประกอบด้วยองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ใดบ้าง

2. โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ อย่างไร

3. โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น มีความแปรเปลี่ยนระหว่างตำแหน่งหรือไม่ อย่างไร

4. รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นจากผู้ทรงคุณวุฒิ มีลักษณะและคุณภาพก่อนนำไปใช้ เป็นอย่างไร

5. รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น สามารถพัฒนาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครได้หรือไม่ อย่างไร มีสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหรือไม่ และครูที่ได้รับการพัฒนามีความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบอย่างไร

## จุดมุ่งหมายการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยสืบเสาะหาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มว่ามีลักษณะอย่างไร และองค์ประกอบดังกล่าวเมื่อนำมาสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะอย่างไร ตลอดจนติดตามการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูแล้วมีผลการพัฒนาอย่างไร โดยมีความมุ่งหมายของการวิจัยย่อยดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

2. เพื่อทดสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งแตกต่างกัน

4. เพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

5. เพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เกี่ยวกับคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

## ความสำคัญของการวิจัย

ในการศึกษาและวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ด้วยการมุ่งเน้นสืบเสาะหาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง มาพัฒนาเป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาและนำองค์ประกอบดังกล่าวมาเสริมสร้างเพื่อให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มของครูด้วยรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ ตลอดจนติดตามการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ย่อมก่อให้เกิดความสำคัญในประเด็นดังต่อไปนี้

1. ในเชิงทฤษฎี ซึ่งการศึกษาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มจากทัศนะมุมมองภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร ในประเด็นดังกล่าวนี้ยังไม่มีผู้ศึกษาในประเทศไทยมาก่อน ซึ่งแนวคิดภาวะผู้นำกลุ่ม ส่วนใหญ่จะเป็นการศึกษาและนำเสนอแนวคิดของนักวิชาการตะวันตก ย่อมมีความแตกต่างกับสภาพบริบทสังคมไทยแน่นอน ดังนั้นการศึกษาในครั้งนี้จึงเป็นการบุกเบิกศึกษาในประเด็นนี้และมีความสำคัญดังต่อไปนี้

1.1 เป็นข้อมูลพื้นฐานในการเติมเต็มคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มตามทัศนะมุมมองภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นมุมมองจากภายในและมุมมองจากภายนอก เป็นการลดช่องว่างระหว่างความรู้ในเชิงทฤษฎีและความรู้ที่มาจากการปฏิบัติ ทำให้มีความสมบูรณ์และสอดคล้องกับสภาพการปฏิบัติงานภายในสถานศึกษามากที่สุด

1.2 สามารถอธิบายขอบข่ายทฤษฎีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงที่เกี่ยวกับองค์ประกอบภาวะผู้นำในระดับกลุ่ม ภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร ได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

1.3 การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดลของครูแต่ละกลุ่มที่ผู้วิจัยศึกษาจำแนกตามตำแหน่ง ซึ่งหากทดสอบแล้วพบว่าโมเดลโครงสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูมีรูปแบบเช่นไร ก็น่าจะเป็นประโยชน์ต่อการนำไปพิจารณาประกอบในการสร้างรูปแบบที่เสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูให้มีความสอดคล้องกับองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มแต่ละด้าน อีกทั้งยังจะเป็นประโยชน์ต่อครูได้ทราบถึงภาวะผู้นำกลุ่มของตนเองโดยรวม

2. ในเชิงปฏิบัติ ซึ่งผลการศึกษาทำให้เกิดผลดีในระดับบุคคล กลุ่มงาน หน่วยงาน ส่งผลให้มีความผูกพันระหว่างสมาชิก รวมทั้งมีความพึงพอใจในภาระงาน ลดความเหนื่อยหน่ายในการปฏิบัติงาน และมีความสำคัญดังต่อไปนี้

2.1 ระดับหน่วยงาน ซึ่งเป็นผู้กำหนดทิศทางการดำเนินงานตามยุทธศาสตร์ในระดับองค์การ เช่น ผู้อำนวยการสถานศึกษาหรือรองผู้อำนวยการสถานศึกษาที่ได้รับมอบหมายให้กำกับดูแลงานด้านบริหารงานบุคลากรหรือกำกับติดตามการบริหารจัดการแผนงาน โครงงาน กิจกรรม เกิดความตระหนักถึงความสำคัญและเล็งเห็นผลที่เกิดจากภาวะผู้นำกลุ่ม มีรูปแบบการกระจายอำนาจหน้าที่ในการดำเนินงานที่เหมาะสมสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาซึ่งสอดรับกับยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วและรุนแรง

2.2 ระดับกลุ่มงาน ซึ่งเป็นกลุ่มผู้ปฏิบัติมีคุณลักษณะเป็นกลุ่มหรือชุมชนนักปฏิบัติ เช่น กลุ่มงาน/กิจกรรม/โครงการ/แผนงาน เกิดรูปแบบการดำเนินงานในลักษณะที่มีการแบ่งปันความรับผิดชอบในการนำกลุ่มตามความถนัดหรือความเชี่ยวชาญ มีปฏิสัมพันธ์อันดีระหว่างมวลสมาชิกในกลุ่มอันจะนำไปสู่พลังทางอารมณ์เชิงบวก ความเชื่อมั่นในกลุ่ม รู้สึกอิ่มเอมใจในการดำเนินงาน ปลอดจากการดำเนินงานในลักษณะที่เรียกว่า “ข้ามาคนเดียว” เพื่ออันจะส่งผลให้เกิดความเหนียวแน่นในกลุ่ม

2.3 ระดับบุคคล ซึ่งเป็นผู้ปฏิบัติงานหรือเป็นสมาชิกในกลุ่ม เช่น ครูผู้สอน เกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จหรือการร่วมรู้สึกของกลุ่ม อันจะเป็นหลักการขั้นพื้นฐานที่จะนำไปเข้าสู่การดำเนินงานเป็นกลุ่ม

## ขอบเขตของการวิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนาที่มุ่งเน้นการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู ตามบริบทของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีทั้งหมด 3 ระยะ ซึ่งในแต่ละระยะมีขอบเขตการวิจัยดังนี้

**ระยะที่ 1** การศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู โดยการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากต่างประเทศ สร้างองค์ประกอบเบื้องต้นของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบและทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู เพื่อให้สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร มีขอบเขตการวิจัยดังนี้

**ขอบเขตด้านโครงสร้างองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู** ผู้วิจัยบูรณาการแนวคิดภาวะผู้นำกลุ่มจากนักวิชาการ (Friedrich, Griffith; & Mumford. 2016; Scott, Jiang, Wildman; & Griffith. 2016; Chrobot-Mason, Gerbasi; & Cullen-Lester. 2016) มาเป็นกรอบโครงสร้างเบื้องต้นในการค้นหาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ประกอบด้วย 9 องค์ประกอบ คือ ความไว้วางใจในกลุ่ม ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม สัมพันธภาพระหว่างบุคคล การสื่อสารในกลุ่ม การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน ความเคารพกันในกลุ่ม ความร่วมมือกัน พลังอารมณ์เชิงบวก และสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม

**ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง** ประชากรและกลุ่มตัวอย่างเพื่อการวิเคราะห์องค์ประกอบและการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัด ประกอบด้วย

**ประชากร** เป็นข้าราชการครูผู้ปฏิบัติหน้าที่ราชการในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 จำนวน 438 โรงเรียน มีจำนวนข้าราชการครูทั้งหมด 14,331 คน (www.bangkok education.in.th, สืบค้นเมื่อวันที่ 15 สิงหาคม 2559)

**กลุ่มตัวอย่าง** เป็นข้าราชการครูผู้ปฏิบัติหน้าที่ราชการในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 สำหรับการศึกษาครั้งนี้ได้แบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ขั้นตอน กล่าวคือครั้งที่ 1 เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และครั้งที่ 2 เป็นการการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัดด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการกำหนดกลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม ดังนี้

**กลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มครั้งที่ 1** สำหรับการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis-EFA) เพื่อตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี ในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิเคราะห์องค์ประกอบ ขนาดกลุ่มตัวอย่างเป็นสิ่งสำคัญ ดังที่ทาบานิคและฟิเดล (Tabachnick; & Fidell. 2012: 618) ได้เสนอขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่พอที่จะทำให้ความสัมพันธ์อยู่ที่ประมาณได้มีความน่าเชื่อถือ ควรใช้กลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์ จำนวน 500 คนขึ้นไป สอดคล้องกับนักสถิติที่เสนอไว้ว่าความเหมาะสมสำหรับสถิติที่ใช้ควรกำหนดอัตราส่วนของขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตได้คือ 20 ต่อ 1 (Hair, Black, Babin; & Anderson. 2010: 102) สำหรับการวิจัยในครั้งนี้มีจำนวนตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 26 ตัว สามารถกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างได้เท่ากับ 520 คน อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้กำหนดขนาดตัวอย่างให้มากกว่าขนาดขั้นต่ำเป็นจำนวน 600 คน เพื่อชดเชยในกรณีที่ไม่มีผู้ตอบกลับหรือเกิดความไม่สมบูรณ์ของแบบสอบถาม ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling)

**กลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มครั้งที่ 2** สำหรับการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในดำเนินการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัด จำเป็นต้องใช้ขนาดตัวอย่างให้เหมาะสมสำหรับสถิติวิเคราะห์แต่ละประเภท โดยเฉพาะการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโมเดลสมการโครงสร้างต้องใช้ตัวอย่างขนาดใหญ่ และถ้าขนาดกลุ่มตัวอย่าง 500 หน่วย ถือว่าดีมาก และ 1,000 หน่วย ถือว่าดีที่สุด (Tabachnick, &Fidell. 2012: 618) ดังนั้นเพื่อความเป็นตัวแทนที่ดีมากยิ่งขึ้น และการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล อีกทั้งให้มีสัดส่วนของแต่ละตำแหน่งของตัวอย่างเท่าๆ ก็เป็นสิ่งจำเป็นเพื่อความเป็นตัวแทนที่ดีมากยิ่งขึ้นและเพื่อลดปัญหาการไม่ได้ข้อมูลตามที่กำหนด ผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม คือ ครูผู้ช่วย ครู คศ.1 ครู คศ.2 และครู คศ.3 กลุ่มละ 325 คน รวมจำนวนทั้งหมด 1,300 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling)

**ระยะที่ 2** การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ผู้วิจัยนำคุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่มที่ได้ในระยะแรก มาสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูและแบบประเมินคุณภาพ ให้ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินคุณภาพว่ามีความเหมาะสมในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูให้เกิดขึ้นหรือไม่ ทำให้ได้รูปแบบที่มีคุณภาพ มีขอบเขตการวิจัยดังนี้

**ขอบเขตด้านกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิ** สำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่สร้างขึ้น ผู้วิจัยเลือกผู้ทรงคุณวุฒิแบบมีจุดมุ่งหมาย (purposeful sampling) ด้วยการกำหนดคุณสมบัติว่าเป็นผู้มีความเชี่ยวชาญในด้านการศึกษา เป็นผู้มีความรู้ความสามารถ และมีผลงานเกี่ยวกับการบริหารการศึกษาหรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำ จำนวน 5 คน

**ระยะที่ 3** การศึกษาการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู โดยผู้วิจัยนำรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมามาทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง แล้วศึกษาผลการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูด้วยวิธีการเชิงปริมาณเป็นหลัก มีขอบเขตการวิจัยดังนี้

**ประชากร** เป็นข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2560 จำนวน 13,307 คน (www.bangkok education.in.th, สืบค้นเมื่อวันที่ 10 ตุลาคม 2560)

**กลุ่มตัวอย่าง** เป็นข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2560 สำหรับข้อพิจารณาในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่สอดคล้องกับสถิติที่ใช้คือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated measurement MANOVA) ผู้วิจัยใช้โปรแกรม G*Power 3.1.7 ในการกำหนดขนาดตัวอย่าง โดยกำหนดค่าขนาดอิทธิพล (effect size=.25) ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (alpha=.05) ค่าอำนาจการทดสอบ (power=.95) (Faul, et. al. 2007) ได้ขนาดตัวอย่างจำนวน 72 คน ผู้วิจัยจึงเลือกดำเนินการในโรงเรียนที่มีจำนวนครูเป็นไปตามเกณฑ์ ได้แก่ โรงเรียนสามเสนนอก สำนักงานเขตดินแดง โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง เนื่องจากระยะเวลาการปฏิบัติงานมีผลต่อการรับรู้ภาวะผู้นำที่แตกต่างกัน เพื่อลดความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนของกลุ่มตัวอย่างและควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนโดยการทำให้ค่าความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนมีค่าน้อยที่สุดหรือเป็นศูนย์ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มตัวแปรจัดประเภทอีกครั้งหนึ่งเข้าแต่ละกลุ่ม ตามตำแหน่ง ครูผู้ช่วย ครู คศ.1 ครู คศ.2 และครู คศ.3 ตำแหน่งละ 9 คน รวมเป็น 36 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบชั้นภูมิตามตำแหน่ง

**ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา** ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ประกอบด้วย (1) ตัวแปรอิสระ คือ การใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู แบ่งเป็นกลุ่มที่ใช้และกลุ่มที่ไม่ใช้ และ (2) ตัวแปรตาม เป็นคุณลักษณะที่มุ่งหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายหลังจากมีการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูแล้ว คือ คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม

**แบบแผนการทดลอง** ในการดำเนินการทดลองรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในครั้งนี้ การวิจัยครั้งนี้เป็นแบบ Pretest and Multiple-Posttest Design (Edmonds, & Kennedy. 2013: 49-50)

**ระยะที่ใช้ในการทดลอง** ผู้วิจัยดำเนินการทดลองเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยใช้รูปแบบการฝึกอบรม ดำเนินทดลองในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2560 โดยดำเนินการตารางฝึกอบรมกับกลุ่มทดลอง รวมทั้งสิ้น 12 ครั้ง ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่มีการให้การฝึกอบรมใด ๆ เพื่อเป็นกลุ่มเปรียบเทียบผลที่ได้จากการทดลอง

## นิยามศัพท์เฉพาะ

สำหรับการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดนิยามศัพท์เฉพาะดังนี้

**ภาวะผู้นำกลุ่ม** (Collective Leadership) หมายถึง กระบวนการของการใช้ความสามารถ อิทธิพล พฤติกรรมของผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่จะก่อให้เกิดกิจกรรมหรือการเปลี่ยนแปลง โดยมีการมองภาพในอนาคตที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงมุ่งสู่เป้าหมายของกลุ่ม มีส่วนร่วมในการตัดสินใจที่ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ มีความรู้สึกถึง

ความทุกข์ใจของผู้อื่น มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นทางด้านการทำงานและด้านส่วนตัว มีการติดต่อสื่อสารหรือแลกเปลี่ยนข่าวสาร ความคิดเห็น มีความรู้สึกร่วมกับสมาชิก มีความคาดหวังในทางบวกของสมาชิกภายในกลุ่ม มีความรู้สึกสนิมสนมกลมเกลียวในกลุ่มเนื่องมาจากความผูกพันทางจิตใจ และมีการรับรู้เกี่ยวกับลักษณะของสภาพแวดล้อมการทำงานของกลุ่ม เพื่อจุดประสงค์ที่เกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ของกลุ่มเป็นสำคัญ

**ภาวะผู้นำกลุ่มของครู** (Teacher Collective Leadership) หมายถึง คุณลักษณะสำคัญที่ทำให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งได้จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้บูรณาการแนวคิดภาวะผู้นำกลุ่ม (Friedrich, et al. 2016; Scott, et al. 2016; Chrobot-Mason; et al. 2016) มาเป็นกรอบโครงสร้างเบื้องต้นในการค้นหาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งสามารถวัดได้จากแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยมีจำนวน 9 องค์ประกอบ ประกอบด้วย

**ความไว้วางใจในกลุ่ม** (Group Trust) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการรับรู้ความเป็นทีมเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม โดยมีความรู้สึกของความเป็นพี่น้อง ช่วยเหลือเกื้อกูลกันทั้งในสถานการณ์ปกติและเผชิญปัญหา แสดงความซื่อสัตย์ทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว มีความผูกพันทางอารมณ์โดยมีความเห็นอกเห็นใจเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหา และมีการเปิดเผยต่อกัน ด้วยการแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา พูดคุยถึงปัญหาอย่างสบายใจ และเรียนรู้เกี่ยวกับจุดเด่นจุดด้อย ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอของเพื่อนร่วมงาน ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การรับรู้ความเป็นกลุ่มเดียวกัน เป็นความรู้สึกของความเป็นพี่เป็นน้อง ช่วยเหลือเกื้อกูลกันทั้งในสถานการณ์ปกติและเมื่อต้องเผชิญปัญหา รวมทั้งแสดงความซื่อสัตย์ต่อกันทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว (2) ความผูกพันทางอารมณ์ เป็นการแสดงความห่วงใยเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหา และการให้กำลังใจในการปฏิบัติงาน รวมทั้งมีความเชื่อถือหรือศรัทธาในความรู้ ความสามารถของเพื่อนร่วมงาน และ (3) การเปิดเผยต่อกัน เป็นการแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา พูดคุยถึงปัญหาอย่างสบายใจ และเรียนรู้เกี่ยวกับจุดเด่น จุดด้อย ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอ ของสมาชิกในกลุ่ม

**ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม** (Group Solidarity) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในด้านความเชื่อมโยงทางจิตใจ ด้วยความใกล้ชิดระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม ติดต่อสัมพันธ์กัน มีเป้าหมายในภาระงานร่วมกัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม มีความภาคภูมิใจในกลุ่มโดยเป็นความรู้สึกของสมาชิกภายในกลุ่มที่มีต่อกลุ่มที่แสดงออกมาที่ทำให้สมาชิกในกลุ่มมีคุณค่า มีความสามารถ มีการเคารพและยอมรับในกลุ่ม และการมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม ด้วยการรับรู้ ร่วมคิด ตัดสินใจของสมาชิก และร่วมปฏิบัติกิจกรรมเต็มตามกำลังความสามารถ จนเกิดเป็นพลังที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มได้ ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) ความเชื่อมโยงทางจิตใจ เป็นความใกล้ชิดระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม โดยมีการรวมตัวกัน สามัคคีกัน ติดต่อสัมพันธ์กัน มีเป้าหมายในภาระงานร่วมกัน รวมทั้งรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (2) ความภาคภูมิใจ

ในกลุ่ม เป็นความรู้สึกของสมาชิกภายในที่มีต่อกลุ่ม ซึ่งการแสดงออกมาทำให้สมาชิกในกลุ่ม มีคุณค่า มีความสามารถ มีการเคารพและยอมรับในกลุ่มและ (3) การมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม เป็นการรับรู้ ร่วมคิด ตัดสินใจของสมาชิก และร่วมปฏิบัติกิจกรรมเต็มตามกำลังความสามารถ จนเกิดเป็นพลังที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มได้

**สัมพันธภาพระหว่างบุคคล** (Interpersonal Relationship) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในด้านความสามารถในการรับรองอารมณ์ผู้อื่น โดยมีความมั่นคงและความยืดหยุ่นทางอารมณ์ เมื่อเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม ให้ความช่วยเหลือด้วยความจริงใจและเต็มใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน เต็มใจช่วยสมาชิก ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ให้กำลังใจซึ่งกันและกัน รวมทั้งการเข้าใจตนเอง ด้วยการเข้าใจ รับรู้การแสดงพฤติกรรมของตนเอง รวมทั้งจัดการกับอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้เป็นอย่างดี ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) ความสามารถในการรองรับอารมณ์ผู้อื่น เป็นการแสดงความมั่นคงและความยืดหยุ่นทางอารมณ์ เมื่อเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกันของสมาชิกในกลุ่ม (2) การให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เป็นความจริงใจและเต็มใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วยความจริงใจ รวมทั้งให้กำลังใจซึ่งกันและกัน และ (3) การเข้าใจตนเอง เป็นความสามารถในการเข้าใจและรับรู้การแสดงพฤติกรรมของตนเอง รวมทั้งจัดการกับอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้เป็นอย่างดี

**การสื่อสารในกลุ่ม** (Group Communication) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการสื่อสารโดยใช้ภาษา ระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่มที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ สื่อความหมายได้ตรงกัน ให้เกียรติคู่สนทนา การสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการใช้สายตา การแสดงออกทางสีหน้า การวางท่าทาง การเคลื่อนไหว และการใช้ท่าทาง รวมทั้งมีการสานสัมพันธ์ ด้วยการแสดงความเป็นมิตรลดการให้ความสำคัญกับตัวตน แล้วเปิดกว้างพร้อมที่จะรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ และเพิ่มความสำคัญให้กับคู่สนทนา ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การใช้ภาษา เป็นการสื่อสารโดยใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่มที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ สื่อความหมายได้ตรงกัน ให้เกียรติคู่สนทนา (2) การใช้ท่าทาง เป็นการสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการใช้สายตา การแสดงออกทางสีหน้า การวางท่าทาง การเคลื่อนไหว และการใช้ท่าทาง และ (3) การสานสัมพันธ์ เป็นการแสดงความเป็นมิตร ลดการให้ความสำคัญกับตัวตน แล้วเปิดกว้างพร้อมที่จะรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ และเพิ่มความสำคัญให้กับคู่สนทนา

**การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน** (Shared Vision) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน ด้วยการทำให้สมาชิกทุกคนให้การยอมรับ ชื่นชมคนอื่น โดยไม่รู้สึกหรือแสดงการต่อต้านเพื่อวิพากษ์วิจารณ์และอยากเห็นความสำเร็จในอนาคต มีการวางอนาคต

ร่วมกัน โดยการใช้ประสบการณ์ของสมาชิกสำหรับการดำเนินการกำหนดภาพแนวทางความสำเร็จในอนาคต โดยสมาชิกทุกคนเห็นภาพรวมเป็นภาพเดียวกันหมด และมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน รวมทั้งการกำหนดเป้าหมายร่วมกัน ด้วยการเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคน เกิดการทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน ด้วยการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานร่วมกัน ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) ความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน เป็นการทำให้สมาชิกทุกคนสามารถแสดงความคิดเห็นและหาข้อตกลงร่วมกันได้ โดยสมาชิกทุกคนให้การยอมรับ ชื่นชมสมาชิกคนอื่น รวมทั้งไม่แสดงการต่อต้าน (2) การวางอนาคตร่วมกัน เป็นการใช้ประสบการณ์ของสมาชิกสำหรับการดำเนินการกำหนดภาพแนวทางความสำเร็จในอนาคต โดยสมาชิกทุกคนเห็นภาพรวมเป็นภาพเดียวกันหมด และมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน และ (3) การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน เป็นการเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนเกิดการทำงานร่วมกันในการการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน

**ความร่วมมือกัน** (Collaborate) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการใช้ทรัพยากรร่วมกัน โดยการใช้ความรู้ ความสามารถ ความเชี่ยวชาญ ของสมาชิกในกลุ่มแต่ละคน ให้เป็นประโยชน์ เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย มีการตัดสินใจร่วมกัน โดยการมีส่วนร่วมของสมาชิกในการตัดสินใจที่ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ มีเหตุผลในการเลือก สามารถนำไปปฏิบัติได้และทำให้งานบรรลเป้าหมาย รวมทั้งความสัมพันธ์ร่วมกัน โดยเป็นความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันทางสังคมระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่ส่งเสริมสนับสนุนกัน มีความเกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์การ และมีการพึ่งพาอาศัยกัน ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การใช้ความเชี่ยวชาญของสมาชิก เป็นการใช้ความรู้ความสามารถ ความเชี่ยวชาญ หรือศักยภาพของเพื่อนร่วมงานแต่ละคนภายในกลุ่มออกมาช่วยกันดำเนินกิจกรรมให้งานบรรลุเป้าหมาย (2) วัฒนธรรมการทำงานเป็นกลุ่ม เป็นการแสดงออกถึงความรับผิดชอบ การร่วมมือปฏิบัติงาน การยอมรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม มีการประสานงานกัน เพื่อความสำเร็จของงาน และ (3) ความสัมพันธ์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันทางสังคมในทางบวกระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่ส่งเสริมสนับสนุนกัน มีความเกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์การ รวมทั้งมีการพึ่งพาอาศัยกัน

**การเคารพกันในกลุ่ม** (Group Respect) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการเคารพในความสามารถ ด้วยการแสดงอาการนับถือยกย่อง ชื่นชม ให้เกียรติ และยอมรับในความแตกต่างเกี่ยวกับความรู้ ความสามารถ ความเชี่ยวชาญของเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม เคารพในความคิด ด้วยการแสดงอาการเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตัวเอง และปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ รวมทั้งยอมรับในความแตกต่างได้ รวมทั้งเคารพในการกระทำ ด้วยการแสดงอาการชื่นชม และให้เกียรติเมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรมตามความรู้ความสามารถหรือความเชี่ยวชาญของเขา ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) เคารพในความสามารถ เป็นการแสดงอาการนับถือ ยกย่อง ชื่นชม ให้เกียรติ และยอมรับในความแตกต่างเกี่ยวกับความรู้ ความสามารถ หรือ ความเชี่ยวชาญ

ของเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม (2) เคารพในความคิด เป็นการแสดงอาการเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตัวเอง และปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ รวมทั้งยอมรับในความแตกต่างได้ และ (3) เคารพในการกระทำ เป็นการแสดงอาการชื่นชม และให้เกียรติ เมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรมตามความรู้ความสามารถ ความถนัด ความเชี่ยวชาญของตนเอง

**พลังอารมณ์เชิงบวก** (Emotional Support) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่แสดงความเห็นอกเห็นใจสมาชิก โดยการรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงาน สามารถรับรู้อารมณ์ และทราบถึงความต้องการขณะที่กำลังประสบกับเหตุการณ์ต่างๆ จากภาษากายและลักษณะการพูด รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกอย่างเหมาะสม การแสดงความห่วงใย โดยการแสดงสีหน้า การสัมผัสมือ การพูดคุย หรือการทักทาย เพื่อค่อยสนับสนุน เกื้อกูล เมื่อสมาชิกเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ รวมทั้งการเสริมกำลังใจเป็นการใช้ท่าทางและคำพูดยกย่องชมเชย เพื่อกระตุ้นให้เพื่อนร่วมงานเต็มใจแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ รวมทั้งเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การเห็นอกเห็นใจเพื่อน เป็นการรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงาน สามารถรับรู้อารมณ์ และทราบถึงความต้องการขณะที่กำลังประสบกับเหตุการณ์ต่างๆ จากภาษากายและลักษณะการพูด รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกอย่างเหมาะสม (2) การแสดงความห่วงใย เป็นการแสดงสีหน้า การสัมผัสมือ การพูดคุย หรือการทักทาย เพื่อค่อยสนับสนุน เกื้อกูล เมื่อสมาชิกเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ และ (3) การเสริมกำลังใจ เป็นความสามารถในการใช้ท่าทางและคำพูดยกย่องชมเชย เพื่อกระตุ้นให้เพื่อนร่วมงานเต็มใจแสดงพฤติกรรมตามที่ต้องการ รวมทั้งเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง

**สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม** (Team Spirit) หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีจิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม โดยมีความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนกันหรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม และรู้สึกว่าเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่จะมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม และจิตสำนึกการทำงานร่วมกัน โดยมีความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่ ซึ่งสามารถวัดได้จาก 2 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) จิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม เป็นความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนกันหรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม และรู้สึกว่าเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรม ที่จะมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม และ (2) จิตสำนึกการทำงานร่วมกัน เป็นความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่

**การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนการวัดตามตำแหน่ง** (Testing Measurement Invariance among Position) หมายถึง การวิเคราะห์ข้อมูลที่มาจากครูที่มีตำแหน่งแตกต่างกัน 4 กลุ่ม ได้แก่ ครูผู้ช่วย, ครู คศ.1 , ครู คศ.2 และครู คศ.3 โดยใช้การวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป

เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล จำนวน 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบองค์ประกอบ ความไม่แปรเปลี่ยนของน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ ความไม่แปรเปลี่ยนของความคลาดเคลื่อน และความไม่แปรเปลี่ยนของความแปรปรวนขององค์ประกอบ

**รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู** (Model for Enhancing Teacher Collective Leadership) หมายถึง การสร้างแบบแผนของการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยนำคุณลักษณะที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบ ประกอบด้วย สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม มาสร้างเป็นรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม จำนวน 12 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 1 ปฐมนิเทศ กิจกรรมที่ 2 ความเคารพในกลุ่ม กิจกรรมที่ 3 จิตสำนึกการทำงาน กิจกรรมที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ กิจกรรมที่ 5 การเปิดเผยต่อกัน กิจกรรมที่ 6 ความผูกพันทางอารมณ์ กิจกรรมที่ 7 ทักษะการสื่อสารในกลุ่ม กิจกรรมที่ 8 การรักษาสัมพันธภาพ กิจกรรมที่ 9 รับรู้และเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น กิจกรรมที่ 10 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน กิจกรรมที่ 11 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม และกิจกรรมที่ 12 สรุปการจัดกิจกรรมการอบรมโดยในแต่ละกิจกรรมมีการดำเนินกิจกรรมตามกระบวนการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บได้แก่

ขั้นสร้างประสบการณ์ เป็นขั้นที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมนำประสบการณ์ของตนออกมาใช้ในการเรียนรู้และแบ่งประสบการณ์แก่ผู้อื่น

ขั้นสะท้อนการเรียนรู้ เป็นขั้นที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แสดงความคิดเห็นของตนแลกเปลี่ยนกับสมาชิกในกลุ่ม

ขั้นสรุปองค์ความรู้ เป็นขั้นตอนที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความเข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด ซึ่งส่งผลไปสู่การเปลี่ยนแปลงเจตคติ และเรียนรู้ทักษะต่างๆ

ขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ เป็นขั้นที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ทดลองใช้ความคิดรวบยอดหรือสร้างความคิดรวบยอดในรูปแบบต่างๆ เป็นการแสดงถึงผลของความสำเร็จในการเรียนรู้

**ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู** (Results of the Model Teacher Collective Leadership) หมายถึง ผลสำเร็จหรือผลที่เกิดจากการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งในที่นี้คือ ภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีรายละเอียดดังนี้

**ภาวะผู้นำกลุ่มของครู** (Teacher Collective Leadership) หมายถึง คุณลักษณะของการใช้ความสามารถ อิทธิพล พฤติกรรมของผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่จะก่อให้เกิดกิจกรรมหรือการเปลี่ยนแปลง ประกอบด้วยจิตสำนึกกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม การสนับสนุนทางอารมณ์ การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม โดยสามารถวัดได้จากแบบประเมินคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และใช้การ

เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม จากข้อมูลการวัด 3 ระยะ คือ ก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล

**สมรรถนะการทำงานเป็นทีม**(Teamwork Competency) หมายถึง ความสามารถที่จำเป็นของครูในการปฏิบัติงานร่วมกับสมาชิกคนอื่นให้มีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย ความสามารถในการมีส่วนร่วมในการทำงาน การปรับตัวในการทำงาน การแสดงภาวะผู้นำในการทำงาน และแรงจูงใจในการทำงานเพื่อสร้างและดำรงสัมพันธภาพของสมาชิก เพื่อพัฒนาการศึกษาให้บรรลุเป้าหมาย โดยสามารถวัดได้จากแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยใช้การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม จากข้อมูลการวัด 3 ระยะ คือ ก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล

**ความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู** หมายถึง ความรู้สึกของครูที่มีต่อโปรแกรมเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ดำเนินการประเมินในประเด็นที่เกี่ยวกับ เทคนิคการฝึกอบรม ปัจจัยเกื้อหนุนของรูปแบบในด้านสิ่งอำนวยความสะดวก เจ้าหน้าที่ผู้ประสานงานและบริหารกิจกรรม ระยะเวลาในการดำเนินการ และผลที่เกิดจากการเข้าร่วมโปรแกรมในด้านอรรถประโยชน์ ความรื่นรมย์สนุกสนาน การเรียนรู้จากโปรแกรมการฝึกอบรม โดยสามารถวัดได้จากแบบวัดความพึงพอใจที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และใช้ค่าเฉลี่ยของกลุ่มทดลองเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้

## กรอบแนวคิดในการวิจัย

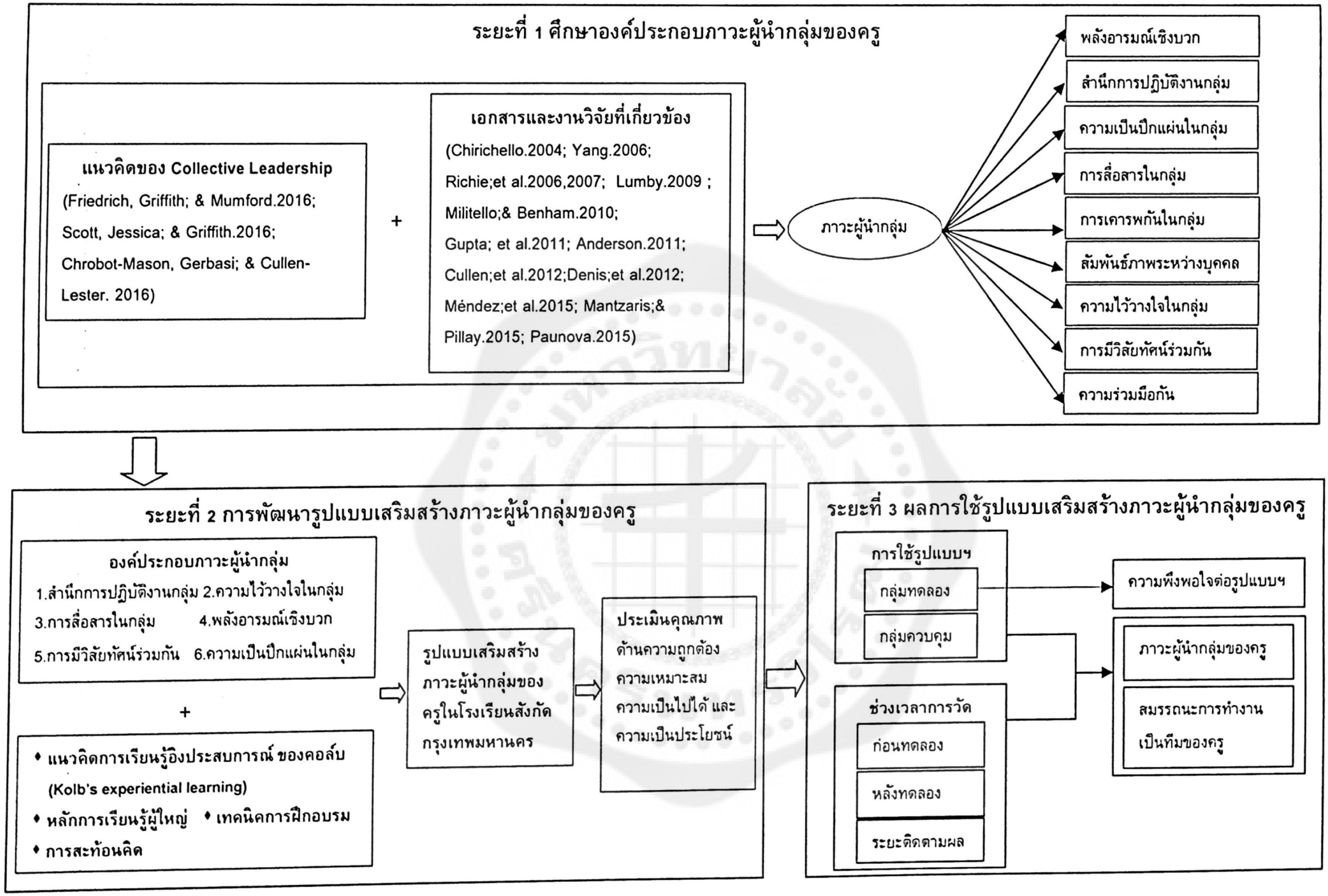
นักวิชาการมองว่าภาวะผู้นำที่เหมาะสมกับยุคที่เปลี่ยนแปลงเป็นภาวะผู้นำเชิงกลุ่ม ไม่ใช่เชิงเดี่ยวอีกต่อไป (Friedrich; et al. 2016; Scott; et al. 2016; Chrobot-Mason; et al. 2016) โดยภาวะผู้นำที่มีการกล่าวถึงคือ ภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) ซึ่งมีแนวคิดเกี่ยวกับการสร้างวัฒนธรรมในการปฏิบัติงาน ภาวะผู้นำจะผุดบังเกิดขึ้นตามสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง (Chirichello. 2004: 121; Hiller; et al. 2006: 390; Paunova. 2015: 936) ซึ่งมีความเชื่อพื้นฐานว่าทุกคนมีความเท่าเทียมกัน โดยที่ผู้ตามอาจจะกลับกลายเป็นผู้นำ ผู้นำจะกลับกลายเป็นผู้ตาม ผู้นำ รู้ว่าเมื่อไหร่จะปฏิบัติร่วมกันและการทำงานร่วมกัน มีความสัมพันธ์ระหว่างกัน มีการเสริมสร้างพลังอำนาจ เป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับคนหลายคนที่ปฏิบัติงานร่วมกันเพื่อให้มีการผุดบังเกิดภาวะผู้นำขึ้นมา ซึ่งจะกระจายในมวลหมู่สมาชิกตามความเชี่ยวชาญ ซึ่งสมาชิกทุกคนจะได้รับการพิจารณาให้เป็นผู้ช่วยผู้นำ (Chirichello. 2001; 2004) ซึ่งการดำเนินงานภายใต้บริบทของภาวะผู้นำกลุ่มเป็นการส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน เกิดการมีส่วนร่วมโดยนำไปสู่พลังทางอารมณ์เชิงบวก ความเป็นปึกแผ่น ทำให้ครูสามารถแบ่งปันความคิดสำหรับการเรียนรู้ เกิดความมุมานะในการปฏิบัติงาน การมีส่วนร่วมทางอารมณ์ ในปัจจุบันแต่ยังไม่ปรากฏองค์ประกอบที่แน่ชัด เป็นเพียงแต่การนำเสนอแนวคิดผ่านกระบวนการศึกษาในพื้นที่วิจัยในแต่ละด้าน อย่างไรก็ตามการศึกษาที่ผ่านมายังไม่มี

การศึกษาในเรื่องนี้ภายใต้บริบทของประเทศไทย การตระหนักถึงความสำคัญขององค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มส่งผลต่อกลยุทธ์ในการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในศตวรรษที่ 21

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนาโดยเริ่มจากการพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่ม โดยการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากต่างประเทศ ประกอบด้วย ความไว้วางใจในกลุ่ม ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม สัมพันธภาพระหว่างบุคคล การสื่อสารในกลุ่ม การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน ความเคารพกันในกลุ่ม ความร่วมมือกัน พลังอารมณ์เชิงบวก สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม(Chirichello. 2004; Yang. 2006; Richie; et al. 2006, 2007; Lumby. 2009; Militello; & Benham. 2010; Gupta; et al. 2011; Anderson. 2011; Cullen, Palus,Chrobot-Mason;& Appaneal. 2012; Denis, Langley; & Sergi. 2012; Méndez, Howell; & Bishop. 2015; Mantzaris; & Pillay. 2015; Paunova. 2015) อย่างไรก็ตามยังไม่ปรากฏ รูปแบบ องค์ประกอบที่แน่ชัด ผู้วิจัยจึงบูรณาการแนวคิดภาวะผู้นำกลุ่มของนักวิชาการ (Friedrich; et al. 2016; Scott; et al. 2016; Chrobot-Mason; et al. 2016) มาเป็นกรอบโครงสร้างในการค้นหาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู และนำไปสู่การนิยามศัพท์เฉพาะ การสร้างเครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ การวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน เพื่อตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี (Zwick; & Velicer. 1986; O'Conner. 2000; Ho. 2014; Hahs-Vaughn. 2017; องอาจ นัยพัฒน์. 2557) ในการวิจัยครั้งนี้มีความพยายามที่จะพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูให้มีคุณภาพเพื่อที่จะสะท้อนว่าภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นไม่ได้ลำเอียงตามตำแหน่ง เนื่องจากงานวิจัยในบริบทของประเทศไทยที่ผ่านมามักจะพบว่าภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงจากการรับรู้ของครูมักจะมีความแตกต่างกันตามตำแหน่ง (ประวิตร โหรา. 2551; ไมตรี คงนุกูล. 2552; กาญจนา ศิลา. 2556) ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการตรวจสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่ม ซึ่งจะช่วยพิจารณาว่ามีคุณภาพและผลที่ได้จะเป็นข้อมูลในการพัฒนาโมเดลภาวะผู้นำกลุ่ม

เมื่อได้องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูแล้ว ผู้วิจัยนำองค์ประกอบมาพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มด้วยกระบวนการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ ได้แก่ ขั้นสร้างประสบการณ์ ขั้นสะท้อนการเรียนรู้ ขั้นสรุปองค์ความรู้ และขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ มาสนับสนุนครูให้มีความรู้ ทักษะและคุณลักษณะเฉพาะตัว ตลอดจนสร้างเครื่องมือตรวจสอบคุณภาพพร้อมทั้งบูรณาการความคิดเห็นจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อความสอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานคร และแก้ไขปรับปรุงข้อบกพร่องให้มีความสมบูรณ์

เมื่อมีรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มที่มีคุณภาพแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการทดลองตามแผนการทดลองแบบ Pretest and Multiple-Posttest Design และมีการวัดในระยะติดตามผล รวมทั้งดำเนินการประเมินผลการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่มุ่งหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายหลังจากมีการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูแล้ว คือ ภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม ความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม โดยมีรายละเอียดดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

## สมมติฐานการวิจัย

1. โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูระหว่างกลุ่มครูตามตำแหน่งที่แตกต่างกัน มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล แต่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ระหว่างตำแหน่งต่างกัน

3. ครูที่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกัน มีค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม สูงกว่าครูที่ไม่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

4. ครูที่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีมแตกต่างกัน เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกัน

5. ครูที่ใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากขึ้นไป

# บทที่ 2
# เอกสารและงานที่เกี่ยวข้อง

สำหรับแนวคิดทฤษฎี องค์ประกอบ ระเบียบวิธีวิจัย แนวทางการพัฒนารูปแบบ ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อเป็นแนวทางนำไปสู่การพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในบริบทวัฒนธรรมองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานคร ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

**ตอนที่ 1 เอกสารที่เกี่ยวข้องการพัฒนาศักยภาพมนุษย์**

1.1 การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์

1.2 การพัฒนาองค์การ

**ตอนที่ 2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำกลุ่ม**

2.1 แนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม

2.2 ความหมายของภาวะผู้นำกลุ่ม

2.3 โครงสร้างของภาวะผู้นำกลุ่ม

2.4 องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม

2.5 การวัดภาวะผู้นำกลุ่ม

2.6 การพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม

2.7 แนวคิดการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ

2.8 เทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม

2.9 ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม

**ตอนที่ 3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับระเบียบวิธีทางสถิติ**

3.1 การวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน

3.2 การวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล

3.3 การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ

**ตอนที่ 4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**

4.1 งานวิจัยในประเทศ

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

## ตอนที่ 1 เอกสารที่เกี่ยวข้องการพัฒนาศักยภาพมนุษย์

แนวคิดเกี่ยวกับศักยภาพเริ่มจากการนำเสนอแมคเคิลแลนด์ (David C. McClelland) ที่กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะที่ดีของบุคคล (excellent performer) ในองค์การกับระดับทักษะ ความรู้ ความสามารถ โดยกล่าวว่าการวัดสติปัญญาและการทดสอบบุคลิกภาพ ยังไม่เหมาะสมในการทำนายความสามารถหรือศักยภาพของบุคคลได้ เพราะไม่ได้สะท้อนความสามารถที่แท้จริงออกมาได้ ซึ่งในปัจจุบันองค์การส่วนใหญ่ได้นำแนวคิดศักยภาพไปใช้เป็นเครื่องมือในการบริหารงานมากขึ้น

องค์การในศตวรรษที่ 21 ต้องเผชิญกับสภาพแวดล้อมที่เป็นพลวัต จึงส่งผลให้ต้องปรับตัวอยู่ตลอดเวลา ซึ่งในบางกรณีต้องมีการเปลี่ยนแปลงไปตามบริบทตามแต่ช่วงเวลา และอิทธิพลจากสิ่งเร้าของเหตุปัจจัยนั้น ๆ ซึ่งความท้าทายขององค์การในโลกแห่งศตวรรษที่ 21 นี้จะมุ่งประเด็นเรื่องคน (People) เรื่องงาน (Work) และเรื่องชีวิตส่วนตัว (Life) โดยเฉพาะในเรื่องของคน ซึ่งกระแสการพัฒนาคนได้เฟื่องฟูมาตั้งแต่ทศวรรษที่ 1990 เป็นต้นมา โดยให้ความสำคัญอยู่ที่การพัฒนาคนอย่างไรให้มีศักยภาพและมีบุคลิกลักษณะที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับองค์การมากกว่าการสร้างคนให้มีวิสัยทัศน์แบบนักจัดการการเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะนโยบายเร่งด่วนซึ่งเป็นความมุ่งมั่นที่ต้องการปรับเปลี่ยนโครงสร้างเศรษฐกิจไปสู่ยุคเศรษฐกิจที่ขับเคลื่อนด้วยนวัตกรรมประเทศไทย 4.0 สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 12 (พ.ศ.2560-2564) ที่ยึด “คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา” เป็นหลักการสำคัญในการพัฒนาประเทศมุ่งสร้างคุณภาพชีวิตที่ดีสำหรับคนไทย พัฒนาคนให้มีความเป็นคนที่สมบูรณ์มีวินัย ใฝ่รู้มีความรู้ มีทักษะ มีความคิดสร้างสรรค์ มีทัศนคติที่ดี รับผิดชอบต่อสังคม มีคุณธรรมและจริยธรรม

### 1.1 การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์

ทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource) เป็นแนวคิดแบบตะวันตกที่เป็นการคิดแบบแยกส่วน คือ แยกเอาทรัพยากรมนุษย์ออกมาจากตัวมนุษย์ ซึ่งเป็นการคิดในมุมมองแบบเศรษฐศาสตร์ คือ การมองว่ามีสิ่งใดบ้างที่มนุษย์มีอยู่ที่จะสามารถดึงออกมาใช้ในการผลิตได้ ซึ่งก็พบว่ามีทรัพยากรที่สำคัญอยู่ 3 อย่าง ตามที่องค์การสหประชาชาติระบุไว้ คือ ทักษะ ความรู้ และสมรรถนะของมนุษย์ทั้งปวง ไม่ว่าจะเป็นสิ่งที่มีอยู่แล้วหรือเป็นศักยภาพที่มีพร้อมที่จะนำออกมาใช้ในการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมของประเทศ ในขณะที่องค์การเพื่อการศึกษาวิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ มองว่าทรัพยากรมนุษย์เป็นทักษะโดยรวมของประชากรที่สามารถนำมาใช้ในการพัฒนาประเทศได้ (Hongladarom. 1989) ทั้งนี้ทรัพยากรมนุษย์ยังเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าต่อองค์การ มีความสามารถเรียนรู้ พัฒนา และปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่องค์การตั้งไว้และเป็นทรัพยากรที่มีความสามารถในการปฏิบัติงานที่ไม่สามารถที่จะลอกเลียนแบบกันได้ (Noe. 2010) ทั้งนี้ในปัจจุบันเป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปว่าบรรดาทรัพยากรขององค์การทั้งหมด ทรัพยากรมนุษย์นั้นเป็นสิ่งสำคัญที่สุดที่จะส่งผลให้องค์การประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย เพราะมนุษย์เป็นทรัพยากร

ที่มีชีวิต สติปัญญา และความรู้ความสามารถ ต่างจากทรัพยากรที่เป็นวัตถหรือเครื่องมืออุปกรณ์ ดังนั้นการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ จึงเป็นการพัฒนาที่สำคัญที่สุดเช่นกัน

การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Development : HRD ในภาษาไทยมีใช้กันหลายคำ เช่น การพัฒนาบุคคล การพัฒนาทรัพยากรบุคคล การพัฒนาบุคลากร เป็นต้น ไม่ว่าจะใช้คำใดล้วนมีความหมายเหมือนกัน ซึ่งในที่นี้ผู้วิจัยจะใช้คำว่า การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ แนวคิดการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ได้รับความสนใจและนำไปสร้างเป็นกรอบการปฏิบัติงานอย่างกว้างขวาง นอกจากนี้ยังเคยถูกเรียกว่า “การฝึกอบรมและพัฒนา” ต่อมามีนักวิชาการรุ่นหลังอีกเป็นจำนวนมากที่ให้ความสนใจทำการศึกษาศาสตร์และวิธีปฏิบัติด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ และเสนอว่าการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไม่ใช่เน้นแต่เฉพาะการฝึกอบรมและการพัฒนา แต่ในปัจจุบันแนวโน้มของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้นเป็นวิธีการ กระบวนการ กลยุทธ์สำหรับแก้ปัญหาโดยมีจุดมุ่งหมายที่สัมพันธ์กับผลการปฏิบัติงานของบุคคล เพื่อปรับปรุงผลการปฏิบัติงานในปัจจุบันและอนาคต (Rothwell. 2005)

ในปัจจุบันแม้มีการให้ความหมายของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แตกต่างกันไปบ้าง แต่ประเด็นที่นักวิชาการส่วนใหญ่มีความเห็นตรงกัน ก็คือการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้นมีเป้าหมายในการปรับปรุงผลการปฏิบัติงานของบุคลากรปรับปรุงผลงานขององค์การเพื่อให้ประสิทธิผลขององค์การเพิ่มขึ้น เช่น ธีรวี ทองเจือ และปรีดี ทุมเมฆ (2560: 394) ที่กล่าวว่าการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์หรือการพัฒนากำลังคน (Manpower Development) หรือ การพัฒนาและฝึกอบรมทรัพยากรมนุษย์ เป็นกระบวนการในการพัฒนาและส่งเสริมให้บุคลากรมีความรู้ความสามารถ ความเข้าใจมีทักษะในการปฏิบัติงาน ตลอดจนมีทัศนคติและพฤติกรรมที่ดี เพื่อให้มีประสิทธิภาพในการทำงานที่ดีขึ้นทั้งในปัจจุบันและอนาคต ภายใต้งบประมาณที่มีอยู่จำกัดให้เกิดประโยชน์สูงสุด สอดคล้องกับสุธินี ฤกษ์ขำ (2557: 9) ได้กล่าวว่าการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์การเป็นการกระทำใด ๆ ก็ตามที่มีจุดมุ่งหมายให้บุคคลได้พัฒนา เพื่อให้เกิดทัศนคติ ทักษะ ความรู้ความสามารถ และพฤติกรรมที่เอื้ออำนวยต่อการปฏิบัติงานทั้งในปัจจุบันและงานในอนาคต ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการปรับปรุงผลการปฏิบัติงานทั้งในระดับบุคคลและระดับหน่วยงาน จนกระทั่งถึงระดับองค์การ

อย่างไรก็ตาม ศิรภัสสรศ์ วงศ์ทองดี (2559: 19) สรุปให้เห็นว่าการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์มีอยู่สองมิติ คือ

มิติประการแรก การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในความหมายที่แคบ หมายถึง การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในระดับปัจเจกบุคคล (Individual Level) และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในระดับองค์การ (Organizational Level) เป็นการพัฒนาเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้ ความรู้ ทักษะ ประสบการณ์ใหม่ และเป็นการเพิ่มศักยภาพของบุคคลให้เป็นผู้ที่มีพฤติกรรมการปฏิบัติตามต้องการ เพื่อสามารถทำให้สมการแห่งความสำเร็จอันประกอบด้วยผลรวมของการบรรลุความต้องการของปัจเจกบุคคล รวมแล้วมีค่าเท่ากับความสำเร็จขององค์การเป็นจริง

มิติประการที่สอง การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในความหมายกว้าง หมายถึง การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในระดับสังคม ประเทศและสากล มีองค์การหลายระดับที่ถูกคาดหวังให้ร่วมกันรับผิดชอบในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในระดับมหภาค เช่น กระทรวง ทบวง กรมของรัฐบาลในทุกๆ ประเทศ นอกจากนี้ยังมีองค์การระหว่างประเทศ โรงเรียน สถานศึกษา สถาบันทางศาสนา องค์การการกุศล รวมทั้งวิธีการ เป้าหมาย และกระบวนการที่หลากหลาย ซึ่งจะนำไปสู่เป้าหมายเดียวกันคือ การทำให้มนุษย์ทุกคนมีความสุข พ้นทุกข์ มีอิสระ เสรีภาพ สังคมมีสันติสุขและภราดรภาพหรือความเป็นพี่น้องกันอย่างยั่งยืน

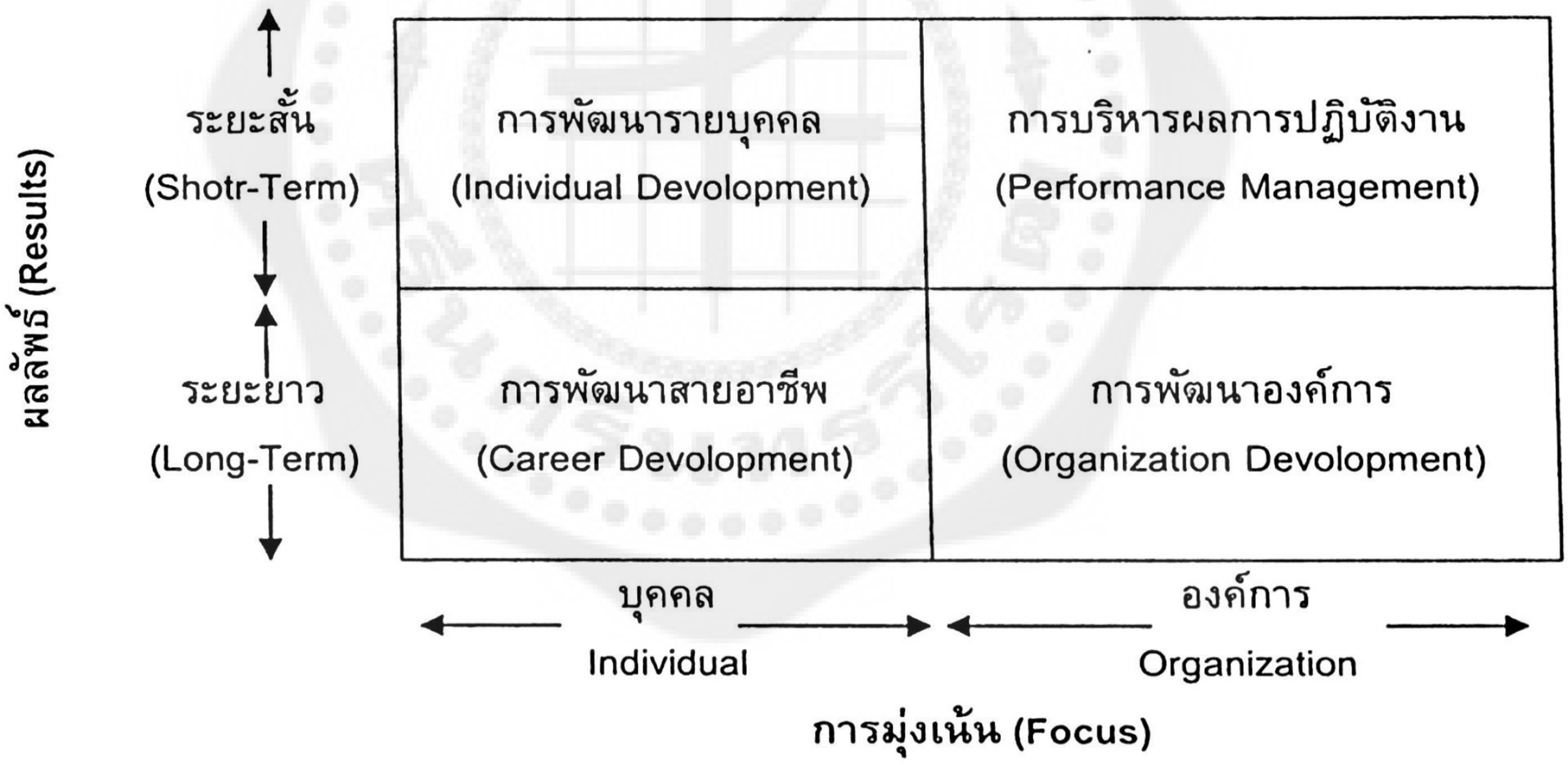
นอกจากนี้การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ยังเป็นการพัฒนาความเฉลียวฉลาดและพลังของคน ส่งเสริมให้มีความรู้ความสามารถและมีสมรรถนะในการทำงานให้สูงขึ้น เป็นกระบวนการที่วางแผนอย่าง เป็นระบบเพื่อพัฒนาศักยภาพในการปฏิบัติงานของพนักงาน ทำให้องค์กรบรรลุเป้าหมายและทำให้งานออกมามีประสิทธิภาพ (Nadler; & Wiggs. 1989: 35) และแมคเลแกน (Mclagan. 1989: 7) ให้นิยามการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไว้ว่า การบูรณาการฝึกอบรมและพัฒนา การพัฒนาองค์การ และการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อปรับปรุงประสิทธิผลการทำงานของบุคคล กลุ่ม และองค์การ

กิจกรรมในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ สามารถแบ่งระดับการศึกษาเป็น 2 มิติ คือ กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ระดับมหภาค (Macro Perspective) และกิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ระดับจุลภาค (Micro Perspective) ซึ่งกิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ระดับมหภาค เป็นมุมมองอย่างกว้าง ๆ ของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เพื่อใช้กำลังคนก่อให้เกิดประโยชน์ในการพัฒนาประเทศทั้งทางด้านเศรษฐกิจและสังคมซึ่งการพัฒนาคนหรือพัฒนาประชากรของประเทศต่างๆ นั้น สามารถวัดผลสำเร็จของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ได้จากตัวชี้วัดต่างๆ เช่น รายได้ การจ้างงาน อัตราการเกิดการตายของประชาชน อัตราการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจ คุณภาพชีวิตของประชาชน เป็นต้น ส่วนกิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ระดับจุลภาค จะเป็นการศึกษากิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์การ เป็นการเน้นพัฒนาให้ทรัพยากรมนุษย์ตอบสนองต่อเป้าหมายขององค์การทั้งเป้าหมายระยะสั้น และเป้าหมายระยะยาวขององค์การ โดยผ่านกิจกรรมต่างๆ ขององค์การที่ถูกจัดขึ้นอย่างเป็นระบบที่ครอบคลุมในบริบทต่างๆ ขององค์การ (Noe. 2010: 158) แมคเลแกน (Mclagan. 1989: 7) เสนอขอบข่ายของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ประกอบด้วย การพัฒนารายบุคคล การพัฒนาองค์การ และการพัฒนาวิชาชีพ ดังนั้นการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์จึงมีขอบข่ายที่กว้างกว่าและครอบคลุมการฝึกอบรมและการพัฒนาไว้ด้วย

สำหรับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์การในศตวรรษที่ 21 จึงเป็นการคิดค้นวิธีการหรือการสร้างแนวทางใหม่เพื่อเพิ่มองค์ความรู้ทักษะความสามารถให้กับมนุษย์เพิ่มขีดความสามารถในการทำงานเชิงบูรณาการก่อให้เกิดนวัตกรรมใหม่ ๆ ในการปรับปรุงผลการปฏิบัติงานของพนักงาน และองค์การ เพื่อทำให้ประสิทธิผลขององค์การเพิ่มขึ้น ทั้งนี้กิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์จะมีความเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่นของการบริหารทรัพยากรมนุษย์ เช่น กิจกรรมการให้รางวัล

การออกแบบโครงสร้างการทำงาน โดยกิจกรรมของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้นประกอบไปด้วยกิจกรรมในด้านต่าง ๆ ทั้งกิจกรรมที่เน้นไปที่บุคคล เช่น กิจกรรมการฝึกอบรมกิจกรรมการศึกษา กิจกรรมการพัฒนาของบุคลาการ กิจกรรมที่เน้นเชื่อมโยงกับองค์การการพัฒนาอาชีพ และกิจกรรมการพัฒนาองค์การ ซึ่งการดำเนินการให้บุคคลได้รับประสบการณ์และการเรียนรู้ในช่วงระยะเวลาหนึ่ง เพื่อที่จะนำเอามาปรับปรุงความสามารถในการทำงานโดยการนำการพัฒนาสายงานอาชีพเป็นตัวเชื่อมเป้าหมายของบุคคลกับเป้าหมายขององค์การการนำกิจกรรมที่มีการกำหนดและวางรูปแบบอย่างเป็นระบบเพื่อใช้เพิ่มพูนความรู้ ทักษะ ความสามารถ และปรับปรุงพฤติกรรมของพนักงานให้ดีขึ้น โดยมุ่งเน้นในด้านการฝึกอบรม ด้านการศึกษา ด้านการพัฒนาของพนักงาน ด้านการพัฒนาอาชีพ และด้านการพัฒนาองค์การ (Armstrong. 2006: 332; ฉัตรณรงค์ศักดิ์ สุธรรมดี และจินตกานต์ สุธรรมดี. 2560: 172-173)

นักวิชาการได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับกิจกรรมด้วยการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ออกมามาในรูปมิติซึ่งประกอบด้วยมิติ 2 ด้าน คือ มิติด้านจุดเน้นและมิติด้านผลลัพธ์ (วิกานดา เกษตรเอี่ยม. 2558: 16)




ภาพประกอบ 2 มิติองค์ประกอบของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์

ที่มา: วิกานดา เกษตรเอี่ยม. (2558).*การสร้างทีมงาน*.หน้า16.

จากภาพประกอบดังกล่าว แสดงให้เห็นว่าการพัฒนาองค์การนั้นเป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบของงานทางด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เนื่องจากการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้นเป็นการศึกษาและทำความเข้าใจถึงธรรมชาติของมนุษย์และธรรมชาติเกี่ยวกับองค์การ

**1.2 การพัฒนาองค์การ**

จากคำกล่าวที่ว่า " องค์การใดมียุทธวิธีที่คลุมเครือปราศจากความชัดเจนจะเป็นเหมือนเรือ ที่ไร้หางเสือเมื่อถูกคลื่นกระแทกก็จะเบนห่างออกจากทิศทางและเป้าหมายจะไม่สามารถบรรลุถึงเส้นชัยได้เลย " ย่อมสะท้อนถึงความสำคัญของการพัฒนาองค์การได้เป็นอย่างดี

คำว่า องค์การ (Organization) มีความหมายจากพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2552 ว่าเป็น ศูนย์รวมกลุ่มบุคคลหรือกิจการที่ประกอบกันขึ้นเป็นหน่วยงานเดียวกัน เพื่อดำเนินกิจการตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ในกฎหมาย หรือในตราสารจัดตั้งซึ่งอาจเป็นหน่วยงานของรัฐ เช่น องค์การของรัฐบาล หน่วยงาน เอกชน เช่น บริษัทจำกัด สมาคมหรือหน่วยงานระหว่างประเทศ เช่น องค์การ สหประชาชาติ เป็นต้น จากการศึกษาแนวคิดของนักวิชาการที่ผ่านมา ผู้วิจัยได้ขยายความหมายขององค์การว่า เป็นการรวมกลุ่มของมนุษย์ตั้งแต่สองคนขึ้นไปมาร่วมดำเนินกิจกรรมร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกัน ซึ่งการบรรลุเป้าหมายนั้นมนุษย์ได้มีการแบ่งงานกันทำอย่งมีจิตสำนึก โดยการกำหนดอำนาจหน้าที่ความรับผิดชอบของแต่ละคน อาศัยการติดต่อสื่อสารและปฏิสัมพันธ์กันอยู่ ตลอดเวลาเพื่อเข้าถึงเป้าหมายร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล

การพัฒนาองค์การ (Organization Development) หรือใช้ตัวอักษรย่อว่า"OD" เป็นทั้งแนวคิด สาขาวิชา และวิชาชีพที่เกิดขึ้น ตั้งแต่ปลายทศวรรษ 1940 และ 1950 แต่เริ่มแพร่หลายเมื่อทศวรรษ 1960 การพัฒนาองค์การยังคงเป็นสาขาที่มีการพัฒนาอยู่อย่างต่อเนื่อง และมีความรู้หลายชุด ซึ่งต้องสังเคราะห์หรือบูรณาการ เข้าด้วยกัน (เรืองวิทย์ เกษสุวรรณ. 2557: 1) สอดคล้องกับโรธเวล (Rothwell. 2005: 18) ที่นิยามว่าการพัฒนาองค์การ เป็นการประยุกต์องค์ความรู้จากสาขาทางด้านพฤติกรรมศาสตร์ เช่นทางด้านจิตวิทยา สังคมวิทยา มานุษยวิทยา และสาขาอื่นๆ ในการปรับปรุงกระบวนการทำงานขององค์การภายใต้สภาพการเปลี่ยนแปลงต่างๆ เช่นเดียวกันกัลยารัตน์ ธีระธนชัยกุล (2558: 13) และสุธินี ฤกษ์ขำ (2557: 105) ก็ให้นิยามที่ใกล้เคียงกันไว้ว่ากล่าวว่า เป็นกระบวนการที่เป็นระบบในการประยุกต์ใช้ความรู้จากหลากหลายศาสตร์เพื่อการปรับปรุงและพัฒนาประสิทธิภาพบุคคลากรในองค์การ มีการวางแผนล่วงหน้า และมีเป้าหมายความสำเร็จร่วมกันตลอดจนพัฒนาบุคลากรให้มีศักยภาพในการปฏิบัติงานและมีคุณภาพชีวิตการทำงานที่ดี ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลา เพื่อให้องค์การสามารถดำรงอยู่ได้อย่างเหมาะสม ทั้งปัจจุบันและสถานการณ์ที่อาจจเกิดขึ้นในอนาคต และสามารถดำเนินงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการที่ได้ให้ความหมายของการพัฒนาองค์การว่าเป็นการวางแผนการเปลี่ยนแปลงอย่างมีระบบเพื่อให้องค์การมีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น พัฒนาศักยภาพของบุคคลและสมาชิกขององค์การให้ดีขึ้น การนำเอาความรู้ในด้านศาสตร์ของพฤติกรรมองค์การมาใช้ในการสร้างความร่วมมือกับมวลหมู่สมาชิกขององค์การในการปรับปรุงการทำงานให้เป็นไปในทิศทางเดียวกันในการบรรลุเป้าหมายของบุคคลเหล่านั้นและเป้าหมายขององค์การ (เนตร์พัณณา ยาวิราช. 2560: 26) ส่วนวิกานดา เกษตรเอี่ยม (2558: 19) ให้นิยามเป็นความพยายามอย่างมีแผนและต่อเนื่อง เพื่อ

ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั่วทั้งระบบ โดยมุ่งเน้นที่กระบวนการในการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมและปรับพฤติกรรมของบุคลากรเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพ ประสิทธิผลขององค์การ

ดังนั้นการพัฒนาองค์การ (Organization Development) จึงเป็นเครื่องมือ/กิจกรรมสอดแทรกที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อออองค์การทั้งในแง่ของการดำเนินการ เพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นภายในองค์การ โดยผ่านวิธีการต่าง ๆ เช่น การสร้างกลุ่มงาน การให้ข้อมูลย้อนกลับ การออกแบบโครงสร้างงาน และการดำเนินการเพื่อพัฒนาให้องค์การมีความพร้อมต่อการเปลี่ยนแปลง และพร้อมต่อการเจริญเติบโตในอนาคตจึงทำให้มองภาพได้ชัดเจนว่า การพัฒนาองค์การสามารถสะท้อนถึงการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เพื่อให้ทรัพยากรมนุษย์เกิดการเรียนรู้ พัฒนาทักษะ ความรู้ความสามารถ โดยมุ่งเน้นไปที่บุคลากรพัฒนาตนเอง เพื่อเพิ่มศักยภาพและกำหนดให้มีจุดมุ่งหมายเพื่อปรับปรุงผลการดำเนินงานขององค์การให้ดีขึ้น

กระบวนการพัฒนาองค์การก็เหมือนกับกระบวนการในการจัดกิจกรรมการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ประเภทอื่น ๆ คือ เริ่มตั้งแต่การประเมินความจำเป็น การออกแบบกิจกรรม การนำไปใช้ปฏิบัติจริง และการประเมินผล สำหรับกัลยารัตน์ ธีระธนชัยกุล (2558: 72-81) ได้ขยายขอบข่ายกระบวนการพัฒนาองค์การให้ชัดเจนมากขึ้น โดยกล่าวว่ากระบวนการพัฒนาองค์การนั้นเป็นขั้นตอนในการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อวางแผนการเปลี่ยนแปลงระบบและกระบวนการต่าง ๆ ขององค์การ อันจะนำไปสู่การแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยเพิ่มประสิทธิผลและความก้าวหน้าแก่องค์การโดยส่วนรวม เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงเพื่อการพัฒนาองค์การนั้น เป็นการเปลี่ยนแปลงที่สลับซับซ้อน อาจต้องใช้เวลาในการดำเนินงานยาวนานต่อเนื่องกัน จากการค้นคว้าพบว่ากระบวนการพัฒนาองค์การมีหลายรูปแบบด้วยกัน เช่น ใช้รูปแบบการวิจัยเชิงปฏิบัติการ รูปแบบการแก้ปัญหา รูปแบบการสร้างทีม เป็นต้น แต่เมื่อพิจารณาขั้นตอนกระบวนการแล้วก็พบว่าคล้ายคลึงกัน โดยทุกรูปแบบจะประกอบด้วย การตรวจวินิจฉัยปัญหา การเก็บรวบรวมข้อมูล การปฏิบัติการ และการประเมินผล อย่างไรก็ตามในขั้นตอนการปฏิบัติการนั้น แต่ละองค์การอาจจะเลือกใช้รูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสภาพปัญหาและสภาพแวดล้อมของแต่ละองค์การ

การพัฒนาองค์การมีวัตถุประสงค์ที่ให้ความสำคัญกับองค์การในการเปลี่ยนแปลงจะเน้นที่ความร่วมแรงร่วมใจกันมากกว่าการใช้อำนาจ การควบคุมหรือการบังคับ การพัฒนาองค์การมีเป้าหมายและคุณค่าที่ต้องสร้างให้เกิดขึ้นภายในองค์การ ดังนี้ (เนตร์พัณณา ยาวิราช. 2560)

1. การให้ความสำคัญกับคน (Respect for People) ในการพัฒนาองค์การจะปฏิบัติต่อคนในองค์การด้วยความเคารพและเห็นความสำคัญของคน การพัฒนาองค์การเชื่อว่าทุกคนมีคุณค่า มีความสำคัญและจะเข้าไปเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับคนอย่างเคารพและให้เกียรติ

2. การไว้เนื้อเชื่อใจและการสนับสนุน (Trust and Support) องค์การที่พัฒนาและมีประสิทธิผลจะต้องมีบรรยากาศที่เปิดเผย สมาชิกในองค์การมีความไว้เนื้อเชื่อใจกันและมุ่งสนับสนุนการทำงานของกันและกัน

3. ความเท่าเทียม (Power Equalization) องค์การที่ทำการพัฒนาองค์การ จะกระจายอำนาจ และสร้างความเท่าเทียมกันระหว่างสมาชิก องค์การจะไม่เห็นความสำคัญของเรื่องสายการบังคับบัญชา อำนาจหน้าที่และการควบคุมในองค์การ

4. การเผชิญหน้ากับปัญหา (Confrontation) การแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในองค์การที่มีการพัฒนาจะเน้นการเผชิญหน้ากับปัญหา ไม่หลบหลีกปัญหาหรือประวิงเวลาในการแก้ปัญหาทีเกิดขึ้น

5. การเน้นการมีส่วนร่วมของคน (Participation) การพัฒนาองค์การให้ความสำคัญกับพนักงานในองค์การ และเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงสำเร็จหรือไม่ขึ้นกับพนักงาน การเปิดโอกาสให้พนักงานมีส่วนร่วม ในการเปลี่ยนแปลงจะทำให้เกิดการผูกพัน (Committed) ซึ่งจะส่งผลให้การเปลี่ยนแปลงประสบความสำเร็จ การพัฒนาองค์การจึงเน้นการมีส่วนร่วมของพนักงาน นอกจากนี้แล้วการพัฒนาองค์การจะทำผ่านการพัฒนาบุคคลเพื่อให้พนักงานในองค์การทำงานร่วมกันได้อย่างมีความสุข และสามารถใช้ความสามารถภายในตนเองมาใช้ในการทำงาน เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและผลสำเร็จตามที่หวัง

เมื่อพิจารณาจากบริบทของการศึกษาที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ โดยเป็นการพัฒนาภายใต้บริบทองค์การสถานศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานคร กล่าวคือกรุงเทพมหานครอยู่ในฐานะองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นแบบพิเศษ กำหนดโครงสร้างการบริหารกรุงเทพมหานครอย่างเป็นรูปธรรม มีฐานะที่เป็นนิติบุคคล มีการบัญญัติ กฎหมายและระเบียบข้อบังคับหลายฉบับที่มีลักษณะเฉพาะบังคับใช้ในเขตพื้นที่ของกรุงเทพมหานครเท่านั้น มีการจัดโครงสร้างของหน่วยงานตามแบบเฉพาะการแบ่งพื้นที่การปกครองของกรุงเทพมหานครได้แบ่งออกเป็น 50 เขต จัดเป็น 6 กลุ่มใหญ่ๆ เพื่อสะดวกต่อการบริหารและพัฒนาให้สอดคล้องกับสภาพทางกายภาพ เศรษฐกิจและสังคม ดังนี้ (สำนักยุทธศาสตร์และประเมินผล กรุงเทพมหานคร. 2556: 2-3)

1. กลุ่มเขตกรุงธนเหนือ ประกอบด้วย 8 สำนักงานเขต ได้แก่ เขตธนบุรี เขตจอมทอง เขตบางกอกใหญ่ เขตคลองสาน เขตบางกอกน้อย เขตบางพลัด เขตทวีวัฒนา และเขตตลิ่งชัน

2. กลุ่มเขตกรุงเทพกลาง ประกอบด้วย 9 สำนักงานเขต ได้แก่ เขตสัมพันธวงศ์ เขตดุสิต เขตพระนคร เขตป้อมปราบศัตรูพ่าย เขตพญาไท เขตราชเทวี เขตดินแดง เขตห้วยขวาง และเขตวังทองหลาง

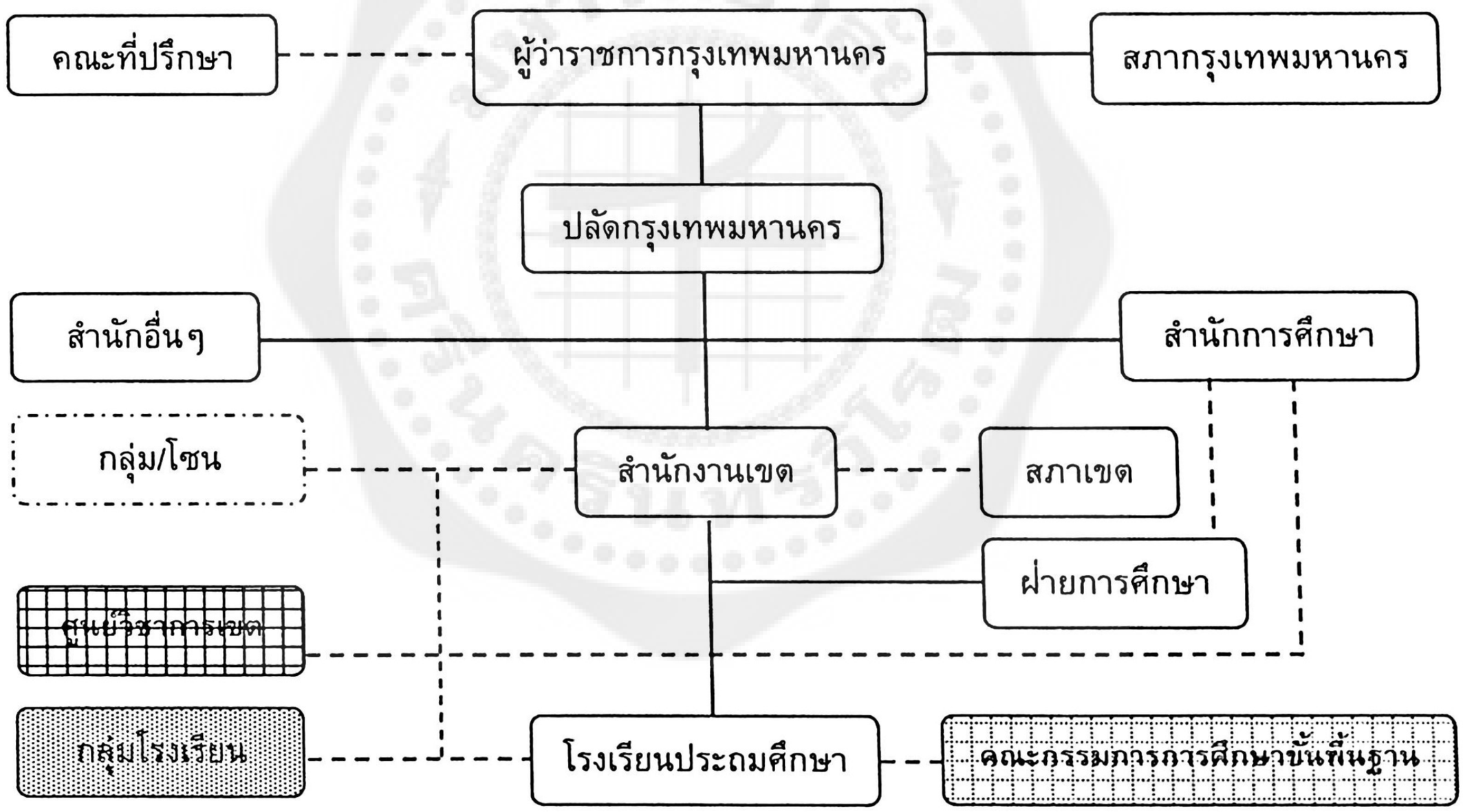
3. กลุ่มเขตกรุงธนใต้ ประกอบด้วย 7 สำนักงานเขต ได้แก่ เขตทุ่งครุ เขตบางแค เขตราษฎร์บูรณะ เขตภาษีเจริญ เขตหนองแขม เขตบางขุนเทียน และเขตบางบอน

4. กลุ่มเขตกรุงเทพตะวันออก ประกอบด้วย 9 สำนักงานเขต ได้แก่ เขตบึงกุ่ม เขตบางกะปิ เขตคันนายาว เขตสะพานสูง เขตหนองจอก เขตลาดกระบัง เขตมีนบุรี เขตประเวศ และเขตคลองสามวา

5. กลุ่มเขตกรุงเทพใต้ ประกอบด้วย 10 สำนักงานเขต ได้แก่ เขตคลองเตย เขตบางคอแหลม เขตปทุมวัน เขตบางรัก เขตสาทร เขตยานนาวา เขตวัฒนา เขตบางนา เขตพระโขนง และเขตสวนหลวง

6. กลุ่มเขตกรุงเทพเหนือ ประกอบด้วย 7 สำนักงานเขต ได้แก่ เขตลาดพร้าว เขตหลักสี่ เขตจตุจักร เขตบางซื่อ เขตสายไหม เขตบางเขน และเขตดอนเมือง

การแบ่งเขตการปกครองดังกล่าวเพื่อประโยชน์ต่อการปกครองนั้น ยังไม่สามารถครอบคลุมไปถึงการบริหารการศึกษาในพื้นที่กรุงเทพมหานคร และมีแนวโน้มของการแบ่งเขตพื้นที่การศึกษาของกรุงเทพมหานครออกเป็น 6 เขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานครจึงต้องมีการปรับเปลี่ยนโครงสร้างของการบริหารการศึกษาในพื้นที่ให้มีความสอดคล้องกับเขตพื้นที่การศึกษาใหม่ เน้นการกระจายอำนาจสู่เขตพื้นที่การศึกษา โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครเป็นหน่วยงานที่อยู่ภายใต้การบริหารการศึกษาของสำนักการศึกษาและกรุงเทพมหานคร ดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 3 ระบบบริหารการศึกษาของกรุงเทพมหานคร

ที่มา: สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา. (2560). *รายงานสถิติการศึกษา ปีการศึกษา 2560 โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร.* หน้า 3

โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ในปีการศึกษา 2560 นั้น มีทั้งสิ้น 437 โรงเรียน โดยจำแนกตามโรงเรียนที่เปิดดำเนินการสอน พบว่า เปิดในระดับอนุบาลศึกษาและประถมศึกษา มีจำนวน 327 โรงเรียน ระดับประถมศึกษา มีจำนวน 1 โรงเรียน ระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น มีจำนวน 1 โรงเรียน ระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้น มีจำนวน99 โรงเรียน ระดับอนุบาลศึกษา ประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น และมัธยมศึกษาตอนปลาย มีจำนวน 3 โรงเรียน ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย มีจำนวน 6 โรงเรียน

เมื่อพิจารณาตามขนาดโรงเรียนจำแนกตามจำนวนนักเรียน พบว่า โรงเรียนขนาดเล็ก (นักเรียน 1-400 คน) มีจำนวน 178 โรงเรียน โรงเรียนขนาดกลาง (นักเรียน 401-800 คน) มีจำนวน 134 โรงเรียน และโรงเรียนขนาดใหญ่ (มากกว่า 800 คน ขึ้นไป) มีจำนวน 125 โรงเรียน

จำนวนบุคลากรทางการศึกษา มีจำนวนครูทั้งสิ้น 14,158 คน แบ่งเป็นเพศชาย จำนวน 3,329 คน เพศหญิง จำนวน 10,919 คน

เมื่อจำแนกตามตำแหน่ง พบว่ามีผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 437 คน รองผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 578 คน ครูผู้ช่วย จำนวน 1,216 คน ครู คศ.1 จำนวน 4,191 คน ครู คศ.2 จำนวน 4,986 คน ครู คศ.3 จำนวน 2,747 คน และครู คศ.4 จำนวน 3 คน

เมื่อจำแนกตามคุณวุฒิ พบว่าต่ำกว่าปริญญาตรี จำนวน 30 คน ปริญญาตรี จำนวน 8,499 คน ปริญญาโท จำนวน 5,583 คนและปริญญาเอก จำนวน 46 คน (สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา. 2560: 10-12)

จากการศึกษานำเสนอแนวคิดของการพัฒนาศักยภาพของมนุษย์ ในประเด็นของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการพัฒนาองค์การนั้น ล้วนเป็นประโยชน์ในการกำหนดกรอบแนวทางพัฒนาศักยภาพของข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เพื่อให้บุคลากรดังกล่าวนั้นมีคุณลักษณะ พฤติกรรมตามที่คาดหวังไว้ พร้อมรับการเปลี่ยนผ่านสู่ยุค 4.0 ซึ่ง “ทรัพยากรมนุษย์” เป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าที่สุดในองค์การ เพื่อให้การปฏิบัติหน้าที่ครูเป็นไปอย่างมีคุณภาพครบถ้วน พร้อมในการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้เป็นพลเมืองดี และเป็นไปตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร นับเป็นสิ่งสำคัญสำหรับผู้ประกอบวิชาชีพครู

## ตอนที่ 2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำกลุ่ม

มโนทัศน์เกี่ยวกับผู้นำ (Leader) และภาวะผู้นำ (Leadership) เป็นปรากฏการณ์สากลของมนุษยชาติที่เกิดขึ้นพร้อม ๆ กับสังคมมนุษย์ ทุกสังคม ไม่ว่าสังคมที่เจริญแล้วหรือสังคมที่ล้าหลัง กลุ่มใหญ่หรือกลุ่มเล็ก ต่างก็มีผู้นำทั้งสิ้น ในยุคก่อนนั้นมีคำที่แสดงถึงภาวะผู้นำ เช่น หัวหน้า ประมุข ราชา พระยา เป็นต้น สำหรับคำว่า “ผู้นำ” เป็นคำที่เกิดขึ้นประมาณ ค.ศ.1300 ซึ่งหมายถึงบุคคลที่ใช้วิธีการหรือกระบวนการเพื่อให้กลุ่มบรรลุวัตถุประสงค์ ส่วนคำว่า “ภาวะผู้นำ” เพิ่งจะปรากฏประมาณปี ค.ศ.1800 หมายถึง วิธีการของการสั่งการเพื่อให้กลุ่มได้บรรลุวัตถุประสงค์ เห็นได้ว่าภาวะผู้นำเป็นแนวคิดที่ง่ายต่อการระบุในทางปฏิบัติ แต่เป็นเรื่องที่ยากจะให้คำนิยามได้อย่าง

ถูกต้อง แม่นยำ ซึ่งมีผู้ให้คำจำกัดความเกี่ยวกับภาวะผู้นำอยู่มากมาย แต่ไม่มีคำนิยามใดที่สามารถนิยามได้ถึง แก่นสาระที่แท้จริงของคำว่าภาวะผู้นำได้อย่างเหมาะสม มีความสมบูรณ์ภายในตัว (Yukl. 2010)

วิวัฒนาการของทฤษฎีภาวะผู้นำไม่ได้แยกส่วนขาดจากกันอย่างชัดเจน ซึ่งหลายๆ แนวคิดได้มีการนำไปใช้หรือเป็นข้อมูลพื้นฐานในการศึกษาและสนับสนุนซึ่งกันและกัน ถึงแม้ว่าในบางแนวคิดทฤษฎีจะถูกลดความนิยมลง แต่ก็มีการนำไปใช้หรือศึกษาอยู่และยังมีอิทธิพลต่อแนวคิดใหม่ในอนาคตเช่นกัน โดยในช่วงเริ่มแรกการศึกษาภาวะผู้นำนั้นจะมุ่งเน้นการศึกษาในมิติเดียว ต่อมามีมุมมองว่าภาวะผู้นำไม่ใช่คุณลักษณะของผู้นำเพียงอย่างเดียว แต่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล มุ่งเน้นอำนาจหน้าที่ กระบวนการอิทธิพล รวมทั้งปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลง ภาวะผู้นำไม่ได้เกี่ยวข้องกับบุคคลหรือสถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งเท่านั้น แต่เกี่ยวข้องกับการจำแนกบทบาทและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และล่าสุดยังมีมุมมองใหม่ที่ว่า ภาวะผู้นาสามารถเกิดขึ้นได้ในทุกองค์การและมีผลกระทบต่อบุคคลที่เกี่ยวข้อง และในยุคเริ่มต้นของศตวรรษที่ 21 การศึกษาภาวะผู้นำที่มองภาพแบบเดิมไม่เพียงพอที่จะอธิบายเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่ก่อกำเนิดใหม่ จึงมีความพยายามที่จะพัฒนาแนวคิดภาวะผู้นำที่มีความชัดเจนและเป็นรูปธรรมสอดคล้องกับยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ดังนั้นภาวะผู้นำที่เป็นรูปแบบเฉพาะต่อยุคสังคมพหุที่มีความซับซ้อน

สำหรับหัวข้อที่จะนำเสนอประกอบด้วย แนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม ความหมายของภาวะผู้นำกลุ่ม โครงสร้างของภาวะผู้นำกลุ่ม องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม การวัดภาวะผู้นำกลุ่มการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู แนวคิดการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ เทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม ความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

**2.1 แนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม**

เมื่อกล่าวถึงภาวะผู้นำของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง มักมีคำกล่าวที่ว่า "*บุคคลนี้เกิดมาเพื่อเป็นผู้นำหรือเป็นผู้นำโดยกำเนิด*" คำกล่าวในลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นถึงมุมมองของผู้นำเชิงคุณลักษณะ (Trait) ซึ่งเป็นภาวะผู้นำแบบดั้งเดิม อย่างไรก็ตามปัจจุบันโลกก้าวสู่ศตวรรษที่ 21 หน่วยงานหรือองค์การต่างๆ ต้องเผชิญกับความซับซ้อนที่มีการขับเคลื่อนด้วยกระแสโลกาภิวัตน์ มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในทุกๆ ด้าน ดังนั้นภาวะผู้นำที่เหมาะในยุคนี้ต้องอาศัยความร่วมมือร่วมใจกันเพื่อขับเคลื่อนไปสู่เป้าหมาย เป็นเรื่องกระบวนการมากกว่าตำแหน่ง ยึดค่านิยมเป็นฐานและยังช่วยในการส่งเสริม สนับสนุน การปฏิบัติของผู้นำในองค์การ และภาวะผู้นำที่เป็นรูปแบบเฉพาะจึงมีความจำเป็นในยุคสังคมพหุที่มีความซับซ้อนและมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา

ภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) ซึ่งในการศึกษาเกี่ยวกับศาสตร์ของภาวะผู้นำเป็นที่ยอมรับมานานแล้วว่าพฤติกรรมของผู้นำสามารถส่งผลกระทบต่อกลุ่ม ประกอบด้วย ทีม

หน่วยงาน และองค์การ (Kaiser,Hogan;& Craig. 2008) ซึ่งแนวคิดนี้จะมีลักษณะที่ผิดแปลกแตกต่างออกไปจากมุมมองของภาวะผู้นำแบบดั้งเดิม/เชิงเดี่ยว ซึ่งสามารถสรุปได้ดังตาราง

ตาราง 1 เปรียบเทียบลักษณะของภาวะผู้นำเชิงเดี่ยวกับภาวะผู้นำเชิงกลุ่ม

| ปะเด็นเปรียบเทียบ | ภาวะผู้นำเชิงเดี่ยว | ภาวะผู้นำเชิงกลุ่ม |
|---|---|---|
| ความรับผิดชอบ | ผู้นำเป็นผู้รับผิดชอบ | ผู้นำและสมาชิกในกลุ่ม ร่วมกันรับผิดชอบ |
| การควบคุม | ดำเนินการโดยผู้นำ | เกิดขึ้นภายในกลุ่ม |
| อำนาจและตำแหน่งของผู้นำ | ให้ความสำคัญและรักษาไว้ | ลดความสำคัญลง |
| การรับรู้ผู้นำของกลุ่ม | ตามที่กำหนดของแต่ละบุคคล | เป็นลักษณะของกลุ่ม |
| โครงสร้างที่มุ่งเน้นภาระงาน | ดำเนินการให้สมบูรณ์โดยผู้นำ | ดำเนินการร่วมกันโดยผู้นำและสมาชิกในกลุ่ม |
| การค้ำจุนกลุ่ม | ดำเนินการแบบไม่เป็นระบบ | เน้นความสำคัญ/แบ่งปันกับสมาชิกในกลุ่ม |
| กระบวนการพัฒนาด้านสังคมและอารมณ์ | ส่วนใหญ่แล้วผู้นำมักจะละเลยไม่ให้ความสนใจ/ไม่ยอมรับรู้ | ผู้นำมีการสังเกตอย่าง ละเอียดลออหรืออย่างใกล้ชิด |
| การแสดงออกของความต้องการ/ความรู้สึก | ทำให้หมดกำลังใจ,ท้อแท้ | มีการสนับสนุน /ปรึกษาหารือกัน |

ที่มา: Yulk. (2010). *Leadership in Organizations*. p. 381.

จากตารางจะทำให้เห็นว่า ภาวะผู้นำแบบดั้งเดิมจะเน้นคุณลักษณะหรือพฤติกรรมบุคคลใดบุคคลหนึ่งที่จะนำไปสู่ผลลัพธ์หรือเป้าหมายของงาน หรือมีผู้มีอำนาจตัดสินใดๆ เพียงคนเดียว ผู้นำจึงมีลักษณะของการเป็นศูนย์รวมทุกอย่าง ไม่ว่าจะอำนาจในการตัดสินใจหรือสั่งการ ซึ่งมีมุมมองว่าผู้นำมีลักษณะเป็น “อัศวินขี่ม้าขาว/ข้ามาคนเดียว” หรือมีลักษณะของภาวะผู้นำเชิงเดี่ยว (Solo Leadership) ความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีอำนาจข้างบนกับผู้ไม่มีอำนาจข้างล่าง ไม่เกิดการยึดเหนี่ยวภายในกลุ่ม สำหรับภาวะผู้นำแบบกลุ่ม จะเน้นว่ามนุษย์ทุกคนมีความเท่าเทียมกันสมาชิกทุกคนมีโอกาสเป็นผู้นำ ขึ้นกับความเชี่ยวชาญของแต่ละคน เพื่อนำไปสู่เป้าหมายของงาน มีลักษณะเป็นการแบ่งปันความรับผิดชอบในการเป็นผู้นำ สนับสนุนและแนะนำผู้ร่วมงาน เพื่อให้บรรลุความสำเร็จ มีความสัมพันธ์ที่ไว้วางใจกัน หรืออาจกล่าวได้ว่า สมาชิกทุกคนภายในกลุ่มสามารถเป็นผู้นำกลุ่ม ตามทักษะ/ความเชี่ยวชาญที่ตนเองมีหรือได้รับการฝึกฝนมา ตรงกับคำว่า “*ภาวะผู้นำไม่ได้เกี่ยวกับการเป็นดาว แต่เป็นสิ่งที่เกี่ยวกับการสร้างดาว*” ซึ่งภาวะผู้นำกลุ่มนั้นจะเกี่ยวข้องกับ

บุคคลหลายคนร่วมมือในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกันของพวกเขา (Méndez. 2012; Méndez, Howell; & Bishop. 2015)

แนวคิดหลักของภาวะผู้นำกลุ่มเข้ามาในแวดวงวิชาการมากว่า 60 ปี แต่ก็ไม่ได้รับความสนใจเท่าที่ควร จนกระทั่งในระยะเวลา 50 ปีที่ผ่านมานั้นได้เริ่มให้ความสนใจอย่างแท้จริงและนักวิชาการต่างๆ ก็มีการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม เช่นเดียวกับในช่วง 10 ปีที่ผ่านมานักวิชาการได้มีการตื่นตัวเกี่ยวกับพลังในการปฏิบัติงาน (Flurry of energy) และมุ่งเป้าความสนใจไปที่การทำความเข้าใจภาวะผู้นำกลุ่ม (Contractor, DeChurch, Carson, Carter; & Keegan. 2012) ซึ่งเป็นแบบแผนภาวะผู้นำที่มีความท้าทายต่อข้อสันนิษฐานที่ว่าบทบาทภาวะผู้นำจะต้องดำเนินการโดยบุคคลเพียงคนเดียว (Single) โดยมีต้นกำเนิดจากไพร์ซและคอนเจอร์ (Pearce; & Conger. 2003: 2) ที่ตั้งข้อสังเกตว่า *"แต่ละคนมีโอกาสที่จะแสดงภาวะผู้นำ และหลังจากนั้นก็ถอยออกมาไปในช่วงเวลาอื่น ๆ เพื่อที่จะให้ผู้อื่นเป็นผู้นำ"* ซึ่งอาจกล่าวได้ว่า สมาชิกทุกคนมีโอกาสเป็นผู้นำทั้งหมดขึ้นอยู่กับสถานการณ์ว่าจะต้องการคนที่มีความรู้ความสามารถแบบไหนในการนำสมาชิกองค์การในขณะนั้น ไม่ใช่คนเพียงคนเดียวเป็นผู้นำตลอด ซึ่งทุกคนจะต้องร่วมกันสร้างวิสัยทัศน์ขึ้นมาซึ่งทุกคนมีประสบการณ์ร่วมกันและการดำเนินการหลายอย่างพร้อมกัน อาจจะอยู่ในฐานะผู้นำทั้งที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ ดังแสดงในตาราง

ตาราง 2 สรุปแนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม

| นักวิชาการ | แนวคิดพื้นฐาน |
|---|---|
| เบนแฮม (Benham.2005: 117) | ภาวะผู้นำกลุ่มเป็นการรวมเอาแนวคิดของวัฒนธรรมและจิตวิญญาณ ซึ่งมี 4 ลักษณะ คือ (1) บุคคลมีการเชื่อมโยงระหว่างอดีต ปัจจุบันและอนาคต (2) บริบท เช่น สถานที่และสภาพแวดล้อมจะกำหนดบุคคลและชุมชน (3) ความสัมพันธ์ที่ล่วงละเมิดไม่ได้เกี่ยวกับการเฉลิมฉลองและชื่นชม และ(4) ความเอื้ออาทรและการดำเนินการร่วมกันจนกลายเป็นแนวทางการดำเนินชีวิต |
| ไพร์ซและรูเดอร์ (Pearce;Ruder. 2007: 3) | ภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะที่สำคัญ คือ สมาชิกทุกคนภายในกลุ่มสามารถเป็นผู้นำกลุ่ม (relational) การยืดหยุ่นเลื่อนไหลจากกระบวนการกำหนดวิสัยทัศน์ ทิศทางและการใช้อิทธิพลนำบุคคลและองค์การ กลายเป็นการปฏิบัติงานที่ร่วมแบ่งปันกันภายในกลุ่ม(fluid) และการเปลี่ยนแปลงซึ่งจะเริ่มต้นจากความเชื่อ ความมุ่งมั่น มีการสนับสนุนทางสังคมและความยุติธรรมทางสังคม (transformational) |
| ฟริดริชและคณะ (Friedrich; et al. 2009 : 935) | ภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะที่สำคัญ คือ (1) ความเชี่ยวชาญและทักษะที่หลากหลาย มีการกระจายไปทั่วทั้งเครือข่ายผู้นำและกลุ่ม (2) ข้อมูลสารสนเทศเป็นสื่อกลางของบทบาทภาวะผู้นำที่มีการใช้ร่วมกันระหว่างกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง (3) กระบวนการผุดบังเกิดขึ้นมาผ่านความรับผิดชอบของคนหลายคน และเต็มไปด้วยอิทธิพลที่มีต่อเป้าหมายรวม (4) มีลักษณะไม่คงที่ ขณะที่ปัญหาผุดขึ้นมาแตกต่างกัน ทักษะและ |

ตาราง 2 (ต่อ)

| นักวิชาการ | แนวคิดพื้นฐาน |
|---|---|
| | ความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกันจะมีความเหมาะสม และ(5) ภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เป็นผลที่เกิดจากบุคคลเพียงคนเดียวหรือเชิงสาเหตุแบบง่ายๆ แต่เป็นระบบของการมีปฏิสัมพันธ์ |
| มิลิเทลโลและเบนแฮม (Militello; & Benham. 2010 : 622) | ภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เป็นลักษณะเฉพาะบุคคล แต่เกี่ยวข้องกับกระบวนการความสัมพันธ์ของทีม กลุ่ม หรือองค์การ ภาวะผู้นำกลุ่มต้องมีส่วนที่สัมพันธ์เกี่ยวข้องคือ บุคคล (people) อำนาจ (power) และสถานที่ (place) ซึ่งสามารถฝังตัวอยู่ในระบบทางสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลง |
| คอนแทรกเตอร์และคณะ (Contractor; et al. 2012: 994) | ภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะที่สำคัญประกอบ การกระจุกตัว (concentration) ของแบบแผนของภาวะผู้นำที่เกิดขึ้น บทบาท (Role) เป็นความสัมพันธ์เชิงซ้อนของภาวะผู้นำกลุ่มที่มีบทบาทหลากหลาย และ ช่วงเวลา(time) ที่ภาวะผู้นำกลุ่มมีการเคลื่อนไหวที่เป็นพลวัต ซึ่งมุ่งเน้นที่บุคคลหลายคน แสดงหลายบทบาท และความสัมพันธ์เชิงซ้อนของการทำหน้าที่ เช่น รูปแบบและโครงสร้างบทบาทเปลี่ยนแปลงเมื่อเวลาผ่านไป |
| ฟรีดริชและคณะ (Friedrich; et al. 2014: 450) | ภาวะผู้นำเกิดขึ้นเป็นกระบวนการแบบพลวัตหลายระดับ ซึ่งในบทบาทภาวะผู้นำอาจจะต้องดำเนินการโดยบุคคลหลายคน และมีการส่งผ่านระหว่างผู้นำที่เป็นทางการและทีมงาน |
| เปาโนวา (Paunova. 2015: 935) | ภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะของการแบ่งปันประสบการณ์ภาวะผู้นำในมิติด้านความสำเร็จ-ตัวบุคคล (Achievement-Ascription) ซึ่งภาวะผู้นำกลุ่มที่ผุดบังเกิดขึ้นจากอิทธิพลด้านสถานะและพฤติกรรมในเชิงบวกและพฤติกรรม |
| เมนเดส โฮเวลและบิชอพ (Méndez, Howell;& Bishop. 2015: 675) | ได้นำเสนอแบบแผนภาวะผู้นำกลุ่มของช่องว่างระเบียบวิธีการ (methodological gap) ไว้จำนวน 2 มิติ คือ การแบ่งปัน (sharedness) เป็นขอบเขตที่พฤติกรรมผู้นำใช้ร่วมกันโดยคนหลายคน และการกระจาย (distribution)เป็นขอบเขตที่พฤติกรรมผู้นำจะกระจายในหมู่คนหลายคน |

จากตารางแสดงให้เห็นว่าแนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่มมักจะมีลักษณะเป็นสิ่งจุดประกายให้กลุ่มคนในองค์การ เกิดพฤติกรรมที่ประสานสอดคล้องและมุ่งมั่นไปในทิศทางเดียวกัน โดยอาศัยทักษะและความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม ซึ่งสมาชิกภายในกลุ่มทุกคนเป็นผู้นำทั้งหมดขึ้นอยู่กับสถานการณ์ว่าจะต้องการคนที่มีความรู้ความสามารถแบบไหนในการนำสมาชิกองค์การในขณะนั้น นอกจากนี้ภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เป็นลักษณะเฉพาะบุคคล แต่เกี่ยวข้องกับกระบวนการความสัมพันธ์ของทีม กลุ่ม หรือองค์การ และยังเป็นกระบวนการที่ภาวะผู้นำสามารถ

ฝังตัวอยู่ในการเปลี่ยนแปลงของระบบทางสังคมหรืออาจจะอธิบายว่า ภาวะผู้นำกลุ่มต้องมีส่วนที่สัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบุคคล อำนาจ และสถานที่

**2.2 ความหมายของภาวะผู้นำกลุ่ม**

ความเข้าใจเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) สำหรับบุคคลโดยทั่วไปมักจะยึดติดกับมุมมองของการกระทำและอำนาจของผู้นำในกระบวนการทางสังคม เช่น ผู้นำกลุ่มทางทหาร ผู้นำกลุ่มทางการเมือง หรือบุคลิกที่พิเศษของบุคคลที่ตนได้พบเห็น แต่ในความเป็นจริงแล้วภาวะผู้นำไม่ใช่บุคคลจะมีลักษณะเช่นนี้เสมอไป วิทยากร เชียงกูล (2553:68) กล่าวว่าเดิมนิยมใช้ในขบวนการทางสังคมนิยม ซึ่งเป็นการนำโดยคณะบุคคลซึ่งเป็นตัวแทนของสมาชิกทั้งหมด เพื่อใช้ปัญญารวมหมู่ให้ดีที่สุด เพื่อผลประโยชน์ร่วมกันของทุกคน เช่น ในพรรคคอมมิวนิสต์ ต่อมาได้ถูกนำมาใช้ในความหมายใหม่ โดยเฉพาะในงานพัฒนาองค์การและงานพัฒนาชุมชนในหลายประเทศที่สมาชิกเน้นเรื่องการนำอย่างเป็นประชาธิปไตยที่ประชาชนมีส่วนร่วมอย่างจริงจังมากกว่าการนำโดยคนๆ เดียว

หากมองในบริบททางสังคมศาสตร์แล้วมักจะใช้คำศัพท์ที่เรียกว่าภาวะผู้นำกลุ่มที่แตกต่างกัน เช่นเรียกภาวะผู้นำกลุ่ม ว่า "*Group leadership*" หรือ "*Collective leadership*" ( Friedrich;et al. 2009,2014,2016; Morgeson, DeRue; & Karam. 2010; Hickman. 2012; Yammarino;et al. 2012; Giusta. 2013; องอาจ นัยพัฒน์. 2557) แต่ยังคงสะท้อนให้เห็นถึงภาวะผู้นำกลุ่ม เพื่อความเข้าใจที่ลึกกว่าเกี่ยวกับการนิยามความหมายภาวะผู้นำกลุ่มเป็นสิ่งที่จำเป็นที่จะล้วงเอาผลลัพธ์ที่ต้องการในระดับกลุ่ม เป็นการคัดเลือกสมาชิกในกลุ่มมีทักษะที่จำเป็นในการสร้างการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรมที่ส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่มีประสิทธิภาพของภาวะผู้นำกลุ่ม

เมื่อพิจารณาตามรูปศัพท์ "Group" ในทางจิตวิทยาหมายถึง บุคคลจำนวนหนึ่งประกอบด้วยบุคคล 2 คน หรือมากกว่ามาปฏิสัมพันธ์ต่อกันอย่างสม่ำเสมอในช่วงเวลาหนึ่ง มีบรรทัดฐานร่วมกัน มีเอกลักษณ์เดียวกัน มีเป้าหมายร่วมกัน เพื่อให้เกิดปฏิบัติการอย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อผลสำเร็จตามเป้าหมาย (ธร สุนทรายุทธ. 2551; ไพรัช บวรสมพงษ์. 2553; Forsyth. 2013) ในขณะที่ แฟรนซ์(Franz. 2012: 4-5) และฮิวจ์ส กินนิตต์และครัฟฟี่ (Hughes, Ginnett;& Curphy. 2015: 394-395) ได้อธิบายเกี่ยวกับกลุ่มเพิ่มเติมว่าใน 3 ประเด็นคือ (1) กลุ่มคือคนสองคนหรือมากกว่า มีความหมายว่า กลุ่มที่เป็นทั้งขนาดเล็กมากไปจนถึงกลุ่มที่มีขนาดใหญ่มาก (2) กลุ่มคือสมาชิกมีการเชื่อมโยงติดต่อกับอีกคนหนึ่ง ซึ่งหมายความว่าสมาชิกมีความเกี่ยวพันหรือเชื่อมโยงติดต่อกัน และ(3) กลุ่มคือ ความสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นลักษณะทางสังคมของกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงความสำคัญของแต่ละคน นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการได้ทำการขยายความเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มว่ากลุ่มต้องประกอบด้วยสมาชิกสองคนขึ้นไป มีจุดมุ่งหมายเพื่อเป็นแนวทางสำหรับพฤติกรรมของแต่ละบุคคลและกลุ่ม มีโครงสร้างซึ่งเกิดจากแบบแผนความสัมพันธ์ระหว่างส่วนประกอบย่อย ๆ ซึ่งแต่ละส่วนจะแสดงบทบาทที่เหมาะสมของตน ทุกคนในกลุ่มยอมรับการรวมกลุ่ม มีการปฏิสัมพันธ์

กัน รู้ว่าใครเป็นคนในกลุ่ม ใครเป็นคนนอกกลุ่ม การคงอยู่ของกลุ่ม และมีกลไกสำคัญสำหรับการควบคุมสมาชิกนั่นคือมีบรรทัดฐาน .กำหนดบทบาทและหน้าที่ของบุคคลและกลุ่ม (ธร สุนทรายุทธ. 2551: 196; ไพรัช บวรสมพงษ์. 2553: 139)

ในส่วนคำว่า “Collective” เมื่อพิจารณาจากฐานข้อมูลออนไลน์ของ Merriam-Webster หรือ Oxford Dictionary มีการให้คำนิยามในทำนองเดียวกันว่าเป็น การร่วมแบ่งปันกันหรือปฏิบัติกิจกรรมโดยกลุ่มคน ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับสมาชิกทุกคนในกลุ่ม สอดคล้องเวลซอร์ แมคเคลย์ และรูเดอร์แมน (Velsor,McCauley, & Ruderman. 2010: 20) ได้นิยามความหมายว่าเป็นกลุ่มใด ๆ ของผู้คนที่แบ่งปันในการปฏิบัติงาน เช่น ทีม กลุ่มงาน องค์การ หุ้นส่วน ชุมชน และประชาชาติ เป็นต้น หรืออยู่ในลักษณะกระบวนการของสมาชิกในกลุ่มหรือทีม (Ritchie, Tobin, Roth; & Carambo. 2007; Avolio;et al. 2009) นอกจากนี้ยังเป็นกระบวนการและการปฏิบัติที่จัดขึ้นของคนที่มีปฏิสัมพันธ์กัน (Giusta. 2013)

จะเห็นได้ว่าคำว่า “Group” และ “Collective” มีความหมายที่ไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ เป็นการรวมตัวกันของบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป โดยมีการปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน มีเอกลักษณ์ร่วม ทำงานร่วมกันเพื่อจุดประสงค์อันเดียวกันและคำนึงถึงประโยชน์ของกลุ่มเป็นที่ตั้ง เช่น เมื่อพิจารณาในบริบทของโรงเรียนก็จะมีกลุ่มครูในโรงเรียน ซึ่งมีจรรยาบรรณวิชาชีพครู ระเบียบวินัยของข้าราชการเป็นบรรทัดฐาน มีพฤติกรรมร่วมกันเพื่อเป้าหมายอย่างเดียวกันคือ ให้การศึกษาแก่นักเรียนและมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับครู ครูกับนักเรียน (ไพรัช บวรสมพงษ์. 2553)

เมื่อพิจารณาตามรูปศัพท์ “Group Leadership” มีความแตกต่างจากการนิยามของภาวะผู้นำโดยทั่วไป ทั้งนี้คอไนนี่ (Conyne. 2014: 118) ได้ให้ข้อเสนอแนะว่าภาวะผู้นำกลุ่มงาน (Group Work Leadership) จะเรียกสั้นๆ อีกอย่างหนึ่งว่า ภาวะผู้นำกลุ่ม (Group Leadership) ซึ่งสองคำนี้จะใช้แทนกันได้ โดยมีนักวิชาการให้นิยามความหมายว่าเป็น ปรากฏการณ์ระดับกลุ่มที่มีการใช้อิทธิพลกระบวนการภายในกลุ่มและความสัมพันธ์ภายนอกกลุ่ม มีการพึ่งพาซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ทำให้สามารถรักษาสภาพการดำเนินงานและบรรยากาศการปฏิบัติงานในเชิงบวก เพื่อให้บรรลุผลวัตถุประสงค์ของกลุ่ม (Yulk. 2010; Franz. 2012; Conyne. 2014)

ส่วนการให้นิยามตามรูปศัพท์ “Collective Leadership” ซึ่งมีนักวิชาการให้นิยามความหมายว่าเป็นปรากฏการณ์ กระบวนการ บทบาทของผู้นำที่กระจายอยู่ในทีม มีปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในทีมที่จะนำทีมได้ด้วยการแบ่งปันความรับผิดชอบภาวะผู้นำ ตามทักษะและความเชี่ยวชาญในสมาชิกตามสถานการณ์หรือปัญหาที่ต้องเผชิญ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตนเองได้ (Mehra; et al. 2006; Hiller;et al. 2006; Ritchie;et al. 2007; Friedrich;et al. 2009; Giusta.2013) แต่ฮิคแมน (Hickman. 2012: 117) ได้นิยามว่าเป็นการใช้พรสวรรค์ (Talents) และทรัพยากรของมวลสมาชิกก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือทำให้เกิดการสร้างสรรค์และการปรับตัวตามสถานการณ์ ผู้ตามเกิดการเปลี่ยนแปลงไปสู่ผู้ร่วมกระทำ (Partners) ผู้ช่วยผู้นำ (Co-leaders) ผู้เรียนตลอดชีวิต และมีความร่วมมือร่วมใจกัน มีการปรับตัวตามภาระหน้าที่ในบทบาทใหม่

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า ภาวะผู้นำกลุ่มเป็นแนวคิดใหม่ซึ่งมีความแตกต่างจากรูปแบบภาวะผู้นำแบบดั้งเดิมที่ใช้คำสั่งและการควบคุม ภาวะผู้นำกลุ่มเป็นวิธีการที่มีความคล่องตัวมากขึ้นและพยายามที่จะเชื่อมโยงสมาชิกด้วยจุดประสงค์ที่ใช้ร่วมกัน สำหรับแนวคิดของนักวิชาการที่ให้นิยามความหมายภาวะผู้นำกลุ่มแตกต่างกันออกไปตามลักษณะสภาพแวดล้อมของงานหรือตามสภาพบริบททางวัฒนธรรม ซึ่งภาวะผู้นำตามรูปศัพท์ทั้ง 2 กลุ่มคำนั้น มีลักษณะที่ค่อนข้างใกล้เคียงกันมาก ซึ่งสามารถสรุปได้ว่าภาวะผู้นำกลุ่มคือ ปรากฏการณ์ กระบวนการ บทบาทของผู้นำที่กระจายอยู่ในกลุ่ม มีปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มที่จะนำกลุ่มได้ด้วยการแบ่งปันความรับผิดชอบภาวะผู้นำ ตามทักษะและความเชี่ยวชาญในสมาชิกตามสถานการณ์หรือปัญหาที่ต้องเผชิญ ซึ่งจะนำไปสู่การมีพลังอารมณ์เชิงบวกหรือความรู้สึกเชื่อมั่น อิ่มเอมใจ ความกระตือรือร้นและความคิดริเริ่มในการดำเนินการในกลุ่มอย่างมีชีวิตชีวา เพื่อจุดประสงค์ที่เกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ของกลุ่มที่สำคัญ

**2.3 โครงสร้างของภาวะผู้นำกลุ่ม**

การศึกษาค้นคว้าภาวะผู้นำแบบดั้งเดิมมักจะมุ่งเน้นไปที่ผู้นำของแต่ละบุคคล และการมีปฏิสัมพันธ์โดยตรงระหว่างผู้นำและผู้ตาม อย่างไรก็ตามความก้าวหน้าทางความคิดของนักวิชาการที่มีทัศนะมุมมองใหม่เกี่ยวกับภาวะผู้นำว่าเป็นปรากฏการณ์แบบกลุ่ม ในบทบาทภาวะผู้นำที่มีการดำเนินการทั้งแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ โดยคนหลายคนในช่วงเวลาที่แตกต่างกันไป (Contractor; et al. 2012; Yammarino; et al. 2012) และความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำกับผู้ตามสามารถเกิดขึ้นได้ทั้งอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการในหลากหลายระดับที่แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น ภาวะผู้นำที่เป็นทางการ อาจเกิดขึ้นในทีมงานที่มีขนาดใหญ่ ขนาดเล็ก รายคู่ แผนก/กรม เครือข่าย และระบบหลายทีม หรือภาวะผู้นำที่ไม่เป็นทางการ อาจเกี่ยวข้องกับสมาชิกของผู้นำ รวมถึงผู้ที่อยู่ภายในและภายนอกองค์การ ตลอดจนเครือข่ายของสมาชิก ซึ่งความสัมพันธ์ของภาวะผู้นำแบบหลายระดับ และบทบาทภาวะผู้นำที่ไม่ได้มองว่าเป็นแบบคงที่ แต่เป็นระบบพลวัตที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลาอยู่บนพื้นฐานความต้องการของสถานการณ์ (Friedrich; et al. 2014) ทั้งนี้เนื่องจากเป็นแนวคิดที่เกี่ยวกับการเลือกใช้ความเชี่ยวชาญและทักษะของสมาชิกในกลุ่มทั้งแบบพลวัต มีความสัมพันธ์แบบเป็นทางการและโครงสร้างที่ไม่เป็นทางการ

ภาวะผู้นำในกรอบนี้มีแนวคิดบนพื้นฐานของการรวมพลังอำนาจของความเชี่ยวชาญจากหลายแหล่ง ในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในเวลาที่เหมาะสม กระบวนการ ภาวะผู้นำเกี่ยวข้องกับการกระจายบทบาทภาวะผู้นำด้านต่างๆ ในระดับองค์การ เป็นสถานการณ์ที่ต้องมีทีมงานของเครือข่ายหรือระดับองค์การ หลักสำคัญที่จะนำไปสู่ความสำเร็จของกระบวนการนี้คือการใช้ประโยชน์อย่างมีประสิทธิภาพของความสัมพันธ์ที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ ผ่านเครือข่ายที่เป็นทางการ (เช่น ความเป็นมืออาชีพ) และไม่เป็นทางการ (เช่น สังคม) ด้วยการสนับสนุนจากพฤติกรรมกลุ่มร่วมกัน เช่น การแบ่งปันความรู้ การปฏิบัติงานร่วมกัน และการตัดสินใจแบบมีส่วนร่วม สอดคล้องกับลักษณะเด่นของภาวะผู้นำกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นสมาชิกทุกคนภายในกลุ่มสามารถเป็นผู้นำกลุ่มได้ มีการยืดหยุ่นเลื่อนไหลในกระบวนการกำหนดวิสัยทัศน์ ทิศทาง ตลอดจนการใช้อิทธิพลนำบุคคลและ

องค์การ กลายเป็นการปฏิบัติงานที่ร่วมแบ่งปันกันภายในกลุ่ม และมีการเปลี่ยนแปลง ซึ่งจะเริ่มต้นจากความเชื่อ ความมุ่งมั่น การสนับสนุนทางสังคม และความยุติธรรมทางสังคม รวมทั้งมีความเกี่ยวข้องกับสมาชิกของกลุ่ม เน้นความมีปฏิสัมพันธ์กัน ซึ่งเป็นไปตามแนวคิดของคอนแทรกเตอร์และคณะ (Contractor; et al. 2012: 994) ได้อธิบายเกี่ยวกับโครงสร้างของภาวะผู้นำกลุ่ม จำนวน 3 ด้าน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. รูปแบบของภาวะผู้นำกลุ่ม เป็นลักษณะของ *"การกระจุกตัว(Concentration)"* โดยทั่วไปแล้วรูปแบบของภาวะผู้นำแบบนี้มีความเชื่อที่ว่า สมาชิกทั้งหลายสามารถแสดงบทบาทภาวะผู้นำออกมาได้ แต่มีนักวิชาการหลายท่านได้เสนอความเห็นเกี่ยวกับรูปแบบของภาวะผู้นำกลุ่มไว้ค่อนข้างแตกต่างกัน อาทิ รูปแบบของภาวะผู้นำกลุ่มอาจจะมาจากคนเพียงคนเดียว การรวมกันของคนที่มาจากต่างแหล่งกัน ชุดของผู้คนส่วนน้อย (Gronn. 2002) อาจจะมาจากตัวบุคคลหรือกลุ่ม (Pearce; & Conger. 2003) อย่างไรก็ตามฮิลเลอร์ ( Hiller; et al. 2006) ได้อภิปรายเกี่ยวกับความหลากหลายของสมาชิกในทีมว่า ความจริงที่ว่าคนหลายคนจะแสดงออกบทบาทภาวะผู้นำที่มุ่งเน้นไปที่รูปแบบของโครงสร้างหน้าที่ รวมทั้งการกระจุกตัว และทิศทางของความสัมพันธ์ของภาวะผู้นำ จากแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบของภาวะผู้นำกลุ่มดังที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่ามีความพยายามที่จะอธิบายถึงโครงสร้างเครือข่ายภาวะผู้นำกลุ่ม นอกจากนี้ยังมุ่งเน้นในการกำหนดกรอบขอบเขตโครงสร้างตัวชี้วัดของการกระจกตัวของภาวะผู้นำกลุ่มในแต่ละบุคคล

2. ความสัมพันธ์เชิงซ้อนของภาวะผู้นำกลุ่ม เป็นลักษณะของ *"บทบาท(Role)"* โดยทั่วไปแล้วลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่มเกิดขึ้นจากความจริงที่ว่าภาวะผู้นำต้องมีความหลากหลายในการทำหน้าที่ร่วมกันหรือบทบาทร่วมกัน โดยฮิลเลอร์ (Hiller; et al. 2006) ก็ได้นำเสนอโครงข่าย (typology) แนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่มไว้ 4 มิติ คือ การวางแผนและการจัดระเบียบ การแก้ปัญหา การสนับสนุนและความเห็นใจผู้อื่น การพัฒนาและให้คำชี้แนะ นอกจากนี้คอนแทรกเตอร์และคณะ (Contractor; et al. 2012: 998) ยังกล่าวถึงงานวิจัยของนักวิจัยในอดีต (Bales.1950; Bales & Slater.1955 ; Hollander. 1961) ที่ศึกษาภาวะผู้นำผุดบังเกิดขึ้นในทีมที่ปราศจากผู้นำ และทั้งสองคนพบว่าภาวะผู้นำนั้นจะผุดบังเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยที่เบลิส (Bales) มุ่งเน้นไปที่ภาระงานเป็นส่วนใหญ่ (พฤติกรรมการใช้เครื่องมือที่เน้นการช่วยเหลือทีมงานให้บรรลุเป้าหมาย) ส่วนเบลิสและสเตเตอร์ (Bales, & Slater) พบว่า ภาวะผู้นำจะมีอิทธิพลมากที่สุดเมื่อได้รับจากการมุ่งเน้นไปที่ความต้องการของสังคมและอารมณ์ของทีม (การเสริมแรงและการชี้แนะพฤติกรรมของกลุ่ม ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและกลุ่ม ความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน) และอ้างถึงการศึกษาของฮอลแลนเดอร์ (Hollander) ที่ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำที่ผุดบังเกิดขึ้น ก็ได้ข้อสรุปว่าทั้งพฤติกรรมที่มุ่งเน้นงาน (สมรรถนะของงานและทักษะในการประสานงาน การกำหนดเป้าหมายงานของทีม) และเชิงสัมพันธ์ (ทักษะในการสร้างความไว้วางใจ) มีความสำคัญสำหรับการเป็นผู้นำของบุคคล นอกจากนี้ยังกล่าวถึงงานวิจัยของเคลเลตต์ ฮัมฟรีย์และสลีต (Kellett, Huphrey; & Sleeth. 2002; citied Contractor;et al. 2012: 998) พบว่าการสนับสนุนทั้ง พฤติกรรม การประสานงานใน

การทำงาน การสนับสนุนสมาชิก และการพัฒนาพฤติกรรม เป็นสิ่งสำคัญสำหรับภาวะผู้นำผุดบังเกิดขึ้นในทีม ทั้งนี้พฤติกรรมการปฏิบัติงานเป็นสิ่งที่สำคัญมากกว่าเพียงเล็กน้อยเท่านั้น

คารสัน เทสลัค และแมร์รอน (Carson,Tesluk;&Marrone.2007; citied Contractor; et al. 2012: 998) กล่าวถึงบทบาทที่มีผลต่อภาวะผู้นำทีม และตั้งข้อสังเกตการลู่เข้าสู่ความสำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มในระดับสูงนั้นจะต้อง ประกอบด้วยบทบาทที่แตกต่างกันจำนวน 4 บทบาท ได้แก่ ผู้นำทาง วิศวกร นักบูรณาการทางสังคม และนักประสานงาน รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 3 จัดกลุ่มแบบบูรณาการของบทบาทภาวะผู้นำกลุ่ม

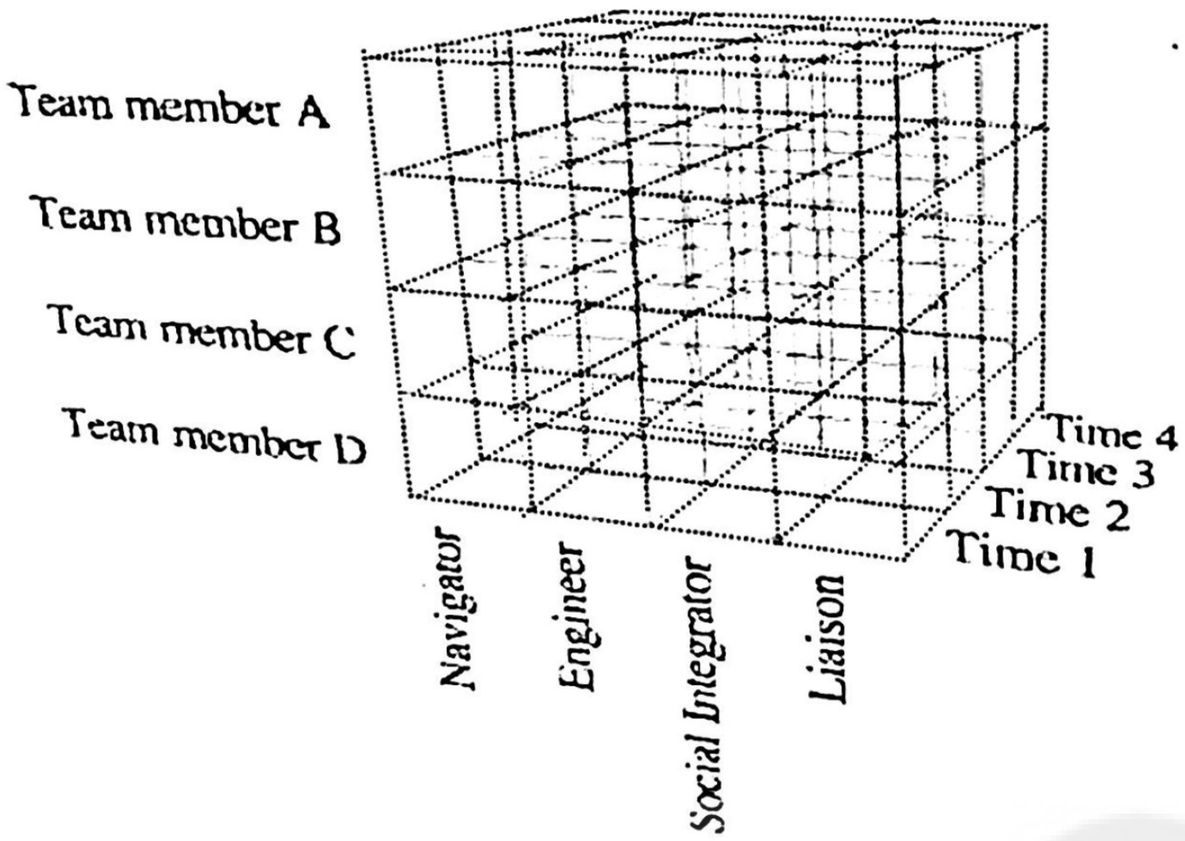
| บทบาทภาวะผู้นำกลุ่ม | ผู้นำทาง | วิศวกร | นักบูรณาการทางสังคม | นักประสานงาน |
|---|---|---|---|---|
| คำถามหลัก (Key Questions) | ทำไม (Why?) ที่ไหน (Where?) | ใคร (Who?) เมื่อไหร่ (When?) | อย่างไร (How?) | ใคร (Who?) อะไร (What?) |
| Hackman, & Walton (1986) | ความชัดเจนทิศทางร่วมกัน | โครงสร้างของกลุ่ม | การโค้ชซึ่งที่มีประสิทธิภาพและให้ความช่วยเหลือด้านกระบวนการ | การสนับสนุนด้านบริบท,ทรัพยากรที่เพียงพอ |
| Barry (1991) | สร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Envisioning) | การจัดระเบียบ | บูรณาการทางสังคม | ช่วงห่างจากภายนอก (External spanning) |
| Zaccaro, & Marks (1999) | ผู้กำหนดทิศทาง | ผู้ประสานงานภายใน | ผู้ประสานงานภายใน | ผู้ประสานงาน |
| Hollander (1985) | ผู้สื่อสารภายในองค์การ, ผู้แก้ปัญหา, ผู้วางยุทธวิธี | ผู้อำนวยการฝ่ายกิจกรรม | ผู้ตัดสินความขัดแย้ง | ผู้สนับสนุน,ผู้ประสานงาน |
| Gibb (1954) | ผู้ริเริ่ม,เพิ่มพลัง | ผู้เร่งรัด | ผู้ปรองดอง | - |

ที่มา: Contractor; et al. (2012). *The topology of collective leadership*. p.998.

จากตารางจะเห็นว่าบทบาททั้ง 4 มีลักษณะคือ บทบาทของผู้นำทาง (Navigator) ทำหน้าที่ร่วมกลุ่มกันสร้างและรักษาวัตถุประสงค์ให้มีทิศทางที่ชัดเจน บทบาทของวิศวกร (Engineer) มีหน้าที่ในการร่วมกลุ่มกันสร้างภารกิจและประสานงานการมีส่วนร่วมของสมาชิกเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มร่วมกัน สำหรับบทบาทของนักบูรณาการทางสังคม (Social Integrator) เป็นการสร้างสุขภาวะองค์การที่ดีและการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีประสิทธิภาพและกระบวนการ

เชิงสัมพันธ์ภายในกลุ่มร่วมกัน ส่วนการพัฒนาบทบาทผู้ประสานงาน (Liaison) เป็นการรักษาผลผลิตความสัมพันธ์กับผู้มีส่วนได้เสียภายนอกที่สำคัญ ซึ่งทำหน้าที่เป็นทั้งผู้สนับสนุนและตัวแทนของกลุ่ม

3. พลวัตของภาวะผู้นำกลุ่ม เป็นลักษณะของ "*ช่วงเวลา(Time)*" ซึ่งมุ่งเน้นที่คนหลายคน มีการแสดงหลายบทบาท และความสัมพันธ์เชิงซ้อนของการทำหน้าที่ เช่น รูปแบบและโครงสร้างบทบาท มีการเปลี่ยนแปลงเมื่อเวลาผ่านไป ความสำคัญของการใช้มุมมองชั่วคราว (temporal lens) เพื่อศึกษาภาวะผู้นำกลุ่มที่มีต้นกำเนิดจากเพียร์ซและคอนเจอร์ (Pearce; & Conger. 2003:2) ซึ่งตั้งข้อสังเกตว่า "*แต่ละคนมีโอกาสที่จะแสดงบทบาทของภาวะผู้นำ และหลังจากนั้นในช่วงเวลาอื่น ๆ ก็ถอยออกมา เพื่อที่จะให้ผู้อื่นเป็นผู้นำ*" ในระดับพื้นฐานที่สุด การผสมผสานช่วงเวลาของภาวะผู้นำกลุ่ม ทำให้การรับรู้ว่าบทบาทภาวะผู้นำแบบทั่วไปจะหมุนเวียนที่แตกต่างกันในหมู่สมาชิกของกลุ่ม นั่นก็คือการเปลี่ยนแปลงในรูปแบบภาวะผู้นำในแนวดิ่งมีลักษณะโครงสร้างภาวะผู้นำเป็นแบบลำดับชั้นหรือแบบบนลงล่าง อย่างไรก็ตามบุคคลที่ดำเนินมาตรการตามบทบาทภาวะผู้นำแบบลำดับชั้นมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา นอกจากนี้รูปแบบนี้ใช้แทนรูปแบบโครงสร้างตามแนวดิ่ง มาเป็นความรับผิดชอบในภาวะผู้นำกลุ่มหรือในหมู่สมาชิกของกลุ่ม ดังนั้นการขยายมุมมองเกี่ยวกับบทบาทในช่วงเวลานั้น ฟริดริชและคณะ(Friedrich; et al. 2009: 935) ตั้งข้อสังเกตสนับสนุนว่า "*ภาวะผู้นำกลุ่มจะมีสถานะแบบไม่คงที่ ซึ่งจะค่อยๆ ผุดบังเกิดขึ้นตามปัญหาแตกต่างกัน โดยทักษะและความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกัน จะมีความเหมาะสมมากขึ้นตามปัญหาที่เกิดขึ้น*" และในปัจจุบันมีการศึกษาตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำกลุ่มในเชิงประจักษ์ และประสิทธิภาพการปฏิบัติงานกลุ่มได้แสดงให้เห็นการสนับสนุนที่หลากหลายและได้รับการประเมินปรากฏการณ์ในหลากหลายวิธี (Hiller; et al. 2006; Mehra; et al. 2006) เพื่อตรวจสอบทฤษฎีในเชิงประจักษ์ของภาวะผู้นำกลุ่ม ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยระเบียบวิธีที่เหมาะสมมากขึ้นในการเชื่อมโยงกรอบแนวความคิดของภาวะผู้นำ ในขณะที่เกิดปรากฏการณ์ที่หยั่งรากลึกในบุคคล บทบาท และช่วงเวลา สามารถอธิบายแนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่มโดยใช้ลูกบาศก์เป็นตัวแทนภาวะผู้นำกลุ่ม มีทั้งหมด 3 มิติ ประกอบด้วย การกระจุกตัวของสมาชิก ความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาท และเสถียรภาพแบบชั่วขณะ สามารถอธิบายได้จากภาพกราฟิกด้วยการบรรจุข้อมูลในส่วนต่างๆ ของลูกบาศก์ที่แสดงให้เห็นว่าใครอยู่ในกลุ่ม มีการแสดงบทบาทภาวะผู้นำในจุดช่วงเวลาใด ซึ่งแสดงให้เห็นถึงลูกบาศก์ในภาพประกอบ 4



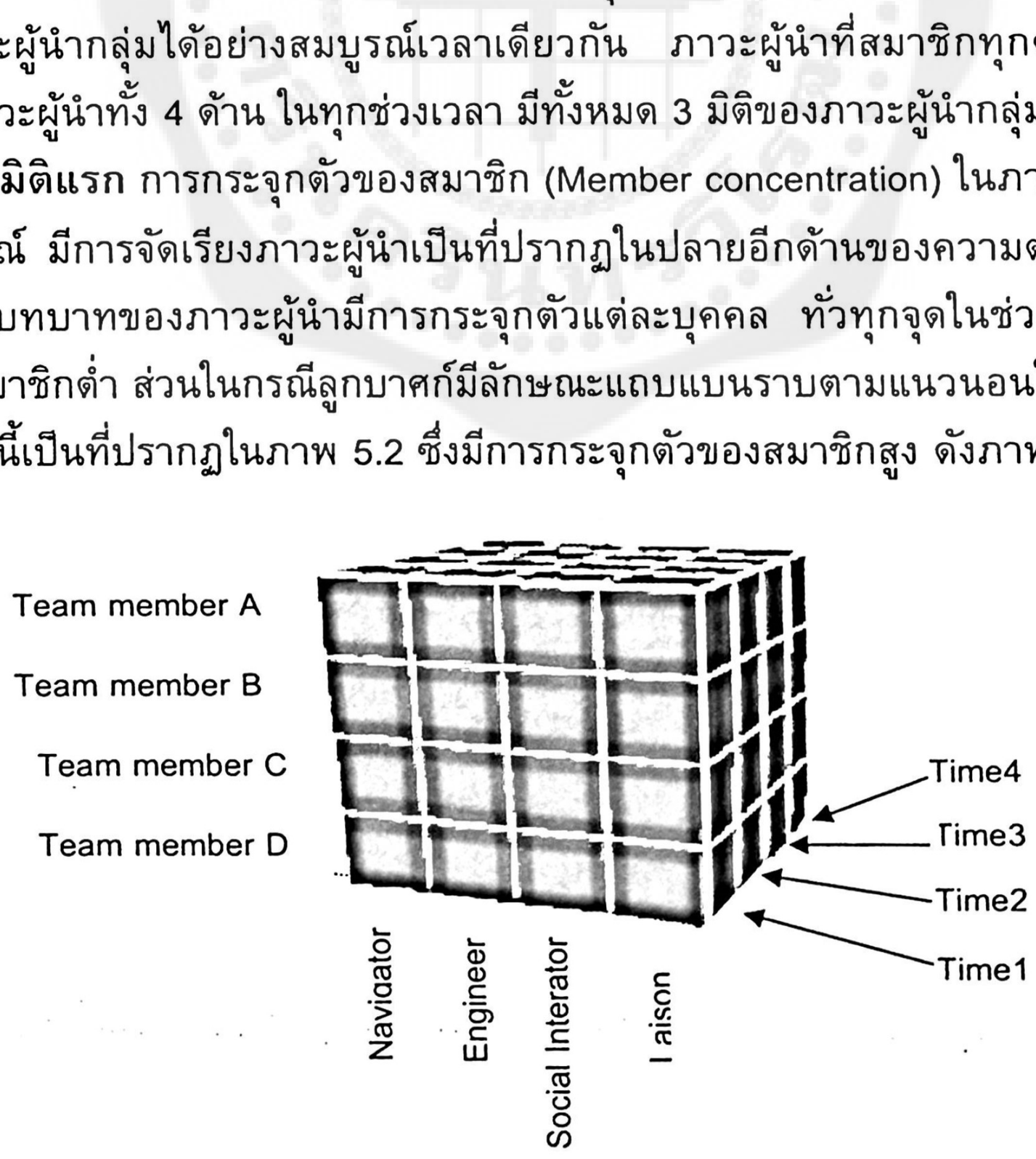

แกน x แทน บทบาทของภาวะผู้นำ
แกน y แทน สมาชิกในกลุ่ม
แกน Z แทน หน่วยที่มีความหมาย
ของช่วงเวลา

ภาพประกอบ 4 แนวคิดการสร้างภาพแบบสามมิติของภาวะผู้นำกลุ่ม

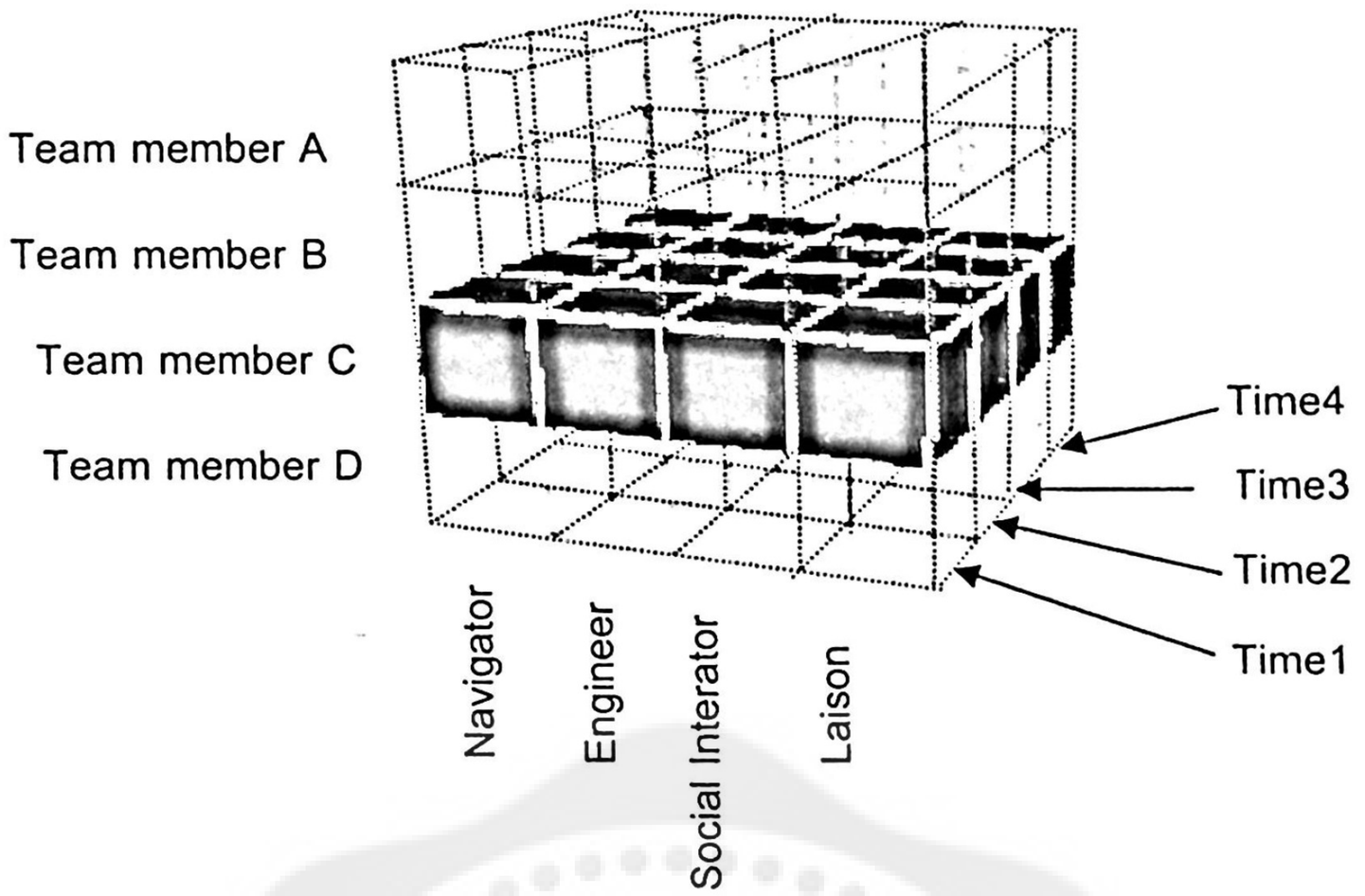
ที่มา: Contractor; et al. (2012). *The topology of collective leadership*. p.1000

เพื่อที่จะแสดงให้เห็นถึงมุมมองนี้ ควรพิจารณาภาพจำลองอยู่บนพื้นฐานของทั้งสองปลายของความต่อเนื่องในแต่ละมิติ ในกรณีที่มีการกระจุกตัวของสมาชิกที่ปลายด้านหนึ่งของความต่อเนื่องที่มีภาวะผู้นำกลุ่มได้อย่างสมบูรณ์เวลาเดียวกัน ภาวะผู้นำที่สมาชิกทุกคนแสดงออกในแต่ละบทบาทภาวะผู้นำทั้ง 4 ด้าน ในทุกช่วงเวลา มีทั้งหมด 3 มิติของภาวะผู้นำกลุ่ม ดังนี้

**มิติแรก** การกระจุกตัวของสมาชิก (Member concentration) ในภาพ 5.1 ลูกบาศก์จะมีความสมบูรณ์ มีการจัดเรียงภาวะผู้นำเป็นที่ปรากฏในปลายอีกด้านของความต่อเนื่องเป็นภาพจำลอง เมื่อทุกบทบาทของภาวะผู้นำมีการกระจุกตัวแต่ละบุคคล ทั่วทุกจุดในช่วงเวลา ซึ่งมีการกระจุกตัวของสมาชิกต่ำ ส่วนในกรณีลูกบาศก์มีลักษณะแถบแบนราบตามแนวนอนในระดับเดียวกัน สถานการณ์เช่นนี้เป็นที่ปรากฏในภาพ 5.2 ซึ่งมีการกระจุกตัวของสมาชิกสูง ดังภาพประกอบ




ภาพ 5.1

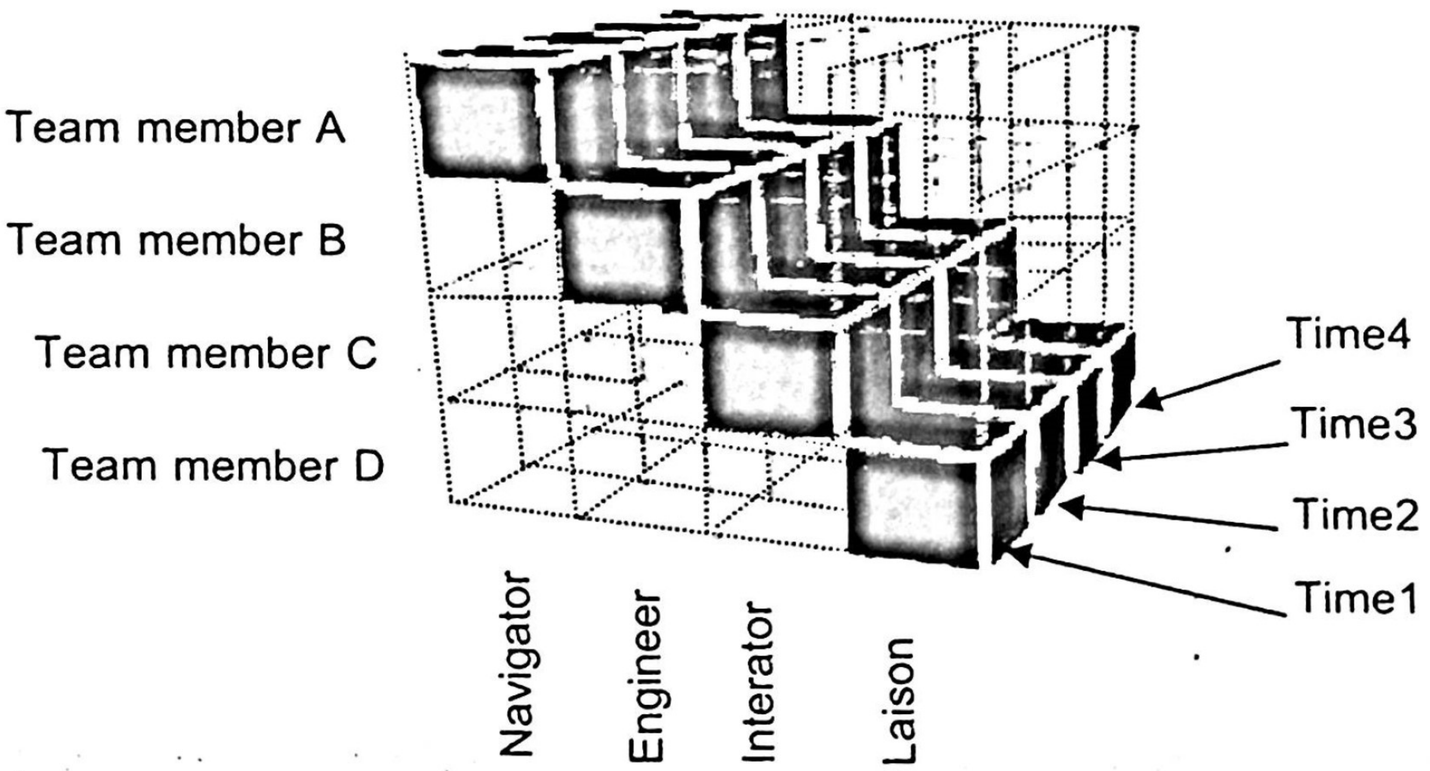



ภาพ 5.2

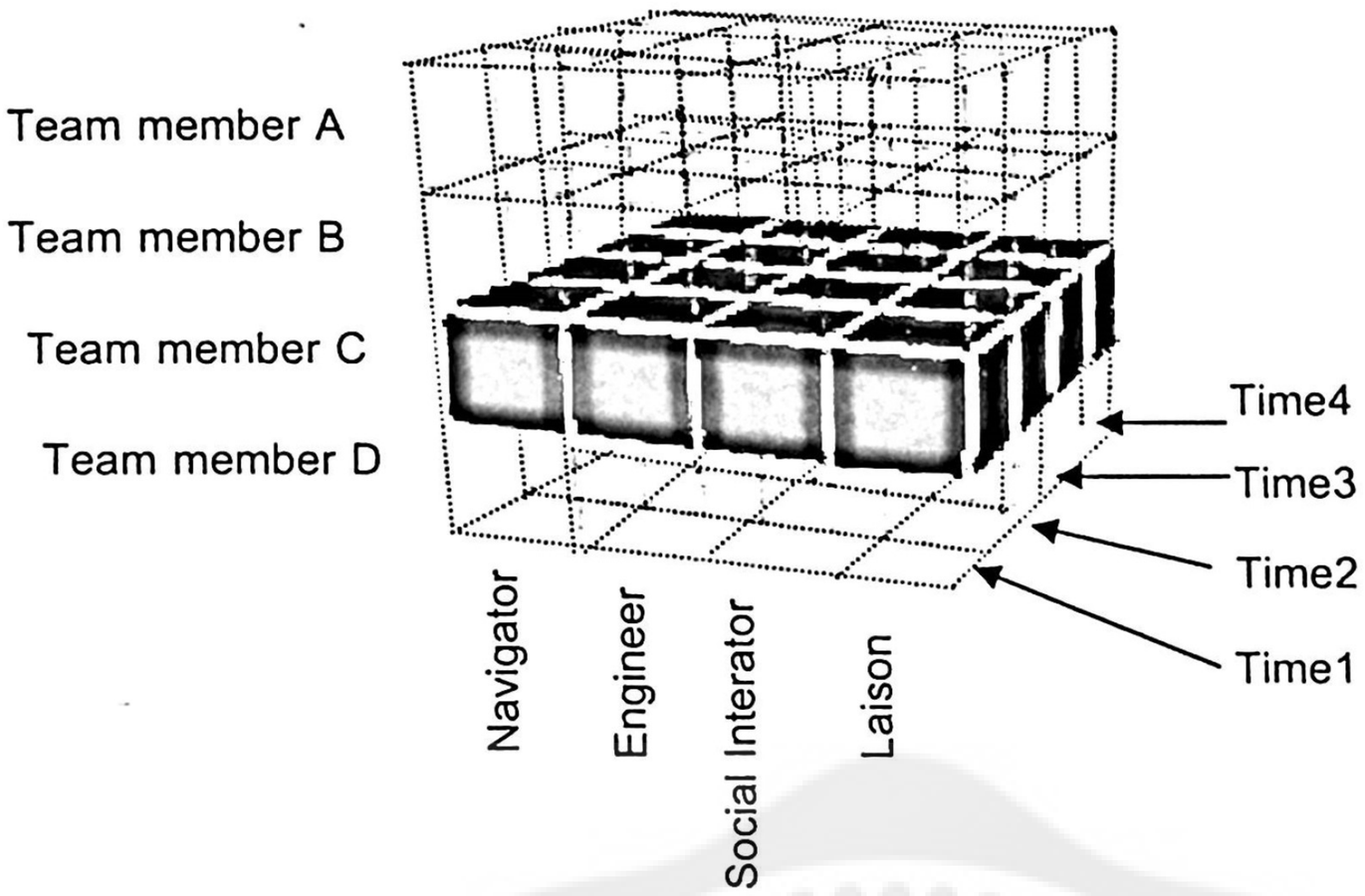
ภาพประกอบ 5 รูปแบบภาพภาวะผู้นำกลุ่มบนพื้นฐานการกระจุกตัวของสมาชิก

ที่มา: Contractor; et al. (2012). *The topology of collective leadership*. p.1000.

**มิติที่สอง** ความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาท (Role multiplexity) ในภาพ 6.1 สถานการณ์ที่แต่ละคนแสดงบทบาทภาวะผู้นำเพียงคนเดียว กล่าวคือ สมาชิกแต่ละคนในทีมจะแสดงออกของภาวะผู้นำเพียงบทบาทเดียว ซึ่งจะส่งผลให้ความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาทอยู่ในระดับต่ำ ในภาพ 6.2 สมาชิกคนหนึ่งจะแสดงออกของภาวะผู้นำในหลายบทบาท มีความเกี่ยวข้องทั้ง 4 บทบาทภาวะผู้นำนำไปสู่ความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาทอยู่ในระดับสูง ดังภาพประกอบ




ภาพ 6.1



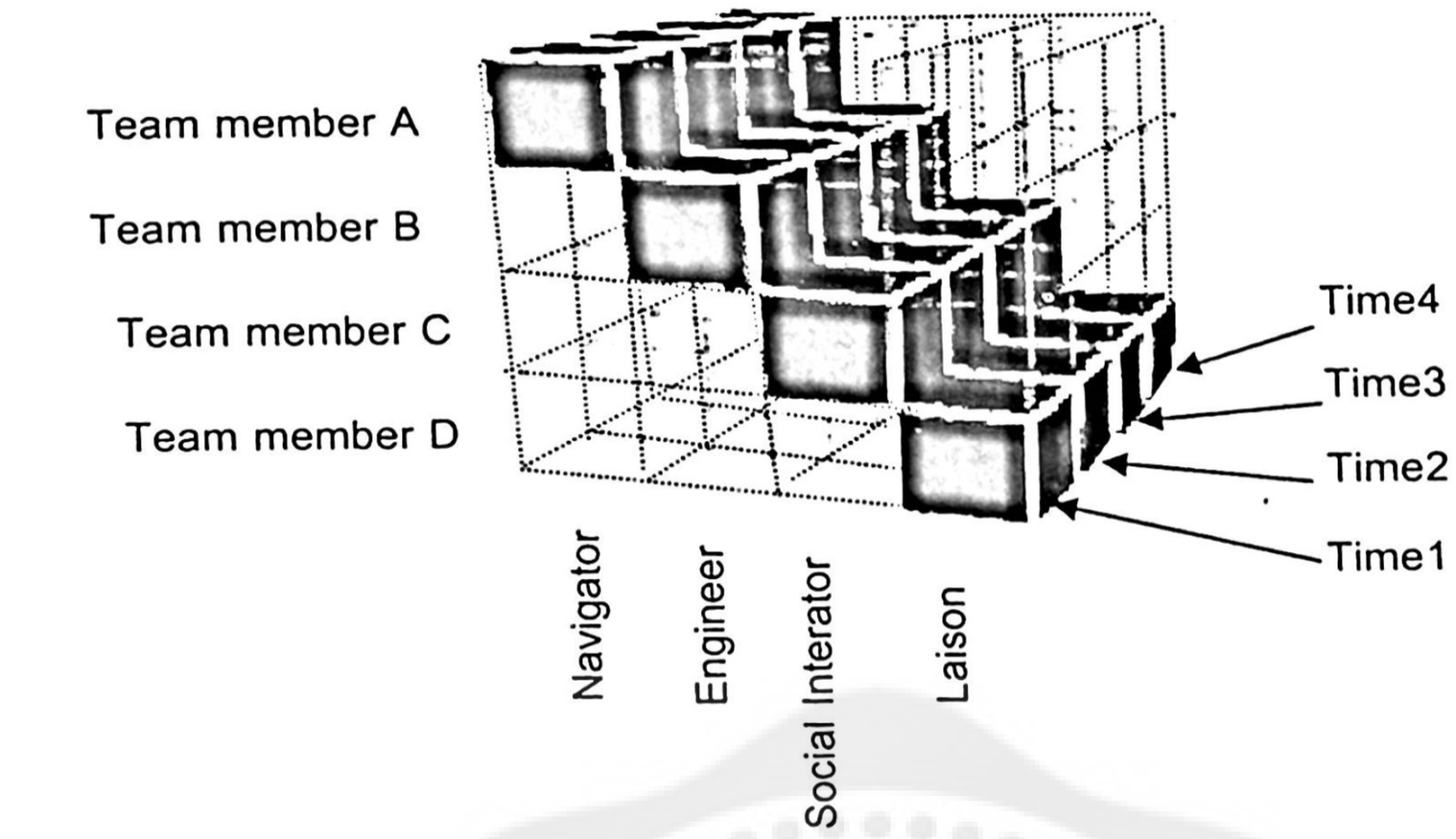

ภาพ 6.2

ภาพประกอบ 6 รูปแบบภาพภาวะผู้นำกลุ่มบนพื้นฐานความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาท

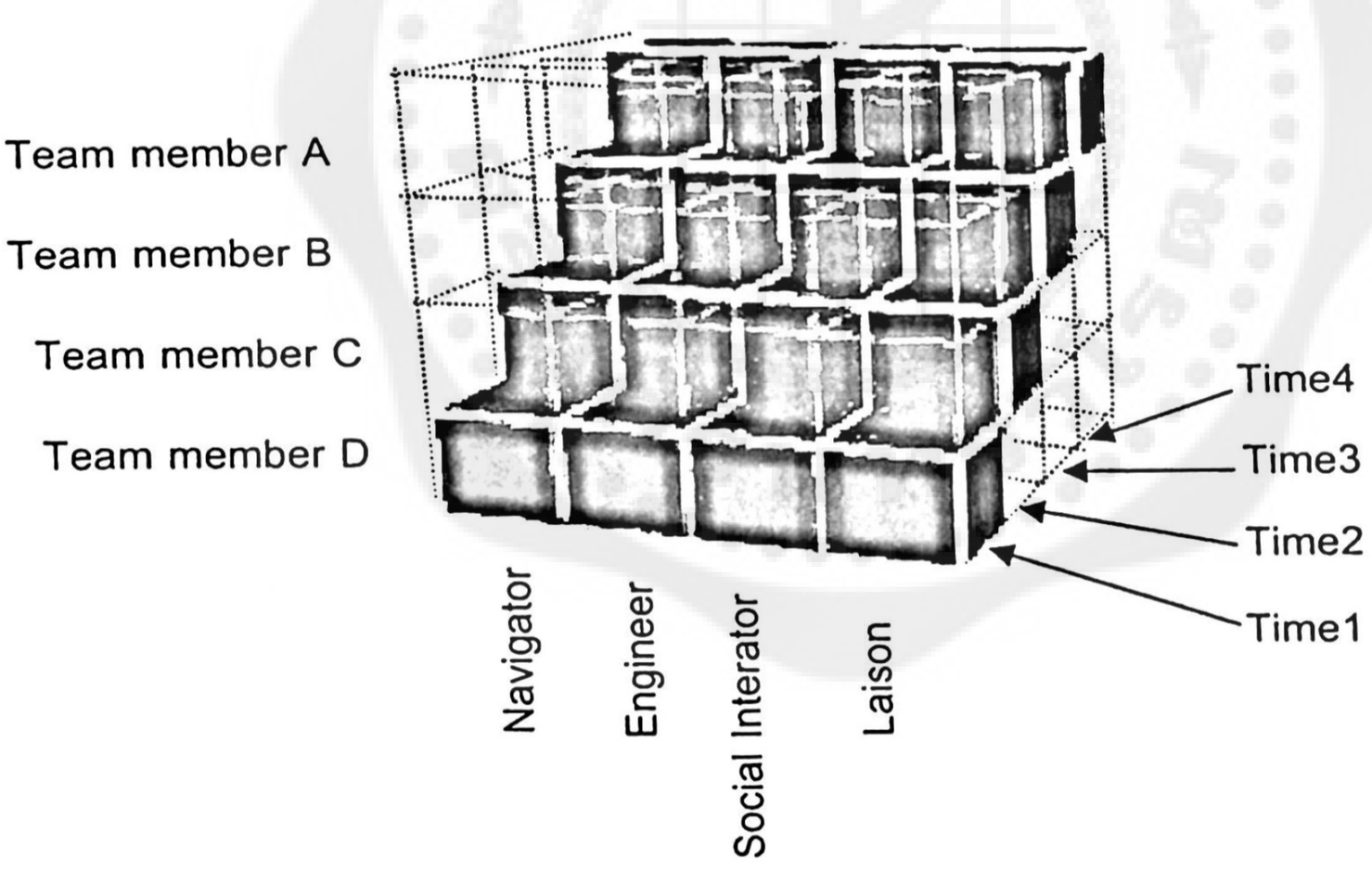
ที่มา: Contractor; et al. (2012). *The topology of collective leadership*. p.1000.

เมื่อพิจารณาภาพประกอบที่ 3 แสดงให้เห็นว่ารูปแบบของภาวะผู้นำนี้มีความคล้ายคลึงกับแนวคิดของมิฮราและคณะ (Mehra,et al. 2006) ที่เสนอแนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Distributed Leadership) ซึ่งเป็นที่น่าสังเกตว่าภาพ 5.2 และ ภาพ 6.2 จะมีลักษณะที่เหมือนกัน แต่มีการใช้เพื่อแสดงให้เห็นลักษณะที่แตกต่างชัดเจนของภาวะผู้นำกลุ่ม เช่น ภาพกราฟิกในภาพ 5.2 และ ภาพ 6.2 แสดงให้เห็นภาพจำลองที่มีทั้งการกระจุกตัวของสมาชิกระดับสูงและความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาทระดับสูง

**มิติที่สาม** การหมุนเวียนหรือความมีเสถียรภาพแบบชั่วคราว (Rotation or temporal stability) เป็นการคาดคิดตามแผนงาน ซึ่งโครงสร้างหน้าที่ของภาวะผู้นำที่มีการกระจายไปยังบุคคลที่แตกต่างกัน เพื่อให้คนใดคนหนึ่งมีการแสดงบทบาท เป็นผู้นำทาง อีกคนแสดงบทบาทเป็นวิศวกร นักบูรณาการทางสังคม และยังแสดงบทบาทเป็นผู้ประสานงาน ถ้ามีการกระจายบทบาทแบบทั่วถึง แต่ไม่มีการกระจายนอกเหนือช่วงเวลา ซึ่งความหมายว่าในแต่ละคนจะแสดงออกบทบาทเดียวกันตลอดเวลา แล้วจะมีการจัดเรียงภาพผู้นำที่ปรากฏดังภาพประกอบ 4 ในภาพ 7.1




ภาพ 7.1




ภาพ 7.2

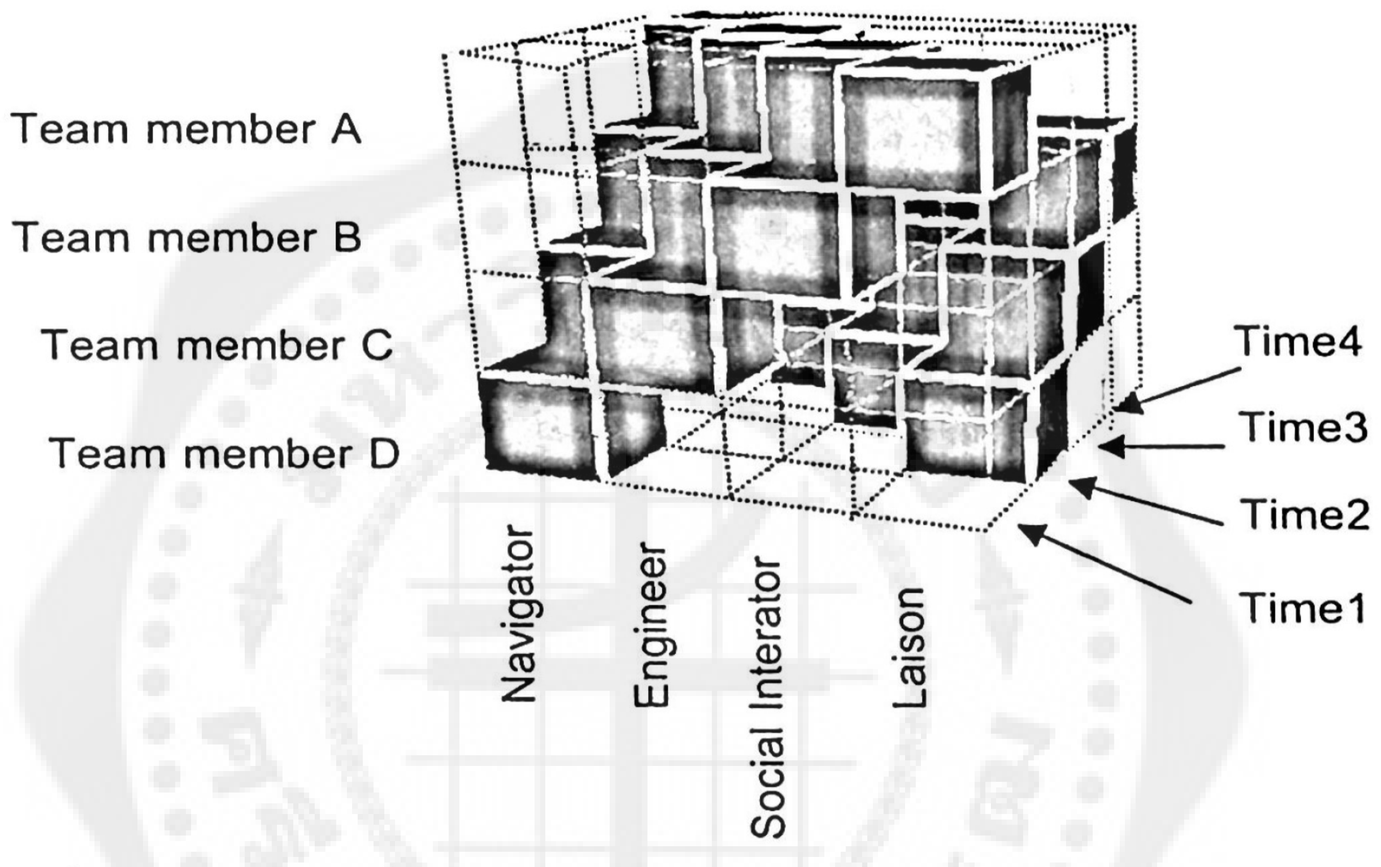
ภาพประกอบ 7 รูปแบบภาพภาวะผู้นำกลุ่มบนพื้นฐานการหมุนเวียน (Rotation)

ที่มา: Contractor; et al. (2012). *The topology of collective leadership.* p.1000.

จากภาพประกอบที่ 5 เมื่อฉายแสงหลัก 4 ประการเข้าไปในมิติเวลาของลูกบาศก์ในตำแหน่งของสมาชิกที่กำหนดและบทบาทของพวกเขาแต่ละคน มีการหมุนเวียนในบทบาทของสมาชิกในทีม เมื่อเวลาผ่านไป และเป็นที่น่าสังเกตว่า แม้ภาพกราฟิกในภาพ 6.1 และ ภาพ 7.1 จะ

มีความคล้ายคลึงกัน โดยตัวแทนของปลายด้านหนึ่งของความต่อเนื่องกับลักษณะสองมิติที่แตกต่างกัน ลักษณะดังกล่าวนี้ภาพกราฟฟิกนี้จะอธิบายถึงภาพจำลองบทบาทภาวะผู้นำกลุ่มมีความสัมพันธ์เชิงซ้อนในระดับต่ำและการหมุนเวียนระดับต่ำ (หรือเสถียรภาพแบบชั่วคราวระดับสูง) และรูปแบบทีมีความเสถียรคมชัดเป็นสิ่งที่เสริมภาวะผู้นำที่ไม่หยุดนิ่ง (Dynamic) เมื่อพิจารณาในภาพ 7.2 เราจะเห็นกรณีของภาวะผู้นำที่หมุนเวียนได้อย่างเต็มรูปแบบ

เพื่อให้เห็นภาพความซับซ้อนที่เป็นไปได้โดยมมมองการรวมกันของทั้ง 3 ด้านของภาวะผู้นำกลุ่ม คือ การกระจุกตัวของสมาชิก ความสัมพันธ์เชิงซ้อนของบทบาท และเสถียรภาพแบบชั่วคราว ดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 8 ภาพเชิงซ้อนของภาวะผู้นำกลุ่มระหว่าง บุคคล บทบาท และช่วงเวลา

ที่มา: Contractor; et al. (2012). *The topology of collective leadership*. p.1001.

**2.4 องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม**

ภาวะผู้นำกลุ่มเป็นรูปแบบการปฏิบัติของผู้นำต่อบุคคลอื่น ภาวะผู้นำจึงเป็นสิ่งสะท้อนให้เห็นถึงการปฏิบัติงานและเป็นผลงานที่บ่งบอกให้ทราบว่าการบริหารจัดการของผู้นำในหน่วยงานนั้นๆ บรรลุเป้าหมายหรือไม่เพียงใด และผู้นำนั้นมีคุณสมบัติที่เหมาะสมเป็นผู้นำมากน้อยเพียงใด พฤติกรรมต่างๆที่ผู้นำแสดงออกมาจึงมีความสำคัญและมีผลต่อตนเอง ผู้ตาม และมีอิทธิพลอย่างยิ่งที่จะชักจูงบุคคลให้ความร่วมมือปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพหรือไม่เพียงใด ดังนั้น เพื่อความชัดเจนทฤษฎีที่อยู่เบื้องหลังของภาวะผู้นำกลุ่ม ผู้วิจัยได้นำเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีภาวะผู้นำดังนี้

ฟริดริช กริฟฟริตและมัมฟอร์ด (Friedrich, Griffith; & Mumford. 2016: 313-314, 325) เสนอกรอบแนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) ประกอบด้วย

1. การพัฒนาเครือข่าย (Network development) เป็นสิ่งสำคัญในการแลกเปลี่ยนข้อมูลความรู้ รวมทั้งทำความเข้าใจเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างผู้ปฏิบัติและความรู้ที่ฝังอยู่ในเครือข่าย ได้แก่ เสริมสร้างความสัมพันธ์อันดี สร้างความคุ้นเคย ส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์

2. การสื่อสาร (Communication) เป็นแนวทางที่มีบทบาทสำคัญในการสร้างภาวะความไว้วางใจที่จะเอื้อให้ผุดบังเกิดผู้นำในหมู่สมาชิก ได้แก่ การให้ข้อมูลป้อนกลับ ความสามารถในการพูด การใช้ข้อมูลร่วมกัน ปทัสถานในการสื่อสาร การตัดสินใจแบบปรึกษา

3. การแลกเปลี่ยนกันเป็นผู้นำทีม (Leader-Team Exchange) เป็นการกระจายบทบาทภาวะผู้นำไปยังคนอื่น ทั้งในลักษณะของการมอบหมายหน้าที่เป็นทางการหรือในลักษณะของการเสริมสร้างพลังอำนาจ ได้แก่ การมอบหมายความรับผิดชอบ การใช้ความเชี่ยวชาญของสมาชิกแต่ละบุคคล การเสริมพลังอำนาจ ภาวะผู้นำแบบแบ่งปัน เป็นต้น

สกอตต์ เจสสิก้า และกริฟฟริต (Scott, Jessica; & Griffith. 2016: 5) เสนอทฤษฎีเครือข่ายภาวะผู้นำ (Leadership Network Theories) ที่มุ่งเน้นลักษณะของทีมที่มีหลายระดับ เน้นการรับรู้ของแต่ละบุคคลเกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมในขณะปฏิบัติงานทั้งพฤติกรรมในการนำและการตาม และในขณะเดียวกันก็พิจารณาผลกระทบจากโครงสร้างเครือข่ายภายในกลุ่มด้วย ได้แก่ บทบาทความต้องการของแต่ละบุคคลในเครือข่าย ในลักษณะมุ่งเน้นตนเอง (Self-Oriented Schema) เช่น บทบาทของตนเองภายในเครือข่ายผู้นำ และ ลักษณะโครงสร้างภาวะผู้นำทีมทั้งหมดโดยรวม ในลักษณะมุ่งเน้นเครือข่าย (Network-Oriented Schema) เช่น โครงสร้างภาวะผู้นำกลุ่มโดยจะเป็นตัวกำหนดในการผุดบังเกิดภาวะผู้นำและความมีประสิทธิผลของภาวะผู้นำกลุ่ม

คอร์บอต-เมสัน เกอบาซี่ และคัลเลน-เลสเตอร์ (Chrobot-Mason, Gerbasi; & Cullen-Lester. 2016: 300) เสนอว่าภาวะผู้นำกลุ่ม (Plural or Collective leadership) ควรมีคุณลักษณะการกำหนดทิศทางขององค์การ (Direction) การประสานความหลากหลายภายในทีมให้มีทิศทางที่สอดประสานกัน (Alignment) และการสร้างพันธะสัญญา (Commitment)

จากทฤษฎีที่เกี่ยวข้องทำให้ทราบว่าทุกทฤษฎีต่างอธิบายหลักการที่เกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่มทั้งสิ้น ซึ่งทฤษฎีทั้งหมดนี้พิจารณาบนพื้นฐานของกระบวนการมีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เช่น การแลกเปลี่ยนทางสังคม การมีปฏิสัมพันธ์ การสนับสนุน การสื่อสาร เป็นต้น เพื่อใช้อธิบายพฤติกรรมของกลุ่มคนในสังคมอันซับซ้อน และสอดคล้องตามแนวคิดของเพียร์ซและคอนเจอร์ (Pearce;& Conger. 2003: 2) ที่ตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่มว่า “แต่ละคนมีโอกาสที่จะแสดงภาวะผู้นำ และหลังจากนั้นก็ถอยออกมาไปในช่วงเวลาอื่น ๆ เพื่อที่จะให้ผู้อื่นเป็นผู้นำ” นอกจากนี้ยังสอดคล้องกันแนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่มที่เสนอโดยไพร์ซและรูเดอร์ (Pearce;& Ruder. 2007: 3) และ Kellogg Foundation (2007: 3) ที่กล่าวว่าภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะเชิงสัมพันธ์ คือ สมาชิกทุกคนภายในกลุ่มสามารถเป็นผู้นำกลุ่ม

ดังนั้นผู้วิจัยบูรณาการแนวคิดของนักวิชาการได้องค์ประกอบมีสำคัญ 4 องค์ประกอบ (1) การพัฒนาเครือข่าย เป็นการเสริมสร้างความสัมพันธ์อันดี สร้างความคุ้นเคย ส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ (2) การสื่อสาร เป็นการให้ข้อมูลป้อนกลับ ความสามารถในการพูด การใช้ข้อมูลร่วมกัน (3) การกำหนดทิศทาง เป็นการวางแนวทางในการปฏิบัติร่วมกันของสมาชิก และ (4) การ

แลกเปลี่ยนเป็นผู้นำทีม เป็นโครงสร้างภาวะผู้นำทีม โดยจะเป็นตัวกำหนดในการผุดบังเกิดภาวะผู้นำและความมีประสิทธิผลของภาวะผู้นำทีม

ภาวะผู้นำกลุ่มเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการเลือกใช้ความเชี่ยวชาญ ทักษะของบุคคลในเครือข่าย/กลุ่ม ในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในเวลาที่เหมาะสม สำหรับองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มส่วนใหญ่เริ่มต้นจากนักวิชาการทางตะวันตก แต่ยังไม่ปรากฏรูปแบบหรือองค์ประกอบที่แน่ชัด เป็นเพียงการนำเสนอตามพื้นที่การวิจัยหรือฐานคติที่อยู่เบื้องหลังของนักวิชาการเหล่านั้น โดยภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เป็นลักษณะเฉพาะบุคคล แต่เกี่ยวข้องกับกระบวนการความสัมพันธ์ของทีม กลุ่ม หรือมีการฝังตัวอยู่ในการเปลี่ยนแปลงของระบบทางสังคมเกิดขึ้นเป็นกระบวนการแบบพลวัตหลายระดับ ซึ่งมีนักวิชาการนำเสนอเกี่ยวกับคุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่ม มีรายละเอียดต่อไปนี้

ตาราง 4 แสดงแนวคิดเกี่ยวกับคุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่ม

| นักวิชาการ | ประเด็นที่ศึกษา | แนวคิดที่ใช้ | คุณลักษณะที่เสนอแนะ |
|---|---|---|---|
| Chirichello. (2004: 121-122) | การปฏิบัติงานของครูใหญ่และครู | ความสัมพันธ์และวัฒนธรรมที่ก่อรูปร่างค่านิยมในการเสริมสร้างพลังและความเสี่ยง | ภาวะผู้นำกลุ่มของครูใหญ่และครูควรจะมีความไว้วางใจ (Trusting) สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) ชุมชนของการเรียนรู้ (learning communities) เข้าใจบริบททางวัฒนธรรม (Culture) การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน |
| Yang. (2006: 286-294) | การพัฒนาองค์การตามแนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่มด้วยการ บูรณาการแนวคิดเชิงปรัชญาทางศาสนาของเกาหลี ในการพัฒนาบุคลากร | แนวคิดเชิงปรัชญาทางศาสนาของเกาหลี (Woori) | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มตามแนวคิดเชิงปรัชญาทางศาสนาประกอบด้วย การเข้าใจผู้อื่น (empathy) การสนับสนุนทางอารมณ์ (emotional support) ทุนทางสังคมของกลุ่ม (group social capital) สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) |
| Ritchie,Makay, & Donnal. (2006: 152-157) | ภาวะผู้นำกลุ่มและภาวะผู้นำเดียวในภาควิชาวิทยาศาสตร์ | บทบาทของภาวะผู้นำ (leadership roles) ในการทำงานเป็นทีม | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มในภาควิชา/กลุ่มสาระ ควรคำนึงถึงสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) ความเป็นปึกแผ่น (solidarity) การสื่อสาร (communication) การมีปฏิสัมพันธ์ (interaction) พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support) |

ตาราง 4 (ต่อ)

| นักวิชาการ | ประเด็นที่ศึกษา | แนวคิดที่ใช้ | คุณลักษณะที่เสนอแนะ |
|---|---|---|---|
| Ritchie, Tobin,Roth;& Carambo. (2007: 162-171) | การเปลี่ยนแปลงทางวิชาการเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มด้านหลักสูตร | บทบาทของภาวะผู้นำ (leadership roles)ในการทำงานเป็นทีม | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มในการพัฒนาหลักสูตร ควรจะมีความเป็นปึกแผ่น (solidarity) การเคารพ (respect) สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) ความรู้สึกเป็นกลุ่ม (sens of collective) การมีปฏิสัมพันธ์ (interaction) ความร่วมมือ (collaborate) การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (share vision) พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support) |
| Lumby. (2009: 318-323) | ภาวะผู้นำกลุ่มในระบบโรงเรียนประจำท้องถิ่น : อำนาจหน้าที่ความเป็นอิสระในการตัดสินใจด้วยตนเองและจริยธรรม | ความร่วมมือและการเป็นพันธมิตร (Collaboration and Partnership) | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มที่คำนึงถึงความร่วมมือและการเป็นพันธมิตร ควรมีความไว้วางใจ (trust) การตรงไปตรงมา (unreservedly) ทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ จิตสำนึกความเป็นกลุ่ม (consciousness of their groupness) |
| Militello;& Benham. (2010: 627-631) | พัฒนาวิธีการประเมินภาวะผู้นำกลุ่มด้วยเทคนิควิธีการ Q-methology | ภาวะผู้นำกลุ่มมีความสัมพันธ์กันในด้านบุคคล ( people) อำนาจหน้าที่ ( power) และสถานที่ (place) | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มในบริบทขององค์การ ควรจะมีความไว้วางใจ (trust) ความเป็นจิตวิญญาณ (spirituality) ความสัมพันธ์และการเป็นพันธมิตร (relationships and partnerships) |
| Gupta,Huang;& Yayla. (2011: 40-41) | ศึกษาอิทธิพลคั่นของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงเชิงกลุ่ม | ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงเชิงกลุ่ม | ความเหนียวแน่น (cohesive) ความไว้วางใจ (trust) ค่านิยมร่วม (Shared Values) |
| Anderson. (2011: 338) | ภาวะผู้นำกลุ่มในบริบททางการศึกษา: กรณีศึกษาโรงเรียนที่มีหลายวิทยาเขต | การกระจายอำนาจของภาวะผู้นำ | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำที่มีการทำงานร่วมกันหลายวิทยาเขตจะต้องมีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (relationship) |

ตาราง 4 (ต่อ)

| นักวิชาการ | ประเด็นที่ศึกษา | แนวคิดที่ใช้ | คุณลักษณะที่เสนอแนะ |
|---|---|---|---|
| Cullen, Palus, Chrobot-Mason;& Appaneal. (2012: 429-431) | การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมภาวะผู้นำในองค์การของผู้บริหารระดับสูง | ภาวะผู้นำเกี่ยวข้องและขึ้นอยู่กับวัฒนธรรม แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ ภาวะผู้นำที่ไม่ขึ้นกับวัฒนธรรมกับภาวะผู้นำและวัฒนธรรมที่พึ่งพาอาศัยกัน | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มที่คำนึงถึงบริบททางวัฒนธรรม ควรมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ(feedback) ความไว้วางใจ (trust) ความร่วมมือ (collaboration) ความเคารพภายในกลุ่ม (intergroup respect) และการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (share vision) |
| Denis,Langley; & Sergi. (2012: 240-266) | การเปลี่ยนแปลงภาวะผู้นำในบริบทของทีม | ภาวะผู้นำที่มาจากผู้นำหลายคน ( Plural leadership) | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มควรจะมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) และการสื่อสาร (communication) |
| Méndez, Howell; & Bishop. (2015: 29) | โมเดลของภาวะผู้นำกลุ่ม กรณีศึกษาภาวะผู้นำของคณะกรรมการ | โมเดลของภาวะผู้นำกลุ่ม 2 มิติ ประกอบด้วย การแบ่งปันภาวะผู้นำ และการกระจายของภาวะผู้นำ | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มที่คำนึงถึงบทบาท ควรจะมีการสร้างเป้าหมายร่วมกัน (common goals) สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) บทบาทของสมาชิกในการสนับสนุน (supportive membership roles)) |
| Mantzaris; & Pillay. (2015: 266-268) | ความเชื่อของชาวแอฟริกันบูรณาการกับภาวะผู้นำกลุ่มในองค์การภาครัฐ | แนวคิดอุบุนตุ (Ubuntu : แอฟริกันมนุษยนิยม) | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มแนวคิดอุบุนตุ (Ubuntu) ประกอบด้วย การสร้างความเหนียวแน่นของกลุ่ม (building cohesion groups) ความไว้วางใจ (trust) ความเคารพ (respect) ความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (mutual interrelationship) |
| Paunova. (2015:946-947) | ศึกษาการผุดบังเกิดของภาวะผู้นำกลุ่ม | การแบ่งปันประสบการณ์ภาวะผู้นำในมิติด้านความสำเร็จ– ตัวบุคคล (Achievement - Ascription) | คุณลักษณะที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มประกอบด้วย ความไว้วางใจ (trust) ความปลอดภัยทางจิตวิทยา (psychological safety) พฤติกรรมการสื่อสาร (communicative behaviors) ความเหนียวแน่น (cohesion) โมเดลความคิดร่วม (shared mental models) สภาพทางอารมณ์ (affect) |

ผู้วิจัยได้ยึดแนวคิดของนักวิชาการ (Friedrich; et al. 2016; Scott; et al. 2016; Chrobot-Mason; et al. 2016) สามารถสังเคราะห์องค์ประกอบดังตาราง 5

ตาราง 5 แสดงองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มจากแนวคิดของนักวิชาการ

| แนวคิดตั้งต้น | องค์ประกอบที่ค้นพบ | แหล่งอ้างอิง |
|---|---|---|
| การพัฒนาเครือข่าย | ความไว้วางใจในกลุ่ม (gourp trust) | Chirichello.2004; Petrov, Bolden; &Gosling. 2006; Lumby.2009; Militello; &Benham.2010; Gupta, Huang;&Yayla. 2011; Cullen,Palus,Chrobot-Mason; & Appaneal. 2012; Paunova. 2015; Mantzaris;& Pillay. 2015 |
| | ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (gourp solidarity) | Ritchie,Makay;& Rigano. 2006; Ritchie,Kenneth, Tobin,Roth;& Carambo. 2007 |
| | สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) | Chirichello. 2004; Yang. 2006; Petrov,Bolden;& Gosling. 2006; Ritchie, Makay;& Rigano. 2006; Ritchie,Kenneth,Tobin,Roth;& Carambo. 2007; Anderson. 2011; Militello; &Benham. 2010; Denis, Langley;&Sergi. 2012; Méndez, Howell;& Bishop. 2015; Mantzaris;& Pillay. 2015 |
| การสื่อสาร | การสื่อสารในกลุ่ม (gourp communication) | Petrov,Bolden;&Gosling. 2006; Ritchie,Makay;& Rigano.2006; 0Denis,Langley; & Sergi.2012; Paunova.2015 |
| | พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support) | Ritchie,Mackay; & Rigano. 2006 ;Yang.2006;Ritchie, Kenneth,Tobin,Roth;& Carambo.2007;Méndez, Howell;& Bishop.2015; Paunova.2015 |
| การกำหนดทิศทาง | การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (share vision) | Chirichello.2004; Ritchie,Kenneth,Tobin,Roth;& Carambo. 2007; Cullen, Palus, Chrobot-Mason;& Appaneal. 2012 |
| | ความร่วมมือกัน (collaborate) | Ritchie,Kenneth,Tobin,Roth;&Carambo.2007; Cullen, Palus, Chrobot-Mason;& Appaneal.2012 |
| การแลกเปลี่ยนเป็นผู้นำทีม | สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (team spirit) | Ritchie,Kenneth,Tobin,Roth;& Carambo.2007; Lumby. 2009; Militello;&Benham. 2010 |
| | ความเคารพกันในกลุ่ม (gourp respect) | Ritchie,Kenneth,Tobin,Roth;& Carambo.2007;Cullen, Palus, Chrobot-Mason;& Appaneal.2012;Mantzaris;& Pillay.2015 |

จากตารางจะเห็นได้ว่าจากองค์ประกอบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (ผู้วิจัยยึดเป็นกรอบแนวคิดเริ่มต้นในการศึกษา) จำนวน 4 องค์ประกอบ และผู้วิจัยได้ขยายจำนวนองค์ประกอบเพิ่มเติมจากการศึกษาแนวคิดของนักวิชาการ และทำให้ทราบว่า**ในเบื้องต้นว่าภาวะผู้นำกลุ่มน่าจะมี 9 องค์ประกอบ** คือ ความไว้วางใจในกลุ่ม ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม สัมพันธภาพระหว่างบุคคล พลังอารมณ์เชิงบวก การสื่อสารในกลุ่ม ความร่วมมือกัน การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม และความเคารพกันในกลุ่ม ดังนั้นเพื่อให้ได้ข้อมูลสารสนเทศที่ครอบคลุมในแต่ละองค์ประกอบ ผู้วิจัยได้นำเสนอจากการสังเคราะห์แนวคิดในแต่ละองค์ประกอบ อันจะเป็นแนวทางในการกำหนดตัวแปรที่สังเกตได้ รวมทั้งเป็นกรอบในการสร้างเครื่องมือในการศึกษาและการประเมินภาวะผู้นำกลุ่ม ซึ่งมีรายละเอียดต่อไปนี้

**ความไว้วางใจในกลุ่ม (Group Trust)**

นักวิชาการให้คำนิยามของความไว้วางใจมีความแตกต่างกันไปตามมุมมองและประสบการณ์การวิจัย เช่น เป็นปรากฏการณ์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือกลุ่มบุคคลในเชิงบวก (Forsyth, Barnes; & Adams. 2006; Tschannen-Moran. 2009) นอกจากนี้ยังเกี่ยวข้องกับทัศนคติ ความเชื่อ กระบวนการทางปัญญา สภาพจิตใจ การรับรู้และชุดของพฤติกรรม (Dietz; & Hartg. 2006) หรือเป็นสภาพจิตใจที่ประกอบด้วยความตั้งใจในการยอมรับข้อผิดพลาด โดยมีความคาดหวังที่ดีต่อเจตนาหรือพฤติกรรมของบุคคลอื่น (อำนาจ ธีระวนิช. 2555; Selmer,Jonasson;& Lauring. 2013) และกู๊ดวิน (Goodwin. 1996: 48) กล่าวได้ว่าความไว้วางใจเป็นปรากฏการณ์ทางสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยความไว้วางใจทำหน้าที่เป็นจาระบีที่ช่วยขับเคลื่อนความสัมพันธ์ นอกจากนี้แวนเจนและฮัคแฮม (Vangen;& Huxham. 2003: 13) ยังให้ข้อเสนอแนะว่า ความไว้วางใจและการเคารพเป็นสิ่งสำคัญของการทำงานร่วมกันคือการจะประสบความสำเร็จและสนุกสนาน อย่างไรก็ตามในการตรวจสอบความไว้วางใจภายในองค์การมักจะมีการพิจารณาใน 3 ระดับ คือ ระดับบุคคล กลุ่ม และระบบ ซึ่งในช่วงต้นจะเน้นความไว้วางใจไปที่ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสองคน อาจกล่าวได้ว่าความไว้วางใจนั้นอาจจะเป็นเสาหลักสำคัญของการสร้างความสัมพันธ์ให้ประสบความสำเร็จก็อาจเป็นไปได้

ต่อมามีแนวคิดมุ่งเน้นไปที่ความไว้วางใจในกลุ่ม เป็นการพิจารณาความไว้วางใจในปรากฏการณ์ของการร่วมกลุ่ม (Collective Phenomenon) เช่น ทีมงาน กลุ่มงาน โดยเป็นการตัดสินของบุคคลเกี่ยวกับความไว้วางใจของผู้อื่นหรือทีมที่เหมาะสมต่อการดำเนินงาน ดังนั้นจึงเป็นความสามารถในการรับรู้สภาพจิตใจของบุคคลที่เกี่ยวข้องในด้านความมั่นใจ ความคาดหวังในเชิงบวกเกี่ยวกับการกระทำของคนอื่นๆ (Shamir;& Lapidot. 2003) นอกจากนี้ เซลเมอร์และคณะ (Selmer,Jonasson;& Lauring. 2013) ได้นำเสนอลักษณะตัวแปรที่สัมพันธ์ในเชิงบวกกับความไว้วางใจกลุ่ม ประกอบด้วย ความผูกพันทางพฤติกรรม (Behavioral Engagement) ความผูกพันทางปัญญา (Cognitive Engagement) และความผูกพันทางอารมณ์ความรู้สึก (Emotional Engagement) หรืออาจกล่าวได้ว่าปัจจัยที่เสริมสร้างความไว้วางใจระหว่างเพื่อนร่วมงานที่สำคัญ

คือ การรับรู้ถึงความเป็นทีม/กลุ่มเดียวกันทั้งในแง่ของความรู้สึก การมีส่วนร่วมในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆร่วมกัน มีความรู้สึกเป็นพี่เป็นน้อง มีการให้ความช่วยเหลือเกื้อกูลทั้งในสถานการณ์ปกติและเมื่อต้องเผชิญปัญหา มีความตรงไปตรงมาในการร่วมกันแก้ไขปัญหา แสดงความซื่อสัตย์ต่อกันทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว รวมถึงการให้สนับสนุนด้านอารมณ์ ซึ่งเป็นการให้กำลังในการปฏิบัติงาน แสดงความเห็นใจเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหา มีความเชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของเพื่อนร่วมงาน เป็นต้น นอกจากนี้ในการนำเสนอองค์ประกอบของความไว้วางใจจากงานวิจัยของนักวิชาการต่างนำเสนอไว้สอดคล้องกันว่า ความเปิดเผย (Openness) ถือว่าองค์ประกอบดังกล่าวเป็นช่องทางในการสื่อสารของครูและผู้บริหารเกี่ยวกับความไว้วางใจ (Dietz; et al. 2006; Burden. 2008; Day. 2009; Wahnee. 2010; Scarr. 2011)

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่าความไว้วางใจในกลุ่ม หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการรับรู้ความเป็นทีมเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม โดยมีความรู้สึกของความเป็นพี่น้อง ช่วยเหลือเกื้อกูลกันทั้งในสถานการณ์ปกติและเผชิญปัญหา แสดงความซื่อสัตย์ทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว มีความผูกพันทางอารมณ์โดยมีความเห็นอกเห็นใจเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหา และมีการเปิดเผยต่อกัน ด้วยการแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา พูดคุยถึงปัญหาอย่างสบายใจ และเรียนรู้เกี่ยวกับจุดเด่นจุดด้อย ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอของเพื่อนร่วมงาน ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การรับรู้ความเป็นทีมเดียวกัน เป็นความรู้สึกของความเป็นพี่เป็นน้อง ช่วยเหลือเกื้อกูลกันทั้งในสถานการณ์ปกติและเมื่อต้องเผชิญปัญหา รวมทั้งแสดงความซื่อสัตย์ต่อกันทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว (2) ความผูกพันทางอารมณ์ เป็นการแสดงความห่วงใยเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหา และการให้กำลังใจในการปฏิบัติงาน รวมทั้งมีความเชื่อถือหรือศรัทธาในความรู้ ความสามารถของเพื่อนร่วมงาน และ (3) ความเปิดเผยต่อกัน เป็นการแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา พูดคุยถึงปัญหาอย่างสบายใจ และเรียนรู้เกี่ยวกับจุดเด่น จุดด้อย ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอ ของสมาชิกในกลุ่ม

**ความเป็นปึกแผ่นของกลุ่ม (Gourp Solidarity)**

มโนทัศน์ของความเป็นปึกแผ่นมีความหลากหลายในด้านสังคมศาสตร์ ทั้งออกมาในรูปแบบของโครงสร้างหรือสตรสมการ โดยทั่วไปแล้วจะเป็นการรับรู้ของสมาชิกภายในกลุ่มในลักษณะเชิงบวกเกี่ยวกับลักษณะของการพึ่งพาซึ่งกันและกัน ความเป็นกลุ่มก้อน ความเหนียวแน่น (Willer, Flynn; & Zak. 2012) โดยที่คอร์นฟิลด์ แคมป์เบลและแมคเคมมอน (Cornfield, Campbell; & McCammon. 2001: 269) กล่าวเสริมว่าพื้นฐานของความเป็นปึกแผ่นประกอบด้วย ประสบการณ์ร่วมกันในสถานที่ทำงาน ความรู้สึกของการมีส่วนร่วมและความผูกพัน ที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ร่วมกัน ซึ่งในระยะหลังมีแนวโน้มของกระบวนการจะขับเคลื่อนจากประสบการณ์จากความดึงดูดความสนใจภายในกลุ่มและการลดความสัมพันธ์ส่วนบุคคล (Depersonalization) โดยมีผลกระทบนี้นำไปสู่สมาชิกของกลุ่มที่จะรับรู้เกี่ยวกับความเหนียวแน่นของกลุ่มและผลกระทบของกลุ่มในลักษณะเชิงบวก เมื่อพิจารณาในแง่ของความเป็นปึกแผ่นของกลุ่ม จะเห็นว่าเป็นคุณสมบัติที่มีการ

ตรวจสอบภายในกลุ่มที่เข้มแข็งและมีการควบคุมอย่างเป็นระบบ ความสัมพันธ์ภายในกลุ่มที่แข็งแกร่งโดยปราศจากค่าใช้จ่ายในการดำเนินการ (Heckathon; & Rosenstein. 2002) และกรีนวู๊ด (Greenwood. 2008: 40) เสนอแนะมิติของความเป็นปึกแผ่นของกลุ่มว่ามี 2 มิติ คือ มิติการรู้คิด ซึ่งเป็นคุณลักษณะเกี่ยวกับความเหนียวแน่นของกลุ่ม และมิติความรู้สึก ซึ่งเป็นคุณลักษณะเกี่ยวกับความภาคภูมิใจในกลุ่ม เอกลักษณ์ทางสังคมในเชิงบวกและผลกระทบในเชิงลบ

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่าความเป็นปึกแผ่นของกลุ่ม หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในด้านความเชื่อมโยงทางจิตใจ ด้วยความใกล้ชิดระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม ติดต่อสัมพันธ์กัน มีเป้าหมายในภาระงานร่วมกัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม มีความภาคภูมิใจในกลุ่มโดยเป็นความรู้สึกของสมาชิกภายในกลุ่มที่มีต่อกลุ่มที่แสดงออกมาที่ทำให้สมาชิกในกลุ่มมีคุณค่า มีความสามารถ มีการเคารพและยอมรับในกลุ่ม และการมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม ด้วยการรับรู้ ร่วมคิด ตัดสินใจของสมาชิก และร่วมปฏิบัติกิจกรรมเต็มตามกำลังความสามารถ จนเกิดเป็นพลังที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มได้ ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) ความเชื่อมโยงทางจิตใจ เป็นความใกล้ชิดระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม โดยมีการรวมตัวกัน สามัคคีกัน ติดต่อสัมพันธ์กัน มีเป้าหมายในภาระงานร่วมกัน รวมทั้งรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (2) ความภาคภูมิใจในกลุ่ม เป็นความรู้สึกของสมาชิกภายในที่มีต่อกลุ่ม ซึ่งการแสดงออกมาทำให้สมาชิกในกลุ่ม มีคุณค่า มีความสามารถ มีการเคารพและยอมรับในกลุ่มและ (3) การมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม เป็นการรับรู้ ร่วมคิด ตัดสินใจของสมาชิก และร่วมปฏิบัติกิจกรรมเต็มตามกำลังความสามารถ จนเกิดเป็นพลังที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มได้

**สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship)**

สัมพันธภาพระหว่างบุคคล เป็นเรื่องที่สำคัญในการดำเนินชีวิตทั้งในระดับระดับส่วนตัวและส่วนรวม เห็นได้จากการบัญญัติคุณลักษณะบัณฑิตตามกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติ (TQE:HEd) ตามกรอบมาตรฐานการเรียนรู้กลางในด้านทักษะสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและความรับผิดชอบ เบรดเลย์ ไวท์และมินนิค (Bradley, White; & Mennecke. 2003: 356) ได้ให้ความเห็นว่า โดยทั่วไปสัมพันธภาพระหว่างบุคคลแล้วจะถูกอ้างถึงในวรรณกรรมโดยคำศัพท์ต่าง ๆ เช่น ทักษะกระบวนการทางสังคม การทำงานเป็นทีม บทบาท และทักษะความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกับคน (Soft Interpersonal Skills) รวมทั้งเป็นตัวแปรหนึ่งตามโครงสร้างความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวคิดของบาร์อน (Bar-On) เกี่ยวกับความสามารถในการสร้างรักษาสัมพันธภาพและมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคลอื่น รวมทั้งเป็นตัวแปรหนึ่งจากทฤษฎีทางสังคมว่าเป็นรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ การกระทำ หรือวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน มีความเกี่ยวข้องกับบุคคลและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กล่าวคือถ้าหากบุคลากรในหน่วยงานมีคามสัมพันธ์ที่ดีต่อกันก็จะพยากรณ์ได้ว่าบุคลากรในหน่วยงานมีความสุขในการปฏิบัติงาน (สรุพล พะยอมแย้ม. 2548) จะเห็นได้ว่าสัมพันธภาพระหว่างบุคคลจึงเป็นพฤติกรรมที่บุคคลกระทำต่อกันโดยการ มีปฏิสัมพันธ์กันซึ่งเป้าหมายส่วนหนึ่ง คือ การทำให้ความต้องการของบุคคลหรือกลุ่มบรรลุผล เนื่องจากลักษณะ

ประจำตัวของแต่ละคนจะส่งผลและมี อิทธิพลต่อความคิดและการกระทำของอีกฝ่าย หากสมาชิกในทีมใดขาดทักษะในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแล้ว การปฏิบัติงานร่วมกันในทีมอาจเป็นไปด้วยความลำบาก สำหรับลักษณะหรือมิติของสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ประกอบด้วย ความมั่นใจและความไว้วางใจ (Cconfidence and Trut) เป็นความซื่อตรง พึ่งพาอาศัยผู้อื่น ความตรงไปตรงมา การยอมรับให้ความมั่นใจในความสามารถซึ่งกันและกัน เปิดเผยที่จำเป็น การให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Mutual Help) ซึ่งเป็นความเห็นใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน เต็มใจช่วยสมาชิกในกลุ่มทำงาน และการให้การสนับสนุนซึ่งกันและกัน (Mutual Support) ซึ่งเป็นความเต็มใจที่จะรับฟังสมาชิกคนอื่น ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วยความจริง รวมทั้งให้กำลังใจซึ่งกันและกัน (Bayer; & Marshall. 1981: 662-665.) และ ลิส,กลินสกา-นีวิสและคาลินสกา (Lis, Glińska-Neweś;& Kalińska. 2014: 32-33) ยังกล่าวว่าสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในเชิงบวกมีหลายมิติ อาทิเช่น โทนอารมณ์ (Affective Tone) ซึ่งเป็นระดับของอารมณ์เชิงบวกภายในความสัมพันธ์ ซึ่งทีม/กลุ่มที่มีโทนอารมณ์ที่แข็งแกร่งจะมีคุณลักษณะที่เกินกว่าความกระตือรือรัน ความตื่นเต้น ความอบอุ่น ความสามารถในการรองรับอารมณ์ (Emotional Carrying Capacity) ซึ่งเป็นขอบเขตที่ครอบคลุมความสัมพันธ์และคงอยู่ในช่วงของอารมณ์ทั้งในทางบวกและทางลบ โดยที่ความสัมพันธ์ในเชิงบวก สามารถที่จะธำรงรักษาในการเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกัน ความยืดหยุ่น (Tensility) เป็นขอบเขตที่มีความสัมพันธ์ที่สามารถโค้งงอ และทนต่อความเครียดในการเผชิญกับความท้าทายและความพ่ายแพ้ โดยความยืดหยุ่นที่มากขึ้นจะช่วยให้บุคลากรได้แสดงอารมณ์ที่แท้จริง โดยไม่ต้องกลัวผลที่ตามมาจากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การพึ่งพาอาศัยกัน (Interdependence) ซึ่งเป็นอิทธิพลซึ่งกันและกัน ความสนิทสนม (Intimacy) จะประกอบด้วย การเปิดเผยตัวเอง (Self-Disclosure) การแสดงอาการยอมรับพันธมิตร (Partner responsiveness) ความสนิทสนมที่มากขึ้นจะเชื่อมต่อกับเปิดเผยข้อมูลเพิ่มเติมรองรับความรู้สึก (Emotionally-Charge) ที่มีลักษณะส่วนบุคคลเป็นอย่างมาก และความคงทน (Permanence) สะท้อนให้เห็นถึงระดับความสัมพันธ์ที่มีเสถียรภาพและควรปฏิบัติตามหลักเกณฑ์ที่ถูกต้อง

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่าสัมพันธภาพระหว่างบุคคล หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในด้านความสามารถในการรับรองอารมณ์ผู้อื่น โดยมีความมั่นคงและความยืดหยุ่นทางอารมณ์ เมื่อเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม การให้ความช่วยเหลือด้วยความจริงใจและเต็มใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน เต็มใจช่วยสมาชิก ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การให้กำลังใจซึ่งกันและกัน รวมทั้งการเข้าใจตนเอง ด้วยการเข้าใจ รับรู้การแสดงพฤติกรรมของตนเอง รวมทั้งจัดการกับอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้เป็นอย่างดี ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) ความสามารถในการรองรับอารมณ์ผู้อื่น เป็นการแสดงความมั่นคงและความยืดหยุ่นทางอารมณ์ เมื่อเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม

(2) การให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เป็นความจริงใจและเต็มใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วยความจริงใจ รวมทั้งให้กำลังใจซึ่งกันและกัน และ (3) การเข้าใจตนเอง เป็นความสามารถในการเข้าใจและรับรู้การแสดงพฤติกรรมของตนเอง รวมทั้งจัดการกับอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้เป็นอย่างดี

**การสื่อสารในกลุ่ม (Gourp Communication)**

การสื่อสารมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง ไม่ว่าจะเป็นด้านวาจา เอกสารหรือสัญลักษณ์ นอกจากนี้ยังเป็นกระบวนการที่ทำให้สังคมเจริญก้าวหน้าอย่างไม่หยุดยั้ง ทำให้มนุษย์สามารถสืบทอดพัฒนา เรียนรู้ และรับรู้วัฒนธรรมของตนเองและสังคม เมื่อพิจารณาตามบริบทของภาวะผู้นำกลุ่มจะเห็นได้ว่า การสื่อสารในกลุ่ม มีความจำเป็นสำหรับภาวะผู้นำเนื่องจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต้องอาศัยการสื่อสารเป็นแนวคิดพื้นฐานซึ่งพยายามจะใช้อธิบายการสื่อสารระหว่างผู้นำและผู้ตาม เมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กันจะเริ่มต้นด้วยการแสดงตนทำให้บุคคลอื่นได้รู้จักเป็นส่วนที่ตั้งใจให้ผู้อื่นได้รับรู้ เมื่อพิจารณาตามบริบทของภาวะผู้นำจะเห็นว่าการสื่อสารนั้นเป็นหัวใจสำคัญของภาวะผู้นำ (Towler. 2003; Riggo; et al. 2003; Terek, Nikolic, Gligorovic, Glusac; & Tasic. 2015) เนื่องจากการสื่อสารที่ประกอบด้วยบุคคลตั้งแต่สองคน สื่อสารกันในลักษณะซึ่งกันและกันอย่างมีวัตถุประสงค์หรือเพื่อสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ไม่ว่าจะเป็นภาษาที่ออกมาเป็นถ้อยคำหรือท่าทางที่แสดงออกเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกัน เป็นการสื่อสารแบบสองทางหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อที่จะให้ผู้นำรู้ว่าเมื่อไหร่ที่จะมีส่วนร่วมในการแสดงบทบาทภาวะผู้นำกลุ่ม (Kramer; & Crespy. 2011)

การใช้ภาษา (Verbal) ในการสื่อสารมีผลต่อการปฏิบัติงานของผู้นำ เมย์ไฟลด์และเมย์ไฟลด์ (Mayfield;& Mayfield. 2007) ได้กล่าวถึงรูปแบบการสื่อสารตามทฤษฎีภาษากับการสร้างแรงจูงใจ (Motivating Language Theory) ซึ่งมี 2 ประการ คือ การใช้ภาษาที่ชัดเจนไม่คลุมเครือ (Direction-Giving Language) และการใช้ภาษาที่ให้เห็นว่าสมาชิกสำคัญ (Empathetic Language) ส่งผลต่อความสามารถของสมาชิกและแรงจูงใจที่จะมีส่วนร่วมในการเป็นผู้นำ กล่าวคือ มีความเหมาะสมและสำคัญต่อภาวะผู้นำกลุ่มเพราะว่าจะเป็นสิ่งที่สำคัญที่สมาชิกในกลุ่มมีความตระหนักที่จะปฏิบัติงานร่วมกันในสถานการณ์ที่ซับซ้อน (Mumford; & Hunter. 2005; Sarros; et al. 2014; Friedrich; et al. 2014) การติดต่อสื่อสารที่มีประสิทธิภาพต้องใช้ข้อความที่มีความชัดเจน มีความกระตือรือร้นที่จะเป็นผู้รับฟัง สนใจฟังโดยไม่ขัดจังหวะการพูด รวมทั้งให้ข้อมูลย้อนกลับ มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน(Greenberg. 2011; Schermerthon. 2011) สำหรับฮอยและมิเกิล (Hoy; & Miskel. 2013: 397-400) กล่าวถึงการติดต่อสื่อสารที่ดีจะต้อง ใช้ภาษาที่เหมาะสม ชัดเจน หลีกเลี่ยงการใช้คำพูดที่เข้าใจยาก ใช้ช่องทางที่หลากหลาย เห็นความสำคัญของการฟัง ทั้งนี้ชัญญา ลี้ศัตรูพ่ายและชาญ รัตนะพิสิฐ (2557: 171-187) ได้พัฒนาทักษะการสื่อสารแบบกัลยาณสนทนาเป็นทักษะการสื่อสารที่พัฒนาขึ้นจากแนวคิดของการให้คำปรึกษาทั้งแนวตะวันตกและแนวพุทธ

เพื่อช่วยให้เกิดการยอมรับและเข้าใจในความเป็นจริงตามธรรมชาติของมนุษย์ และช่วยให้การสนทนาเป็นไปด้วยความราบรื่น ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า น้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดมีค่าเป็นบวกและทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.001 โดยตัวแปรที่มีน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดได้แก่ การให้เกียรติตนเองและคู่สนทนา รองลงมาคือ การทำให้เกิดความเข้าใจที่กระจ่างชัด การเปิดเผยตนเองและการเชื่อมสมาน และการเข้าใจในตัวบุคคลด้วยความเห็นอกเห็นใจและไม่ตัดสิน สำหรับการสื่อสารที่ไม่ใช้ภาษา เป็นการเคลื่อนไหวของใบหน้าและ/หรือร่างกาย ดังนั้นการสื่อสารที่ไม่ใช้ภาษาจึงเป็นองค์ประกอบสำคัญในการมีปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์ ซึ่งท่าทางของร่างกาย (Body Posture) จะเป็นประโยชน์สำหรับภาวะผู้นำ โดยภาษาทางกายจะช่วยเสริมสร้างการพัฒนาภาวะผู้นำและส่งเสริมทัศนคติที่ดีและความจงรักภักดีในการปฏิบัติงาน (Knapp.2012) สำหรับฮอยและมิเกิล (Hoy; & Miskel. 2013: 397-400) ควรให้การสนับสนุนหรืออำนวยความสะดวกในการฟังโดยใช้ภาษาทางกาย นอกจากนี้เทลลี่และเทมเปิล (Talley; & Temple. 2015:69) ยังพบว่า การใช้ท่าทางภาษามือเพื่อสื่อสารมีผลในเชิงบวกต่อการปฏิบัติงานและประสิทธิภาพขององค์การ

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า การสื่อสารในกลุ่ม หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการสื่อสารโดยใช้ภาษา ระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่มที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ สื่อความหมายได้ตรงกัน ให้เกียรติคู่สนทนา การสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการใช้สายตา การแสดงออกทางสีหน้า การวางท่าทาง การเคลื่อนไหว และการใช้ท่าทาง รวมทั้งมีการสานสัมพันธ์ ด้วยการแสดงความเป็นมิตรลดการให้ความสำคัญกับตัวตน แล้วเปิดกว้างพร้อมที่จะรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ และพิ่มความสำคัญให้กับคู่สนทนา ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การใช้ภาษา เป็นการสื่อสารโดยใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่มที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ สื่อความหมายได้ตรงกัน ให้เกียรติคู่สนทนา (2) การใช้ท่าทาง เป็นการสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการใช้สายตา การแสดงออกทางสีหน้า การวางท่าทาง การเคลื่อนไหว และการใช้ท่าทาง และ (3) การสานสัมพันธ์ เป็นการแสดงความเป็นมิตร ลดการให้ความสำคัญกับตัวตน แล้วเปิดกว้างพร้อมที่จะรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ และเพิ่มความสำคัญให้กับคู่สนทนา

**พลังอารมณ์เชิงบวก (Emotional Support)**

พลังอารมณ์เชิงบวกเป็นรูปแบบที่สำคัญของการสนับสนุนทางสังคม อำนวยความสะดวกทั้งกลวิธีการเผชิญปัญหาและเอื้อต่อความผาสุกของการปฏิบัติงานที่ยั่งยืน โดยทั่วไปการสนับสนุนทางอารมณ์ได้ถูกอธิบายเป็นข้อความหรือการกระทำของแต่ละบุคคลสร้างความมั่นใจว่าจะได้รับการดูแล ความรัก การนับถือและมีคุณค่า เกิดขึ้นในบริบทของการสนับสนุนที่เป็นมืออาชีพ (Cobb. 1976) ซึ่งโทอิส (Thoits. 1995: 64) ได้นิยามการรับรู้เกี่ยวกับพลังอารมณ์เชิงบวกว่าเป็นความเชื่อที่มีความรักและความห่วงใย ความเห็นอกเห็นใจ และความเข้าใจ และ/หรือ การเห็นคุณค่าและคุณค่าของที่มีอยู่จากคนอื่นอย่างแท้จริง หรือการให้เกียรติจากเพื่อนและครอบครัว (Thompson;& Leadbeater. 2013) การสนับสนุนทางอารมณ์มีผลกระทบทางบวกต่อภาวะสุขทางใจ (mental well-

being) ด้วยการเสริม (bolstering) ความรู้สึกเกี่ยวกับคุณค่าของตนเองและการยอมรับของแต่ละบุคคล (Musliner; &Singer. 2014)

โยและคณะ (Yoo; et al. 2014: 14) ได้นำเสนอแนวคิดของพลังอารมณ์เชิงบวกว่ามีลักษณะแนวความคิดที่แตกต่างกัน 4 แนวคิด ประกอบด้วย (1) การช่วยอำนวยความสะดวก การตอบสนอง การเอาใจใส่ และความเห็นอกเห็นใจ รวมทั้งความเข้าใจทางปัญญา ความทุกข์ทรมานของคนอื่น ๆ (2) ให้กำลังใจและความมั่นใจ สนับสนุนความหวังและความเชื่อมั่นของผู้อื่น (3) แสดงความรักและความห่วงใยในทางกายภาพ เช่น การโอบกอด การจูบ การจับมือ และการตบไหล่ และ (4) มีความเป็นสากลที่จะเน้นความสำคัญของความใกล้ชิด พันธะยึดเหนี่ยวและความเป็นชุมชน โดยส่วนใหญ่แล้วเป็นแนวความคิดเกี่ยวกับความพยายามของบุคคลที่จะช่วยเหลือคนอื่นรับมือกับความผิดปกติด้านอารมณ์ ดังนั้นการสนับสนุนทางอารมณ์ที่มีบทบาทสำคัญในการปรับตัวทางร่างกายและจิตใจ และมีการเชื่อมโยงกับสุขภาวะทางจิต (Psychological Well-Being) และคุณภาพชีวิตที่ดีกว่า ทำให้เกิดความรู้สึกความเป็นเจ้าของ นอกจากนี้การสนับสนุนทางอารมณ์ยังเป็นการให้ความพอใจ การยอมรับนับถือ การแสดงถึงความห่วงใย (House. 1981) ทั้งนี้ชัญญา ลี้ศัตรูพ่ายและชาญ รัตนะพิสิฐ (2557: 175) กล่าวว่าการสนับสนุน (Supportive) เป็นการให้การสนับสนุนทางอารมณ์ความรู้สึกผ่านทางวจนภาษาและอวจนภาษาด้วยความจริงใจ เป็นธรรมชาติ สร้างบรรยากาศที่อบอ่นจริงใจ เมื่อค่สนทนามีอารมณ์ความรัสึกทางลบ เพื่อให้การสนทนาเป็นไปด้วยความราบรื่นเกิดความรู้สึกทางบวกขึ้น และยังกล่าวเพิ่มเติมว่าการสื่อสารเพื่อให้เกิดความกระจ่างชัดและความเข้าใจที่ตรงกันจนกระทั่งนำไปสู่การสนับสนุนทางอารมณ์เพื่อช่วยลดอารมณ์ทางลบและส่งเสริมให้เกิดอารมณ์ทางบวกขึ้นร่วมกัน

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า พลังอารมณ์เชิงบวก หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่แสดงความเห็นอกเห็นใจสมาชิก โดยการรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงาน สามารถรับรู้อารมณ์ และทราบถึงความต้องการขณะที่กำลังประสบกับเหตุการณ์ต่างๆ จากภาษากายและลักษณะการพูด รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกอย่างเหมาะสม การแสดงความห่วงใย โดยการแสดงสีหน้า การสัมผัสมือ การพูดคุย หรือการทักทาย เพื่อค่อยสนับสนุน เกื้อกูล เมื่อสมาชิกเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ รวมทั้งการเสริมกำลังใจเป็นการใช้ท่าทางและคำพูดยกย่องชมเชย เพื่อกระตุ้นให้เพื่อนร่วมงานเต็มใจแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ รวมทั้งเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การเห็นอกเห็นใจสมาชิก เป็นการรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงาน สามารถรับรู้อารมณ์ และทราบถึงความต้องการขณะที่กำลังประสบกับเหตุการณ์ต่างๆ จากภาษากายและลักษณะการพูด รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกอย่างเหมาะสม (2) การแสดงความห่วงใย เป็นการแสดงสีหน้า การสัมผัสมือ การพูดคุย หรือการทักทาย เพื่อค่อยสนับสนุน เกื้อกูล เมื่อสมาชิกเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ และ (3) การเสริมกำลังใจ เป็นความสามารถในการใช้ท่าทางและคำพูดยกย่องชมเชย เพื่อกระตุ้นให้เพื่อนร่วมงานเต็มใจแสดงพฤติกรรมตามที่ต้องการ รวมทั้งเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง

**การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision)**

การมีวิสัยทัศน์ร่วมกันมีความเชื่อมั่นว่าเป็นการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมกันที่แท้จริง ซึ่งไม่น่าจะเกิดขึ้น กับภาวะผู้นำที่แข็งแกร่งในรูปแบบที่เป็นทางการ แต่จะเป็นภาวะผู้นำที่ผุดบังเกิดขึ้นในระหว่างดำเนินงาน ซึ่งสามารถสร้างขึ้นในสภาพแวดล้อมที่ทำงานร่วมกัน (Sheppard;& Brown. 2009) และวิสัยทัศน์ร่วมกันยังเป็นขอบเขตสมาชิกขององค์การที่มีแรงบันดาลใจจากวิสัยทัศน์ร่วมกันซึ่งระบุค่านิยมขององค์การและความเชื่อส่วนบุคคลที่จะทำให้เหตุการณ์ต่างๆ เกิดขึ้นและเป็นความปรารถนาส่วนบุคคลที่จะเปลี่ยนแปลงสิ่งต่าง ๆ ด้วย (Kouzes;& Posner. 2002) ซึ่งเซงเก้ (Senge. 1990) ได้เขียนในหนังสือที่ชื่อว่า "The Fifth Discipline" โดยให้ความหมายของการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (shared vision) ว่าเป็นเหมือนผู้ที่มีอำนาจในการชักจูงให้คนอื่นทำงานด้วยหัวใจ และในระดับที่ง่ายที่สุดของการมีวิสัยทัศน์ร่วมกันเป็นคำตอบของคำถามว่าอะไรที่คุณต้องสร้างสรรค์ สอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน (2553:11) ให้ความหมายไว้ว่า วิสัยทัศน์ หมายถึง ความสามารถในการกำหนดทิศทาง เป้าหมายและรายละเอียดของภารกิจที่ชัดเจน เพื่อให้การปฏิบัติหน้าที่เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ และภารดี อนันต์นาวี (2557:32) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่า วิสัยทัศน์ของผู้นำจะเป็นการสังเคราะห์ ความคิดด้วยการฉายภาพอนาคต การสร้างภาพอนาคตที่สะท้อนเป้าหมาย ความหวัง ค่านิยม และความเชื่อขององค์การ เป็นภาพที่พึงประสงค์อย่างชัดเจน เมื่อนำความคิดออกมาเขียนให้ทุกคนได้ร่วมสร้างวิสัยทัศน์ เรียกว่าวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision) หรือสานฝันในองค์การหลายแห่ง ดังนั้นการมีวิสัยทัศน์ร่วมกันก็คือภาพอนาคตที่ทุกคนจะต้องร่วมมือกันทั้งมันสมองและหัวใจในองค์การของตนเอง มีวิสัยทัศน์ทำอะไรให้องค์การ คำตอบคือ เปลี่ยนจากคำว่าองค์การเป็นองค์การของเราเป็นการสร้างความรู้สึกที่ธรรมดาและให้ความเกี่ยวเนื่องของกิจกรรมที่หลากหลาย และได้ให้ทุกคนได้ทำงานร่วมกันเป็นการสร้างจุดประสงค์ที่ธรรมดา เป็นสิ่งกระตุ้นให้มีการคิดและวิธีการใหม่ๆ ให้ความกล้าหาญและแรงผลักดันในการกล้าเสี่ยงและทดลอง โดยพื้นฐานแล้วถ้าไม่มีการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน วิสัยทัศน์ที่มีนั้นไม่มีจุดยืนและไม่มีความหมาย และไม่เกิดองค์การแห่งการเรียนรู้ขึ้นในองค์การ หรืออาจกล่าวได้ว่าเป็นการสร้างความตระหนักให้บุคลากรรับรู้และพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมกัน หรือเป็นการสร้างทัศนคติร่วมของคนในองค์การ ให้สามารถมองเห็นภาพอนาคตและมีความต้องการที่จะมุ่งไปในทิศทางเดียวกัน (Senge.1990: 14) และจากการศึกษาพฤติกรรมของผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ประกอบด้วย การสร้างวิสัยทัศน์ (Formulating) เป็นการสร้างพิมพ์เขียวขององค์การที่มีความเป็นเลิศในอนาคต ที่ผู้บริหารปรารถนาให้องค์การของตนเป็นอย่างนั้น/ วิธีการที่ดีในการสร้างวิสัยทัศน์ ก็คือ การให้มีส่วนร่วม การเผยแพร่วิสัยทัศน์ (Articulating) เป็นกระบวนการที่ทำให้สมาชิกขององค์การได้รับรู้ เข้าใจ และมองเห็นความเป็นไปได้ เปลี่ยนสภาพของวิสัยทัศน์ส่วนบุคคลให้เป็นวิสัยทัศน์ของส่วนรวม และการปฏิบัติตามกลยุทธ์ที่สัมพันธ์กับวิสัยทัศน์ (Implementing) เป็นการนำเอาวิสัยทัศน์ที่สร้างขึ้นไปสู่การปฏิบัติจริง มีการเก็บรวบรวมพลังเพื่อบรรลุสภาพการณ์ในอนาคต ปรับปรุงองค์การให้ดี (Zaccaro;& Banks. 2004)

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่าการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน ด้วยการทำให้สมาชิกทุกคนให้การยอมรับ ชื่นชมคนอื่น โดยไม่รู้สึกหรือแสดงการต่อต้านเพื่อวิพากษ์วิจารณ์และอยากเห็นความสำเร็จในอนาคต มีการวางอนาคตร่วมกัน โดยการใช้ประสบการณ์ของสมาชิกสำหรับการดำเนินการกำหนดภาพแนวทางความสำเร็จในอนาคต โดยสมาชิกทุกคนเห็นภาพรวมเป็นภาพเดียวกันหมด และมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน รวมทั้งการกำหนดเป้าหมายร่วมกัน ด้วยการเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคน เกิดการทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน ด้วยการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานร่วมกัน ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) ความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน เป็นการทำให้สมาชิกทุกคนสามารถแสดงความคิดเห็นและหาข้อตกลงร่วมกันได้ โดยสมาชิกทุกคนให้การยอมรับ ชื่นชมสมาชิกคนอื่น รวมทั้งไม่แสดงการต่อต้าน (2) การวางอนาคตร่วมกัน เป็นการใช้ประสบการณ์ของสมาชิกสำหรับการดำเนินการกำหนดภาพแนวทางความสำเร็จในอนาคต โดยสมาชิกทุกคนเห็นภาพรวมเป็นภาพเดียวกันหมด และมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน และ (3) การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน เป็นการเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนเกิดการทำงานร่วมกันในการการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน

**ความร่วมมือกัน (Collaborate)**

ในปัจจุบันการทำงานไม่สามารถทำคนเดียวได้และจำต้องอาศัยพึ่งพาคนอื่น ด้วยเหตุว่าความรู้ ความสามารถของคนเรามีจำกัด ดังนั้นความร่วมมือกัน ส่วนใหญ่มักจะเป็นภาคีหรือส่วนเกี่ยวพันกับชุมชนการเรียนรู้อย่างมืออาชีพและการปฏิรูปการศึกษา ความร่วมมือกันอาจจะมีการทำงานของแต่ละบุคคลพร้อมกับกลุ่มโดยผ่านไปยังเป้าหมายตลอดจนการแลกเปลี่ยนความรู้ ทักษะและข้อมูล (DuFour; et al. 2005) นอกจากนี้คูซีสและโพสเนอร์ (Kouzes;& Posner. 2002: 242) กล่าวว่าความร่วมมือที่เป็นความสามารถในการร่วมมือขึ้นด้วยความรักที่จะกำหนดความสำเร็จสอดคล้องกับคำกล่าวที่ว่า “สองหัวดีกว่าหัวเดียว” เป็นการให้ความหมายในการเพิ่มมุมมองของบุคคลอื่นๆ รวมไปถึงความรู้และประสบการณ์ (Tschannen-Moran. 2009) และความร่วมมือยังเป็นกระบวนการของกลุ่มซึ่งแต่ละคนมาทำงานร่วมกันในลักษณะเป็นทีมงาน โดยการแบ่งปันข้อมูลและการตัดสินใจ เพื่อการบรรลุเป้าหมาย (Chen. 2007) และยังกล่าวเพิ่มเติมว่าความสำเร็จของความร่วมมือนั้นต้องการทักษะการสื่อสารที่เข้มแข็ง และในลักษณะเช่นนี้ทำให้แต่ละคนมีโอกาสในการให้ความร่วมมือในการโต้ตอบมีปฏิสัมพันธ์ ซึ่งสามารถสะท้อนผลให้เห็นถึงประสบการณ์ของพวกเขาและการแบ่งปันประสบการณ์ข้อมูลกับคนอื่น ๆ ด้วย หรือเป็นการทำงานด้วยกันโดยเฉพาะในการพยายามทางปัญญาและการร่วมงานอย่างมีเหตุผล (Forbes;& Fitzsimmons. 1993) มีการนำความรู้ ประสบการณ์และทักษะที่หลากหลายของสมาชิกให้เข้าด้วยกัน เพื่อช่วยในการพัฒนาผลผลิตใหม่ๆ ที่มีประสิทธิผลมากกว่าการแสดงออกเพียงคนเดียวในการสนับสนุนการพัฒนาผลผลิต นอกจากนี้ยังเป็นการร่วมมือกันด้วยความสมัครใจ มีเป้าหมายร่วมกัน การเข้าร่วมในความ

พยายามแบบสหวิทยาการ การค้นพบวิธีการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์หลากหลายแนวทาง (Honigsfeld; & Dove. 2010)

เมื่อพิจารณาในแง่มุมของความร่วมมือกันตามแนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม มักจะมีลักษณะเป็นสิ่งจุดประกายให้กลุ่มคนในองค์การ/หน่วยงาน/กลุ่มงาน เกิดพฤติกรรมที่ประสานสอดคล้องและมุ่งมั่นไปในทิศทางเดียวกัน โดยอาศัยทักษะและความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม ซึ่งสมาชิกภายในกลุ่มทุกคนเป็นผู้นำทั้งหมดขึ้นอยู่กับสถานการณ์ว่าจะต้องการคนที่มีความรู้ความสามารถแบบไหนในการนำสมาชิกองค์การในขณะนั้น ซึ่งภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เป็นลักษณะเฉพาะบุคคล (Pearce; & Ruder. 2007; Friedrich; et al. 2009; Friedrich; et al. 2014; Méndez, Howell;& Bishop. 2015) และมีลักษณะของการแบ่งปัน (Sharedness) ซึ่งเป็นขอบเขตที่พฤติกรรมผู้นำใช้ร่วมกันโดยคนหลายคน และการกระจาย (Distribution) ซึ่งเป็นขอบเขตที่พฤติกรรมผู้นำจะกระจายในหมู่คนหลายคน (Méndez; et al. 2015: 675) เป็นการบ่งบอกถึงวัฒนธรรมการทำงานเป็นกลุ่ม ซึ่งมีการแสดงออกถึงความรับผิดชอบ การร่วมมือปฏิบัติงาน การยอมรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม มีการประสานงานกัน เพื่อความสำเร็จของงาน (Smith. 2007; Davis. 2009; Terrell. 2010) นอกจากนี้ความร่วมมือยังมีความสัมพันธ์ร่วมกัน การแสดงออกถึงการมีความสัมพันธ์ของคนสองคนที่มาอยู่รวมกัน มีสิ่งที่เหมือนกัน ส่งเสริมสนับสนุนกัน เกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์กรและมีการพึ่งพาอาศัยกัน(Tschannen-Moran. 2000; Wallace;& Bartholomay. 2002; Thomson,Perry;& Miller. 2009; Kochhar-Bryant; & Heishman. 2010) ซึ่งเป็นตามข้อสังเกตของฟริดริชและคณะ (Friedrich; et al. 2009: 935) ที่ว่า "*ภาวะผู้นำกลุ่มจะมีสถานะแบบไม่คงที่ ซึ่งจะค่อยๆ ผุดบังเกิดขึ้นตามปัญหาแตกต่างกัน โดยทักษะและความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกัน จะมีความเหมาะสมมากขึ้นตามปัญหาที่เกิดขึ้น*"

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า ความร่วมมือกัน หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการใช้ทรัพยากรร่วมกัน โดยการใช้ความรู้ ความสามารถ ความเชี่ยวชาญ ของสมาชิกในกลุ่มแต่ละคน ให้เป็นประโยชน์ เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย มีการตัดสินใจร่วมกัน โดยการมีส่วนร่วมของสมาชิกในการตัดสินใจที่ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ มีเหตุผลในการเลือก สามารถนำไปปฏิบัติได้และทำให้งานบรรลเป้าหมาย รวมทั้งความสัมพันธ์ร่วมกัน โดยเป็นความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันทางสังคมระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่ส่งเสริมสนับสนุนกัน มีความเกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์การ และมีการพึ่งพาอาศัยกัน ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) การใช้ความเชี่ยวชาญของสมาชิก เป็นการใช้ความรู้ความสามารถ ความเชี่ยวชาญ หรือศักยภาพของเพื่อนร่วมงานแต่ละคนภายในกลุ่มออกมาช่วยกันดำเนินกิจกรรมให้งานบรรลุเป้าหมาย (2) วัฒนธรรมการทำงานเป็นทีม เป็นการแสดงออกถึงความรับผิดชอบ การร่วมมือปฏิบัติงาน การยอมรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม มีการประสานงานกัน เพื่อความสำเร็จของงาน และ (3) ความสัมพันธ์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันทางสังคมในทางบวกระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่ส่งเสริมสนับสนุนกัน มีความเกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์การ รวมทั้งมีการพึ่งพาอาศัยกัน

**สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (Tteam Spirit)**

วิญญาณ (Spirit) มีรากศัพท์ในภาษาละตินจากคำว่า “Spirare” หรือ “Spiritus” มีความหมายว่า การมีลมหายใจ (Neal. 1997) ในสังคมไทยส่วนใหญ่เมื่อกล่าวถึง คำว่า “วิญญาณ” มักจะนึกถึงความเชื่อเกี่ยวกับดวงจิตที่ไปจุติหรือไปเกิดในที่ต่างๆ (มณฑล สรไกรกิติกูลและสุนันทา เสียงไทย. 2556) สำหรับแนวคิดทางการบริหารนั้นได้มีการให้ความหมาย จิตวิญญาณ ว่าเป็นความรู้สึกที่เชื่อมโยงหรือผูกพัน ความเข้าใจ ความพึงพอใจและการให้ความเคารพ ไม่ใช่เพียงแค่ศาสนา แต่รวมถึงผู้คนรอบข้างและตนเอง (Altaf; & Awan. 2011) และเมื่อบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไปมีวัตถุประสงค์และเป้าหมายเดียวกัน ซึ่งมีการช่วยกันทำงานใดงานหนึ่งหรือหลายงาน อาจปรากฏในรูปของกลุ่มงาน กลุ่มสาระการเรียนรู้ หรือกลุ่มงานโดยมีการแบ่งกันดำเนินการตามพื้นที่ความชำนาญ เพราะมีความเชื่อเหมือนกันจึงรวมกันทำงานตามความเชื่อนั้นหรือผลประโยชน์ร่วมกัน จะมีชื่อเรียกที่หลากหลาย เช่น จิตวิญญาณทีม (Foster. 1991; Turel; & Connelly. 2012) จิตวิญญาณกลุ่ม (Hackman. 2012) ความรักในหมู่คณะ (esprit de corps) (Pentland. 2012) หรือสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (ประเวศน์ มหารัตน์สกุล. 2557) มีจุดเน้นคือมีความเกี่ยวข้องกับสมาชิกในทีมทุกคนที่ช่วยให้ปัจจัยความสำเร็จในการเชื่อมต่อกันได้อย่างราบรื่นและการปฏิบัติงานร่วมกันที่ผุดบังเกิดขึ้นมา (Lawford. 2003) ดังนั้นเพื่อความสอดคล้องกับบริบทของการศึกษา สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ผู้วิจัยจึงขอใช้คำว่า “สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม”

ฉินและคณะ (Chen; et al. 2007: 1189) กล่าวว่า สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มนั้นเป็นการกระจายความ สามารถของทีมในการเป็นสิ่งเกื้อหนุนสำหรับการตัดสินที่เหมาะสม รวมทั้งรับมือกับความท้าทายที่เกิดขึ้น สำหรับชิลวาและคณะ (Silva; et al. 2014: 302-303) ได้นิยามสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มเป็นกรอบความคิดที่สมาชิกในทีมร่วมกัน นอกจากนี้ยังได้สังเคราะห์แนวคิดและสรุปลักษณะของสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มออกเป็น 2 มุมมอง กล่าวคือเป็นกระบวนการของกลุ่ม (Team Process) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการสะท้อนคิดของแต่ละบุคคลเกี่ยวกับกลุ่ม และตำแหน่งของแต่ละคนในกลุ่ม เป็นการขับเคลื่อนด้วยสมาชิกในกลุ่ม สร้างระดับของความเหนียวแน่นในกลุ่ม และเป็นกระบวนการแต่ละบุคคล (Individual Process) ซึ่งเกี่ยวข้องกับศักยภาพของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มที่สามารถเรียนรู้จากความล้มเหลวส่งผลต่อรูปแบบการกระทำที่ดำเนินการอย่างมีสติ รวมทั้งกล่าวถึงลักษณะของจิตวิญญาณทีมเป็นความสามารถในการจัดการกับความต้องการที่ขัดแย้งกันด้วยวิภาษวิธี (Dialectic) ซึ่งการสร้างการรับรู้เกี่ยวกับทีมจะช่วยให้บรรลุเป้าหมายของตนได้ มีการสนับสนุน มีความเป็นมิตรและความสัมพันธ์ที่แนบแน่นจะช่วยให้เกิดความเชื่อมโยงผูกพันกับอารมณ์ (Emotional Bonds) ระหว่างสมาชิกในทีม มีแรงจูงใจที่เพิ่มขึ้นและมีความชื่นชมซึ่งกันและกัน นอกจากนี้ยังนิยามจิตสำนึกความเป็นกลุ่มในแง่ของความสามัคคี กล่าวคือ สมาชิกจะรวมกลุ่มกันเพราะเกิดความรู้สึกที่ดีต่อกันที่เรียกว่าความเป็นทีมเดียวกันหรือทีมสปิริต (Team Spirit) ก่อให้เกิดความรู้สึกเอื้ออาทร ความห่วงใย ความชอบระหว่างบุคคลที่ทำให้การทำกิจกรรมหรือการเล่นกีฬาสนุกสนานมากขึ้น (Carron. 1982)

หากพิจารณาในมุมมองของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการพัฒนาองค์การที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 ซึ่งวาสิตา บุญสาธร (2556: 339-340) กล่าวว่า มีความจำเป็นจะต้องเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างทักษะภาวะผู้นำ ความต้องการของสมาชิก ผลลัพธ์ที่นำไปสู่ความมุ่งมั่นและช่วยเติมเต็มเพื่อที่จะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการ ซึ่งการพัฒนาความรู้สึกก็เป็นส่วนหนึ่งในการเพิ่มพลังอำนาจในการปฏิบัติงานภายในองค์การ เช่น ความรู้สึกเป็นคนใน ซึ่งเป็นความรู้สึกผูกพันกับองค์การอย่างแรงกล้า ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของทีม ความรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรมและการออกความคิดเห็นในเรื่องต่างๆ ผู้นำสามารถสร้างความรู้สึกนี้ได้โดยการให้ความสำคัญกับความหลากหลายของคนในองค์การ ความเป็นปัจเจกของสมาชิกในทีม เพราะจะเป็นสิ่งที่กระตุ้นให้สมาชิกอยากมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหาและการตัดสินใจ มีความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อนร่วมงาน เช่น ความรู้สึกอันดี ความเป็นมิตร และ ความใกล้ชิดกับเพื่อนร่วมงาน รวมทั้งต้องการทำงานที่มีคุณค่า เป็นความรู้สึกมีคุณค่าเกิดจากการได้ทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่มีประโยชน์ต่อตนเอง ต่อสังคม และทำให้รู้สึกว่างานที่ตนทำสามารถสร้างความเปลี่ยนแปลงให้กับผู้อื่น องค์การ หรือแม้กระทั่งความเปลี่ยนแปลงกับโลกได้ และความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของทีมที่ประสบความสำเร็จ เมื่อสมาชิกในทีมร่วมทำงานอย่างรู้ใจกันเป็นอย่างดี ทีมเหล่านั้น สามารถทำงานได้ดีจนบางครั้งก็ดีเกินความคาดหวังของสมาชิกในทีมเอง ผลที่ตามมาก็คือความมุ่งมั่น มีวิญญาณแห่งการทำงานเป็นทีม

เมื่อพิจารณาตามบริบทของสถานที่ปฏิบัติงาน องค์การหรือมิติทางจิตวิญญาณในการทำงาน ได้มีนักวิชาการกล่าวว่าจิตวิญญาณในที่ทำงานเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบ คือ ความรู้สึกผูกพันต่องาน ความเชื่อมโยงในมิติทางจิตวิญญาณ สำนึกร่วมความเป็นชุมชน และพลังดึงดูดหรือประสบการณ์เฉพาะ (Kinjerski;& Skrypnek. 2006: 232-239) สำหรับในสังคมไทย เพชรแสวงและดูชอน (Petchsawang;& Duchon. 2009: 459-468) ได้อธิบายองค์ประกอบไว้ 4 ประการได้แก่ ความเห็นอกเห็นใจหรือความเมตตา งานที่มีคุณค่าและความหมาย การตระหนักรู้ (Mindfulness) การข้ามผ่านไปสู่สิ่งที่ดีกว่า (Transcendence) ทั้งนี้ มณฑล สรไกรกิติกูลและสุนันทา เสียงไทย (2556:133-135) ได้สรุปเป็นองค์ประกอบที่สำคัญได้ 4 ประการ ได้แก่ ชีวิตด้านในหรือชีวิตจิตใจ งานที่มีคุณค่าและความหมาย สำนึกร่วมแห่งความเป็นชุมชน และการหลอมรวมชีวิตเข้ากับการทำงาน

ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีจิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม โดยมีความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนกันหรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม และรู้สึกว่าเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่จะมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม และจิตสำนึกการทำงานร่วมกัน โดยมีความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่ ซึ่งสามารถวัดได้จาก 2 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) จิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม เป็นความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนกันหรือความเป็น

อันหนึ่งอันเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม และรู้สึกว่าเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรม ที่จะมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม และ (2) จิตสำนึกการทำงานร่วมกัน เป็นความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่

**ความเคารพกันในกลุ่ม (Gourp Respect)**

การเคารพ (Respect) เป็นเรื่องที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่งในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยนักวิจัยเห็นว่าเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับผลลัพธ์ในการบริหารทรัพยากรบุคคล ซึ่งการรับรู้การเคารพเชื่อมโยงกับวัฒนธรรมองค์การ และการรับรู้การสนับสนุนจากองค์การมีความเกี่ยวข้องกับบรรยากาศขององค์การโดยรวม ความเป็นธรรมในการกระจายของทรัพยากร การสนับสนุนของผู้บังคับบัญชา การให้รางวัลตามสถานการณ์ และการแสดงบทบาทตามภาระงาน (Augsberger; et al. 2012) แวนเจนและฮัคแฮม (Vangen; & Huxham. 2003: 13) ยังให้ข้อเสนอแนะว่า การเคารพเป็นสิ่งสำคัญของการทำงานร่วมกัน กล่าวคือการจะประสบความสำเร็จและสนุกสนาน นอกจากนี้การเคารพยังเป็นส่วนหนึ่งภายใต้องค์ประกอบของความไว้วางใจและการสนับสนุนในการวัดสภาพบรรยากาศขององค์การ (Parker;et al. 2003) สอดคล้องกับ แฮริส เอ็ดมอนสัน และคอบส์ (Harris, Edmonson; & Combs. 2014: 61) ที่กล่าวว่าการสร้างพื้นฐานของความไว้วางใจ การสร้างความสัมพันธ์กับชุมชนขนาดใหญ่ จะเริ่มต้นด้วยความเคารพ แสดงให้เห็นว่าผู้นำมีการตอบสนองต่อสถานการณ์และความต้องการของคนอื่น ๆ ซึ่งไม่ได้หมายความว่าทุกคนจะต้องชอบผู้นำหรือชอบทุกการตัดสินใจของผู้นำ ดังนั้นบุคคลที่เป็นผู้นำต้องมีความเคารพบุคคลอื่นในการปฏิบัติงานร่วมกัน ส่วนอิริคสันและวิลลิวอล (Eriksson; &Villeval. 2012: 287) ได้นิยามการเคารพ ออกมาในแง่ของการรับรู้ของผู้นำแสดงออกต่อผู้ตาม หลังจากการเฝ้าสังเกตการปฏิบัติงานของเขา

จากข้อสังเกตของเพียรซ์และคอนเจอร์ (Pearce; & Conger. 2003: 2) ที่ว่า *"แต่ละคนมีโอกาสที่จะแสดงภาวะผู้นำ และหลังจากนั้นก็ถอยออกมาไปในช่วงเวลาอื่น ๆ เพื่อที่จะให้ผู้อื่นเป็นผู้นำ"* ซึ่งอาจกล่าวได้ว่า สมาชิกทุกคนมีโอกาสเป็นผู้นำทั้งหมดขึ้นอยู่กับสถานการณ์ว่าจะต้องการคนที่มีความรู้ความสามารถแบบไหนในการนำสมาชิกองค์การในขณะนั้น ไม่ใช่คนเพียงคนเดียวเป็นผู้นำตลอด โดยทุกคนมีประสบการณ์และการดำเนินการหลายอย่างพร้อมกัน อาจจะอยู่ในฐานะผู้นำทั้งที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดพื้นฐานที่ว่า ภาวะผู้นำกลุ่มนั้นเน้นในเรื่องความเท่าเทียมกันของสมาชิกในกลุ่ม และยังสอดคล้องกับแนวคิดจิต 5 ลักษณะเพื่ออนาคต (Five minds for the future) ซึ่งจิตแห่งความเคารพ นั้นเป็นการอ่อนน้อมถ่อมตนให้เกียรติและเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น เคารพและเข้าใจถึงความแตกต่างทั้งระหว่างบุคคลและระหว่างกลุ่ม รวมทั้งเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น (Gardner. 2009) นอกจากนี้คิง (King. 2010: 5) ยังได้กล่าวถึงการแสดงความเคารพในโรงเรียนว่าเป็นการธำรงรักษาตามความต้องการที่จะรับการปฏิบัติ มีการรับฟังความคิดเห็นของคนอื่น การให้เกียรติผู้อื่นที่เกี่ยวกับทรัพย์สินหรือพื้นที่ส่วนตัว

และละเว้นจากการพูดคุย/สนทนาเกี่ยวกับเบื้องหลังของผู้อื่น ซึ่งการให้เกียรติตนเองและคู่สนทนา (Respectfulness) หมายถึง การที่บุคคลที่สนทนาเห็นว่าตนเองและคู่สนทนาเป็นมิตร แสดงการสนทนาที่ไม่เป็นการละเมิดสิทธิส่วนบุคคล อยู่บนพื้นฐานของความสุภาพ การให้เกียรติและเห็นว่าทุกคนมีศักดิ์ศรีและความเท่าเทียมกัน (ชัญญา ลี้ศัตรูพ่ายและชาญ รัตนะพิสิฐ. 2557: 175) นอกจากนี้แฮริส เอ็ดมอนสันและคอบส์ (Harris, Edmonson; & Combs. 2014: 62) ได้ชี้ถึงประเด็นในการแสดงความเคารพในการปฏิบัติงานร่วมกันว่าจะต้องประกอบด้วย การสื่อสารที่บ่อยครั้งด้วยความคาดหวังว่าทุกคนควรจะปฏิบัติด้วยความเคารพ มีความกระตือรือร้นในการฟัง (Actively Listen) เมื่อบุคคลอื่นกำลังพูด รักษาท่าทางที่น่ารื่นรมย์ (Leasant Demeanor) เพื่อทำให้เข้าถึงผู้อื่นได้มากขึ้น ทำในสิ่งที่บอกว่าจะทำ และถ้าไม่ทำก็ควรให้คำอธิบาย เมื่อสนทนากับคนอื่น ต้องทำราวกับว่าเขาเป็นส่วนหนึ่งของการสนทนา ไม่ตอบสนองต่อการวิจารณ์ด้วยกิริยาอาการที่ไม่สุภาพ แต่พึงพิจารณาว่าสิ่งที่ได้รับการวิจารณ์นั้น บางทีอาจจะมีความจริงบางอย่าง แสดงความเคารพในช่วงเวลาการใช้ข้อมูลร่วมกันของสมาชิก และมีการตัดสินใจร่วมกับคนอื่น ๆ และการใช้ความคิดและข้อเสนอแนะในเวลาที่เหมาะสม และไม่ลืมที่จะให้เกียรติ (Credit) สำหรับความคิดที่ดี ชัญญา ลี้ศัตรูพ่ายและชาญ รัตนะพิสิฐ (2557: 175) ยังได้เสนอว่า การรับฟังอย่างมีประสิทธิภาพ (Intensive Listening) เป็นลักษณะของการที่บุคคลรับฟังการสนทนาด้วยจิตใจที่สงบ อดทน ไม่รู้สึกเบื่อหน่ายและสามารถจับใจความสำคัญของการสนทนาได้ รวมทั้งการสะท้อนความรู้สึก กล่าวคือสามารถสังเกตสภาวะอารมณ์ ความรู้สึกของคู่สนทนา สามารถบอกหรือสร้างสภาวะของการตระหนักรู้และพิจารณาอารมณ์ได้ตามความเป็นจริง

จากที่กล่าวจะเห็นได้ว่าลักษณะการเคารพกันในกลุ่ม ภายใต้แนวคิดพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่มนั้นจะมุ่งเน้นเกี่ยวกับการแสดงความเคารพในความสามารถของสมาชิกภายในกลุ่มในการแสดงพฤติกรรมตามบทบาท หน้าที่ความรับผิดชอบ หรือในภาระงานตามความเชี่ยวชาญนั้นๆ การเคารพในความคิดเห็นของสมาชิกและการแสดงความเคารพในการกระทำหรือการปฏิบัติงาน ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่า การเคารพในกลุ่ม เป็นคุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการเคารพในความสามารถด้วยการแสดงอาการนับถือยกย่อง ชื่นชม ให้เกียรติ และยอมรับในความแตกต่างเกี่ยวกับความรู้ความสามารถ หรือ ความเชี่ยวชาญของเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม เคารพในความคิด ด้วยการแสดงอาการเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตัวเอง และปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ รวมทั้งยอมรับในความแตกต่างได้ รวมทั้งเคารพในการกระทำ ด้วยการแสดงอาการชื่นชม และให้เกียรติเมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรมตามความรู้ความสามารถหรือความเชี่ยวชาญของเขา ซึ่งสามารถวัดได้จาก 3 ตัวแปรสังเกตได้ ประกอบด้วย (1) เคารพในความสามารถเป็นการแสดงอาการนับถือยกย่อง ชื่นชม ให้เกียรติ และยอมรับในความแตกต่างเกี่ยวกับความรู้ ความสามารถ หรือ ความเชี่ยวชาญของเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม (2) เคารพในความคิด เป็นการแสดงอาการเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตัวเอง และปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ

รวมทั้งยอมรับในความแตกต่างได้ และ (3) เคารพในการกระทำ เป็นการแสดงอาการชื่นชม และให้เกียรติ เมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรมตามความรู้ความสามารถ ความถนัด ความเชี่ยวชาญของตนเอง

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยข้างต้น ภาวะผู้นำกลุ่มเป็นแนวคิดใหม่ โดยมีลักษณะเป็นสิ่งจุดประกายให้กลุ่มคนในองค์การ เกิดพฤติกรรมที่ประสานสอดคล้องและมุ่งมั่นไปในทิศทางเดียวกัน โดยอาศัยทักษะและความเชี่ยวชาญในสมาชิกตามสถานการณ์หรือปัญหาที่ต้องเผชิญ ภาวะผู้นำกลุ่มไม่ได้เป็นลักษณะเฉพาะบุคคล แต่เกี่ยวข้องกับกระบวนการความสัมพันธ์ของทีม กลุ่ม หรือองค์การ และยังเป็นกระบวนการที่ภาวะผู้นำสามารถฝังตัวอยู่ในการเปลี่ยนแปลงของระบบทางสังคม ซึ่งจะนำไปสู่การมีพลังอารมณ์เชิงบวกหรือความรู้สึกเชื่อมั่น อิ่มเอมใจ ความกระตือรือร้นและความคิดริเริ่มในการดำเนินการในกลุ่มอย่างมีชีวิตชีวา เพื่อจุดประสงค์ที่เกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ของกลุ่มที่สำคัญ สำหรับองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มส่วนใหญ่เริ่มต้นจากนักวิชาการทางตะวันตก แต่ยังไม่ปรากฏรูปแบบหรือองค์ประกอบที่แน่ชัด ซึ่งมีความแตกต่างขององค์ประกอบตามบริบทของการศึกษาพัฒนา และจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสามารถสรุปองค์ประกอบเบื้องต้นของภาวะผู้นำกลุ่มดังตาราง

ตาราง 6 สรุปองค์ประกอบเบื้องต้นของภาวะผู้นำกลุ่ม

| ตัวแปรที่ศึกษา | องค์ประกอบเบื้องต้น | ตัวแปรที่สังเกตได้ |
|---|---|---|
| ภาวะผู้นำกลุ่ม (collective leadership) | ความไว้วางใจในกลุ่ม (group trust) | การรับรู้ความเป็นทีมเดียวกัน |
| | | ความผูกพันทางอารมณ์ |
| | | ความเปิดเผยต่อกัน |
| | ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (group solidarity) | ความเชื่อมโยงทางจิตใจ |
| | | ความภาคภูมิใจในกลุ่ม |
| | | การมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม |
| | สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship) | ความสามารถในการรับรองอารมณ์ผู้อื่น |
| | | การให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน |
| | | การเข้าใจตนเอง |
| | การสื่อสารในกลุ่ม (group communication) | การใช้ภาษา |
| | | การใช้ท่าทาง |
| | | การสานสัมพันธ์ |

ตาราง 6 (ต่อ)

| ตัวแปรที่ศึกษา | องค์ประกอบเบื้องต้น | ตัวแปรที่สังเกตได้ |
|---|---|---|
| ภาวะผู้นำกลุ่ม (collective leadership | การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (shared vision) | ความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน |
| | | การวางอนาคตร่วมกัน |
| | | การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน |
| | ความร่วมมือกัน (collaborate) | การใช้ความเชี่ยวชาญของสมาชิก |
| | | วัฒนธรรมการทำงานเป็นทีม |
| | | ความสัมพันธ์ร่วมกัน |
| | การเคารพกันในกลุ่ม (group respect) | เคารพในความสามารถ |
| | | เคารพในความคิด |
| | | เคารพในการกระทำ |
| | พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support) | การเห็นอกเห็นใจสมาชิก |
| | | การแสดงความห่วงใย |
| | | การเสริมกำลังใจ |
| | สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (team spirit) | จิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม |
| | | จิตสำนึกการทำงานร่วมกัน |
| รวม | จำนวน 9 องค์ประกอบ | จำนวน 26 ตัวแปรที่สังเกตได้ |

นอกจากนี้จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มที่กล่าวมา ผู้วิจัยได้พบข้อสังเกตอีกประการหนึ่งกล่าวคือ องค์ประกอบในบางองค์ประกอบที่ค้นพบมักจะมีความเกี่ยวกับสัมพันธ์กับอีกองค์ประกอบหนึ่ง เช่น ความไว้วางใจและการเคารพเป็นสิ่งสำคัญของการทำงานร่วมกันคือการจะประสบความสำเร็จและสนุกสนาน และการสื่อสารที่มีความสำคัญมาก แสดงให้เห็นว่าการดำรงอยู่ของความไว้วางใจระหว่างทุกส่วนที่เกี่ยวข้องจะถูกมองว่าเป็นปัจจัยความสำเร็จที่สำคัญ (Vangen;& Huxham. 2003: 13) นอกจากนี้การสื่อสารและความไว้วางใจ ต่างมีความเชื่อมโยง ทับซ้อนและสัมพันธ์กัน เพราะการสื่อสารเป็นปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลกระทบต่อระดับของความไว้วางใจ และหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าการสื่อสารไม่มีการบิดเบือน เป็นความจริงและตรงไปตรงมา สามารถเพิ่มความไว้วางใจได้ (Franz. 2012: 111,126) ดังนั้นเพื่อความชัดเจนในองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบในลำดับถัดไป

**2.5 การวัดภาวะผู้นำกลุ่ม**

การวัดภาวะผู้นำกลุ่มตามแนวคิดของนักวิชาการส่วนใหญ่จะเน้นการวัดภาวะผู้นำกลุ่ม โดยให้มีการประเมินตนเองโดยการใช้แบบสอบถามมาตราส่วนประมาณ แต่มีจำนวนมิติ องค์ประกอบ จำนวนข้อคำถามที่แตกต่างกันตามบริบทที่ทำการศึกษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

กัฟต้าและคณะ (Gupta; et al. 2011) ดำเนินการศึกษาอิทธิพลคั่นกลางส่งผลต่อภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกลุ่ม (Collective Transformational Leadership-CTL) ต่อความสัมพันธ์ระหว่างทุนทางสังคมในทีมงานที่จัดการตนเองและประสิทธิภาพการทำงาน โดยได้ดำเนินการวัดภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกลุ่ม ตามกรอบของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ซึ่งองค์ประกอบพฤติกรรมเฉพาะ 4 ประการ หรือที่เรียกว่า “4I's” (Four I's) ประกอบด้วย การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์หรือภาวะผู้นำเชิงบารมี (Idealized Influence หรือ Charisma Leadership) การสร้างแรงบันดาลใจ (Inspiration Motivation) การกระตุ้นทางปัญญา (Intellectual Stimulation) และการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล (Individualized Consideration) โดยมีลักษณะของแบบสอบถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณ มีจำนวน 30 ข้อ

มิลลิเทลโลและแบนแฮม (Militello;& Benham. 2010) ดำเนินการสร้างเครื่องมือประเมินที่ใช้ในการวัดความก้าวหน้าของการรับรู้ภาวะผู้นำกลุ่มของผู้เข้าร่วมใน the Kellogg Leadership for Community Change โดยใช้ระเบียบวิธีแบบ Q-methodology มีการสร้างข้อความที่สะท้อนถึงภาวะผู้นำกลุ่มในแก่นสาระ (Theme) จำนวน 3 ด้าน คือ สถานที่ (Place) ความสัมพันธ์หรือการเป็นหุ้นส่วน (Relationships/Partnerships) และการข้ามขอบเขตหน้าที่ (Crossing boundaries)

ไลท์วู้ดและมาร์เซล (Leithwood; & Mascall. 2008) ทำการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน โดยใช้เครื่องมือวัดภาวะผู้นำกลุ่มเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ มีจำนวน 9 ข้อ ซึ่งเป็นส่วนย่อยของแบบสอบถามการรับรู้ของครู (Teacher perceptions)

ฮิลเลอร์และคณะ (Hiller; et al. 2006) ทำการศึกษาการเสริมสร้างกลุ่มในบทบาทของภาวะผู้นำและประสิทธิผลของทีมงาน ในบริบทของพนักงาน กรมทางหลวงของสหรัฐอเมริกา โดยใช้เครื่องมือวัดภาวะผู้นำกลุ่ม เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 7 ระดับ มีจำนวน 30 ข้อ ซึ่งมีการสร้างเครื่องมือจำนวน 4 มิติ ประกอบด้วย การวางแผนและการจัดระเบียบ การแก้ปัญหา การสนับสนุนความคิดเห็นผู้อื่น การพัฒนาและการให้คำชี้แนะ โดยมีการนิยามและลักษณะของข้อคำถาม ดังนี้

1. การวางแผนและการจัดระเบียบ เกี่ยวข้องกับการร่วมกันในการกำหนดวัตถุประสงค์ซึ่งรวมถึงการมีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจการกำหนดเป้าหมายและการกำหนดวิธีการที่จะใช้บุคลากรและทรัพยากรอื่น ๆ ในลักษณะที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งมีลักษณะของข้อคำถามประกอบด้วย การวางแผนการทำงานได้รับทำ การจัดสรรทรัพยากรตามลำดับความสำคัญของทีม

การตั้งค่าเป้าหมายของทีมของเรา การจัดระเบียบงานเพื่อให้การปฏิบัติงานตามวงจรอย่างราบรื่นมากขึ้น การตัดสินใจเลือกวิธีการไปสู่การปฏิบัติงานเป็นทีมของเรา และการให้ข้อมูลเป็นประโยชน์เกี่ยวกับแผนการดำเนินงานของทีม

2. การแก้ปัญหา เกี่ยวข้องกับการร่วมกันในการระบุและวินิจฉัยปัญหาอันเนื่องมาจากการปฏิบัติงานอย่างรอบคอบ ใช้ความเชี่ยวชาญรวมกันของทีมเพื่อวิเคราะห์ปัญหาและบรรลุถึงการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งมีลักษณะของข้อคำถามประกอบด้วย การตัดสินใจเกี่ยวกับแนวทางปฏิบัติที่ดีที่สุดของการดำเนินการเมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น การวินิจฉัยปัญหาได้อย่างรวดเร็ว การใช้ความเชี่ยวชาญรวมกันเป็นทีมงานที่จะแก้ปัญหา การหาแนวทางการแก้ไขปัญหาที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการปฏิบัติงานของในทีม การระบุปัญหาก่อนที่ปัญหาจะเกิดขึ้น การพัฒนาแนวทางการแก้ไขปัญหาและการแก้ปัญหาที่จะเกิดขึ้น

3. การสนับสนุนความคิดเห็นผู้อื่น ประกอบด้วย การสนับสนุนสมาชิกในทีม การแสดงบทบาทอย่างอดทน การสนับสนุนให้เกิดบรรยากาศในทีมกลุ่มร่วมกัน และการฟังและกระตุ้นให้สมาชิกคนอื่นในทีม ซึ่งมีลักษณะของข้อคำถามประกอบด้วย ให้การสนับสนุนสมาชิกของทีมที่ต้องการความช่วยเหลือ แสดงให้เห็นความอดทนที่มีต่อสมาชิกคนอื่นในทีม การแสดงถึงสถานการณ์ที่ดีให้สมาชิกคนอื่นในทีมเมื่อพวกเขากำลังอารมณ์เสีย การฟังข้อร้องเรียนและปัญหาของสมาชิกในทีม สร้างบรรยากาศความเหนียวแน่นในทีม และปฏิบัติซึ่งกันและกันด้วยความสุภาพ

4. การพัฒนาและการให้คำปรึกษา ประกอบด้วยการแลกเปลี่ยนคำแนะนำเกี่ยวกับอาชีพ การเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับสมาชิกใหม่ในทีมและการเรียนรู้จากการสอนทักษะให้กับสมาชิกคนอื่น ๆ ในทีม ซึ่งมีลักษณะของข้อคำถามประกอบด้วย การแลกเปลี่ยนแนะนำที่เกี่ยวข้องกับอาชีพในทีม ช่วยการพัฒนาทักษะซึ่งกันและกัน การเรียนรู้ทักษะจากสมาชิกคนอื่นๆ ทั้งหมดของทีม การเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับสมาชิกใหม่ของทีม การสอนผู้ที่ปฏิบัติงานอยู่ในระดับต่ำ ให้รู้จักการปรับปรุงการปฏิบัติงานและการช่วยเหลือขณะสมาชิกในทีมเรียนรู้ทักษะใหม่ ๆ

สำหรับการวัดภาวะผู้นำกลุ่มนั้นส่วนใหญ่นักวิชาการจะเน้นการวัดภาวะผู้นำกลุ่ม ด้วยวิธีการประเมินตนเอง โดยใช้แบบสอบถามมาตรส่วนประมาณค่า แต่มีมิติในการวัดที่แตกต่างกันตามบริบทของการศึกษานั้นๆ สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการวัดโดยใช้แบบสอบถามมาตราส่วนประมาณภายใต้จำนวนองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มที่ค้นพบ

**2.6 การพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม**

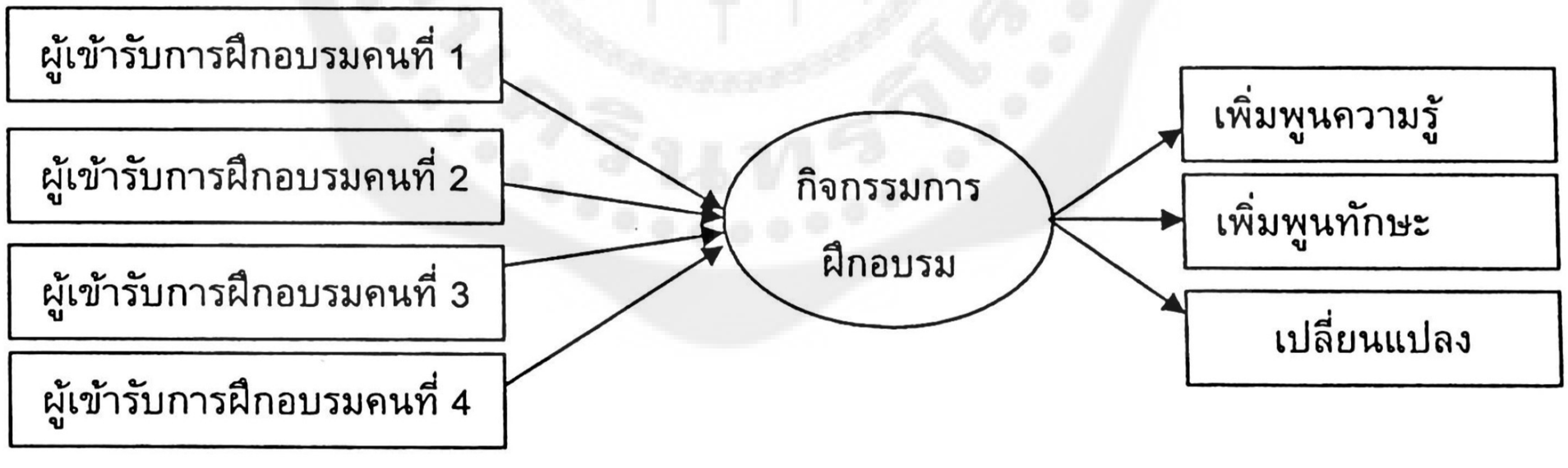
ภาวะผู้นำ (Leadership) เป็นคำกิริยาที่อธิบายถึงการกระทำ จึงเป็นกระบวนการมากกว่าอำนาจสั่งการ ดังนั้นในการพัฒนาภาวะผู้นำจึงมีความแตกต่างจากการพัฒนาผู้นำ กล่าวคือ การพัฒนาผู้นำ (Leader) จะมุ่งเน้นไปที่ผู้นำแต่ละบุคคล อาจจะเป็นคุณลักษณะ พฤติกรรม ความคิด ความรู้สึก อย่างไรก็ตามในทางกลับกันการพัฒนาภาวะผู้นำ (Leadership) จะมุ่งเน้นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มบุคคล เช่น ผู้นำ ผู้ตาม มวลหมู่สมาชิกในกลุ่ม (Day. 2000; Dalakoura. 2010; Day, Fleenor, Atwater, Sturm; & McKee. 2014; สัมฤทธิ์ กาเพ็งและประยุทธ

ชูสอน. 2557) เมื่อพิจารณาความหมายของคำว่า การพัฒนาภาวะผู้นำ มาจากคำว่า "การพัฒนา" และ "ภาวะผู้นำ" ซึ่งการพัฒนา (Development) เป็นการเปลี่ยนแปลงวิธีการเดิมอันมีผลให้เกิดความเจริญก้าวหน้า เกิดประโยชน์ดีขึ้นจากสิ่งที่มีอยู่เดิม ดังนั้นการพัฒนาภาวะผู้นำจึงเป็นการนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงของผู้นำให้ดียิ่งขึ้นกว่าเดิม โดยมีกลยุทธ์แบบแผนอย่างเป็นกระบวนการ โดยจะเกี่ยวข้องกับปัจจัยนำเข้า (Input) กระบวนการ (Process) และผลลัพธ์ (Outcome) ที่เสริมสร้างการปฏิบัติงานของบุคคลที่เพิ่มขึ้นทั้งในด้านความรู้ ทักษะ ความสามารถ และกระบวนการการดำเนินกิจกรรมภายในองค์การ โดยมีเป้าหมายเพื่อให้ผลการดำเนินกิจกรรมของบุคคล กลุ่มและองค์การโดยรวม บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายที่ต้องการ (Lawson. 2008; Rønning, Espedel; &Jordahl. 2013)

สำหรับการพัฒนาภาวะผู้นำในศตวรรษที่ 21 มุ่งเน้นการพัฒนาภาวะผู้นำเป็นแบบองค์รวม กล่าวคือจะมุ่งเน้นไปที่กลุ่มบุคคลหรือองค์การมากกว่ารายบุคคล ซึ่งเป็นการเข้าร่วมกลุ่มกันด้วยหัวใจ จิตใจ จิตวิญญาณ และพลังร่วม เป็นปัจจัยช่วยในการขับเคลื่อนทำให้เกิดเป็นภาวะผู้นำกลุ่ม (O'Connell. 2014) นอกจากนี้นักวิชาการได้มีทัศนะในการพัฒนาภาวะผู้นำใน 2 ระดับ คือ การพัฒนาระดับบุคุล ซึ่งเป็นแบบดั้งเดิม มุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถ ทัศนคติของแต่ละบุคคล โดยถือว่าทุกคนไม่ได้เกิดมาพร้อมกับความสามารถในการเป็นผู้นำ แต่ทุกคนก็สามารถพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลได้จากการพัฒนาที่เน้นการฝึกปฏิบัติ โดยมีการพัฒนาที่ตัวผู้นำในการพัฒนาคุณลักษณะ พฤติกรรมเฉพาะตัว ความคิด ความรู้สึกที่พึงประสงค์ และการพัฒนาระดับกลุ่ม เป็นการพัฒนาที่เชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างผู้นำแต่ละคนกับกลุ่มคนในองค์การ โดยมีการพัฒนากระบวนการ เช่น กระบวนการความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล อิทธิพลทางสังคม พลวัตกลุ่มระหว่างผู้นำกับทีมและระหว่างทีมต่างๆ ในองค์การ (วิโรจน์ สารรัตถะ. 2557) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวสามารถนำหลอมรวมในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มเพื่อการสนองตอบต่อความรู้ แนวทางปฏิบัติแบบใหม่ๆ ที่เกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลา

การพัฒนาภาวะผู้นำจึงเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญในการสร้างความเข้มแข็งในการปฏิบัติหน้าที่ในฐานะผู้รับนโยบายมาสู่การปฏิบัติ แล้วยังเป็นการเตรียมความพร้อมเพื่อความเจริญก้าวหน้าในวิชาชีพซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษา นักวิชาการได้จำแนกแนวทางในการพัฒนาภาวะผู้นำออกเป็น 3 ลักษณะ ประกอบด้วย พัฒนาโดยการเรียนรู้จากประสบการณ์ กรณีตัวอย่าง และการศึกษา (Kouzes;& Posner. 2003; Bateman;& Snell. 2009; สุพานี สฤษฏ์วานิช. 2556) ส่วนดูบริน (DuBrin. 2010: 444-461) ได้เสนอแนวทางในการพัฒนาภาวะผู้นำให้ประสบผลสำเร็จได้แก่ การพัฒนาโดยใช้การตระหนักด้วยตนเองและการมีวินัยในตนเอง การศึกษา ประสบการณ์และการให้คำปรึกษา และโปรแกรมการพัฒนาภาวะผู้นำ สำหรับการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาในบริบทของประเทศไทยมีหลายวิธีการ เช่น การสอนงาน การเป็นพี่เลี้ยง การนิเทศ และการฝึกอบรม

เมื่อพิจารณาตามบริบทของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่ทุกองค์การนิยมนำมาใช้ในการดำเนินงานมากที่สุด คือ การฝึกอบรมถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของการบริหารทรัพยากรมนุษย์ (สมชาติ กิจยรรยง. 2555) โดยการฝึกอบรมเป็นกระบวนการหรือวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ รวมทั้งนำประสบการณ์เกี่ยวกับงานซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ความรู้ ความสามารถ ทักษะ ทัศนคติ เพื่อปรับปรุงคุณภาพงาน รวมทั้งทำให้การปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพสูงสุดและมีผลพลอยได้อื่นๆ ที่ทำให้เกิดการพัฒนาองค์การ (Noe. 2010; จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556; ชูชัย สมิทธิไกร. 2557) นอกจากนี้ยังเป็นการเพิ่มพูนความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานเฉพาะอย่าง ซึ่งเป็นการเพิ่มพูนความรู้ เกี่ยวกับหลักการ ทฤษฎี แนวคิดในเรื่องที่อบรมเพื่อนำไปใช้ในการปฏิบัติงาน เพิ่มพูนความเข้าใจ เป็นลักษณะที่ต่อเนื่องจากความรู้กล่าวคือ เมื่อรู้ในหลักการและทฤษฎีแล้ว สามารถตีความ แปลความ ขยายความและอธิบายให้คนอื่นทราบได้รวมทั้งสามารถนำไปประยุกต์ได้ เพิ่มพูนทักษะเป็นการเพิ่มพูนความชำนาญหรือความคล่องแคล่วในการปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่งโดยอัตโนมัติ มีประสิทธิภาพและเปลี่ยนแปลงทัศนคติที่พึงประสงค์ เพื่อเปลี่ยนแปลงความรู้สึกที่ดีหรือไม่ดีต่อสิ่งต่างๆ มุ่งให้เกิดหรือเพิ่มความรู้สึกที่ดีต่อองค์การ ผู้บังคับบัญชา เพื่อนร่วมงาน และงานที่มีหน้าที่รับผิดชอบ (จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556; สมคิด บางโม. 2559; สกล วรเจริญศรี. 2559) จากที่กล่าวว่ามาจะเห็นว่าการฝึกอบรมเป็นกระบวนการที่เป็นระบบและมีความต่อเนื่อง ดังภาพประกอบ

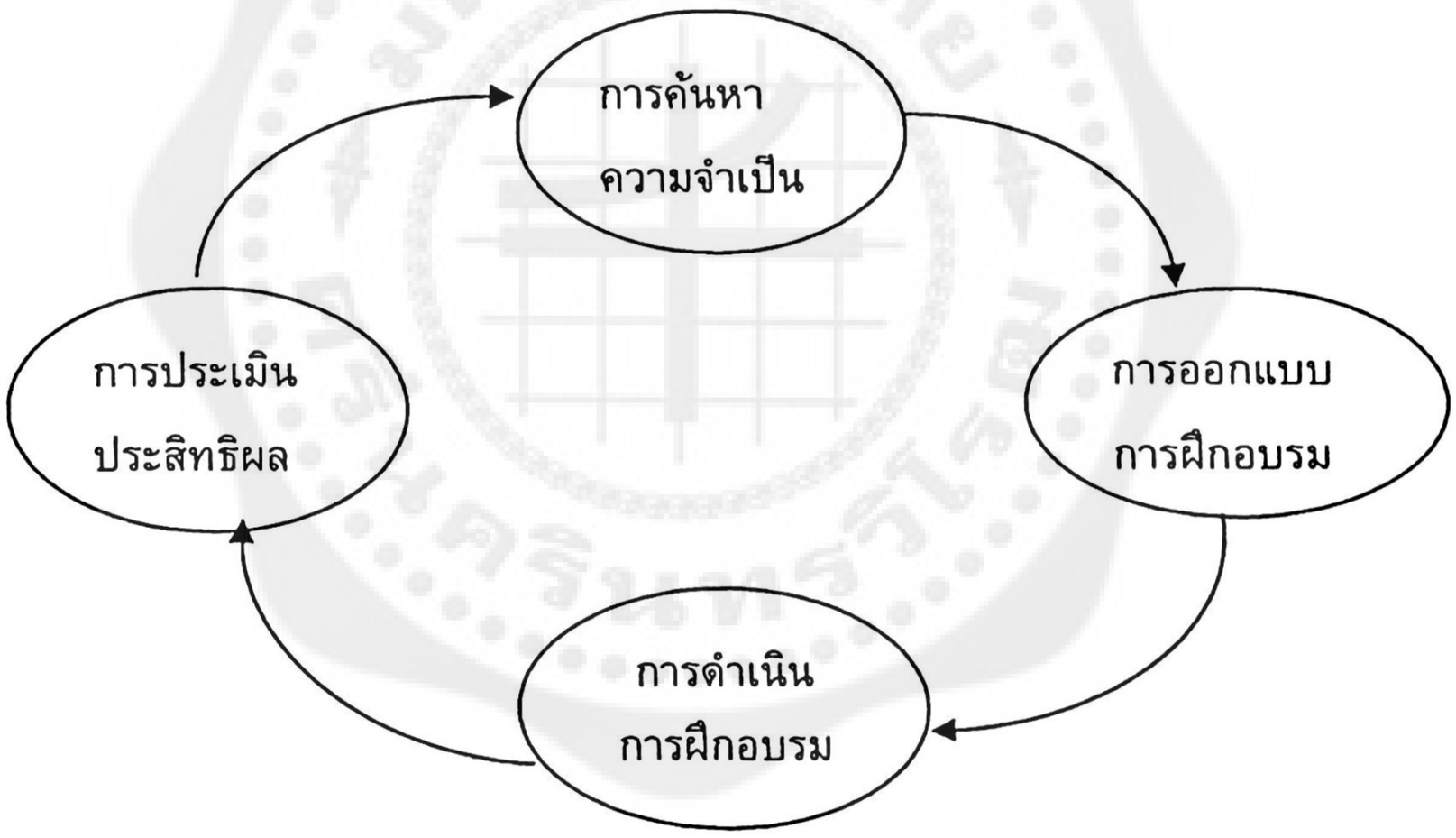



ภาพประกอบ 9 แนวคิดพื้นฐานในการฝึกอบรม

จะเห็นได้ว่าการฝึกอบรมเป็นส่วนประกอบสำคัญในการส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาบุคคลในหลากหลายรูปแบบ และเป็นกระบวนการหรือกิจกรรมที่สำคัญในการพัฒนาการบริหารจัดการซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาองค์การ ซึ่งการฝึกอบรมดังกล่าวสามารถสร้างประโยชน์ให้เกิดขึ้นกับประสิทธิผลของหน่วยงานและองค์กร ในปัจจุบันหน่วยงานทั้งภาครัฐและภาคเอกชนได้ตระหนักในคุณค่าของการฝึกอบรมอย่างมาก อย่างไรก็ตามการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพนั้นควรมีรูปแบบหรือโมเดลเป็นหลักพื้นฐานในการยึดเป็นแนวทางในการดำเนินการ ซึ่งรูปแบบหรือโมเดลในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลเป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการดำเนินการ

ฝึกอบรม โดยโมเดลการฝึกอบรมบางครั้งอาจเรียกว่า วงจรการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากร หรือวงจรการฝึกอบรม (สกล วรเจริศรี. 2559: 49) ผู้วิจัยได้นำเสนอโมเดลการฝึกอบรมเพื่อนำมาเป็นหลักพื้นฐานการในการออกแบบและพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. โมเดลพื้นฐานของวิธีการระบบสำหรับการฝึกอบรม ประกอบด้วยกิจกรรมหลักๆ 4 กิจกรรม ในการประยุกต์ใช้เพื่อดำเนินการฝึกอบรมในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 การค้นหาความจำเป็นในการฝึกอบรมหรือปัญหาที่องค์การต้องได้รับการแก้ไขและพัฒนาบุคลากร ขั้นที่ 2 การออกแบบการฝึกอบรม โดยนำประเด็นปัญหาหรือสิ่งที่ค้นหาแล้วพบว่าองค์การต้องการดำเนินการฝึกอบรมเรื่ออะไร มำทำการออกแบบ กำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีการต่างๆ ในการฝึกอบรม ขั้นที่ 3 การดำเนินการฝึกอบรม และขั้นที่ 4 การประเมินประสิทธิผลของการฝึกอบรม เพื่อตรวจสอบผลการดำเนินการฝึกอบรม สามารถเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ หรือสามารถแก้ปัญหากับสิ่งที่องค์การต้องการพัฒนาได้ผลเป็นอย่างไร ดังภาพประกอบ

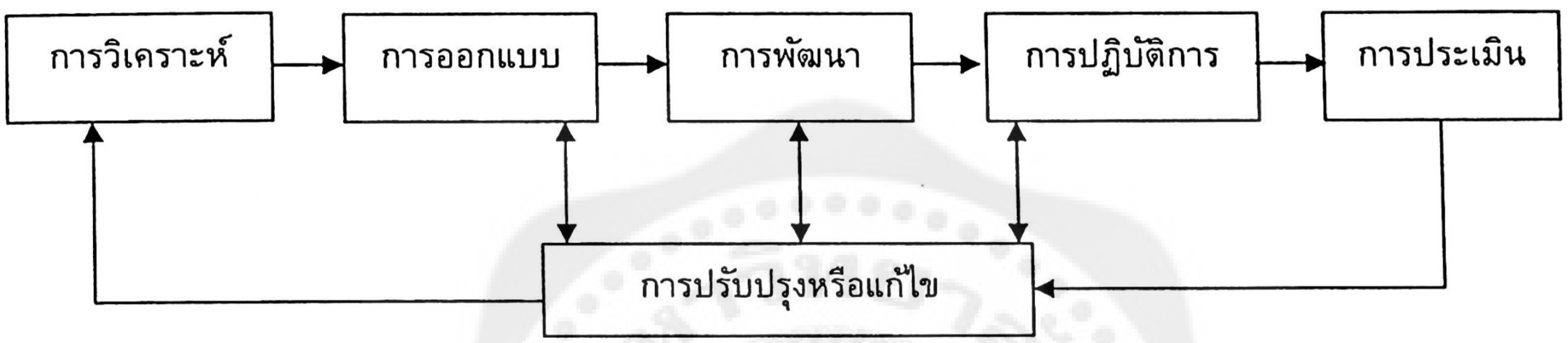



ภาพประกอบ 10 โมเดลพื้นฐานของวิธีระบบสำหรับการฝึกอบรม

ที่มา: สกล วรเจริญศรี. (2559). *จิตวิทยาสำหรับการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากรในองค์การ*. หน้า 50.

2. โมเดลการออกแบบระบบการสอน ISD (Instructional Systems Design) โมเดลนี้ถูกพัฒนาขึ้นมาเพื่อใช้ในการออกแบบการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ และมีขั้นตอนการใช้ในการดำเนินการฝึกอบรม 5 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 ขั้นการวิเคราะห์ เพื่อศึกษาปัญหาหรือสิ่งที่ต้องการพัฒนา ขั้นที่ 2 การออกแบบ เป็นการกำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีการ รวมถึงการเลือกใช้สื่อที่มีความเหมาะสมกับการฝึกอบรม ขั้นที่ 3 การพัฒนา เป็นการทดลองใช้การดำเนินการ

ฝึกอบรม เพื่อตรวจสอบว่าสามารถใช้ในการพัฒนาหรือแก้ปัญหาตามวัตถุประสงค์การฝึกอบรมหรือไม่ ขั้นที่ 4 การปฏิบัติการ คือ การนำเสนอการฝึกอบรมที่ได้พัฒนาและปรับปรุงไปทำการฝึกอบรมจริงกับกลุ่มที่เป็นเป้าหมาย และขั้นที่ 5 การประเมินผล เป็นการตรวจสอบประสิทธิผลของการฝึกอบรมว่าสามรถบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ ทั้งนี้จุดเด่นของโมเดลนี้คือในทุกขั้นตอนของการดำเนินการจะมีการปรับปรุงและแก้ไขเพื่อพัฒนาการดำเนินการในแต่ละขั้นให้สมบูรณ์และพบปัญหา อุปสรรค ข้อบกพร่องให้น้อยที่สุด ดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 11 โมเดลการออกแบบระบบการสอน ISD

ที่มา: สกล วรเจริญศรี. (2559). *จิตวิทยาสำหรับการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากรในองค์การ*. หน้า. 52.

ชูชัย สมิทธิไกร (2557: 140-150) กล่าวถึงขั้นตอนเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมว่าประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ 5 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 การกำหนดวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม โดยมีการกำหนดเป้าหมายว่าการฝึกอบรมจะต้องเปลี่ยนแปลงความรู้ เจตคติ และพฤติกรรมของผู้รับการฝึกอบรม ให้เป็นไปในทางใดและระดับใด

ขั้นที่ 2 การกำหนดเนื้อหาของหลักสูตร โดยสาระความรู้ต่างๆ ซึ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรม ควรจะได้เรียนรู้และนำไปใช้ในการปฏิบัติงาน มีการจัดเตรียมโครงร่างของหลักสูตร (Course outline) มีการสร้างแผนการเรียน (Lesson plan) การจัดวางเนื้อหาวิชา สิ่งที่ควรปฏิบัติได้แก่ ระบุสิ่งที่ต้องการจะให้เกิดการเรียนรู้ ที่เป็นความรู้หรือข้อมูลที่ต้องการให้เรียนรู้ เป็นทักษะที่ต้องการให้เรียนรู้และเป็นแบบฝึกหัดหรือกิจกรรมที่ต้องการให้มีการฝึก

ขั้นที่ 3 การกำหนดระยะเวลาของการฝึกอบรม เป็นการกำหนดระยะเวลาทั้งหมดของการฝึกอบรม และการแบ่งสรรเวลาในการฝึกอบรม โดยการกำหนดระยะเวลาทั้งหมดของการฝึกอบรม ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์และเนื้อหาของการฝึกอบรม รวมทั้งพื้นฐานความรู้ของผู้เข้ารับการอบรมด้วย

ขั้นที่ 4 การเลือกใช้วิธีการฝึกอบรม

ขั้นที่ 5 การกำหนดวิธีการประเมินผลโครงการ

ยูค์ล (Yukl. 2010: 425-427) เสนอรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำโดยใช้โปรแกรมการฝึกอบรม ซึ่งรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงปฏิบัติการที่มีประสิทธิผล เพราะโปรแกรมการฝึกอบรมเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้และวิธีการที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของโปรแกรมและมีขั้นตอนที่สาคัญในการกำหนดองค์ประกอบรูปแบบการฝึกอบรมที่ชัดเจน ได้แก่ กำหนดวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ให้ชัดเจน กำหนดเนื้อหาที่ชัดเจน การจัดลำดับของเนื้อหาที่เหมาะสม การผสมผสานวิธีการฝึกอบรมอย่างเหมาะสม โอกาสสำหรับการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพ การประเมินผลการฝึกอบรมที่ถูกเวลา การเพิ่มความมั่นใจในตัวเองให้กับผู้เข้ารับการฝึกอบรม การให้มีกิจกรรมในการติดตามผลอย่างเหมาะสม

อย่างไรก็ตาม ยังพบว่ามีการนำแนวคิดของกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development: R&D) มาเป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำ สอดคล้องกับศิริชัย กาญจนวาสี (2559: 1) กล่าวว่า การวิจัยและพัฒนาทางการศึกษา เป็นวิธีวิทยาการวิจัยแบบหนึ่งที่ประยุกต์หลักการวิจัยและพัฒนา มาใช้ทางการศึกษา เพื่อสร้างนวัตกรรมหรือประดิษฐกรรมทางการศึกษาที่สามารถเผยแพร่และนำไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาการศึกษาไทย ทั้งระบบการบริหารจัดการศึกษา หลักสูตรและการสอน การจัดกิจกรรมและการเรียนรู้ สื่อการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา และการวัดและประเมินผลการศึกษา ซึ่งมีรายละเอียดของงานวิจัยที่ใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนาในการพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำ มีดังนี้

นิตย์ โรจน์รัตนวานิชย์ และสรภัคสรณ์ ฉัตรกมลทัศน์ (2556: 190-200) ดำเนินการพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำแบบใฝ่บริการของผู้บริหารสถานศึกษาในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยและพัฒนา แบ่งขั้นตอนการวิจัยออกเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาความต้องการภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำแบบใฝ่บริการ ของผู้บริหารสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในปัจจุบัน ขั้นตอนที่ 2 วิเคราะห์ สังเคราะห์แนวความคิดทฤษฎีเกี่ยวกับรูปแบบภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำแบบใฝ่บริการ ขั้นตอนที่ 3 ออกแบบรูปแบบภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำแบบใฝ่บริการ ขั้นตอนที่ 4 ตรวจสอบรูปแบบภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำแบบใฝ่บริการ และขั้นตอนที่ 5 ปรับปรุงรูปและนำเสนอแบบภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำ แบบใฝ่บริการ

คมศิลป์ ประสงค์สุข; วัฒนา สุวรรณไตรย์; วิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์;และสุรัตน์ ดวงชาทม (2558: 86-87) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตตรวจราชการที่ 11 แบ่งการวิจัยเป็น 3 ระยะ ประกอบด้วยระยะที่ 1 การหาองค์ประกอบของภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก มีการกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยและองค์ประกอบภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผล และการวิเคราะห์รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็กโดยการวิจัยเชิงสำรวจ ระยะที่ 2 การพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผล ด้วยการสร้างและ

พัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก ระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลโดยนำรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก และสรุปผลการทดลองใช้ของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก โดยนำข้อมูลที่ได้จากระยะที่ 3 มาสรุปผลและเขียนรายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

กรกฎ พลตรี; ศิกานต์ เพียรธัญญกรณ์; สวัสดิ์ โพธิวัฒน์; และสำราญ กำจัดภัย (2558: 65) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตตรวจราชการที่ 11 การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา ดำเนินการ 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การศึกษารูปแบบ ด้วยการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ ระยะที่ 2 การร่างและสร้างรูปแบบประกอบด้วย การร่างรูปแบบ ตรวจสอบร่างรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ การสร้างและยืนยันรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ และระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสกลนคร

ศรัณยา ใครบุตร; ไชยา ภาวะบุตร; วัฒนา สุวรณไตรย์; และพิธาน พื้นทอง (2559: 38-39) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำครูเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร โรงเรียนมัธยมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เขตตรวจราชการที่ 11 การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา มีขั้นตอนการดำเนินการ 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การศึกษารูปแบบประกอบด้วย การวิเคราะห์เอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสัมภาษณ์เชิงลึกผู้เชี่ยวชาญ และการวิจัยเชิงสำรวจ ระยะที่ 2 การร่างรูปแบบและตรวจสอบร่างรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ ระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบในโรงเรียนมัธยมศึกษาโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 23

ลี ด๊อง ควง; ไชยา ภาวะบุตร; วัฒนา สุวรรณไตรย์; และวิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์ (2560: 151) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของครูในวิทยาลัยครูเขตภาคกลาง สาธารณรัฐสังคมนิยมเวียดนาม ด้วยกระบวนการวิจัยและพัฒนา ดำเนินการ 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การกำหนดกรอบแนวคิด และ องค์ประกอบภาวะผู้นำทางวิชาการของครู ระยะที่ 2 การออกแบบและปรับปรุงรูปแบบการพัฒนา และระยะที่ 3 การนำไปทดลองใช้ภาคสนาม และสรุปผลการทดลอง

อดิศักดิ์ นวลสิงห์; ปรีชา คัมภีรปกรณ์; ไชยา ภาวะบุตร; และวิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์ (2560: 49) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษาโรงเรียนประถมศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา มีขั้นตอนการวิจัย 3 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 ศึกษารูปแบบ วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ด้วยการวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยเพื่อกำหนดองค์ประกอบภาวะผู้นำของครูพลศึกษา ยืนยันองค์ประกอบโดยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ ศึกษารูปแบบโดยการสำรวจระดับสภาพปัญหาภาวะผู้นำของครูพลศึกษา ระยะที่ 2 นำเสนอรูปแบบ ด้วยการร่างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษา ยืนยันรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษา ด้วยการตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหา ระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบ ด้วยการนำรูปแบบที่ได้ไป

ทดลองใช้กับครูผู้สอนพลศึกษาในโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสกลนคร เขต 2 และสรุปผลการใช้รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษาโรงเรียนประถมศึกษา โดยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้รูปแบบมาสรุปและเขียนรายงานการวิจัยเพื่อเผยแพร่

จากแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบต่าง ๆ ในการฝึกอบรม ผู้ดำเนินการฝึกอบรมหรือนักทรัพยากรมนุษย์ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการสร้างกรอบแนวคิดในการดำเนินการฝึกอบรม ทั้งนี้รูปแบบต่างๆ จะมีลักษณะที่แตกต่างกัน แต่ก็มีจุดมุ่งหมายที่ใกล้เคียงกันกล่าวคือการมุ่งพัฒนาและทำให้เกิดการเรียนรู้และทำให้กระบวนการ ขั้นตอนการจัดฝึกอบรมมีหลักการ และแนวทางที่ชัดเจนมากขึ้น ซึ่งทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่ารูปแบบนั้นๆ จะเน้นหรือให้ความสำคัญกับประเด็นในการดำเนินการฝึกอบรมที่ผู้ให้การอบรมต้องการเพียงใด และในการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ยึดกระบวนการวิจัยและพัฒนาเป็นแนวทางการพัฒนารูปแบบต่อไป

**2.7 แนวคิดการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ**

การสร้างและพัฒนารูปแบบนั้น มีประเด็นสำคัญประการหนึ่งที่ต้องคำนึงถึงคือลักษณะของ ผู้เข้ารับการฝึกอบรม (ทวีป อภิสิทธิ์. 2553; สกล วรเจริญศรี. 2559) สำหรับการศึกษาครั้งนี้กลุ่มตัวอย่างอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลายและวัยผู้ใหญ่ ดังนั้นการจัดกิจกรรมในครั้งนี้ต้องคำนึงถึงหลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่และประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญสำหรับการเรียนรู้ โดยการเรียนรู้อิงประสบการณ์มีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ผู้ใหญ่ (Kolb. 1984) ทั้งนี้การเรียนรู้อิงประสบการณ์ (Experiential Learning) เป็นการใช้ประสบการณ์ เป็นแหล่งของการเรียนรู้ ทั้งนี้เป้าหมายของการเรียนรู้อิงประสบการณ์เป็นการลดช่องว่างระหว่างการเรียนรู้ในห้องเรียนกับโลกแห่งความเป็นจริง ซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นในสังคมแห่งการเรียนรู้ ทั้งนี้การจัดการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์สามารถพัฒนาด้านความรู้และทักษะวิชาชีพ (Lee;& Moffeit.1990; Hickcox. 1991) สามารถพัฒนาทักษะสื่อสารด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การพูด การเขียน การฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ (จิตต์ภิญญา ชุมสาย ณ อยุธยา. 2556) นอกจากนี้ยังสามารถพัฒนาสมรรถนะภาวะผู้นำในองค์การได้เป็นอย่างดี (Turesky;& Gallagher. 2011) และการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาภาวะผู้นำให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (Yeung;& Ready. 1995: 541; DuBrin. 2010: 444-461)

รูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb's Experiential Learning Cycle) เกิดจากการประยุกติใช้ทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning Theory) ทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ได้รับแนวคิดจากทฤษฎีการพัฒนาและการเรียนรู้ของมนุษย์จากนักวิชาการชั้นนำของศตวรรษที่ 20 ( เช่น John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers เป็นต้น) เพื่อพัฒนารูปแบบของกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ รวมทั้งรูปแบบการเรียนรู้ ทฤษฎีนี้จึงได้สร้างบนปัจจัย 6 ประการ ดังนี้ (ประสาท เนืองเฉลิม. 2558: 145-146)

1. การเรียนรู้ดีที่สุดคือการทำให้ผู้เรียนเกิดมโนทัศน์จากกระบวนการไม่ใช่ผลลัพธ์การเรียนเนื้อหาสาระต่างๆ ความรู้เป็นชุดของข้อมูลและประสบการณ์ที่ได้รับ การเรียนรู้จึงควรให้ผู้เรียนได้ซึมซับกระบวนการเสาะแสวงหาความรู้ ผู้เรียนเรียนรู้อะไรและเรียนรู้อย่างไร น่าจะเป็นคำตอบที่ดีกว่าแค่ทราบจากผลลัพธ์ทางการเรียนด้วยคะแนนสอบวัดผลสัมฤทธิ์ แต่ควรประเมินจากกระบวนการหรือการปฏิบัติของผู้เรียน เพราะการเรียนรู้เกิดขึ้นทุกขณะในกระบวนการเรียนการสอนและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ที่หลากหลาย

2. การเรียนรู้คือการเรียนรู้ซ้ำ การเรียนรู้ที่ดีต้องเอื้ออำนวยให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดและการลงมือปฏิบัติ การคิดและทำซ้ำๆ บ่อยๆ เป็นการสร้างความชำนาญสอดคล้องกับหลักการว่าด้วยสมองกับการเรียนรู้ เมื่อมีการทวนเนื้อหาซ้ำ ย้ำกระบวนการ ผู้เรียนก็เกิดทักษะและความชำนาญในการแก้ปัญหาและเรียนรู้ที่จะค้นคว้าหาคำตอบด้วยวิธีการที่หลากหลาย สามารถเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์เดิมและประสบการณ์ใหม่เข้าด้วยกัน จนเกิดการปรับโครงสร้างทางปัญญาให้เข้าสภาวะสมดุล

3. การเรียนรู้ต้องการการปรับความขัดแย้งทางปัญญาเพื่อเข้าสู่สภาวะสมดุล ความขัดแย้ง ความแตกต่าง ระหว่างประสบการณ์เดิมและประสบการณ์ใหม่เป็นแรงขับที่สำคัญที่ทำให้ผู้เรียนต้องการค้นคว้าหาคำตอบ และแสวงหาวิธีการเพื่อนำตนเองไปสู่การเรียนรู้ สิ่งเหล่านี้จะเกิดขึ้นได้ดีหากมีการสะท้อนคิด การลงมือทำ การเข้าไปสัมผัส การเข้าไปมีประสบการณ์ และการคิดไตร่ตรอง

4. การเรียนรู้เป็นกระบวนการแบบองค์รวมของการปรับเข้าสภาวะสมดุล การเรียนรู้ไม่ใช่เพียงแค่ผลลัพธ์ทางสติปัญญา แต่เกี่ยวพันกับสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล ไม่ว่าจะเป็นการคิด การรับรู้ ความรู้สึก และพฤติกรรม

5. การเรียนรู้ เป็นผลมาจากการเสริมสร้างระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อม การเรียนรู้ได้รับอิทธิพลจากปัจจัยภายใน ได้แก่ พันธุกรรมและพัฒนาการตามวัย และปัจจัยภายนอกที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อม การจัดบรรยากาศการเรียนรู้ ลักษณะทางกายภาพของห้องเรียน การจัดสื่อและแหล่งเรียนรู้

6. การเรียนรู้เป็นกระบวนการสร้างสรรค์ความรู้ ความรู้มีสองแบบ คือ ความรู้ทางสังคมที่เกิดจากบริบทสภาพทางสังคม สิ่งแวดล้อมและภูมิหลังของผู้เรียน และความรู้ที่มาจากตัวบุคคลเกิดจากความคิด ความเชื่อส่วนบุคคลที่มีต่อประสบการณ์ต่าง ๆ การส่งถ่ายความรู้จึงเกิดขึ้นด้วยกระบวนการที่เหมาะสมระหว่างบุคคลรอบข้างและสภาพแวดล้อมสู่ตัวผู้เรียน

จากบริบทต่างๆ ของการเรียนรู้ทั้งจากในสถานศึกษาและสภาพแวดล้อมในสังคมอยู่เสมอ แนวคิดนี้จะตรงกันข้ามกับรูปแบบการเรียนรู้จากการถ่ายทอดความรู้ซึ่งเป็นรากฐานของการศึกษาในปัจจุบันที่เน้นการถ่ายทอดความคิดดั้งเดิมที่มีอยู่นานแล้วให้กับผู้เรียน ดังนั้นทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์จึงนิยามคำว่า การเรียนเป็นกระบวนการที่ความรู้จะถูกสร้างขึ้นจากการถ่ายทอดประสบการณ์ ความรู้จึงเป็นผลจากการผสมผสานระหว่างการวิธีเรียนโดยการรับและการ

ถ่ายทอดประสบการณ์ กระบวนการเรียนรู้ที่ดี ประกอบด้วยการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม การเรียนรู้จากดู การสังเกต การคิดไตร่ตรอง จากการคิด หลังจากการสังเกตแล้ว และจากการเรียนรู้จากการลงมือทำ

วัตถุประสงค์ของการเรียนรู้อิงประสบการณ์ คือ การให้ผู้เรียนได้ตระหนักในปรากฏการณ์ของชีวิตจริง ซึ่งจะนำไปสู่การเรียนที่มีชีวิตชีวา โดยใช้ประสบการณ์ภาคสนามเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ความคิดและการกระทำเข้าด้วยกัน การเรียนรู้เชิงประสบการณ์จึงสัมพันธ์กับการเรียนรู้จากการกระทำ วิธีการเรียนการสอนจะเชื่อมโยงทักษะการเรียนรู้กับสถานการณ์จริงในโลกของการทำ งานจริง ซึ่งเป็นวิธีสอนที่มุ่งให้ผู้เรียนสร้างความรู้จากประสบการณ์เดิม โดยมีลักษณะสำคัญได้แก่ การเรียนรู้โดยอาศัยประสบการณ์ของผู้เรียน ก่อให้เกิดการรู้ใหม่ๆที่ท้าทายอย่างต่อเนื่อง และเป็นการเรียนรู้อย่างมีชีวิตชีวาในการเรียน ผู้เรียนต้องทำกิจกรรมตลอดเวลา ไม่ได้นั่งฟังการบรรยายอย่างเดียว มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง และระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ปฏิสัมพันธ์ทำให้เกิดการขยายตัวของเครือข่ายความรู้ออกไปอย่างกว้างขวาง และอาศัยการสื่อสารทุกรูปแบบ เช่น การพูด หรือการเขียน การวาดรูป การแสดงบทบาทสมมติ ซึ่งจะเอื้ออำนวยให้เกิดการแลกเปลี่ยน การวิเคราะห์ และสังเคราะห์การเรียนรู้

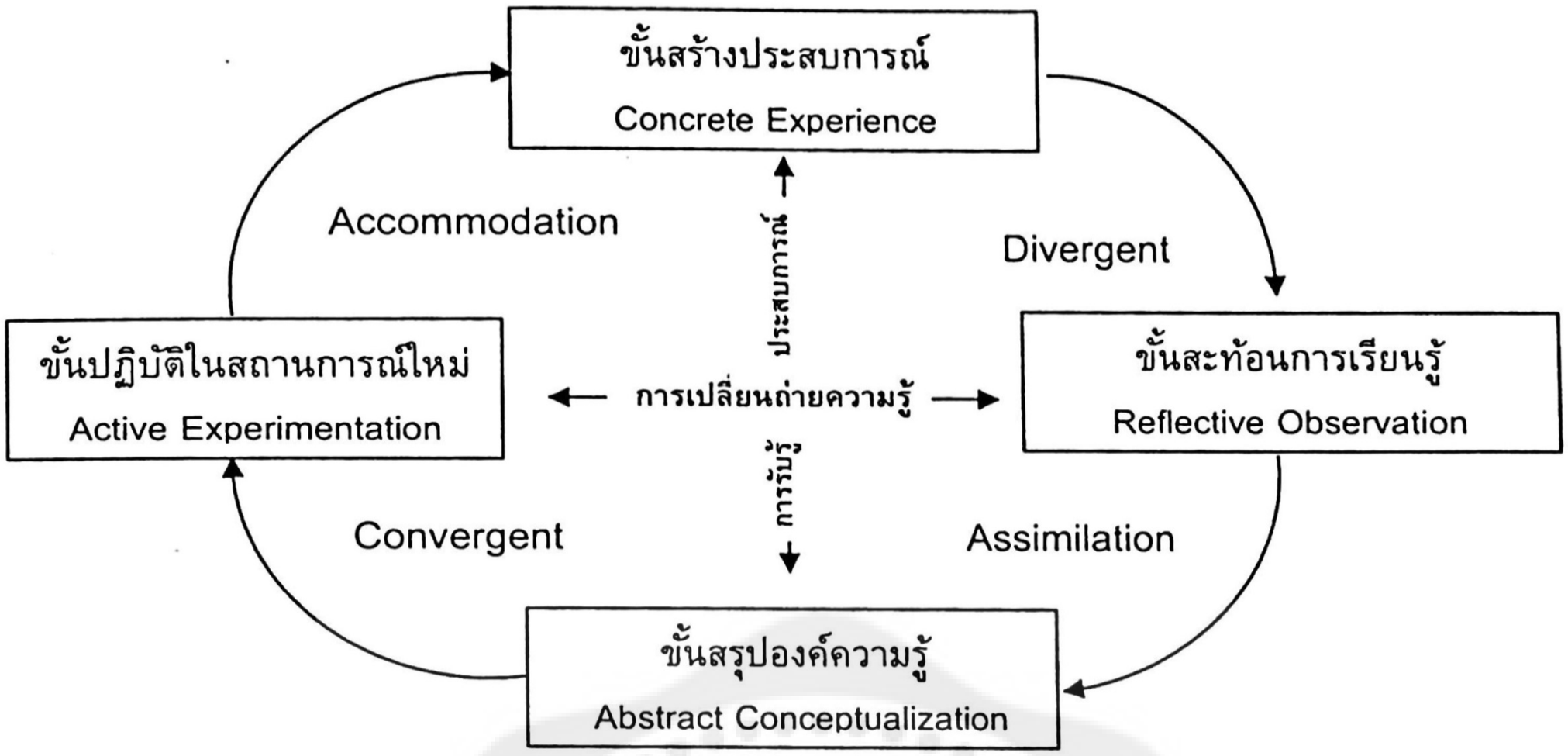
คอล์บ (Kolb. 1984: 21) ได้เสนอทฤษฎีการเรียนจากประสบการณ์ของผู้ใหญ่ว่าเป็นกระบวนการที่เกิดในตัวผู้เรียนเป็นวงจรแห่งการเรียนรู้ โดยการเรียนรู้อาจจะเริ่มจากจุดใดจุดหนึ่งของวงจรแห่งการเรียนรู้ก็ได้แต่ต้องดำเนินการให้ครบวงจรแห่งการเรียนรู้ รูปแบบการเรียนจากประสบการณ์ของผู้ใหญ่ที่เสนอได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ

ขั้นสร้างประสบการณ์ (Concrete Experience) เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียน เป็นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่เป็นส่วนประกอบของชีวิต ประสบการณ์จะนำไปสู่การรวบรวมความสามารถในการจัดการที่ยิ่งใหญ่ เป็นความสัมพันธ์ที่มีค่า ซึ่งประสบการณ์อาจจะมีผลกระทบต่อการเรียนรู้ได้ ทั้งการยอมรับและการปฏิเสธ

ขั้นสะท้อนการเรียนรู้ (Reflective Observation) การเรียนรู้ที่ดีที่สุดโดยการให้ผู้เรียนได้มีการสะท้อนกลับ มีการไตร่ตรองประสบการณ์ที่ได้รับ เพื่อนำมาใช้ในการพิจารณาว่าสิ่งใดเป็นประโยชน์หรือไม่เป็นประโยชน์

ขั้นสรุปองค์ความรู้ (Abstract Conceptualization) เป็นการรวบรวมความรู้เพื่อสร้างกรอบแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดอื่นๆ ที่ได้จากประสบการณ์ในอดีตและความรู้ที่ได้จากการกระทำ หรือได้รับมา หรือการได้รับความรู้จากข้อมูล จากครูผู้สอนการสนทนาพูดคุย แล้วนำมากำหนดเป็นกรอบแนวคิดของตนเอง

ขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ (Active Experimentation) เป็นสิ่งท้าทายที่ดีที่สุดคือการฝึกปฏิบัติจริง เป็นการทดลอง ฝึกปฏิบัติ และตรวจสอบ เพื่อการลองผิดลองถูก เป็นการตรวจสอบแนวคิดหาความจริงในสถานที่แตกต่างกันและนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง รายละเอียดดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 12 วงจรการเรียนรู้อิงประสบการณ์ (Kolb's Cycle of Experiential Learning)

ที่มา : Kolb. (1984). *Experiential learning* p. 42.

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยใช้วิธีสอนที่เน้นการเรียนรู้จากการกระทำ(Learning by Doing) ซึ่งเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ มีความเชื่อว่าการเรียนรู้จากการกระทำจริง ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ใหม่โดยเรมิ่ จากการรับรู้ปัญหา คิดหาแนวทางแก้ไข ลงมือปฏิบัติจนเกิดประสบการณ์จากการปฏิบัติ ผู้เรียนจะเป็นผู้สร้างความรู้ของตนเอง เกิดการปรับเปลี่ยนความรู้เดิมให้เป็นความรู้ใหม่ ซึ่งจะเป็นความรู้ที่มีความหมายต่อผู้เรียน สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตจริงได้ ทำให้ผู้ เรียนมีประสบการณ์ในการคิด และการกระทำจนก่อให้เกิดการเรียนรู้ วิธีการเรียนรู้จากประสบการณ์ มีความคิดที่เป็นหลักสำคัญ คือ เป็นการเรียนรู้ที่อาศัยประสบการณ์ของผู้เรียน ที่เกิดจากการกระทำจน ให้เกิดความรู้ใหม่ ปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนทำให้เกิดการขยายของเครือข่ายความรู้อย่างกว้างขวางและมีการสื่อสารด้วยการพูดหรือเขียนเพื่อสังเคราะห์ความรู

คอล์บ (Kolb. 1984: 77-78) ได้จำแนกผู้เรียนเป็น 4 แบบ โดยอธิบายว่าผู้เรียนแต่ละบุคคลจะไม่มีรูปแบบการเรียนแบบหนึ่งแบบใดเพียงแบบเดียว แต่จะมีการเรียนที่ผสมผสานจากลักษณะการเรียนรู้พื้นฐานทั้ง 4 แบบ ซึ่งคอล์บได้จำแนกลักษณะการเรียนรู้ออกเป็น 4 แบบที่เกิดขึ้นจากการผสมผสาน ได้แก่

1. อเนกนัย (Divergent) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการสัมผัสด้วยความรู้สึกจากการเห็น ทำความเข้าใจในภาพรวม เกิดเป็นองค์ความรู้ใหม่ ลักษณะของผู้เรียนแบบนี้จะเป็นนักจินตนาการ สร้างจินตนาการขึ้นเอง ไตร่ตรอง จนมองเห็นภาพทำงาน ได้ดี ในสถานการณ์ที่ต้องใช้ความคิดไตร่ตรอง ต้องการความคิดหลากหลายให้ความสนใจกับบุคคลและวัฒนธรรม

2. ดูดซับ (Assimilation) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ ที่เน้นการใช้ความคิดไตร่ ตรองจากสิ่งที่เห็นและการคิดอย่างมีเหตุผล สรุปความคิดจากสิ่งที่เห็นเกิดเป็นองค์ความรู้ใหม่ ลักษณะของผู้เรียนแบบนี้จะเป็นนักคิดสนใจหลักนามธรรม สรุปหลักการหรือกฎเกณฑ์ได้ดี ไม่คำนึงถึงการนำทฤษฎีไปประยุกต์ใช้ไม่ชอบลงมือปฏิบัติ

3. เอกนัย (Convergent) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการคิดการใช้เหตุผล ไม่ชอบใช้อารมณ์ในการแก้ปัญหา สามารถนำแนวคิดที่เป็นนามธรรมไปใช้ในการแก้ปัญหา รวมถึงการนำความคิดไปลงมือปฏิบัติ เกิดองค์ความรู้ใหม่ที่เป็นวิธีการหรือแนวทาง ปฏิบัติลักษณะของผู้เรียนแบบนี้จะมีความสามารถในการนำแนวคิดนามธรรมไปปฏิบัติ มีเหตุผล ชอบทำงานกับวัตถุมากกว่าบุคคล สนใจแบบเฉพาะเจาะจงสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

4. ปรับปรุง (Accommodation) เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นนำความคิดไปลงมือปฏิบัติเกิดความรู้สึกอย่างสร้างสรรค์ต่อการปฏิบัตินั้น แบบของผู้เรียนลักษณะนี้จะชอบการลงมือทดลองปฏิบัติ ชอบทำงานร่วมกับบุคคลอื่นทำงานได้ดี ในสถานการณ์ที่ต้องใช้การปรับตัวมีแนวโน้มแก้ไขปัญหาตามความนึกคิดที่ชอบลองผิดลองถูก

เบริ์นนาร์ด (Burnard. 1995: 45-52) สรุปลักษณะสำคัญจากแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้อิงประสบการณ์ไว้ว่าการเรียนรู้อิงประสบการณ์เป็น

1. การเรียนรู้จากการทำงาน (Learning by Doing the Job) บุคคลส่วนใหญ่เรียนรู้งานด้วยการทำงานในบทบาทที่นั้น ๆ โดยตรง กระบวนการเรียนรู้โดยการทำงานอาจเกิดจากการสอนเป็นแบบแผนหรือเรียนรู้จากการกระทำของบุคคลอื่น

2. การเรียนรู้จากการประสบการณ์ชีวิต การอาศัยอยู่ในโลก กระบวนการเจริญเติบโต การศึกษา การทำงาน และการมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เหล่านี้เป็นกระบวนการทั้งหมดที่ทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม ไม่ได้หมายความว่าประสบการณ์ชีวิตทั้งหมดจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ เนื่องจากการเรียนรู้ขึ้นกับจำนวนครั้งของการได้รับระสบการณ์ รวมถึงมีการคิดทบทวน การเปลี่ยนแปลง หรือประสบการณ์เกิดขึ้นใหม่จากการเรียนรู้นั้น

3. การศึกษาของผู้ใหญ่ (Adult Education) บางครั้งสองคำนี้ใช้ในความหมายเดียวกัน การเรียนรู้และความต้องการเรียนรู้ของผู้ใหญ่แตกต่างจากกระบวนการเรียนรู้และความต้องการเรียนรู้ของเด็ก

4. วิธีการศึกษาตามแนวปรัชญามนุษยนิยม (Humanistic Education) เป้าหมายการศึกษาเชิงมนุษยนิยมให้ความสำคัญกับประเด็นต่าง ๆ คือ การมีบรรยากาศของความไว้วางในในห้องเรียน มีการส่งเสริมความต้องการตามธรรมชาติ หรือความอยากรู้อยากเห็นในการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้เรียน ผู้สอนและผู้บริหาร มีส่วนร่วมในการตัดสินใจทุกด้านของการเรียนรู้ ส่งเสริมให้ผู้เรียนชื่นชมกับความสำเร็จและมีความมั่นใจในตนเอง ส่งเสริมผู้สอนให้พัฒนาตนเองและมีความพึงพอใจในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน ความตื่นเต้นจากการค้นพบนำไปสู่การเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต สร้างความตระหนักว่าความสำเร็จของบุคคลเกิดขึ้นจากตนเองมากกว่าปัจจัยภายนอก

5. การศึกษาที่เกี่ยวข้องกับทั้งความรู้สึกและความคิด (Thoughts) คือเกี่ยวข้องกับพุทธิปัญญาและความต้องการด้านอารมณ์ของบุคคลด้วย ซึ่งแตกต่างจากการศึกษาแบบดั้งเดิมที่ให้ความสำคัญเกี่ยวกับเหตุผล การวิจัย และความคิดเป็นหลัก การเรียนรู้อิงประสบการณ์จึงมีความสมดุลระหว่างมิติด้านความรู้และด้านเจตคติ เนื่องจากเป็นการยากที่จะแยกสองส่วนนี้ออกจากการเรียนรู้

6. การเรียนรู้นอกระบบผ่านกระบวนการที่เกี่ยวกับโลก เป็นกระบวนการเรียนรู้นอกชั้นเรียนของสถาบันการศึกษา

7. การเรียนรู้ผ่านการคิดทบทวน (Learning through Reflection) บุคคลสามารถดำเนินชีวิตโดยการสังเกตว่าอะไรเกิดขึ้นกับตนเอง หรือโดยการทดลองกระทำ เช่น ถ้าต้องการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมสิ่งแรกที่ต้องทำคือการสังเกตว่า ตนเองมีพฤติกรรมอย่างไร พร้อมคิดทบทวนอย่างมีเหตุผลต่อการกระทำนั้น

จากแนวคิดดังที่กล่าวมา ยังมีประเด็นที่น่าสังเกตว่า การเข้าใจเป็นเป้าหมายที่สำคัญของการเรียนรู้ เพราะการเรียนรู้เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอันเกิดจากการฝึกหรือเกิดจากประสบการณ์ของแต่ละคน จากพฤติกรรมเดิมไปสู่พฤติกรรมใหม่ที่ตอบสนองต่อสิ่งเร้า (Houwer, Barnes-Holmes; & Moors. 2013) ดังนั้นการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจะขึ้นอยู่กับการรับรู้ข้อมูลของผู้เข้ารับการฝึกอบรม หากไม่เข้าใจในสิ่งที่ผู้อบรมต้องการให้รับรู้ การตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมจะไม่ตรงตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งผู้อบรมจะรับรู้การเรียนรู้ของผู้เรียนได้จากการสอบ การสังเกต การตอบคำถาม หรือการให้ผู้เรียนเขียนบันทึกสิ่งที่ตนเองรู้สึกและอยากให้ผู้สอนรับรู้ ความเข้าใจในบทเรียนของผู้เข้ารับการฝึกอบรมที่เกิดจากการเขียนบันทึก โดยรูปแบบของการเขียนบันทึกมีหลายประเภทแบ่งโดยลักษณะการเขียน เช่น กิจกรรมสะท้อนคิดสามารถทำได้ทั้งเป็นการสะท้อนคิดรายบุคคล การสะท้อนคิดเป็นคู่ การสะท้อนคิดเป็นกลุ่ม (York-Barr; et al. 2001: 13-19) โดยเทคนิคหรือกลยุ ทธ์ที่นำมาใช้ในการส่งเสริมการสะท้อนคิดสามารถดำเนินการได้หลายวิธี เช่น การเขียนบันทึกการเรียนรู้ (Journal Writing) กิจกรรมสุนทรียสนทนา (Dialogue) การเขียนแผนผังการสะท้อนคิด การสนทนาโต๊ะกลม การใช้บัตรคำ กิจกรรมหมวกหกใบ การทำแฟ้มสะสมงาน (York-Barr; et al. 2001; Brockbank; & McGill. 2007; McCarthy. 2011) ซึ่งการวิจัยในครั้งนี้มีการใช้กิจกรรมการสะท้อนคิดทั้งที่เป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม ได้แก่ การเขียนบันทึกการเรียนรู้ การสนทนากลุ่ม

ดังนั้นผู้วิจัยจึงนำหลักการของรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ ไปดำเนินการสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยจะดำเนินการจัดกิจกรรมใน 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย การสร้างประสบการณ์ การสะท้อนการเรียนรู้ สรุปองค์ความรู้ และการปฏิบติในสถานการณ์ใหม่ โดยผู้วิจัยได้นำแนวคิดการสะท้อนคิด มาบูรณาการจัดกิจกรรมในขั้นตอนการสะท้อนการเรียนรู้ และการสรุปหลังดำเนินกิจกรรมแล้ว เพื่อให้ผู้เข้า

รับการฝึกอบรมมีการปรับปรุงการเรียนและผู้อบรมปรับปรุงการฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้ต่อไป

**2.8 เทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม**

ในการฝึกอบรมทั้งภาครัฐหรือเอกชน มักจะพบเห็นพฤติกรรมที่สะท้อนถึงคุณค่าของการเรียนรู้ในการฝึกอบรมอย่างหนึ่งก็คือ มักจะพบว่าผู้เข้ารับฝึกอบรมจำนวนไม่น้อย เป็นผู้ต้องมาอบรมที่สนใจเพียง การมาเข้าอบรมมากกว่า การมาเข้ารับอบรมเพื่อการเรียนรู้ในสิ่งที่ผู้ให้การฝึกอบรมกำลังเสนอ ที่เป็นเช่นนี้อาจมาจากหลายปัจจัย เช่น การกำหนดตัวชี้วัดที่มุ่งเน้นเพียงปริมาณมากกว่าการเรียนรู้หรือการนำเสนอความรู้ไปใช้ประโยชน์และการขาดการสำรวจความต้องการในการอบรมพัฒนา ซึ่งหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่และเทคนิคการฝึกอบรมนั้นจะช่วยในการวางแผนพัฒนาและช่วยปิดช่องว่างเหล่านี้ได้ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ตั้งแต่ช่วงทศวรรษที่ 70 ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ มีกรอบคิดที่นักวิชาการและผู้จัดฝึกอบรม นำมาศึกษาและใช้อย่างกว้างขวาง เริ่มจาก โนลส์ (Knowles. 1976: 12) ตั้งสมมติฐานในเรื่องลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ประกอบด้วย เมื่อคนเราเติบโตขึ้น ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะชอบการชี้นำด้วยตัวเอง (Self-direction) ประสบการณ์ของผู้ใหญ่เป็นทรัพยากรการเรียนรู้ที่รงคุณค่า ดังนั้นการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Active Participation) จากประสบการณ์ของผู้ใหญ่ควรจะนำมาใช้เป็นวิธีการจัดการฝึกอบรม ผู้ใหญ่มักจะตระหนักรู้ถึงเรื่องราวเฉพาะที่มาจากชีวิตจริง ดังนั้นการจัดฝึกอบรมควรจะใช้เรื่องในชีวิตจริงมาเป็นแนวทางการจัดการฝึกอบรม และผู้ใหญ่ต้องการที่จะเรียนรู้ทักษะและใฝ่หาความรู้ที่จำเป็นในการเพิ่มขีดความสามารถของตน ในการทำงานและนำทักษะที่ได้เรียนรู้มาใช้งานได้ทันที

ในอดีตได้มีคำกล่าวที่เชื่อถือกันมาว่า "*ผู้ใหญ่ไม่สามารถเรียนรู้ได้ดีเท่ากับเด็ก*" แต่สำหรับการวิจัยในเรื่องการเรียนรู้ได้ศึกษาพบว่า ผู้ใหญ่สามารถเรียนรู้ได้เป็นอย่างดีและเรียนรู้ได้ตลอดชีวิตไม่ว่าอายุเท่าใดก็ตาม (สกล วรเจริญศรี. 2559: 102) ซึ่งสุวัฒน์ วัฒนวงศ์ (2555: 248-249) ได้สรุปพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่สมัยใหม่ ซึ่งมีสาระสำคัญ ดังนี้

1. ความต้องการและความสนใจ ผู้ใหญ่จะถูกชักจูงให้เกิดการเรียนรู้ได้ดี ถ้าหากว่าการเรียนรู้นั้นตรงกับความต้องการและความสนใจในประสบการณ์ที่ผ่านมาและจะเกิดความพึงพอใจเพราะฉะนั้นควรจะมีการเริ่มต้นชักจูงอย่างเหมาะสม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในการจัดกิจกรรมทั้งหลายเพื่อให้ผู้ใหญ่เกิด การเรียนรู้นั้นจะต้องคำนึงถึงสิ่งนี้เสมอ

2. สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับชีวิตผู้ใหญ่ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่จะได้ผลดี ถ้าหากถือเอาตัวผู้ใหญ่เป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอน ดังนั้นการจัดหน่วยการเรียนที่เหมาะสม เพื่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ควรจะยึดถือสถานการณ์ทั้งหลายที่เกี่ยวข้องกับชีวิตผู้ใหญ่เป็นหลักสำคัญ มิใช่ตัวเนื้อหาวิชา

3. การวิเคราะห์ประสบการณ์ เนื่องจากประสบการณ์เป็น แหล่งการเรียนรู้ที่มีคุณค่ามากที่สุดสำหรับผู้ใหญ่ วิธีการหลักสำคัญในการศึกษาวัยผู้ใหญ่ ก็คือ การวิเคราะห์

ประสบการณ์ของผู้ใหญ่แต่ละคน อย่างละเอียดว่ามีส่วนไหนของประสบการณ์ที่จะนำมาใช้ในการเรียนการสอนได้บ้าง แล้วจึงหาทางนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อไป

4. ผู้ใหญ่ต้องการเป็นผู้นำตนเอง ความต้องการที่อยู่ในส่วนลึกของ ผู้ใหญ่ก็คือ การมีความต้องการที่จะสามารถนำตนเองได้ เพราะฉะนั้นบทบาทของผู้สอน จึงควรอยู่ในกระบวนการสืบหาหรือค้นหาคำตอบร่วมกันกับผู้เรียน (Mutual Inquiry) มากกว่าการทำหน้าที่ส่งผ่านหรือเป็นสื่อสำหรับความรู้และทำหน้าที่ประเมินผลว่าผู้เรียนคล้อยตามหรือไม่เพียงเท่านั้น

5. ความแตกต่างระหว่างบุคคล จะมีเพิ่มมากขึ้นเรื่อยๆ ในแต่ละบุคคลเมื่อมีอายุเพิ่มมากขึ้น ดังนั้นการสอนนักศึกษาผู้ใหญ่จะต้องจัดเตรียมการในด้านนี้อย่างดีพอ เช่น รูปแบบของการเรียนการสอน เวลาที่ได้ทำการสอน สถานที่สอน และสิ่งที่ต้องคำนึงถึงคือ ความสามารถในการเรียนรู้ในแต่ละขั้นของผู้ใหญ่ย่อมแตกต่างและเป็นไปตามความสามารถของผู้ใหญ่แต่ละคน

สุวัฒน์ วัฒนวงศ์ (2555: 7-8) ได้เสนอข้อควรพิจารณาในการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ให้ได้ผลดีนั้น ประกอบด้วย ควรพิจารณาและให้ความสำคัญกับแรงจูงใจในการเรียน นั่นคือ บุคคลจะเรียนรู้ได้ดีถ้าหากมีความสนใจในการเรียนสิ่งนั้นๆ สภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ต้องมีความสะดวกสบาย เหมาะสม ตลอดจนได้รับความไว้วางใจแลการให้เกียรติผู้เรียนควรคำนึงถึงความต้องการในการเรียนของแต่ละบุคคลและรูปแบบของการเรียนรู้ ที่มีความหลากหลาย ต้องคำนึงถึงความรู้เดิมและประสบการณ์อันมีคุณค่า ควรได้พิจารณาถึงการดูแลและให้ความสำคัญกับเนื้อหาและกิจกรรม ในการเรียนรู้ ให้ความสำคัญเกี่ยวกับปัญหาที่สอดคล้องกับความจริง (Realistic Problem) และนำการเรียนรู้ไปใช้ในการแก้ปัญหา ต้องให้การเอาใจใส่กับการมีส่วนร่วมทั้งทางด้านสติปัญญาและทางด้านร่างกาย ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ควรให้มีเวลาอย่างพอเพียงในการเรียนรู้ โดยเฉพาะการเรียนรู้ข้อมูลใหม่ๆ การฝึกทักษะใหม่ๆ และการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ ให้โอกาสในการฝึกภาคปฏิบัติจนเกิดผลดีหรือการนำความรู้ไปประยุกต์ได้ และให้ผู้เรียนได้แสดงศักยภาพหรือสมรรถภาพในการเรียนรู้ จนกระทั่งเขาได้มองเห็นถึงความก้าวหน้าว่าสามารถบรรลุเป้าหมายได้ .

สกล วรเจริญศรี (2559: 102-104) กล่าวถึงหลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่กับการฝึกอบรมอย่างมีประสิทธิภาพว่า การทำให้ผู้ใหญ่เกิดการเรียนรู้ต้องอาศัยหลักการและทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่และหลักจิตวิทยาควบคู่กันในการฝึกอบรมและการสอนผู้ใหญ่ โดยมีข้อควรพิจารณาได้แก่

1. ผู้ใหญ่จะตั้งใจเรียนรู้ก็ต่อเมื่อมีความต้องการหรือความจำเป็นในการเรียนรู้ตลอดจนมีความสนใจมากกว่าการเรียนรู้นั้นจะสามารถทำให้ตนเองพึงพอใจในเรื่องอะไรได้บ้าง ดังนั้นในการเริ่มต้นของการเรียนรู้สำหรับการฝึกอบรม ผู้สอนหรือวิทยากรหรือผู้ดำเนินการจัดฝึกอบรมอาจสร้างความเข้าใจเบื้องต้นเกี่ยวกับความสำคัญและความจำเป็นในการเรียนรู้ว่าการฝึกอบรมในครั้งนี้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะได้เรียนรู้ในเรื่องอะไรและทำไมต้องเรียนรู้ในหลักสูตรฝึกอบรมนี้ ตลอดจนสามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปใช้ได้อย่างไร

2. ผู้ใหญ่จะตั้งใจเรียนเมื่อเห็นว่าสิ่งนั้นเป็นสิ่งจำเป็น และมีแนวโน้มที่จะชอบเรียนด้วยตนเอง ดังนั้นผู้สอนหรือผู้ดำเนินการฝึกอบรมต้องทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถเห็นว่าสิ่งที่เขากำลังจะเรียนรู้ มีความจำเป็นอย่างไรกับชีวิต

3. ผู้ใหญ่ต้องการเรียนรู้ความรู้ใหม่ๆ ในช่วงเวลาอบรมหนึ่งเท่านั้น กล่าวคือ ความสนใจของผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะลดลงอย่างรวดเร็ว เมื่อรู้ว่าวิทยากรสอนทฤษฎีมากเกินไปหรือใช้ระยะเวลาในการสอนยาวนานเกินไป ดังนั้นในการฝึกอบรมผู้สอนจึงต้องมุ่งประเด็นสาระสำคัญอย่างรวดเร็ว โดยไม่ใช้เวลาการฝึกอบรมที่ยาวนานเกินไป

4. ผู้ใหญ่เรียนรู้ได้ดีโดยการกระทำ ดังนั้นเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด ผู้สอนหรือผู้ดำเนินการฝึกอบรมต้องมีการสร้างกิจกรรมหรือออกแบการสอนต่างๆ ให้มีการฝึกปฏิบัติหรือการลงมือทำควบคู่กับการพูด การอ่าน การรายงานและการสังเกต ซึ่งวิธีการเหล่านี้จะช่วยสร้างประสบการณ์ให้กับผู้เรียนได้

5. ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ในปัญหาที่มีความสัมพันธ์กับประสบการณ์ในงานและปัญหาที่เป็นไปได้ กล่าวคือ การเรียนรู้ในแต่ละครั้งต้องสามารถนำความรู้ไปใช้ในการแก้ปัญหาได้ด้วย (Practical) โดยวิทยากรต้องนำเสนอปัญหาที่เกิดจากชีวิตจริง ไม่ใช่ปัญหาเลื่อนลอย ดังนั้นจึงต้องใช้วิธีการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นศูนย์กลาง ทั้งนี้ผู้สอนหรือนักฝึกอบรมจะต้องตระหนักว่าทิศทางการเรียนรู้ของผู้ใหญ่คือชีวิตเป็นศูนย์กลาง ดังนั้นสิ่งที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมจะเรียนรู้ได้ดีคือการใช้สถานการณ์จริงในชีวิต (Real Life Situation) ไม่ใช่เรียนรู้จากเนื้อหาวิชา

6. ผู้ใหญ่เรียนรู้ได้ดีในบรรยากาศแบบเป็นกันเอง ดังนั้นถ้าบรรยากาศของห้องฝึกอบรมมีความเป็นทางการมากเกินไป อาจทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมรู้สึกเกร็งหรือเกิดความไท้ผ่อนคลาย

7. ผู้ใหญ่ชอบเรียนกับวิธีการสอนที่หลากหลาย ไม่ใช่การใช้วิธีการบรรยายเพียงอย่างเดียว ดังนั้นควรมีกิจกรรมหรือวิธีการสอนอย่างหลากหลาย และเน้นวิธีการสอนที่ใช้การวิเคราะห์จากประสบการณ์ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นฐานสำคัญในการสร้างการเรียนรู้

8. ประสบการณ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนมีผลต่อการเรียนรู้ อาจจะเป็นทั้งปัจจัยส่งเสริมหรือถ่วงรั้งการเรียนรู้ก็ได้ โดยหลักการนี้เพื่อเป็นการเตือนใจสำหรับนักฝึกอบรมว่าควรมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องทราบพื้นฐานความรู้และประสบการณ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นอย่างดี เพื่อนำข้อมูลเหล่านั้นมาใช้เป็นข้อมูลประกอบการบรรยายและการสร้างรูปแบบการฝึกอบรมให้เหมาะสมกับผู้เข้ารับการฝึกอบรม

9. การใช้แรงจูงใจทั้งภายในและภายนอกคู่กัน เพื่อเป็นสิ่งกระตุ้นการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ สำหรับข้อนี้ผู้สอนหรือวิทยากรต้องพยายามโน้มน้าวสร้างแรงกระตุ้นทั้งประโยชน์ภายนอกและประโยชน์ภายในของผู้เข้ารับการฝึกอบรมให้ได้ว่า เข้าจะได้รับประโยชน์อะไรบ้างจากการเรียนรู้

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าหลักการสำคัญอีกประการที่ผู้สอนหรือผู้ให้การอบรมพึงยึดเป็นแนวทางในการใช้การฝึกอบรมคือ หลักการเรียนของผู้ใหญ่ โดยที่ว่าการรู้ว่าผู้เข้ารับการ

ฝึกอบรมต้องการเรียนรู้ในเรื่องใด ให้อิสระการเรียนรู้ด้วยตนเอง ไม่ใช้เวลานานเกินหรือเน้นการบรรยายที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีจนเกินไป เน้นการเรียนรู้แบบลงมือปฏิบัติหรือมีการปฏิบัติ สามารถเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรมกับการเรียนรู้ได้ นำตัวอย่างใกล้ตัว เกิดขึ้นจริงและสามารถปฏิบัติได้มาใช้ในการฝึกอบรม มีกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย สร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่ผ่อนคลายเป็นกันเอง ตลอดจนสร้างแรงจูงใจทั้งภายในและภายนอกให้กับผู้เข้ารับการฝึกอบรม สิ่งเหล่านี้ย่อมส่งผลให้การฝึกอบรมเป็นไปตามวัตุประสงค์อย่างแน่นอน

นักวิชาการเห็นว่าภาวะผู้นำสามารถเรียนรู้ได้ ถ้าผู้เรียนเปิดใจยอมรับและพิสูจน์ให้เห็นว่าการฝึกอบรมภาวะผู้นำช่วยในการพัฒนาทักษะภาวะผู้นำได้ (Delgado. 2014: 4712) ผู้นำที่ประสบความสำเร็จในศตวรรษที่ 21 จะต้องมีการพัฒนาภาวะผู้นำของตนเองให้สูงขึ้นและสอดคล้องกับสถานการณ์เพื่อให้สามารถนำพาองค์การไปสู่ความสำเร็จ ซึ่งรูปแบบพัฒนาภาวะผู้นำเชิงปฏิบัติการที่ประสบความสำเร็จและเป็นที่นิยมในปัจจุบันคือ . โปรแกรมการฝึกอบรมภาวะผู้นำ (Leadership Training Programs) ซึ่งโปรแกรมส่วนใหญ่ถูกสร้างขึ้นเพื่อช่วยเพิ่มภาวะผู้นำและเพิ่มจิตสำนึกระหว่างผู้เข้าร่วมการฝึกอบรม การฝึกอบรมภาวะผู้นำสามารถจัดทำขึ้นได้หลายรูปแบบ เช่น การสัมมนาเชิงปฏิบัติการ ซึ่งมุ่งเน้นที่ทักษะเฉพาะที่ใช้เวลาเพียงไม่กี่ชั่วโมงจนไปถึงโปรแกรมที่ครอบคลุมเนื้อหาและการฝึกทักษะในระดับกว้าง ซึ่งใช้เวลาเป็นปีหรือมากกว่านั้น ดังเช่น บริษัท General Electric ได้จัดตั้งศูนย์ฝึกอบรมเพื่อพัฒนาบุคลากรในด้านภาวะผู้นำ โดยโปรแกรมการฝึกอบรมมีพื้นฐานกรอบแนวคิดทฤษฎีภาวะผู้นำตามสถานการณ์และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงซึ่งสามารถช่วยเพิ่มภาวะผู้นำให้บุคลากรได้ (วิเชียร วิทยอุดม. 2553)

สำหรับการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบในระยะที่ 1 มาสนับสนุนในการเสริมสร้างและพัฒนาครูให้มีทักษะและคุณลักษณะเฉพาะตัว ซึ่งนักวิชาการได้ให้ข้อพิจารณาในการนำเทคนิคมาใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ในประเด็นดังนี้

เมื่อพิจารณาตามคุณลักษณะขององค์ประกอบ จำแนกตามพฤติกรรมที่มุ่งเน้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในด้านความรู้ ด้านทักษะ และทัศนคติ ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ซึ่งมีเทคนิคที่ใช้ประกอบด้วย (1) การเรียนรู้หรือการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ จะใช้การบรรยาย การอภิปรายกลุ่ม การอภิปรายเป็นคณะ การระดมสมอง (2) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านทักษะ จะใช้การสาธิต กลุ่มฝึกแก้ปัญหา กรณีศึกษา สถานการณ์จำลอง เกมเชิงธุรกิจ การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงแบบพฤติกรรม และ (3) การเปลี่ยนแปลงด้านทัศนคติ จะใช้การอภิปรายกลุ่ม การสร้างสถานการณ์จำลอง การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงแบบพฤติกรรม (ทวีป อภิสิทธ์. 2553; กิตติ พัชรวิชญ์. 2555; สมคิด บางโม. 2556; รัตติกรณ์ จงวิศาล. 2556; สุพานี สฤษฏ์วานิช. 2556; จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556)

เมื่อพิจารณาจำแนกย่อยตามลักษณะของการเรียนรู้ประกอบด้วย การเรียนรู้แบบรายบุคคลและการเรียนรู้แบบกลุ่ม ประกอบด้วย (1) การเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ กรณีที่มีลักษณะ

การเรียนรู้แบบรายบุคคล จะใช้โปรแกรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง การสอนโดยใช้คอมพิวเตอร์ แต่ถ้ากรณีที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบกลุ่ม จะใช้การบรรยาย การอภิปรายกลุ่ม การอภิปรายเป็นคณะ การระดมสมอง ทัศนศึกษา (2) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านทักษะ กรณีที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบรายบุคคล จะใช้การฝึกอบรมในงาน แบบฝึกหัดรายบุคคล การฝึกโดยใช้อุปกรณ์จำลอง แต่ถ้ากรณีที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบกลุ่ม จะใช้การสาธิต กลุ่มฝึกแก้ปัญหา กรณีศึกษา สถานการณ์จำลอง เกมเชิงธุรกิจ การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงแบบพฤติกรรม และ (3) การเปลี่ยนแปลงด้านทัศนคติ กรณีที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบรายบุคคล จะใช้ถ้าการฝึกอบรมในงาน แต่ถ้ากรณีที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบกลุ่ม จะใช้การอภิปรายกลุ่ม การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงแบบพฤติกรรม (ชูชัย สมิทธิไกร. 2557: 220-222)

เมื่อพิจารณาถึงรูปแบบกิจกรรมที่ดำเนินตามกิจกรรมการเรียนรู้อิงประสบการณ์มีการจัดคู่ฝึกปฏิบัติ กิจกรรมกลุ่มอย่างมีแบบแผน การแสดงบทบาทสมมุติ การแสดงละคร การระดมสมอง และการบรรยายอิงประสบการณ์ (Burnard. 1995: 23-34) นอกจากนี้เมื่อพิจารณาตามองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งมีนักวิชาการได้ให้แนวคิดการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มตามองค์ประกอบที่ได้ เช่น

1. สัมพันธภาพระหว่างบุคคล มีนักวิชาการหลายท่านกล่าวไว้ เช่น ภานา (Bhana. 2014: 1434) ได้ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และให้ข้อเสนอแนะว่าถึงเทคนิคที่การใช้การพัฒนาทักษะดังกล่าว ประกอบด้วย การอภิปราย กรณีศึกษา บทบาทสมมติ การเล่าเรื่อง การบันทึกการเรียนรู้ (Journaling) สถานการณ์จำลอง และวิดีโอคลิป นอกจากนี้ ฉินและคณะ (Chen; et al. 2007: 1186) พบว่าการฝึกแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาจิตสำนึกการปฏิบัติกลุ่ม ทำให้ผู้เข้าร่วมมีผลกระทบในเชิงบวกต่อประสิทธิภาพของทีมงาน เมื่อพิจารณาตามบริบทของประเทศไทยนั้น พบว่า สกาวเนตร ไทรแจ่มจันทร์ (2558: 34) ที่ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตสำหรับนักเรียนพยาบาลทหารอากาศ ในด้านทักษะการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล โดยใช้เทคนิคการบรรยาย การอภิปราย การระดมสมอง กรณีศึกษา บทบาทสมมติ การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม และคณิต สุขรัตน์ (2556: 271) ที่ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียนเอกชน ในองค์ประกอบด้านสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ด้วยเทคนิคการบรรยาย วิเคราะห์เนื้อหา การแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากความรู้ที่ศึกษาและศึกษาดูงาน สำหรับธันยพร บุษปฤกษ์ (2554:14) ใช้เทคนิคการพัฒนาในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลด้วยกิจกรรมเกม บทบาทสมมติ กรณีตัวอย่าง และการอภิปรายกลุ่มย่อย

2. ความไว้วางใจในกลุ่ม มีนักวิชาการหลายท่านกล่าวไว้ เช่น แฟรนซ์ (Franz. 2012: 111,126) กล่าวว่า การสื่อสารและความไว้วางใจต่างมีความเชื่อมโยง ทับซ้อนและสัมพันธ์กัน เพราะการสื่อสารเป็นปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลกระทบต่อระดับของความไว้วางใจ ไลเฟอร์และมิลลส์ (Leifer;& Mills. 1996; citied Vangen;& Huxham. 2003: 9) กล่าวว่า การสื่อสารช่วยใน

การสร้างความไว้วางใจ เพราะว่าการสื่อสารจะเป็นพื้นฐานของการมีปฏิสัมพันธ์กันของสมาชิก เทคนิคที่สามารถพัฒนาทักษะทั้งสองคือการฟังอย่างตั้งใจ (Franz.2012:126) นอกจากนี้บายลันด์ บราว์น ไซคอน เลวิน กวนกิน ฮิลและไคแซน (Bylund, Brown, Ciccone, Levin, Gueguen, Hill,& Kissane. 2008: 430) ดำเนินการฝึกอบรมทักษะการสื่อสารของอาจารย์ โดยใช้เทคนิคบทบาทสมมติในกลุ่มขนาดเล็ก ส่งผลให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในการสื่อสารอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3. พลังอารมณ์เชิงบวก มีนักวิชาการไทยศึกษาไว้ เช่น สกาวเนตร ไทรแจ่มจันทร์ (2558: 234) ดำเนินการฝึกอบรมทักษะการจัดการอารมณ์ โดยใช้เทคนิคการบรรยาย การอภิปราย การระดมสมอง กรณีศึกษาบทบาทสมมติ การฝึกสมาธิ และกาญจน์กมล สุวิทยารัตน์ (2557: 133) ดำเนินการศึกษาและพัฒนาความฉลาดทางสังคมของนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาภาคใต้ สำหรับการพัฒนาตัวแปรด้านการแสดงออกทางอารมณ์ การพัฒนาการรับรู้ผู้อื่น การเข้าใจผู้อื่น ได้ใช้เทคนิคการแสดงบทบาทสมมติ การสาธิต การสอน การทำแบบฝึกหัด ส่งผลให้กลุ่มฝึกอบรมมีความฉลาดทางสังคมเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น ส่วนเดียร์บอร์น (Dearborn. 2002: 528) กล่าวถึงการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของภาวะผู้นำที่มีลักษณะการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มและการแบ่งปันข้อมูล ธรรมชาติของอารมณ์ (Moods) ที่มีการติดต่อกันอย่างรวดเร็ว บทบาทความรู้สึกในที่ทำงาน ในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ควรใช้วิธีการเรียนรู้แบบนำตนเอง และพรพรรณ ศรีรุ่งเรือง (2551: 6) ดำเนินการศึกษาผลการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจของนักศึกษาพยาบาลในวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนีสุพรรณบุรี โดยเทคนิคการฝึกอบรมในการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงคือ วิธีการบรรยาย การอภิปราย การแสดงบทบาทสมมติ กรณีศึกษา และการแสดงบทบาทสมมติ

4. การสื่อสารในกลุ่ม มีนักวิชาการหลายท่านกล่าวไว้ เช่น แฟรนซ์ (Franz. 2012:126) กล่าวว่า การสื่อสารและความไว้วางใจ ต่างมีความเชื่อมโยง ทับซ้อนและสัมพันธ์กัน เพราะการสื่อสารเป็นปัจจัยทางสังคมที่ส่งผลกระทบต่อระดับของความไว้วางใจ และหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าการสื่อสารไม่มีการบิดเบือน เป็นความจริงและตรงไปตรงมา สามารถเพิ่มความไว้วางใจได้ เทคนิคที่สามารถพัฒนาทักษะทั้งสองคือการฟังอย่างตั้งใจ (Active Listening) นอกจากนี้คณิต สุขรัตน์ (2556: 218) ที่ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียนเอกชนในองค์ประกอบด้านการติดต่อสื่อสารด้วยเทคนิคการบรรยาย วิเคราะห์เนื้อหา การแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากความรู้ที่ศึกษาและศึกษาดูงาน สำหรับกัณฑ์กณัฐ สุวรรณรัชภูมิ์ (2557: 159) ที่ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลยุทธ์ในด้านการสื่อสารเชิงกลยุทธ์และการเจรจาต่อรอง โดยใช้เทคนิคการบรรยาย การแสดงบทบาทสมมติ และการลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริง

สำหรับในการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยพิจารณาถึงเทคนิคการฝึกอบรมที่มีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนารูปแบบเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครโดยมีคุณลักษณะ

ตามองค์ประกอบที่ครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ด้านทักษะ และทัศนคติ นอกจากนี้ยังมีลักษณะของการปฏิบัติงานที่เกี่ยวข้องกับสมาชิกภายในกลุ่ม มุ่งเน้นการมีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกภายในกลุ่ม ดังนั้นแนวดำเนินการฝึกอบรมในครั้งนี้เป็นการเรียนรู้แบบกลุ่ม ซึ่งมีรายละเอียดของเทคนิคดังนี้ (สมคิด บางโม. 2556; สุพานี สฤษฎ์วานิช. 2556; จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556; ชูชัย สมิทธิไกร. 2557)

1. การบรรยาย เป็นเทคนิคการสอนโดยอาศัยหลักความแตกต่างของความรู้ โดยผู้วิจัยมีความรู้สูงกว่าผู้รับการอบรม ซึ่งลักษณะของเทคนิคนี้เป็นการถ่ายเทความรู้ให้แก่ผู้รับการอบรมเป็นลักษณะของการสื่อสารทางเดียว มีลักษณะเป็นการสอน บอกเล่าทางวิชาการอาจใช้สื่อต่างๆ ประกอบการบรรยาย เช่น รูปภาพ สไลด์ เป็นต้น ความสำเร็จของการบรรยายจะขึ้นอยู่กับความสามารถและประสบการณ์ของผู้บรรยาย ส่วนที่ต้องดำเนินการ 2 ส่วน คือการเตรียมตัวในการบรรยาย การบรรยายจะประสบความสำเร็จหรือไม่ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขหลายประการได้แก่ ตัววิทยากร การเตรียมแผนการบรรยายเป็นอย่างดี และการบรรยายที่กระชับ ตรงจุด ชัดเจน ดังนั้นในการเตรียมเนื้อหาสำหรับใช้ในการบรรยายต้องเตรียมเนื้อหา ว่าจะต้องพูดหัวข้อเรื่องอะไรบ้าง

2. การอภิปรายกลุ่ม เป็นการแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นกลุ่มย่อย ไม่เกิน 15 คน และให้สมาชิกในแต่ละกลุ่มได้อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นหรือประสบการณ์ซึ่งกันและกันอย่างเสรีเพื่อหาข้อยุติหรือข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเรื่องหรือประเด็นใดประเด็นหนึ่งที่ต้องการศึกษา จุดประสงค์ของการอภิปราย คือ ให้ผู้เข้ารับการอบรมได้แสดงทัศนะ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน เพื่อค้นหาข้อสรุปหรือข้อเสนอแนะเกี่ยวกับปัญหาต่างๆ โดยมีเลขานุการของกลุ่มทำหน้าที่จดบันทึกสรุปสาระสำคัญหรือข้อยุติของเรื่องที่อภิปรายไว้เป็นหลักฐาน

3. การศึกษาจากกรณี เป็นการนำปัญหาจริงหรือกรณีตัวอย่างและนำมาเขียนเป็นเรื่อง โดยเปลี่ยนชื่อคน สถานที่ อาจใช้การอ่านให้ฟัง หรืออ่านจากกรณีศึกษาที่พิมพ์ให้อ่าน เป็นเรื่องที่รวบรวมจากเหตุการณ์เรื่องราว เพื่อฝึกให้ผู้เข้ารับการอบรมได้เกิดประสบการณ์ทางอ้อม ฝึกการพิจารณาตัดสินใจ แก้ปัญหาต่างๆ ร่วมกันศึกษาถึงรายละเอียด ลองวิเคราะห์ปัญหาว่าเกิดจากอะไร จะแก้อย่างไร ตัดสินใจอย่างไร ภายใต้การแนะนำช่วยเหลือจากผู้วิจัยจุดประสงค์สำคัญของการใช้กรณีศึกษา คือการสนับสนุนให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้มีส่วนร่วมในการฝึกอบรม มีการสอนทักษะการวิเคราะห์ปัญหาแสดงให้เห็นว่าเนื้อหาสาระของการฝึกอบรมมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับสถานการณ์การปฏิบัติงานจริงอย่างไร รวมทั้งเงื่อนไขที่สำคัญสำหรับการนำกรณีศึกษามาวิเคราะห์นั้น จะต้องเลือกปัญหาที่จะสร้างเป็นกรณีตัวอย่างให้สมจริง คำตอบหรือแนวทางแก้ไขปัญหาจะต้องไม่ง่ายเกินไป และปัญหาที่นำเสนอจะต้องมีข้อมูลมากเพียงพอสำหรับการอภิปราย

4. การจำลองสถานการณ์ เป็นการจำลองสถานการณ์ในการฝึกอบรม และเปิดโอกาสให้ผู้เข้าอบรมได้ฝึกฝนทักษะและประยุกต์ความรู้ภายในระยะเวลาอันจำกัด และภายใต้สภาพการณ์ที่ไม่มีความเสี่ยงจุดประสงค์หลักของเทคนิคการจำลองสถานการณ์ คือ เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ที่คล้ายจริง แต่ทั้งนี้ในการสร้างสถานการณ์

จะต้องมีความสมจริงและง่ายต่อการเข้าใจ แต่ไม่ง่ายเกินไปจนเบื่อ และควรส่งเสริมการใช้ความรู้ในทักษะต่าง ๆ ที่เรียน

5. การแสดงบทบาทสมมติ เป็นกิจกรรมซึ่งกำหนดให้ผู้รับการอบรมแสดงบทบาทตามสถานการณ์ที่ได้กำหนดไว้ จากนั้นมีการอภิปรายและการวิเคราะห์เพื่อพิจารณาว่าสิ่งใดเกิดขึ้นบ้าง เพราะอะไร ในการแสดงบทบาทสมมติ ควรจัดสถานที่ให้เหมาะกับสถานการณ์ที่สมมติและให้ทุกคนมองเห็นการแสดงอย่างทั่วถึง ควรใช้เวลาประมาณ 10-30 นาที ในการแสดงบทบาทสมมติจะช่วยให้ผู้รับการฝึกอบรมได้รับทราบข้อมูลและเรื่องราวที่ตรงกับเนื้อเรื่องที่ใช้ในการศึกษาในแนวเดียวกัน ซึ่งต่างจากกรณีศึกษาตรงที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมอ่านเนื้อหาแล้วต้องจินตนาการและตีความหมายของปัญหา ในบางครั้งอาจจะทำให้เกิดความเข้าใจไขว้เขวได้ นอกจากนี้หลังการแสดงบทบาทสมมติแล้ว ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถวิเคราะห์ปัญหาได้ พร้อมกันทั้งกลุ่มใหญ่หรือกลุ่มย่อย ทำให้ได้ข้อเสนอและข้อสรุปเพื่อการแก้ปัญหา

**2.9 ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม**

การวัดผลการพัฒนาภาวะผู้นำมีการวัดในหลายมิติ ได้แก่ มิติเชิงผลงาน เช่น ชิ้นงานทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพ ผลสัมฤทธิ์ มิติเชิงจิตวิทยา เช่น ความพึงพอใจ ความไว้วางใจ และมิติเชิงพฤติกรรม เช่น การลาออก การขาดงาน (Cohen;& Bailey. 1997; Gonzalez, Burke, Santuzzic; & Bradley. 2003) สำหรับการศึกษาครั้งนี้มุ่งที่จะประเมินผลการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูเป็นผลที่เกิดจากการใช้รูปแบบสร้างเสริมภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ในที่นี้มิติเชิงผลงานมิติเชิงผลงาน คือ คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม นอกจากนี้ยังมีผลการศึกษาที่พบว่าภาวะผู้นำการเปลียนแปลงของผู้บริหารมีความสัมพันธ์กับการทำงานเป็นทีมของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยตัวแปรทั้งสองมีความสัมพันธ์ในระดับสูง (r=.858) รวมทั้งภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารทุกด้านร่วมกันการพยากรณ์การทำงานเป็นทีมของครูได้ร้อยละ 73.90 (รวิษฎา ถิรวัชรภูวดล และคณะ. 2559: 22) ดังนั้นผลการฝึกอบรมในมิติเชิงพฤติกรรมคือ สมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู และผลการฝึกอบรมในมิติเชิงจิตวิทยา คือ ความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบที่เสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในที่นี้ผู้วิจัยจะนำเสนอเอกสารที่เกี่ยวกับการทำงานเป็นทีมและความพึงพอใจเท่านั้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

**สมรรถนะการทำงานเป็นทีม**

เป็นที่ยอมรับกันว่าการทำงานหลายคนจะได้ประสิทธิผลดีกว่าการทำงานคนเดียว ถ้ามีการทำงานร่วมกันที่ดี เรียกว่า การทำงานเป็นทีม การสร้างและพัฒนาทีมงานจึงมีประโยชน์ต่อผู้ร่วมงานและองค์กรทั้งในด้านประสิทธิผลของงาน ประสิทธิภาพการตัดสินใจ การเรียนรู้ การพัฒนาอารมณ์ คุณภาพชีวิตจากการแบ่งงานกันทำ การช่วยเหลือจัดการความขัดแย้งเพิ่มความมั่นใจตนเองจากการยอมรับโดยกลุ่ม ความสามัคคีของกลุ่มทำให้ประสบความสำเร็จในการสนองความต้องการของสมาชิกและองค์กร เกิดการพึ่งพาซึ่งกันและกัน สร้างขวัญและกำลังใจ ทำให้อบอุ่นมีความมั่นคงทางอาชีพและมีความสุขอย่างสร้างสรรค์ (ยงยุทธ เกษสาคร. 2554: 209)

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน (2553: 28) กำหนดการทำงานเป็นทีมเป็นหนึ่งในสมรรถนะหลักของข้าราชการพลเรือน โดยให้ความหมายสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหมายถึง ความตั้งใจอย่างแท้จริงที่จะร่วมมือทำงานกับผู้อื่นเป็นส่วนหนึ่งของทีม และทำงานร่วมกัน โดยพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมพิจารณาได้จาก (1) การให้ความร่วมมือในการทำงานกับเพื่อนร่วมงานเป็นการสร้างสัมพันธ์เข้ากับผู้อื่นในกลุ่มได้ดี ให้ความร่วมมือกับผู้อื่นในทีมด้วยดี กล่าวถึงเพื่อร่วมงานในเชิงสร้างสรรค์ และแสดงความเชื่อมั่นในศักยภาพของเพื่อนร่วมทีมทั้งต่อหน้าและลับหลัง (2) การประสานความร่วมมือของสมาชิกในทีม เป็นการรับฟังความเห็นของ สมาชิกในทีมและเต็มใจเรียนรู้จากผู้อื่น ตัดสินใจวางแผนร่วมกันในทีมจากความคิดเห็นของเพื่อนร่วมทีม ประสานและส่งเสริมสัมพันธภาพอันดีในทีม เพื่อสนับสนุนการทำงานร่วมกันให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (3) การสนับสนุน ช่วยเหลือเพื่อนร่วมทีมเพื่อให้งานประสบความสำเร็จเป็นการยกย่องและให้กำลังใจเพื่อนร่วมทีมอย่างจริงใจ ให้ความช่วยเหลือเกื้อกูลแก่เพื่อนร่วมทีมแม้ไม่มี การร้องขอ รักษามิตรภาพอันดีกับเพื่อนร่วมทีมเพื่อช่วยเหลือกันในวาระต่างๆ ให้งานสำเร็จ และ(4) ความสามารถนำทีมให้ปฏิบัติภารกิจให้ได้ผลสำเร็จ เป็นการเสริมสร้างความสามัคคีในทีมโดยไม่คำนึงความชอบหรือไม่ชอบส่วนตน คลี่คลายหรือแก้ไขข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้นในทีมประสานสัมพันธ์ สร้างขวัญกำลังใจของทีมเพื่อปฏิบัติ ภารกิจของส่วนราชการให้บรรลุผล

เมื่อพิจารณาสมรรถนะครูและบุคลากรทางการศึกษา (Teachers and Personnals Competency) เป็นความสามารถในการผนึกความรู้ ทักษะ แรงจูงใจ ทัศนติ และคุณลักษณะส่วนตัวของบุคคลเข้าด้วยกันแล้วแสดงออกในเชิงพฤติกรรมที่ส่งผลต่อความสำเร็จของงานในบทบาทหน้าที่อย่างโดดเด่นและมีประสิทธิภาพ โดยกระทรวงศึกษาธิการ มีการกำหนดให้มีระบบการพัฒนาที่เน้นสมรรถนะการทำงานเป็นทีม คือ การให้ความร่วมมือช่วยเหลือสนับสนุนเสริมแรงให้กำลังใจแก่เพื่อนร่วมงาน การปรับตัวเข้ากับผู้อื่นหรือทีมงาน แสดงบทบาทการเป็นผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างเหมาะสมในการทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อสร้างและดำรงสัมพันธภาพของสมาชิก ตลอดจนเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายซึ่งมีรายการพฤติกรรมสมรรถนะ ประกอบด้วย (1) การให้ความร่วมมือ ช่วยเหลือและสนับสนุนเพื่อนร่วมงาน เป็นการสร้าง สัมพันธภาพที่ดี ในการทำงานร่วมกับผู้อื่นทำงานร่วมกับผู้อื่นตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย และช่วยเหลือ สนับสนุน เพื่อนร่วมงาน เพื่อไปสู่เป้าหมายความสำเร็จร่วมกัน (2) การเสริมแรงให้กำลังใจเพื่อนร่วมงาน เป็นการให้เกียรติ ยกย่องชมเชย ให้กำลังใจแก่เพื่อนร่วมงานในโอกาสเหมาะสม (3) การปรับตัวเข้ากับกลุ่มคนหรือสถานการณ์ที่หลากหลาย เป็นทักษะในการทำงาน ร่วมกับบุคคลหรือกลุ่มบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน และในสถานการณ์ต่างๆ (4) การแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตาม เป็นการแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตามในการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมตามโอกาส และ (5) การเข้าไปมีส่วนร่วมกับผู้อื่นในการพัฒนาการจัดการศึกษาให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย แลกเปลี่ยนหรือรับฟังความคิดเห็นและประสบการณ์ภายในทีมงานแลกเปลี่ยนเรียนรู้หรือรับฟังความคิดเห็นและประสบการณ์ระหว่างเครือข่ายและทีมงาน ร่วมกับเพื่อนร่วมงานในการสร้าง

วัฒนธรรมการทำงานเป็นทีมให้เกิดขึ้นในสถานศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.2553: 29)

ในบริบทของการจัดการศึกษาของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยสำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร (2557: 14) จัดทำสมรรถนะหลักของข้าราชการกรุงเทพมหานคร โดยมีการกำหนดให้ การทำงานเป็นทีมเป็นสมรรถนะหลักด้านหนึ่งของข้าราชการกรุงเทพมหานคร และให้ความหมายของ การทำงานเป็นทีมว่า เป็นการทำงานโดยมีพฤติกรรมที่สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ สามารถรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกในทีม เต็มใจเรียนรู้จากผู้อื่น และมีความสามารถในการสร้างและรักษาสัมพันธภาพกับสมาชิกในทีม นอกจากนี้ตามหลักเกณฑ์และวิธีการให้ข้าราชการครูกรุงเทพมหานคร มีวิทยฐานะและเลื่อนวิทยะฐานะสายงานการสอน กำหนดให้สมรรถนะการทำงานเป็นทีมประกอบด้วย 3 ด้าน (1) การให้ความร่วมมือช่วยเหลือสนับสนุนเพื่อนร่วมงาน (2) การแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างเหมาะสม และ (3) การปรับตัวเข้ากับสถานการณ์และกลุ่มคนที่หลากหลาย อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาตามการสังเคราะห์แนวคิดการทำงานเป็นทีมของครูจากนักการศึกษาทั้งในประเทศและต่างประเทศ ซึ่งให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันกล่าวคือ สมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู มีทั้งหมด 4 ด้าน ประกอบด้วย การมีส่วนร่วมในการทำงาน การปรับตัวในการทำงาน ภาวะผู้นำในการทำงาน และ แรงจูงใจในการทำงาน (อินทิรา อินทชิต. 2555; รวิษฎา ถิรวัชรภูวดล สมบูรณ์ บูรศิริรักษ์ และสมชาย เทพแสง. 2559)

ดังนั้นผู้วิจัยจึงยึดแนวคิดเหล่านี้มาเป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาครั้งนี้ โดย สมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู หมายถึง ความสามารถที่จำเป็นของครูในการปฏิบัติงานร่วมกับสมาชิกคนอื่นให้มีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย ความสามารถในการมีส่วนร่วมในการทำงาน การปรับตัวในการทำงาน การแสดงภาวะผู้นำในการทำงาน และแรงจูงใจในการทำงาน เพื่อสร้างและดำรงสัมพันธภาพของสมาชิกและพัฒนาการศึกษาให้บรรลุเป้าหมาย

**ความพึงพอใจทีมีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม**

ความพึงพอใจเป็นตัวแปรที่มีความสำคัญในการประเมินประสิทธิผลของการฝึกอบรมอีกตัวแปรหนึ่ง ทั้งนี้เนื่องจากความพึงพอใจนั้นจัดเป็นคุณภาพการศึกษาอย่างหนึ่ง เมื่อพิจารณาในมุมมองที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มที่ได้รับผลกระทบหรือกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ซึ่งการประเมินผลการฝึกอบรมโดยทั่วไปจะมุ่งเน้นไปที่ความคิดเห็นของผู้เข้ารับการฝึกอบรมหรือเป็นการแสดงบทบาทที่ชัดเจนเกี่ยวกับประสิทธิผลของโปรแกรมการฝึกอบรม (Peters, Barbier, Faulx;& Hansez. 2012) จะเห็นได้ว่าความพึงพอใจจึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีความสำคัญมากในการบ่งชี้สภาพความสำเร็จของการฝึกอบรมหรือเป็นกุญแจสำคัญของความสำเร็จหรือความล้มเหลวของนวัตกรรมใหม่ๆ ซึ่งเป็นการตรวจสอบในเชิงลึกของโปรแกรมการฝึกอบรม (Karimi;& Ahmad. 2013) อย่างไรก็ตามความพึงพอใจก็ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวางเช่นกัน ทั้งนี้เพราะขาดความสำคัญระหว่างผลลัพธ์ เช่น การเรียนรู้หรือการถ่ายโอนความรู้ (Colquit; et al. 2000) สอดคล้องกับรอสโคสกี้และโซเวน (Roszkowski;& Soven. 2010) ที่กล่าวว่ารูปแบบความพึงพอใจที่

ประกอบด้วยมิติทางอารมณ์ความรู้สึกและอรรถประโยชน์ไม่เพียงพอที่จะแสดงถึงรูปแบบของการวัดปฏิกิริยาที่เป็นไปได้ นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการกล่าวว่าควรพิจารณาในประเด็นที่เกี่ยวกับปฏิกิริยาด้านอุปสรรคเพิ่มเติมด้วย (Warr;& Bunce. 1995) ส่วนพิชิต ฤทธิ์จรูญ (2555: 28) เสนอว่าการประเมินปฏิกิริยาในรูปแบบของเคริ์ทแพททริคนั้นเป็นการตรวจสอบความรู้สึก ความพึงพอใจของผู้เข้ารับการอบรมต่อหลักสูตรฝึกอบรม มีความรู้สึกอย่างไรต่อการฝึกอบรม มีความพึงพอใจต่อการฝึกอบรมหรือไม่ เพียงใด เช่น ความพึงพอใจต่อหลักสตร เนื้อหา กิจกรรม และวิธีการสอน รวมทั้งความรู้ ความสามารถและเทคนิคการถ่ายทอดของวิทยากรตรงตามความต้องการหรือทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความพึงพอใจหรือไม่ เพียงใด และจากการทบทวนเอกสารเกี่ยวกับตัวแปรที่ใช้ในการวัดความพึงพอใจสามารถสรุปได้ดังนี้

ตาราง 7 แสดงแนวคิดการวัดความพึงพอใจ

| ผู้วิจัย | สิ่งที่ทำการประเมิน | ตัวแปรที่ใช้ในการวัดความพึงพอใจ |
|---|---|---|
| Karimi; & Ahmad (2013) | โปรแกรมการฝึกอบรมครูด้านการเรียนรู้แบบผสมผสานของประเทศมาเลเซีย | ประสบการณ์การเรียนรู้<br>หลักสูตรการศึกษา<br>การเรียนร้จากโปรแกรมการฝึกอบรม |
| Peters,Barbier,Faulx;& Hansez (2012) | โปรแกรมการเรียนรู้ผ่านสื่ออิเล็กทรอนิคส์ (e-Learning) | อรรถประโยชน์ (utility)<br>ความรื่นรมย์สนุกสนาน (enjoyment)<br>อุปสรรค (difficulty) |
| Miliszewska;& Sztendur (2012) | โปรแกรมการศึกษาข้ามชาติของออสเตรเลียในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ | อาจารย์ เทคโนโลยี การจัดการโปรแกรม<br>การประสานงาน ประสิทธิผลของโปรแกรม |
| Schmidt (2009) | โปรแกรมการฝึกอาชีพ | วิธีการฝึกอบรม<br>เนื้อหาการฝึกอบรม<br>เวลาที่ใช้ในการฝึกอบรม |
| สุวัฒน์ จุลสุวรรณ์ (2554) | โปรแกรมการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงผู้บริหาร สายสนับสนุนสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ | วิทยากร<br>เนื้อหาหลักสูตรและเอกสาร<br>กิจกรรมการฝึกอบรม<br>สถานที่ฝึกอบรมและสิ่งอำนวยความสะดวก<br>เจ้าหน้าที่ผู้ประสานงานและบริหารกิจกรรม |
| พิมพ์พร พิมพ์เกาะ (2557) | โปรแกรมเสริมสร้างภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียน | เนื้อหาหลักสูตรและเอกสาร<br>กิจกรรมการฝึกอบรม<br>สถานที่และระยะเวลา |
| วรรณี อนุอัน (2557) | หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำสำหรับคณะกรรมการสโมสรนักศึกษา | วิทยากร สถานที่และระยะเวลา<br>ความรู้ความเข้าใจ<br>การนำความรู้ไปใช้ |

จากตารางแสดงให้เห็นว่าในการวัดความพึงพอใจส่วนใหญ่ จะดำเนินการตรวจสอบความรู้สึกของผู้เข้าร่วมปฏิบัติใน 3 ประเด็นหลัก ดังนั้นในการประเมินความพึงพอใจในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงดำเนินการวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม ในประเด็นที่เกี่ยวกับ (1) วิธีการ/เทคนิคการฝึกอบรม เนื้อหาการฝึกอบรม (2) ปัจจัยเกื้อหนุนของโปรแกรมในด้านสถานที่ฝึกอบรมและสิ่งอำนวยความสะดวก เจ้าหน้าที่ผู้ประสานงานและบริหารกิจกรรม ระยะเวลาในการดำเนินโปรแกรม และ (3) ผลที่เกิดจากการเข้าร่วมโปรแกรมในด้านอรรถประโยชน์ ความรื่นรมย์สนุกสนาน การเรียนรู้จากโปรแกรมการฝึกอบรม

จากที่กล่าวมาข้างต้นในการประเมินผลของการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ดำเนินการประเมินผลการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู ดังตาราง

ตาราง 8 แนวคิดในการประเมินผลการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| ตัวแปรที่วัด | คุณลักษณะย่อย | ที่มาของแนวคิด | เครื่องมือใช้ |
|---|---|---|---|
| ภาวะผู้นำกลุ่มของครู | จิตสำนึกกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม การสนับสนุนทางอารมณ์ การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม | พุฒิศักดิ์ แนวทอง; องอาจ นัยพัฒน์; และ อรอุมา เจริญสุข (2560) | แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครู |
| สมรรถนะการทำงานเป็นทีม | การมีส่วนร่วมในการทำงาน การปรับตัวในการทำงาน การแสดงภาวะผู้นำในการทำงาน และแรงจูงใจในการทำงาน | สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร (2557); อินทิรา อินทชิต.(2555); รวิษฎา ถิรวัชรภูวดล; สมบูรณ์ บูรศิริรักษ์; และสมชาย เทพแสง (2559) | แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม |
| ความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร | 1. เทคนิคการจัดกิจกรรม เนื้อหา เทคนิค กิจกรรม<br>2. สิ่งอำนวยความสะดวก เป็นปัจจัยเกื้อหนุนของโปรแกรมในด้านสถานที่ฝึกอบรมและสิ่งอำนวยความสะดวก และบริหารกิจกรรม ระยะเวลาในการดำเนินโปรแกรม<br>3. ผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรมในด้านอรรถประโยชน์ ความรื่นรมย์สนุกสนาน การเรียนรู้จากโปรแกรมการฝึกอบรม | Peters,Barbier,Faulx;& Hansez (2012); Karimi;& Ahmad (2013); Miliszewskaว& Sztendur (2012) ; Schmidt (2009); สุวัฒน์ จุลสุวรรณ์ (2554); พิมพ์พร พิมพ์เกาะ (2557); วรรณี อนุอัน (2557) | แบบวัดความพึงพอใจ |

## ตอนที่ 3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับระเบียบวิธีทางสถิติ

เนื่องด้วยการศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่มจะไม่มีปรากฏในบริบทของสังคมไทยมาก่อน ดังนั้นการนำเครื่องวัดที่สร้างขึ้นมาจากพฤติกรรมขององค์การในแถบตะวันตก ซึ่งข้อคำถามบางข้อถูกสร้างขึ้นมาเพื่อสะท้อนพฤติกรรมภาวะผู้นำแบบกลุ่มในสังคมตะวันตก อาจจะเป็นพฤติกรรมที่ไม่ได้เกิดขึ้นกับบริบทสังคมและวัฒนธรรมองค์การของประเทศไทย ในทำนองเดียวกันอาจจะเป็นพฤติกรรมในอุดมคติ ไม่มีทางเกิดขึ้นในทางปฏิบัติได้ และในการนำเครื่องมือวัดมาแปลและปรับบริบทให้มีความสอดคล้องนั้น มิได้ผ่านกระบวนการตรวจสอบความเที่ยงตรงที่ถูกต้อง ด้วยเหตุผลนี้ผู้วิจัยจึงดำเนินศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มให้สอดคล้องบริบทวัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานครโดยเริ่มต้นจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจเพื่อจะได้ทราบว่าองค์ประกอบที่จะได้ควรมีจำนวนเท่าใด และองค์ประกอบแต่ละด้านมีชื่อว่าอะไร ดำเนินการตรวจสอบคุณภาพของโมเดล และศึกษาผลการใช้รูปแบด้วยการเปรียบเทียบความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

### 3.1 การวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (Parallel Analysis)

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis) เป็นเทคนิคการวิเคราะห์เพื่อระบุหาจำนวนองค์ประกอบที่อยู่ภายใต้ชุดของตัวแปรที่สังเกตได้ที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน และกำหนดได้ว่าองค์ประกอบเหล่านี้มีความสัมพันธ์กันหรือไม่ (Sullivan. 2009; Banglin;et al. 2014; Osborne. 2015) มักจะเรียกว่าเป็นเทคนิคที่ใช้ข้อมูลเป็นตัวขับเคลื่อน (Fabrigar, Wegener, MacCallum;& Strahan.1999) ในส่วนของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจนั้นประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูลและการเตรียมเมตริกซ์ของความแปรปรวนร่วม การสกัดองค์ประกอบ การหมุนแกนองค์ประกอบ และการสร้างมาตราองค์ประกอบ

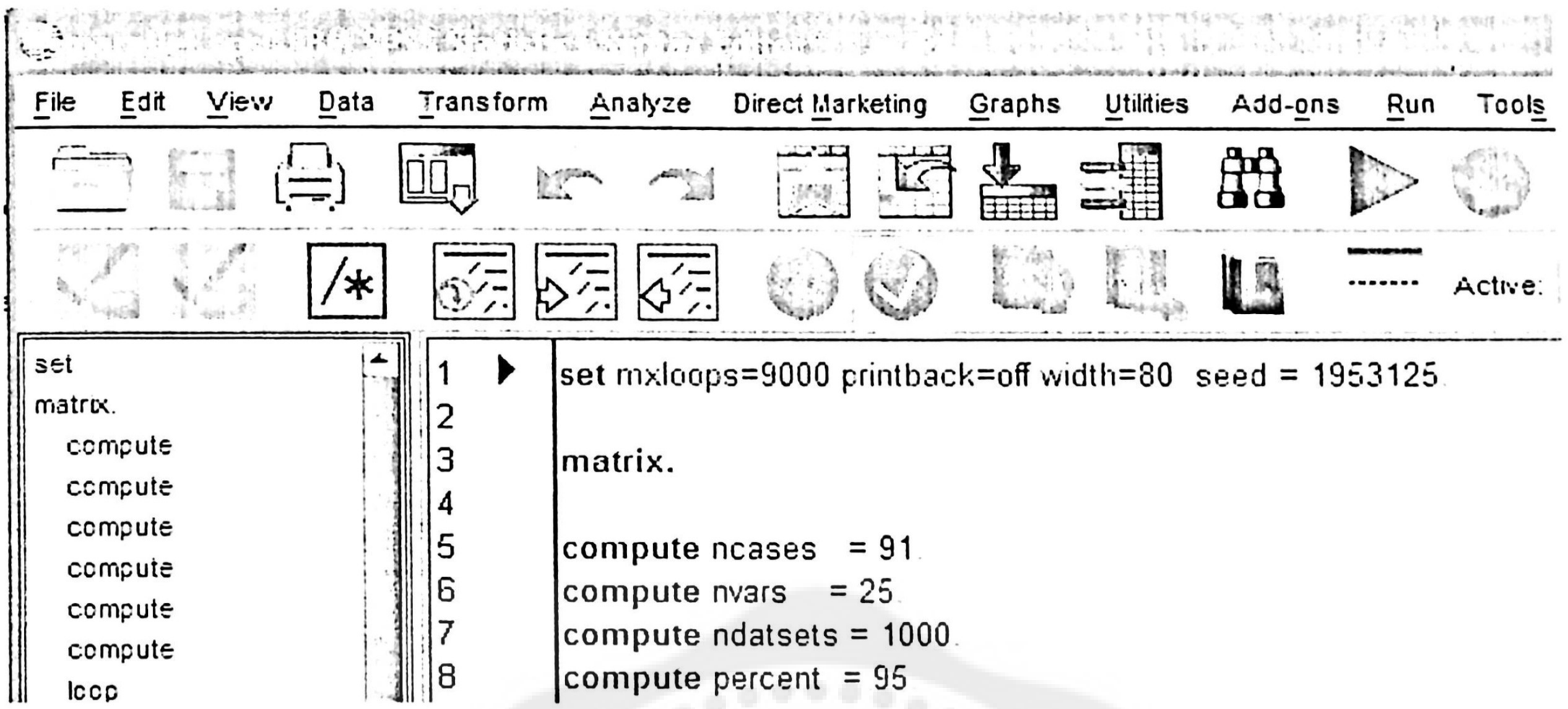
สำหรับเกณฑ์ในการพิจารณาจำนวนองค์ประกอบที่จะนำมาใช้ (Retain) ภายหลังจากการสกัดองค์ประกอบโดยทั่วไปแล้วมักยึดค่าไอเกน เป็นเกณฑ์ประกอบการพิจารณาเช่น วิธี Kaiser–Guttman rule ซึ่งค่าไอเกน ขององค์ประกอบที่มีค่ามากกว่า 1 จะถูกพิจารณาว่าเป็นองค์ประกอบร่วมที่จะนำมาใช้ ส่วนวิธีการทดสอบ Scree Test เป็นการพิจารณากราฟซึ่งแสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าไอเกนกับจำนวนองค์ประกอบ หากพบว่าค่าไอเกนเริ่มจะมีความชันน้อยลงหรือค่อนข้างจะราบเรียบแล้วจำนวนองค์ประกอบก่อนที่จะถึงจุดนั้น คือจำนวนองค์ประกอบร่วมที่จะนำมาใช้ และใช้เกณฑ์ร้อยละของความแปรปรวนเป็นเกณฑ์ประกอบการพิจารณา โดยจะพิจารณาค่าร้อยละของความแปรปรวนสะสมต่อความแปรปรวนทั้งหมดที่สกัดได้ จุดมุ่งหมายเพื่อที่จะให้องค์ประกอบต่างๆ ที่สกัดได้นั้นมีนัยสำคัญในทางปฏิบัติในสาขาสังคมศาสตร์ ค่าร้อยละของความแปรปรวนสะสมต่อความแปรปรวนทั้งหมดที่ร้อยละ 60 ก็ถือว่าอยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจแล้ว (Brown. 2015: 23-24; ยุทธ ไกรวรรณ์. 2556: 79-80)

นอกจากยังมีข้อถกเถียงที่สำคัญประการหนึ่งในการวิเคราะห์องค์ประกอบ คือ การพิจารณาถึงจำนวนองค์ประกอบว่า ควรจะประกอบไปด้วยองค์ประกอบใด และจะใช้เกณฑ์ใดในการ

พิจารณาถึงจำนวนองค์ประกอบที่เหมาะสม หากตัดองค์ประกอบบางองค์ประกอบไปหรือองค์ประกอบที่ใช้ในการสรุปมากเกินจำเป็นจะทำให้ผลสรุปที่ได้ ไม่สามารถอธิบายลักษณะตัวแปรจากงานวิจัยที่ศึกษาได้อย่างชัดเจนและถูกต้อง ซึ่งมีวิธีการที่พิจารณาถึงจำนวนองค์ประกอบที่เหมาะสมมีอยู่หลายวิธี เช่น กฎของไคเซอร์ (Kaiser' Eigenvalue Greater thah 1.0 Rule) การทดสอบด้วย Cattell'Scree Test การทดสอบด้วย Bartlett's Chi-square Test การทดสอบด้วย Lawley's Test วิธี Broken-Stick วิธี Velicer's Minimun Average Partial และวิธี Horn's Parallel Analysis ซึ่งผลการวิจัย ส่วนใหญ่ มีความเห็นที่สอดคล้องกันว่าวิธี Horn's Parallel Analysis-PA ให้ผลการพิจารณาจำนวนองค์ประกอบได้เหมาะสมที่สุด (Humphreys,;& Montanelli. 1975; Zwick;& Velicer. 1986; Dinno. 2009)

ฮอร์น (Horn.1965; citied Tabachnick;& Fidell. 2012: 649-650; Ho. 2014: 259-261) ได้นำเสนอเทคนิคการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (Parallel Analysis-PA) เป็นวิธีการทางเลือกหนึ่งสำหรับพิจารณาจำนวนองค์ประกอบที่จะนำมาใช้ของวิธีองค์ประกอบหลัก (Principal Component) ทั้งหมดที่มีค่าไอเกนมากกว่า 1 ซึ่งมีขั้นตอนที่สำคัญคือ เริ่มต้นจากชุดของข้อมูลที่สร้างขึ้นจากการสุ่ม (Randomly Generated) ที่มีจำนวนเดียวกันกับกรณี (Cases) และตัวแปรที่สร้างขึ้น ดำเนินการวิเคราะห์ซ้ำโดยใช้วิธีองค์ประกอบหลักในชุดข้อมูลที่สร้างขึ้นจากการสุ่ม และไอเกนทั้งหมดที่ระบุไว้ในการวิเคราะห์แต่ละครั้ง โดยค่าไอเกนเหล่านี้ เป็นค่าเฉลี่ยสำหรับแต่ละองค์ประกอบและเทียบกับผลที่ได้จากชุดข้อมูลจริง ซึ่งองค์ประกอบจากชุดข้อมูลจริงที่มีค่าไอเกนสูงเกินกว่าค่าไอเกนเฉลี่ยจากชุดข้อมูลที่สร้างขึ้นจากการสุ่มจะนำมาใช้ (Retain) ได้เปรียบที่สำคัญขั้นตอนนี้คือการเตือนผู้ใช้ว่า แม้ว่าชุดข้อมูลที่สร้างขึ้นจากการสุ่มสามารถจะมีความสัมพันธ์อยู่บนพื้นฐานของโอกาสที่ก่อให้เกิดองค์ประกอบที่มีค่าไอเกนมากกว่า 1 ซึ่งบางครั้งก็มีนัยสำคัญ สำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบด้วยเทคนิคดังกล่าวในประเทศไทยพบว่า องอาจ นัยพัฒน์ (2557: 103-104) ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบสมรรถนะจำเป็นสำหรับการทำวิจัยสถาบันของบุคลากรสายสนับสนุนวิชาการ โดยดำเนินการตามกระบวนการศึกษาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และวิเคราะห์เชิงเทียบขนานสืบค้นเมื่อเบื้องต้นเพื่อตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี

อย่างไรก็ตาม เทคนิคการวิเคราะห์นี้ยังไม่มีแถบคำสั่งให้เลือกใช้ในโปรแกรมสำเร็จ หากต้องการใช้เทคนิคนี้ ผู้สนใตจะเขียนคำสั่งขึ้นมาเอง ดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 13 แสดงคำสั่งการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน

ที่มา : Ho. (2014). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS*. p. 278.

ดังนั้นในการวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ยึดแนวคิดในการวิเคราะห์องค์ประกอบด้วยวิธี Horn's Parallel Analysis ซึ่งความชัดเจนเกี่ยวกับการพิจารณาถึงจำนวนองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ว่าควรจะประกอบไปด้วยองค์ประกอบใด และจะเป็นข้อมูลพื้นฐานในการวิเคราะห์คุณภาพของโมเดลการวัดในลำดับถัดไป

**3.2 การวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล**

เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ถือเป็นเทคนิคที่ใช้ทฤษฎีเป็นตัวขับเคลื่อน เมื่อมีจำนวนองค์ประกอบที่แน่นอนและมีความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามในองค์ประกอบกับเมทริกซ์ความแปรปรวน ซึ่งจะถูกอธิบายได้นั้นต้องมีการสนับสนุนเชิงทฤษฎีที่แข็งแกร่งหรือโครงสร้างอย่างง่ายที่ได้จากการค้นพบจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Myers. 2013) นักวิจัยด้านจิตวิทยาและสังคมศาสตร์ ต้องเผชิญกับปัญหาที่เกิดขึ้นในการเปรียบเทียบโครงสร้างตัวแปรแฝง (ความสามารถทางคณิตศาสตร์, บุคลิกภาพ) ที่ไม่ได้สังเกตได้โดยตรงระหว่างกลุ่ม (เพศ ภาษา กลุ่มชาติพันธุ์) หรือช่วงเวลาที่แตกต่างกัน โครงสร้างตัวแปรแฝงเหล่านี้มักจะวัดได้จากแบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถามที่แตกต่างกันซึ่งเป็นการอยู่ภายใต้ตัวแปรแฝงที่แตกต่างกัน โดยปกติแล้วแตกต่างระหว่างกลุ่มที่อยู่ภายใต้โครงสร้างจะมีการทดสอบผ่านค่าเฉลี่ยของข้อคำถาม การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยที่เป็นสันนิษฐานการวัดโครงสร้างที่คล้ายกันในกลุ่มต่าง ๆ เช่น การตอบสนองต่อในแต่ละข้อคำถาม สามารถอธิบายได้ด้วยองค์ประกอบแฝงที่เหมือนกัน (Koh;& Zumbo. 2008; Weziak-Bialowolska. 2015)

เทคนิคที่ใช้บ่อยที่สุดในการวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลคือเทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันแบบกลุ่มพหุ (Multi-Group Confirmatory Factor Analysis : MG-CFA) (Milfont;& Fischer. 2010; Hirschfeld;& von Brachel. 2014; Weziak-Bialowolska. 2015; Kline. 2016) สำหรับการวัดหรือคะแนนจากแบบวัดฉบับหนึ่งมีคุณสมบัติไม่แปรเปลี่ยนก็ต่อเมื่อผู้ถูกวัดที่มีคุณสมบัติที่ต้องการวัดตรงกัน แม้ว่าจะมาจากประชากรต่างกลุ่ม ควรต้องได้รับคะแนนการวัดจากแบบวัดนั้นตรงกัน ในกรณีที่ผู้ถูกวัดที่มีคุณสมบัติที่ต้องการวัดตรงกัน แต่เมื่อมาจากประชากรต่างกลุ่ม กลับได้รับคะแนนการวัดจากแบบวัดนั้นแตกต่างกัน แสดงว่าการวัดหรือคะแนนจากแบบวัดฉบับหนึ่งมีคุณสมบัติแปรเปลี่ยน การขาดหลักฐานการวัดความไม่แปรเปลี่ยนที่ยอมรับในการตีความที่ชัดเจนของความแตกต่างระหว่างกลุ่ม โดยนัยแล้วความไม่แปรเปลี่ยนจะเกิดขึ้นในระดับต่าง ๆ ของการปฏิบัติที่แตกต่างกันในแต่ละครั้ง

นักวิชาการได้กล่าวถึงหลักการในการวิเคราะห์เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล ประกอบด้วยการทดสอบรูปแบบโมเดล (Model Form) และการทดสอบค่าพารามิเตอร์ (Parameter) ว่ามีความไม่แปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มประชากรหรือไม่ กล่าวคือ (Bollen. 1989; Joreskog; & Sorbom. 1989 อ้างอิงจาก นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542; 2554)

1. การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล หมายถึง การทดสอบว่าโมเดลสมการโครงสร้างตามทฤษฎีที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของกลุ่มประชากรแต่ละกลุ่มนั้นประกอบด้วยจำนวนตัวแปรในโมเดล รูปแบบลักษณะโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเป็นแบบเดียวกันหมดทุกกลุ่ม เมทริกซ์พารามิเตอร์ทั้ง 8 เมทริกซ์ในการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างมีขนาดเมทริกซ์เท่ากัน มีรูปแบบเมทริกซ์ และสถานะเมทริกซ์ เป็นแบบเดียวกันทุกกลุ่ม

2. การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์โมเดล เป็นการทดสอบที่ต้องทำหลังจากที่ได้ทดสอบแล้วว่า รูปแบบโมเดลไม่แปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มประชากร ถ้ายังพิสูจน์ไม่ได้ว่ารูปแบบโมเดลไม่แปรเปลี่ยนก็ไม่ควรทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์ การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของพารามิเตอร์ในโมเดล หมายถึงการทดสอบต่อจากการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล คือ จากที่ทราบว่าเมทริกซ์พารามิเตอร์ ทั้ง 8 เมทริกซ์มีรูปแบบเมทริกซ์และสถานะเมทริกซ์เป็นแบบเดียวกันสำหรับกลุ่มประชากรแล้วขั้นตอนนี้เป็นการทดสอบว่าค่าพารามิเตอร์ในแต่ละเมทริกซ์มีค่าเท่ากันทุกกลุ่มประชากร โดยหลักการทดสอบจะทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของเมทริกซ์พารามิเตอร์ที่มีความเข้มงวดน้อยที่สุด ไปจนถึงการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของเมทริกซ์พารามิเตอร์ที่มีความเข้มงวดมากที่สุด ตัวอย่างเช่น การทดสอบ 3 กลุ่ม มีสมมติฐานที่เข้มงวดน้อยที่สุด คือ สมมติฐานเกี่ยวกับน้ำหนักองค์ประกอบ

สำหรับการวิเคราะห์ความแปรเปลี่ยนของการวัด นักวิจัยยังพลิกแพลงวิธีการทดสอบได้อีกหลายแบบ เช่น (1) การข้ามหรืองดเว้นการทดสอบสมมติฐานทางสถิติบางข้อ กล่าวคือ ข้อ 4 ความไม่แปรเปลี่ยนด้านสเกลาร์ ซึ่งนักวิจัยไม่สนใจก็ได้ (2) การขยายการทดสอบจากระดับเมตริกพารามิเตอร์ เป็นการทดสอบสมมติฐานย่อยแยกเป็นระดับพารามิเตอร์ก็ได้ และ(3) การวิเคราะห์

รวมการทดสอบสมมติฐานหลายข้อพร้อมกัน กล่าวคือ มีการทดสอบสมมติฐายแยกเป็นรายข้อ แล้วมีการทดสอบสมมติฐานรวมข้อ 1-5 เป็นการทดสอบรวมความไม่แปรเปลี่ยนของการวัดทั้งชุดก็ได้ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2554)

เมื่อพิจารณาจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดซึ่งเป็นการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างกลุ่มพหุโดยใช้โปรแกรมลิสเรล มีนักวิชาการหลายท่านได้ดำเนินการศึกษาเพื่อตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัด เช่น (1) ซู สจ๊วตและเฮเบอร์-เคอร์แรน (Xu,Stewart;& Haber-Curran. 2015: 209-210) ดำเนินศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนการวัดขององค์ประกอบ 5 ประการ ในแบบสอบถามภาวะผู้นำใฝ่บริการ (Servant Leadership) ระหว่างครูใหญ่เพศหญิงและเพศชาย ด้วยการวิเคราะห์แบบกลุ่มพหุ มีจำนวน 3 โมเดล ประกอบด้วยวิเคราะห์ความไม่แปรเลี่ยนด้านรูปแบบ ด้านเมทริกซ์ และด้านสเกลาร์ ผลการศึกษาพบว่าด้านการกระตุ้นและให้กำลังใจผู้อื่นทางอารมณ์ ภูมิปัญญา รูปแบบการโน้มน้าวใจ และการรับผิดชอบดูแลองค์การ ระหว่างครูใหญ่เพศผู้หญิงมีค่าสูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนด้านการเข้าหาผู้อื่น ไม่มีความแตกต่างกัน (2)ไพวรัญ รัตนพันธ์ (2556: 61-64) ดำเนินการศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ของครู ซึ่งมีการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ของครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานน้อยกว่า 10 ปี กับครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป ผลการวิจัยพบว่าโมเดลเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และโมเดลเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ของของครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานน้อยกว่า 10 ปี กับครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป ไม่มีความแปรเปลี่ยนด้านรูปแบบโมเดลและพารามิเตอร์ และ (3) วรัญญา แดงสนิท (2556: 61-64) ดำเนินการวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูระหว่างครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานต่ำกว่า 10 ปีกับครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป โดยการใช้การวิเคราะห์แบบกลุ่มพหุด้วยโปรแกรมลิสเรล ผลการวิจัยพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูโดยมีความยึดมั่นผูกพันในงานเป็นตัวแปรส่งผ่านไม่มีความแปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล แต่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของตัวแปรภายในสังเกตได้บนตัวแปรภายในแฝง (LY) เท่านั้น

ดังนั้นผู้วิจัยทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ด้วยโมเดลสมการโครงสร้างแบบกลุ่มพหุ ตัวแปรปรับได้แก่ ครูผู้ช่วย ครู คศ.1 ครู คศ.2 และ ครูคศ.3 สำหรับสมมติฐานที่ใช้ในการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูมีลักษณะลดหลั่นกัน โดยมีรายละเอียดดังตาราง 8

ขั้นตอนที่ 1 ความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบองค์ประกอบ ( $H_0 : Form^1 = Form^2$ ) การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบองค์ประกอบ (model form) เป็นการทดสอบรูปแบบของ

โมเดลการวิเคราะห์ประกอบเชิงยืนยันที่ต้องมีรูปแบบของเมทริกซ์ LY, TE และ PS เหมือนกันในทุกๆ กลุ่ม การวิเคราะห์ในขั้นตอนนี้ยังไม่มีการบังคับค่าพารามิเตอร์ให้เท่ากัน เมื่อพิจารณาค่าไค-สแควร์ ต้องไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (P >.05, df>0) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) ค่าดัชนี NFI และค่าดัชนี RFI ต้องมีค่าเข้าใกล้ 1 หรือ มีค่ามากกว่า .95 และ ค่าดัชนี RMR ควรมีค่าเข้าใกล้ 0 หรือมีค่าน้อยกว่า .05 จึงทำการวิเคราะห์ขั้นตอนที่ 2 ต่อไป

ขั้นตอนที่ 2 ความไม่แปรเปลี่ยนของน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ ($H_0 : \lambda_x^1 = \lambda_x^2$) เป็นการบังคับให้น้ำหนักองค์ประกอบของแต่ละกลุ่มเท่ากัน หรือกำหนดเงื่อนไขบังคับให้ค่าพารามิเตอร์ใน เมทริกซ์ LY เท่ากันทุกกลุ่ม หากสมมติฐานนี้ยอมรับได้ คือ ค่าไค–สแควร์ไม่มีนัยสำคัญหรือโมเดลยังสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และผลต่างของค่าไค–สแควร์ ($\Delta\chi^2$) ระหว่างขั้นตอนที่ 2 และขั้นตอนที่ 1 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่องศาอิสระ ก็ดำเนินการวิเคราะห์ต่อไป แต่ถ้าหากทดสอบแล้วปฏิเสธสมมติฐานนี้ก็หยุดการทดสอบ

ขั้นตอนที่ 3 ความไม่แปรเปลี่ยนของความคลาดเคลื่อน ($H_0 : \theta_\delta^1 = \theta_\delta^2$) เป็นการบังคับทั้งน้ำหนักองค์ประกอบและความคลาดเคลื่อนของตัวแปรสังเกตได้ให้เท่ากันทุกกลุ่ม ตามสมมติฐานหรือกำหนดเงื่อนไขบังคับให้ค่าพารามิเตอร์ในเมทริกซ์ LY และ TE เท่ากันทุกกลุ่ม หากสมมติฐานนี้ยอมรับได้ คือ ค่าไค–สแควร์ไม่มีนัยสำคัญหรือโมเดลยังสอบคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และผลต่างของค่าไค–สแควร์ ($\Delta\chi^2$) ระหว่างขั้นตอนที่ 3 และขั้นตอนที่ 2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่องศาอิสระ จะดำเนินการวิเคราะห์ต่อไป แต่ถ้าทดสอบแล้วปฏิเสธสมมติฐานนี้ก็หยุดการทดสอบ

ขั้นตอนที่ 4 ความไม่แปรเปลี่ยนของความแปรปรวนขององค์ประกอบ ($H_0 : \Phi_x^1 = \Phi_x^2$) เป็นการบังคับให้น้ำหนักองค์ประกอบ ความคลาดเคลื่อนและความแปรปรวนขององค์ประกอบให้เท่ากันทุกกลุ่ม เรียกว่า เป็นการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนแบบสมบูรณ์ (Complete Invariance) หรือกำหนดเงื่อนไขบังคับให้ค่าพารามิเตอร์ในเมทริกซ์ LY, TE และ PS เท่ากันทุกกลุ่ม หากสมมติฐานนี้ยอมรับได้ คือค่าไค–สแควร์ไม่มีนัยสำคัญหรือโมเดลยังสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และผลต่างของค่าไค–สแควร์ ($\Delta\chi^2$) ระหว่างขั้นตอนที่ 4 และขั้นตอนที่ 3 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่องศาความเป็นอิสระ แสดงว่าโมเดลมีความไม่แปรเปลี่ยนแบบสมบูรณ์

### 3.3 การวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหนามแบบวัดซ้ำ

การวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณ(Muitivariate Analysis of Variance : MANOVA) เป็นสถิติวิเคราะห์ในกลุ่ม Dependence techniques ที่ศึกษาอิทธิพลตัวแปรต้นที่มีต่อตัวแปรตาม โดยการสร้างตัวแปรตามตัวใหม่ในรูปสมการเชิงเส้นที่สามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มของตัวแปรต้นได้ดีที่สุด จึงเป็นลักษณะหนึ่งของการวิเคราะห์ด้วยโมเดลเชิงเส้นทั่วไป (General Liner Model : GLM) การวิคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามเป็นเทคนิควิธีการที่ใช้ในการแยกแหล่งความแปรปรวนของข้อมูลว่าความแปรปรวนของข้อมูลหรือความแตกต่างของข้อมูลเป็นความแตกต่างอันเนื่องมาจากตัวแปรอิสระหรือเป็นความแตกต่างอันเนื่องมาจากความคลาดเคลื่อน ซึ่งเป็นเทคนิคที่ใช้ตรวจสอบหรือเปรียบเทียบค่าเฉลี่ย โดยตัวแปรตามต้องเป็นตัวแปรต่อเนื่องหรือมี

มาตราวัดตั้งแต่มาตราอันตรภาคขึ้นไป และมีจำนวนตั้งแต่ 2 ตัว ขึ้นไป ส่วนตัวแปรอิสระเป็นตัวแปรแบ่งกลุ่ม ซึ่งแบ่งกลุ่มตั้งแต่ 2 กลุ่มขึ้นไป เพื่อให้เห็นความชัดเจนของความแตกต่างในการเลือกใช้วิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวน โดยมีวัตถุประสงค์หลักของการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณ คือการเปรียบเทียบเวคเตอร์ค่าเฉลี่ยของชุดตัวแปรตามระหว่างกลุ่มประชากรของตัวแปรต้นหรือต้องการศึกษาอิทธิพลของตัวแปรตามหลายตัว จะเห็นได้ว่าเอกลักษณ์ของวิธีการดังกล่าวคือ การที่ผู้วิจัยมีสิ่งสนใจศึกษาหรือปรากฏการณ์มากกว่าหนึ่งอย่าง (ยุทธ ไกยวรรณ์. 2556; อรอุมา เจริญสุข. 2557; Hahs-Vaughn. 2017)

การทดลองแบบวัดซ้ำ (Repeated Measures Design) เป็นการทดลองที่มีความจำเป็นต้องมีการวัดซ้ำในกลุ่มเดิม เพื่อจะทำให้ได้ผลจาทรีเมนต์ของการทดลองมีความชัดเจนมากขึ้น โดยสามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ หน่วยทดลองได้รับทรีเมนต์มากกว่า 1 ทรีเมนต์ เช่น วิธีการสอน 4 วิธี และหน่วยทดลองได้รับทรีเมนต์เดียวกัน แต่วัดในสถานการณ์หรือระยะเวลาที่แตกต่างกัน เช่น การศึกษาความเครียดของนักศึกษาใหม่ในช่วงเปิดเทอม ใกล้สอบ ใกล้ปิดเทอม เป็นต้น (อาฟีฟี ลาเต๊ะ. 2558: 121)

สำหรับการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ สามารถดำเนินการผ่านโปรแกรม SPSS ได้ แต่เมื่อทำการทดลองสมมติฐานแล้วพบว่ามีอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้นส่งผลต่อตัวแปรหลายตัว (interaction effect sig.) ส่วนใหญ่นักวิจัยจะทำการวิเคราะห์ ANOVA แยกตัวแปรตามแต่ละตัว เพราะว่าการวิเคราะห์ Simple Main Effect MANOVA ไม่ค่อยพบมากนักในการนำเสนอรายงานวิจัย เนื่องจากไม่สามารถวิเคราะห์ได้จากคำสั่ง General Linear Model โดยตรง จะต้องเขียนคำสั่ง Syntax ในโปรแกรม SPSS

สำหรับการวิเคราะห์ Simple Effects (MANOVA: Repeated Measures) สามารถใช้คำสั่ง “MWITHIN" ในคำสั่งย่อย WSDESIGN หรือ DESIGN ดังเช่นตัวอย่างคำสั่ง

```
MANOVA WEIGHT1 WEIGHT2 BY TREAT(1,2)
        /WSFACTORS=WEIGHT(2)
        /DESIGN=MWITHIN TREAT(1) MWITHIN TREAT(2)
MANOVA WEIGHT1 WEIGHT2 BY TREAT(1,2)
        /WSFACTORS=WEIGHT(2)
        /WSDESIGN=MWITHIN WEIGHT(1) MWITHIN WEIGHT(2)
        /DESIGN.
```

จากคำสั่งนี้ แสดงให้เห็นว่าคำสั่ง DESIGN ลำดับแรก เป็นการทดสอบ simple effects ของ WEIGHT ในแต่ละระดับของ TREAT ส่วนคำสั่ง DESIGN ลำดับที่สอง เป็นการทดสอบ simple effects ของ TREAT ในแต่ละระดับของ WEIGHT

## ตอนที่ 4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศในช่วง 10 ที่ผ่านมา ไม่พบงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูโดยเฉพาะ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำแบบต่างๆ หลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำ การพัฒนาภาวะผู้นำหรือรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำ ทั้งในและต่างประเทศเพื่อนำมาเป็นแนวทางการพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครต่อไป โดยผู้วิจัยเสนอเนื้อหาสาระสำคัญดังนี้

### 1. งานวิจัยในประเทศ

พรพรรณ ศรีรุ่งเรือง (2551: 54-56) ได้ทำการศึกษาผลการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจของนักศึกษาพยาบาลในวิทยาลัยพยาบาลบรมราชชนนี สุพรรณบุรี กลุ่มตัวอย่างในการทดลองได้แก่ นักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 4 ที่มีคะแนนภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจคะแนนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 40 โดยมีการสุ่มเข้ากลุ่มทดลองและสุ่มเข้ากลุ่มควบคุมกลุ่มละ 12 คน รวมจำนวนกลุ่มตัวอย่าง 24 คน พบว่านักศึกษาพยาบาลที่ได้รับการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจมีคะแนนภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจ มากกว่านักศึกษาพยาบาลที่ไม่ได้รับฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจ และนักศึกษาพยาบาลในกลุ่มทดลองภายหลังได้รับการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจ นักศึกษาพยาบาลมีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจ มากกว่าก่อนฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

สุทธาสินี สว่างศรี (2554: 253-258) ดำเนินการพัฒนาภาวะผู้นำด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผลการวิจัยพบว่า การศึกษาภาวะผู้นำด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารที่จำเป็นต้องพัฒนาของผู้บริหารสถานศึกษามี 18 ข้อ และความต้องการในการพัฒนามีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก หลักสูตรในการพัฒนามีความเหมาะสมมากถึงมากที่สุดและมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ในระดับสูง ผู้เข้ารับการพัฒนามีความรู้หลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีพฤติกรรมระหว่างการพัฒนาอยู่ในระดับดีมากทุกข้อ มีความพึงพอใจต่อการเข้ารับการพัฒนาอยู่ในระดับมากที่สุด

สุวัฒน์ จุลสุวรรณ์ (2554: 158-160) ดำเนินการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงผู้บริหารสายสนับสนุนสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ โดยมีการศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง โดยการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 10 คน การวิเคราะห์ระดับความจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้บริหารสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ จำนวน 360 คน สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ประกอบด้วยผู้บริหารสายสนับสนุนของมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม จำนวน 25 คน ผลการวิจัยพบว่า

องค์ประกอบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ประกอบด้วย การทำความเข้าใจในการเปลี่ยนแปลง การมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การสร้างแรงบันดาลใจ การกระตุ้นการใช้ปัญญา และการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และผลการนำหลักสูตรไปทดลองใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสายสนับสนุนในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ ผู้เข้ารับการพัฒนาประเมินตนเองและประเมินโดยกลุ่มบุคคลอื่น มีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงหลังการพัฒนาสูงขึ้นกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 ผู้เข้ารับการพัฒนามีความพึงพอใจต่อหลักสูตรโดยรวมและรายด้านอยู่ในระดับมาก ผู้เข้ารับการพัฒนามีผลการประเมินกิจกรรมระหว่างการพัฒนาโดยรวมอยู่ในระดับดี

วิมล จันทร์แก้ว (2555: 185-188) ดำเนินการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสุราษฎร์ธานี เขต 3 กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย คือผู้บริหารสถานศึกษา 36 คน ครูผู้สอน 248 คน และนักเรียน 230 คน ผลการวิจัยพบว่าคุณลักษณะภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ที่ผู้บริหารสถานศึกษาต้องการพัฒนา มี 5 คุณลักษณะ คือ การเป็นผู้นำ การเรียนรู้แบบทีม ผู้นำของผู้นำ ผู้นำที่สร้างความคิดสร้างสรรค์ ผู้นำการบริหารความเสี่ยง และผู้นำที่มุ่งผลสัมฤทธิ์ของงาน ผลที่เกิดขึ้นจากการใช้ภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงานของผู้บริหารสถานศึกษา หลังการพัฒนาสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ ครูผู้สอนและนักเรียนมีความพึงพอใจต่อการใช้ภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารสถานศึกษาในการปฏิบัติงานมีค่าเฉลี่ยโดยรวมอยู่ในระดับมาก

พนัส ถิ่นวัน (2556: 293-295) ดำเนินการศึกษารูปแบบพัฒนาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผลการวิจัยพบว่าภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ มีจำนวน 12 องค์ประกอบ คือ ภูมิรู้ลุ่มลึกกว้างขวาง วางแผนปฏิบัติแนวใหม่ เสริมสร้างภาวะผู้นำให้เข้มแข็ง ใช้เทคนิคนิเทศสอนงานอย่างหลากหลาย มอบหมายและติดตามงานอย่างมีชั้นเชิง ใช้ยุทธวิธีการสื่อสารอย่างมีความหมาย เสริมสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ใช้เทคนิควิธีหลากหลายในการแก้ปัญหา ปรับปรุงพัฒนางานอยู่เสมอ เสริมสร้างทีมงานให้มีประสิทธิภาพ เสริมสร้างวิสัยทัศน์ให้เป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และเสริมสร้างสัมพันธภาพที่มั่นคงยั่งยืน สำหรับประสิทธิผลของรูปแบบพบว่า ก่อนการพัฒนาผู้บริหารมีภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับปานกลางและมีความรู้ความเข้าใจในระดับพอใช้และหลังการพัฒนาผู้บริหารมีภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับมากและมีความรู้ความเข้าใจในระดับดีมาก เมื่อเปรียบเทียบผลการประเมินก่อนและหลังการพัฒนามีค่าร้อยละความก้าวหน้าเท่ากับ 57.95 นอกจากนี้ความพึงพอใจที่มีต่อผลการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับมาก

อรวรรนี ไชยปัญหา (2556: 161-164) ดำเนินการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทีมของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบของภาวะผู้นำทีมของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็กมีจำนวน 5 องค์ประกอบคือ การกำหนดเป้าหมาย การติดต่อสื่อสาร การมี

วิสัยทัศน์ร่วม การมีทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้ง และการมีความเชี่ยวชาญ ซึ่งองค์ประกอบดังกล่าวมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Chi-square=2.75,df=4, p-value=0.60, GFI=0.99, AGFI=0.97) ผลการตรวจสอบความเหมาะสมและความสอดคล้องของส่วนหลักสูตรฝึกอบรมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากทุกข้อ และมีความสอดคล้องกับในทุกประเด็นโดยมีค่าความสอดคล้องอยู่ในระดับสูง

วีระวัฒน์ ดวงใจ (2556: 195-199) ดำเนินการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 22 และ 23 ผลการวิจัยพบว่ามีองค์ประกอบของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การมีวิสัยทัศน์และความชัดเจนในวิสัยทัศน์ การบริหารงานวิชาการ การกระตุ้นการใช้ปัญญาและการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล และเมื่อใช้รูปแบบการพัฒนาแล้วทำให้พฤติกรรมการปฏิบัติระยะหลังการพัฒนาค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และระยะติดตามผลมีค่าเฉลี่ยของคะแนนสูงกว่าระยะหลังปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

คณิต สุขรัตน์ (2556: 134-138) ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียนเอกชน โดยมีการศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียนจากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 10 คน พบว่ามีองค์ประกอบของภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียน 6 องค์ประกอบได้แก่ วิสัยทัศน์ การเน้นการบริการ การใช้แรงจูงใจ การตัดสินใจ สัมพันธภาพระหว่างบุคคลและการติดต่อสื่อสาร สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองเป็นผู้บริหารโรงเรียนเอกชนในจังหวัดปทุมธานี จำนวน 30 คน พบว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบทดสอบความรู้ ก่อนและหลังการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียนเอกชน พบว่าหลังทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรม มีระดับคะแนนสูงกว่า ก่อนทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 ค่าเฉลี่ยของเจตคติต่อคุณลักษณะภาวะผู้นำคุณภาพของผู้เข้ารับการอบรม พบว่าก่อนการอบรมและหลังการอบรมแตกต่างกัน โดยหลังทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรม มีระดับค่าเฉลี่ยทั้งโดยรวมและรายด้านสูงกว่าก่อนการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 และค่าเฉลี่ยของคุณลักษณะภาวะผู้นำคุณภาพ พบว่าก่อนการอบรมและหลังการอบรมแตกต่างกัน โดยหลังทดลองการอบรม มีระดับค่าเฉลี่ยทั้งโดยรวมและรายด้านสูงกว่าก่อนทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ไชยเรศ บัวใหญ่รักษา (2556: 102-103) ดำเนินการพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดหนองคาย ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาภาวะผู้นำ โดยเรียงลำดับค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลจากมากไปหาน้อย ได้แก่ ปัจจัยด้านการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล รองลงมาคือ ปัจจัยด้านการสร้างแรงบันดาลใจ ปัจจัยด้านการมีอิทธิพลอย่างอุดมการณ์ และปัจจัยด้านการกระตุ้นทางปัญญา ซึ่งปัจจัยดังกล่าวมีผลต่อภาวะผู้นำ

ของผู้บริหารสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดหนองคายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 โดยสามารถอธิบายการผันแปรในตัวแปรผลลัพธ์ได้ร้อยละ 68 สำหรับผลการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดหนองคาย ได้จัดกิจกรรมการพัฒนา 8 กิจกรรม และผลการประเมินได้ทำการทดลองกับผู้บริหารสถานศึกษา มีคะแนนประเมินก่อนและหลังการทดลองตามรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดหนองคาย แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 โดยคะแนนการประเมินระดับภาวะผู้นำหลังทดลองสูงกว่าคะแนนการประเมินก่อนการทดลอง

วรรณี อนุอัน (2557: 76-78) ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำสำหรับคณะกรรมการสโมสรนักศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี กลุ่มตัวอย่างคือ คณะกรรมการสโมสรนักศึกษา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ประจำปีการศึกษา 2558 จำนวน 30 คน ผลการวิจัยพบว่าหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำ มีความสอดคล้องและเหมาะสม ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความรู้และเจตคติเกี่ยวกับภาวะผู้นำหลังอบรมสูงกว่าก่อนอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 และผลการประเมินทักษะภาวะผู้นำอยู่ในระดับมาก นอกจากนี้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความพึงพอใจต่อการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำอยู่ในระดับมาก

พิมพ์พร พิมพ์เกาะ (2557: 138-142) ดำเนินการพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบและตัวชี้วัดภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบหลัก และ 9 องค์ประกอบย่อย องค์ประกอบด้านจินตนาการ (imagination) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย มีความคิดเชิงสร้างสรรค์ มีอารมณ์ขันในการทำงาน มีสติปัญญาในการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ องค์ประกอบด้านมีความยืดหยุ่น (flexibility) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย ความสามารถในการคิดหาคำตอบได้อย่างอิสระไม่ตกอยู่ภายใต้กฎเกณฑ์ความคุ้นเคย ความสามารถในการปรับตัวตามสถานการณ์ต่างๆ การเปิดกว้างรับความคิดใหม่ๆ อย่างอิสระและ องค์ประกอบด้านวิสัยทัศน์ (vision) ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบย่อย การสร้างวิสัยทัศน์ การเผยแพร่วิสัยทัศน์ การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ ผลการศึกษาพบว่า การวิเคราะห์ค่ามัธยฐานของคะแนนหลังการใช้โปรแกรมเสริมสร้างภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์สูงกว่ามัธยฐานของคะแนนก่อนใช้โปรแกรมของผู้บริหารโรงเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 และการวิเคราะห์ความพึงพอใจของผู้บริหารโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นที่มีต่อโปรแกรมเสริมสร้างภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก และการวิเคราะห์ผลการประเมินพฤติกรรมภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากและมากที่สุดตามลำดับ ผู้อำนวยการโรงเรียน ระดับมากที่สุด รองผู้อำนวยการโรงเรียน ระดับมาก และครูหัวหน้างานวิชาการ ระดับมากที่สุด

กัณฑ์กณัฐ สุวรรณรัชภูมิ์ (2557: 182-187) ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลยุทธ์สำหรับพยาบาลวิชาชีพโรงพยาบาลสังกัดกรมการแพทย์ กระทรวง

สาธารณสุข จังหวัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งผลการประเมินโครงร่างหลักสูตรฝึกอบรม โดยการสนทนากลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 12 คน พบว่ามีความคิดเห็นสอดคล้องว่าหลักสูตรฝึกอบรมฉบับนี้ มีความเหมาะสมสามารถนำไปทดลองใช้ได้ โดยให้ปรับปรุงในส่วนของเวลาในแต่ละหน่วยให้เหมาะสมและขยายเวลาให้กับการเสริมทักษะมากขึ้น และผลการประเมินหลังการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าผลการประเมินก่อนการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 ทั้งด้านความรู้ ความเข้าใจและด้านเจตคติ

จุฬินฑิพา นพคุณ (2557: 111-130) ดำเนินการศึกษาองค์ประกอบและการพัฒนาภาวะผู้นำใฝ่บริการของนักศึกษา สาขาการศึกษาปฐมวัย ผลการศึกษาวิจัยสรุปพบว่า (1) การวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำใฝ่บริการของนักศึกษาสาขาการศึกษาปฐมวัย ประกอบด้วย 7 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการพัฒนาผู้อื่น ด้านการเสริมพลังอำนาจ ด้านความนอบน้อม ด้านการไม่เห็นแก่ตัว ด้านการบริการ ด้านการตระหนักรู้ และด้านการสร้างชุมชน โมเดลภาวะผู้นำใฝ่บริการของนักศึกษาสาขาการศึกษาปฐมวัย มีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 ทุกด้าน และสามารถวัดองค์ประกอบภาวะผู้นำใฝ่บริการของนักศึกษาสาขาการศึกษาปฐมวัยได้ และผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยภาวะผู้นำใฝ่บริการโดยรวมและรายด้าน ภายในกลุ่มทดลอง พบว่าหลังทดลองสูงขึ้นกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 และสงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ทวีศักดิ์ ยศถา (2558: 67-86) ดำเนินการพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำการเรียนการสอนของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 11 มีการดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 ศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและศึกษากรณีศึกษาโรงเรียนที่ปฏิบัติงานเป็นเลิศและประสบความสำเร็จ สถานศึกษา 2 แห่ง ขั้นตอนที่ 2 พัฒนารูปแบบภาวะผู้นำการเรียน การสอนของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ ซึ่งใช้วิธีการสนทนากลุ่มโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ขั้นตอนที่ 3 ตรวจสอบรูปแบบวิธีการประชุมวิพากษ์ผู้ที่เกี่ยวข้อง ตรวจสอบความถูกต้อง ความเหมาะสมองค์ประกอบที่สำคัญทั้งหมด 6 ด้าน ได้แก่ ด้านการกำหนดทิศทางการเปลี่ยนแปลง ด้านการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน ด้านการใช้เทคโนโลยีและการสร้างสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ ด้านการพัฒนานักเรียนส่ความเป็นเลิศทางวิชาการ ด้านการพัฒนาครูให้เป็นครูมืออาชีพและด้านการนิเทศและการประเมินผลการสอน ผลการตรวจสอบรูปแบบภาวะผู้นำการเรียนการสอนของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ พบว่าผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่ามีความถูกต้องเหมาะสมเป็นไปได้และสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ทุกด้าน

คมศิลป์ ประสงค์สุข; วัฒนา สุวรรณไตรย์; วิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์; และสุรัตน์ ดวงชาทม (2558: 83-91) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตตรวจราชการที่ 11 การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (R&D) ดำเนินการวิจัยเป็น 3 ระยะคือ ระยะที่ 1 การหาองค์ประกอบ

ของภาวะผู้นำ ระยะที่ 2 การพัฒนารูปแบบ และระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบ ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก มี 5 องค์ประกอบ คือ การมีวิสัยทัศน์ การบริหารแบบมีสาวนร่วม การส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน การเสริมสร้างแรงจูงใจ และการมุ่งเน้นผลสำเร็จ ส่วนรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก ประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์ เนื้อหา กระบวนการพัฒนา สื่อและแหล่งเรียนรู้ และการติดตามและประเมินผล และผลการทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก พบว่า ระยะก่อนปฏิบัติการคะแนนทดสอบหลังการประชุมเชิงปฏิบัติการสูงกว่าก่อนประชุมคิดเป็นค่าร้อยละความก้าวหน้าเท่ากับ 54.84 ระยะปฏิบัติการผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็กมีพัฒนาการของภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลคิดเป็นค่าร้อยละความก้าวหน้าเท่ากับ 40.95 และระยะประเมินผลการพัฒนาผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็กมีพัฒนาการของภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลสูงขึ้นคิดเป็นค่าร้อยละความก้าวหน้า 47.01

ปาริชาติ วัคคุวัทพงษ์; สมบูรณ์ ตันยะ; และสิทธิศักดิ์ จุลศิริพงษ์ (2558: 89-99) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 31 การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการที่พึงประสงค์และที่เป็นอยู่จริง เพื่อสร้างรูปแบบและเพื่อประเมินรูปแบบการพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการที่พึงประสงค์ ขั้นตอนที่ 2 การศึกษาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการที่เป็นอยู่จริง ขั้นตอนที่ 3 การสร้างรูปแบบ และขั้นตอนที่ 4 การประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ ผลการวิจัยพบว่า พฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการที่พึงประสงค์ของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ มี 3 ด้าน คือ ด้านหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ด้านการนิเทศการจัดการเรียนการสอน ด้านการจัดบรรยากาศทางวิชาการ สำหรับรูปแบบการพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ มี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการวัตถุประสงค์ พฤติกรรมภาวะผู้นำที่จำเป็นต้องพัฒนา วิธีการพัฒนา แผนการพัฒนา กระบวนการพัฒนา มี 4 ขั้นดังนี้ ขั้นที่ 1 การศึกษาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการที่ต้องการพัฒนา ขั้นที่ 2 การเตรียมการพัฒนา ขั้นที่ 3การพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการ ขั้นที่ 4 การประเมินผลการพัฒนารูปแบบการพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก

กรกฎ พลตรี; ศิกานต์ เพียรธัญญกรณ์; สวัสดิ์ โพธิวัฒน์; และสำราญ กำจัดภัย (2558: 65-73) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตตรวจราชการที่ 11 การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา ได้แก่ ระยะที่ 1 การศึกษารูปแบบ ระยะที่ 2 การร่างและสร้างรูปแบบ และระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบ ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบของภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู มี 5 องค์ประกอบ คือ การมีความ

เข้าใจทางการวิจัย การมีวิสัยทัศน์ทางวิชาการ การเป็นครูผู้นำการเปลี่ยนแปลง การเป็นครูผู้นำด้านการบริหารจัดการ และการมีจรรยาบรรณและเป็นแบบอย่างทางการวิจัย สำหรับรูปแบบการภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตตรวจราชการที่ 11 ประกอบด้วย หลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ เนื้อหา กระบวนการของรูปแบบ การวัดผลและประเมินผล สื่อและแหล่งเรียนรู้ มีดำเนินการเป็น 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การอบรมเชิงปฏิบัติการ 2 วัน ระยะที่ 2 การฝึกปฏิบัติจริง ดำเนินการสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ระยะที่ 3 การติดตามผล โดยการประชุมสรุปและใช้แบบประเมินพฤติกรรมภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู และการวัดและประเมินผลและผลของการทดลองใช้รูปแบบการภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู พบว่าระยะฝึกปฏิบัติจริงผลค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสูงกว่าก่อนการทดลอง และระยะติดตามผลสูงกว่าระยะฝึกปฏิบัติจริง

ธนวัฒน์ ภิรมย์ไกรภักดิ์; โกวิท วัชรินทรางกูร; และกระพัน ศรีงาน (2559: 44-57) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง การวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง โดยได้กำหนดวิธีดำเนินการวิจัยเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 ศึกษารูปแบบ จากเอกสารงานวิจัย จากการศึกษาโรงเรียนดีเด่น โดยการสัมภาษณ์เชิงลึก และจากกลุ่มตัวอย่างได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้ทำหน้าที่หัวหน้างานวิชาการ และประธานกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน รวม 372 คน ใช้แบบสอบถามแบบประมาณค่า 5 ระดับ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าสถิติ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ระยะที่ 2 การร่างและพัฒนารูปแบบ ตรวจสอบความถูกต้องและความสอดคล้องของรูปแบบตามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญโดยใช้หลักการของเทคนิคเดลฟาย ยืนยันความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ ระยะที่ 3 การทดลองใช้รูปแบบกับผู้บริหารสถานศึกษาอาสาสมัครและต้องการพัฒนา จำนวน 15 คน ใช้การทดสอบนัยสำคัญโดยการหาค่า Sign-test ผลการวิจัย พบว่าพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาที่ต่ำและเป็นประเด็นนำมาพัฒนาคือ ด้านการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร ซึ่งมีองค์ประกอบ 6 ด้าน ได้แก่ ด้านการบริหารจัดการเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารในสถานศึกษา ด้านโครงสร้างพื้นฐานระบบเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารในสถานศึกษา ด้านการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารในการเรียนการสอน ด้านการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ด้านการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อมุ่งผลสัมฤทธิ์ และด้านการจัดการทรัพยากรการเรียนรู้ด้านการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ สำหรับรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษามี 5 องค์ประกอบคือ หลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ เนื้อหาของรูปแบบ กระบวนการของรูปแบบ และการวัดและประเมินผล การดำเนินการในขั้นกระบวนการแบ่งเป็น 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 ระยะก่อนปฏิบัติการ ระยะที่ 2ระยะ

ปฏิบัติการ ประกอบด้วย อบรมเข้ม ประชุมปฏิบัติการ รวม 6 ครั้ง โดยใช้คู่มือพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการ 6 ชุด ประกอบการประชุมปฏิบัติการและการศึกษาดูงานโรงเรียนดีเด่น 1 แห่ง ระยะที่ 3 ระยะติดตามผล โดยการประชุมและใช้แบบประเมินพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา และผลการทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาทั้ง 3 ระยะ พบว่า หลังปฏิบัติการค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาสูงกว่าก่อนปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และระยะติดตามผล มีค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินสูงกว่าระยะหลังปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วิทิตา สุขทั่วญาติ; สำราญ มีแจ้ง; วิทยา จันทร์ศิลา; และฉลอง ชาตรูประชีวิน (2559: 10-21) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงพัฒนา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา วิธีดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ (1) การศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำทางวิชาการ วิธีการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการและกระบวนการพัฒนาผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา (2) การยกร่างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา และ 3)การประเมินความเป็นประโยชน์และความเป็นไปได้ของรูปแบบการพัฒนาผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษา· สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา มี 3 องค์ประกอบ คือ (1) คุณสมบัติภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษา มีอยู่ 5 ด้าน วิธีการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษามีอยู่ 3 วิธีการ และกระบวนการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการมี 4 ขั้นตอน (2) รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาในทศวรรษหน้าสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา ที่นำเสนอผู้ทรงคุณวุฒิมีความเป็นประโยชน์ในระดับสูงมากที่สุด และความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ ประเมินโดยผู้อำนวยการสำนักเขตพื้นที่อยู่ในระดับสูงมากเช่นเดียวกัน

ศรัณยา ใครบุตร; ไชยา ภาวะบุตร; วัฒนา สุวรณไตรย์;และพิธาน พื้นทอง (2559: 34-42) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำครูเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร โรงเรียนมัธยมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เขตตรวจราชการที่ 11 การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนามีขั้นตอนการดำเนินการ 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การศึกษารูปแบบ ระยะที่ 2 การร่างรูปแบบ ตรวจสอบร่างรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ และระยะที่ 3 การทดลองใช้ ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบของภาวะผู้นำครูเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร มี 3 องค์ประกอบ รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำครูเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์

เนื้อหา กระบวนการ การวัดและประเมินผล และผลการทดลองใช้รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำครูเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารพบว่า ระยะฝึกปฏิบัติจริงมีค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินสูงกว่าก่อนฝึกปฏิบัติจริง และระยะติดตามผลสูงกว่าระยะฝึกปฏิบัติจริง

อดิศักดิ์ นวลสิงห์; ปรีชา คัมภีรปกรณ์; ไชยา ภาวะบุตร; และวิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์ (2560: 44-56) ดำเนินการสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษาโรงเรียนประถมศึกษาสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา ได้แก่ระยะที่ 1 การกำหนดกรอบแนวคิดและองค์ประกอบภาวะผู้นำของครูพลศึกษา ระยะที่ 2 การสร้างและพัฒนารูปแบบ และระยะที่ 3 การประเมินรูปแบบ ผลการวิจัยพบว่ามี 4 องค์ประกอบ คือ บุคลิกภาพ คุณธรรมจริยธรรม ความรู้ความสามารถ การพัฒนาตนเอง รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษาโรงเรียนประถมศึกษามีส่วนประกอบคือ หลักการ จุดมุ่งหมาย กระบวนการพัฒนา ชุดพัฒนา การติดตามและประเมินผล สำหรับผลการประเมินรูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุดและผู้ที่เข้ารับการพัฒนาภาวะผู้นำตามรูปแบบมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามองค์ประกอบภาวะผู้นำทั้ง 4 ด้าน โดยมีค่าเฉลี่ยหรือในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณารายด้านทุกองค์ประกอบมากที่สุด โดยมีผลการพัฒนาเฉลี่ยเพิ่มขึ้นเป็น 2.66 ซึ่งมีอัตราเพิ่มขึ้นร้อยละ 91.84 และผู้เข้ารับการพัฒนาเกิดความคงทนของภาวะผู้นำของครูพลศึกษาซึ่งเป็นการเปรียบเทียบระหว่างพฤติกรรมระยะติดตามกับพฤติกรรมหลังการทดลอง โดยการติดตามหลัง 2 สัปดาห์ พบว่าค่าเฉลี่ยในภาพรวมเพิ่มขึ้นจาก 4.77 เป็น 4.90 เพิ่มขึ้น 0.14 คิดเป็นอัตราร้อยละ 51.93

**2.งานวิจัยต่างประเทศ**

คลาร์ก (Clark. 1982: 886) ดำเนินการศึกษาผลการฝึกการวิเคราะห์สัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่มีต่อการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของผู้บริหารโรงเรียนในมลรัฐหลุยส์เซียน่า สหรัฐอเมริกา โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองจำนวน 50 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 50 คน ซึ่งทั้งสองกลุ่มจะได้รับการทดสอบก่อนและหลังการฝึกด้วยแบบสำรวจ Interpersonal Inventory ผลการศึกษาพบว่ากลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกอบรมการวิเคราะห์สัมพันธภาพได้คะแนนการสื่อสารระหวางบุคคลสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

บูรเกอร์ (Burger. 1993: 745-A) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการฝึกอบรมผู้บริหารการศึกษาและผู้จัดการโรงงานระหว่างประจำการ โดยการเปรียบเทียบโปรแกรมฝึกอบรมในโรงเรียนประจำเขตหนึ่งโรงเรียนกับโปรแกรมการฝึกอบรมผู้จัดการโรงงานหนึ่งโรงงาน ทั้งในแง่ความเหมือนและความแตกต่าง รวมทั้งอธิบายความเป็นไปได้ในการฝึกอบรมจะได้รับผลจากองค์การแตกต่างกันด้วย ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ผู้บริหารและผู้จัดการใน 5 ประเด็น คือ ข้อผูกมัดของการฝึกอบรม จุดเน้นด้านความก้าวหน้าในการพัฒนากลุ่ม หลักการในการฝึกอบรม ไม่มีการประเมินการฝึกอบรมอย่างเป็นระบบ และข้อตกลงเกี่ยวกับระบบราชการของการศึกษาที่ขัดขวาง การ

เปลี่ยนแปลง และการตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อม ผลการวิจัยพบว่า มีความแตกต่างระหว่างการฝึกอบรมทั้งสองโปรแกรม คือด้านโครงสร้างองค์การและการแก้ปัญหา วิธีการฝึกอบรม เนื้อหาการฝึกอบรม และทรัพยากรที่ใช้ในการอบรม และพบว่า โครงสร้างองค์การมีความสัมพันธ์กับประเภทขององค์การ โดยผู้เข้ารับการอบรมรับรู้ว่าโครงสร้างแบบระบบราชการของการศึกษาช่วยให้มีการตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมได้เร็ว

เอสตีส (Estes.1994: 1432-A) ได้ศึกษาข้อค้นพบเชิงคุณภาพเกี่ยวกับกระบวนการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาภาวะผู้นำสำหรับครูใหญ่ใน 8 เมืองของรัฐ โดยการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้างกับครูใหญ่ที่ผ่านการอบรมกระบวนการพัฒนาภาวะผู้นำของศูนย์บริการการศึกษา ภาคที่ 10 จำนวน 25 คน ผลการวิจัยพบว่า การฝึกอบรมกระบวนการพัฒนาภาวะผู้นำมีผลกระทบต่อระบบความเชื่อของครูใหญ่ และยังพบว่าครูใหญ่มีการรับรู้เพิ่มขึ้นเกี่ยวกับการใช้ประโยชน์ของการตัดสินใจร่วมกัน และการแบ่งปันทักษะภาวะผู้นำต่อกัน และถึงแม้ว่าครูใหญ่จะได้รับความสำเร็จจากการใช้เครื่องมือในการฝึกอบรมร่วมกันบางประการก็ตาม แต่ครูใหญ่ทั้งหมดก็รู้สึกว่าวิสัยทัศน์ด้านภาวะผู้นำของตนเปลี่ยนไปในทางที่มั่นคงหรือเข้มแข็งขึ้น ซึ่งผลการวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่าทักษะภาวะผู้นำแบบร่วมมือมีผลกระทบและส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมองค์กร เช่นเดียวกับผลของการใช้การตัดสินใจแบบมีส่วนร่วมซึ่งจะสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของของสมาชิกในหมู่คณะด้วย

บาร์ลิง เวบเบอร์และเคลโลเวย์ (Barling, Weber; & Kelloway. 1996: 827-832) ได้ทำศึกษาผลการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงที่มีต่อการรับรู้ เจตคติ และผลลัพธ์ที่เป็นรายได้ของผู้ใต้บังคับบัญชา โดยมีกลุ่มตัวอย่างจำนวน 20 คน ซึ่งเป็นผู้จัดการเขต 1 เขต จำนวน 20 สาขา ได้รับการสุ่มเข้ากลุ่มควบคุมจำนวน 9 คน และกลุ่มทดลองจำนวน 11 คน ดำเนินการอบรมเป็นเวลา 1 วัน และการฝึกอบรมสนับสนุนเป็นรายบุคคลหลังจากฝึกอบรมเป็นกลุ่ม 1 เดือน พบว่าผลการฝึกอบรมมีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อการรับรู้ของผู้ใต้บังคับบัญชาของผู้นำที่มีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ทำให้ผู้ใต้บังคับบัญชามีความผูกพันต่อองค์กรสูงและผลการปฏิบัติงานที่เป็นรายได้สูงกว่าผู้ใต้บังคับบัญชาของผู้จัดการที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมในกลุ่มควบคุม

วิลลิโต (Willeto. 2001: 75) ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาภาวะผู้นำเพื่อเพิ่มประสิทธิผลขององค์การ โดยศึกษาผลการดำเนินการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารวิทยาลัย ระดับวิทยาเขตในการบริหารงานให้บรรลุพันธกิจของวิทยาลัย หลังเข้ารับการพัฒนาภาวะผู้นำผู้วิจัยให้ผู้บริหารบันทึกลักษณะการนำของตนเองลงใน Leadership Education Plan ผลการวิจัยพบว่าผู้บริหารวิทยาลัยที่เข้ารับการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาภาวะผู้นำมีสามารถบริหารได้อย่างมีประสิทธิผลเพิ่มมากขึ้น

คริซซาร์ด (Grizzard. 2007: 107-112) ได้ศึกษาการพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำของครูใหญ่และครู การวิจัยครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำของครูใหญ่และครูในโรงเรียน Franklin County School System รัฐเทนเนสซี โดยคัดเลือกโรงเรียนระดับประถมศึกษา จำนวน 3 แห่งเป็นกลุ่มควบคุม และคัดเลือกโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

อีก 3 แห่งเป็นกลุ่มทดลอง กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูใหญ่ของโรงเรียน 3 แห่งที่เป็นกลุ่มทดลอง ดำเนินการอบรมครูใหญ่ของโรงเรียน 3 แห่งที่เป็นกลุ่มทดลองด้วยโมเดลลักษณะภาวะผู้นำและใช้กลยุทธ์การนิเทศแบบคลินิก การประชุมกลุ่มเพื่ออภิปรายร่วมกันและทำการทดสอบผลกระทบของลักษณะภาวะผู้นำที่มีต่อบรรยากาศโดยรวมภายในโรงเรียน และผลกระทบของโปรแกรมในการฝึกอบรมครูใหญ่ที่มีต่อจำนวนครั้งที่ครูใหญ่ทำการนิเทศครูเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอน ผลการวิจัยพบว่า โปรแกรมการฝึกอบรมลักษณะภาวะผู้นำด้านการจัดการเรียนการสอนร่วมกับการใช้กลยุทธ์การนิเทศแบบคลินิกไม่มีผลกระทบต่อบรรยากาศภายในโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตามพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในด้านจำนวนครั้งของครูใหญ่ที่ทำการนิเทศครูเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอนระหว่างครูใหญ่ที่เข้าร่วมในโปรแกรมการฝึกอบรมลักษณะภาวะผู้นำด้านการจัดการเรียนการสอนร่วมกับการใช้กลยุทธ์การนิเทศแบบคลินิกกับครูใหญ่ที่ไม่ได้เข้าร่วมในโปรแกรมการฝึกอบรมลักษณะภาวะผู้นำด้านการจัดการเรียนการสอน และไม่ได้รับการนิเทศแบบคลินิก ยิ่งไปกว่านั้นยังพบว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญปรากฏในจำนวนครั้งของการที่ครูใหญ่ทำการนิเทศครูเพื่อการพัฒนาการเรียนการสอน ก่อนและหลังจากที่ครูใหญ่เข้าร่วมในโปรแกรมการฝึกอบรมลักษณะภาวะผู้นำด้านการจัดการเรียนการสอนร่วมกับการใช้กลยุทธ์การนิเทศแบบคลินิก

โจนส์และริคก์ (Jones;& Rick. 2008: 88-97) ได้ศึกษาการใช้รูปแบบภาวะผู้นำในการปฏิบัติหน้าที่ของคณบดี Colleges of agriculture at Land-Grant Institutions ซึ่งรูปแบบภาวะผู้นำประกอบด้วย ภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยน ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และภาวะผู้นำแบบปล่อยตามสบาย โดยเครื่องมือที่ใช้วัดภาวะผู้นำ คือ แบบสอบถามวัดภาวะผู้นำแบบพหุปัจจัย (MLQ) ผลการศึกษาพบว่า คณบดีมีการใช้รูปแบบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ที่ประกอบด้วยการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล และการสร้างแรงบันดาลใจมากกว่ารูปแบบภาวะผู้นำแบบอื่นๆ นอกจากนั้นยังพบว่าเพศชายมีคะแนนภาวะผู้นำในทุกรูปแบบ ประกอบด้วยการให้รางวัลตามสถานการณ์การบริหารแบบวางเฉยเชิงรุก การบริหารแบบวางเฉยเชิงรับการมีอิทธิพลอย่างมีอุดมการณ์ การคำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคล และการสร้างแรงบันดาลใจ และพบว่าวัฒนธรรมและเชื้อชาติไม่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการใช้ภาวะผู้นำ

คาริมี่และฮัมมาด (Karimi;& Ahmad. 2013: 12) ดำเนินการศึกษาโปรแกรมการฝึกอบรมครูด้านการเรียนรู้แบบผสมผสานของประเทศมาเลเซีย โดยทำการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อโปรแกรมการฝึกอบรม สำหรับข้อมูลในการศึกษาจะถูกเก็บรวบรวมจากนักเรียนข้ามพรมแดน (transnational students) ประมาณ 500 คน ที่เข้าร่วมใน 8 โปรแกรมที่ดำเนินการโดยมหาวิทยาลัยออสเตรเลีย ใน 4 ประเทศ ได้แก่ ฮ่องกง, มาเลเซีย, สิงคโปร์ และเวียดนาม ผลการวิจัยพบว่า ระดับความพึงพอใจของนักเรียนโดยรวมที่มีต่อโปรแกรมใน 3 ด้านอยู่ในระดับเป็นน่าพอใจ ประกอบด้วยด้านการเป็นที่ยอมรับของการเรียนการสอนและผู้สอน ด้านเทคโนโลยี และด้านการจัดการและการประสานงานเกี่ยวกับโปรแกรม

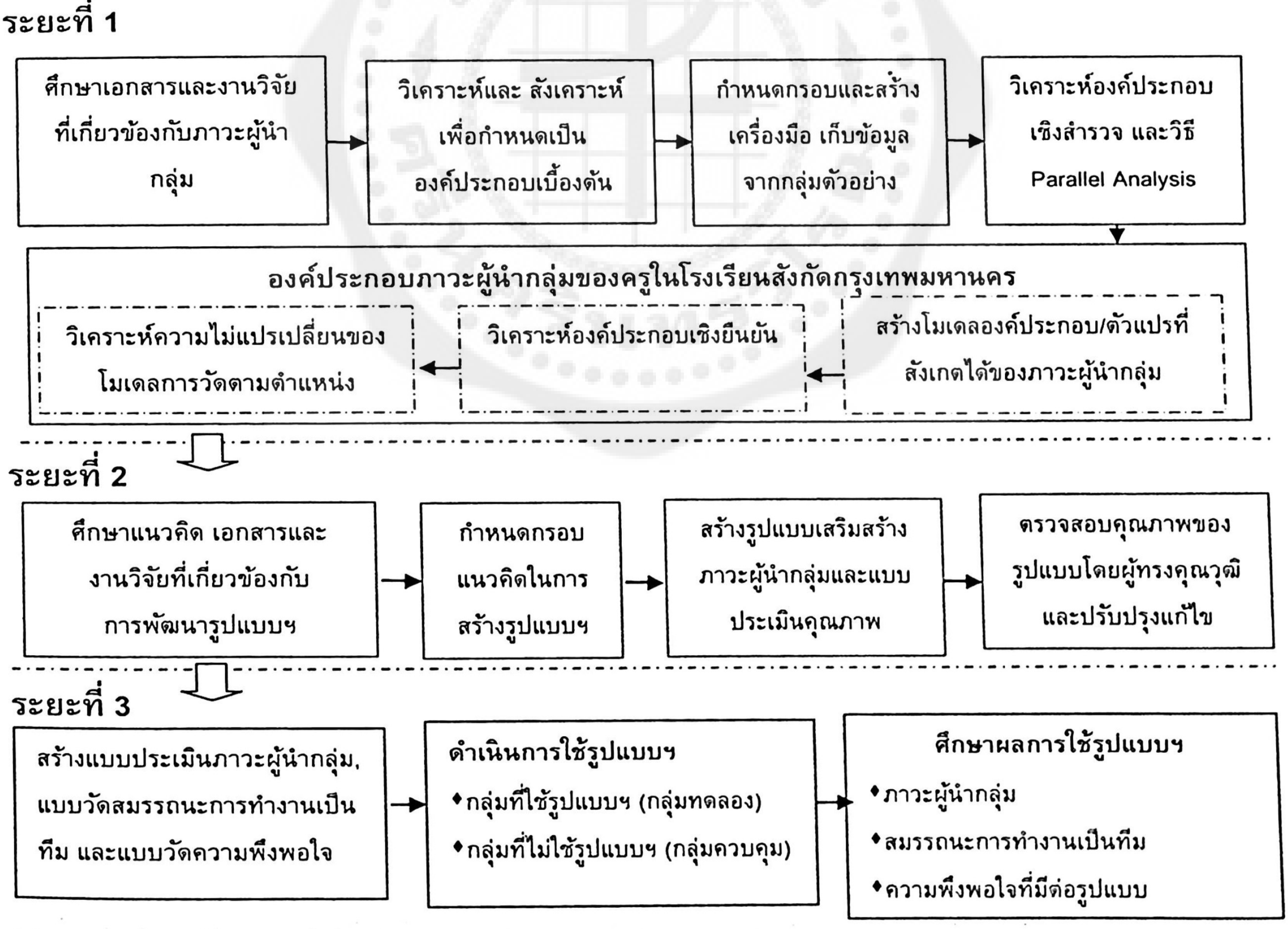
ฮายาชิและเอ็ดเวิร์ต (Hayashi; & Ewert. 2013: 3-17) ดำเนินการใช้โปรแกรมพัฒนาภาวะผู้นำภาคสนามเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ การศึกษาครั้งนี้ได้ตรวจสอบผลกระทบของโปรแกรมพัฒนาภาวะผู้นำภาคสนามต่อการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์และภาวะผู้นำ นอกจากนี้ยังมีความพยายามที่จะอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และประสบการณ์ภาคสนาม ตลอดจนประสบการณ์ในช่วงที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์และภาวะผู้นำ ผลการวิจัยพบว่ามีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง โดยในด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับความสามารถในเชิงบวกของความฉลาดทางอารมณ์ มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับปัจจัยต่างๆ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง และจากการวิเคราะห์ MANCOVA พบว่าผู้เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาภาวะผู้นำภาคสนาม มีการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์อย่างมาก โดยเฉพาะทักษะจัดการกับความเครียด นอกจากนี้ผู้เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาภาวะผู้นำภาคสนาม มีระดับความฉลาดทางอารมณ์และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญเมื่อเทียบกับผู้ที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาภาวะผู้นำภาคสนาม

ไทคานินโค (Tsyganenko. 2014: 486-495) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการพัฒนาภาวะผู้นำเกี่ยวกับผลลัพธ์ทางพฤติกรรมและงบประมาณ : ประสบการณ์ในคาซัคสถาน เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง โดยมีระยะเวลาการทดลองโครงการพัฒนาภาวะผู้นำภายในหนึ่งปีของบริษัทท้องถิ่นในคาซัคสถาน กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้จัดการระดับกลาง จำนวน 44 คน มีการออกแบบการวิจัยแบบ pretest-posttest control group design เพื่อแสดงความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างผู้เข้ารับการฝึกอบรมและผู้ที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม ผลการศึกษายืนยันประสิทธิผลของโปรแกรมการพัฒนาภาวะผู้นำจากการวิเคราะห์ทางสถิติ t-test แสดงความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในระดับพฤติกรรมวิสัยทัศน์ การสนับสนุนและความไม่หยุดยั้ง (Relentlessness) ส่วนวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้นชี้ให้เห็นว่าผู้ที่ผ่านการฝึกอบรมมีผลการดำเนินงานที่ดีกว่าผู้ที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม

จากผลการวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศจะเห็นว่าภาวะผู้นำสามารถพัฒนาได้ด้วยรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่หลากหลาย ซึ่งแต่ละรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำต้องมีการศึกษากำหนดวัตถุประสงค์หรือเป้าหมาย คุณลักษณะภาวะผู้นำ ขั้นตอน วิธีการในการพัฒนาที่ชัดเจนและโปรแกรมการฝึกอบรมสามารถพัฒนาภาวะผู้นำให้เพิ่มมากขึ้นได้ ซึ่งการพัฒนาภาวะผู้นำส่วนใหญ่จะเริ่มต้นด้วยการศึกษาวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องหรือกรณีศึกษาที่ปฏิบัติงานเป็นเลิศและประสบความสำเร็จ หลังจากนั้นดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบ พัฒนารูปแบบและประเมินผลการพัฒนาภาวะผู้นำ สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ผู้วิจัยจึงคาดหวังว่าการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ด้วยเทคนิคการฝึกอบรมที่เหมาะสมกับคุณลักษณะที่ค้นพบนั้นสามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร รวมทั้งสมรรถนะการทำงานเป็นทีมซึ่งเป็นผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้อีกทางหนึ่ง

# บทที่ 3
# วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) มีความมุ่งหมายหลัก เพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยสืบเสาะหาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครว่ามีลักษณะอย่างไร และองค์ประกอบดังกล่าวเมื่อนำมาเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ทำให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้จริงหรือไม่ และมีความมุ่งหมายย่อยเพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลของภาวะผู้นำกลุ่มครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูตามตัวแปรประสบการณ์แตกต่างกัน รวมทั้งศึกษาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู รายละเอียดดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 14 ขั้นตอนการดำเนินการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

สำหรับการศึกษาในแต่ละระยะ มีการดำเนินการวิจัยที่แตกต่างกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการนำเสนอขั้นตอนการศึกษาออกเป็นระยะของการศึกษา โดยในแต่ละระยะประกอบด้วย การกำหนดประชากรและการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย การเก็บรวบรวมข้อมูล การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

**ระยะที่ 1 การพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู**

ในระยะนี้เป็นการสำรวจคุณลักษณะ องค์ประกอบ จากเอกสารปฐมภูมิที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำกลุ่มจากต่างประเทศ สำหรับนำมาสร้างเป็นองค์ประกอบเบื้องต้นของภาวะผู้นำกลุ่มของครู และตอบคำถามวิจัยย่อยที่ว่า *"คุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่มของครูจากมุมมองของบุคลากรทางการศึกษาภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานคร ประกอบด้วยองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ใดบ้าง"* รวมทั้งเป็นการตรวจสอบความเที่ยงตรง ความสอดคล้องของโมเดลการวัด โดยการนำองค์ประกอบที่เป็นผลการพัฒนาองค์ประกอบเชิงสำรวจในขั้นตอนที่ 1 มาเป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาและปรับปรุงแบบสอบถามและนำแบบสอบถามไปเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง เพื่อตอบคำถามวิจัยย่อยที่ว่า *"โมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ อย่างไร"* และ *"โมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีความแปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มครูตามตัวแปรกลุ่มตำแหน่งที่แตกต่างกันหรือไม่อย่างไร"* ดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

1. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด หลักการ และมิติ/คุณลักษณะ/องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective leadership) จากต่างประเทศ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาหาความเข้าใจถึงความหมาย ลักษณะ ของภาวะผู้นำกลุ่ม โดยในขั้นตอนนี้เป็นการศึกษาเอกสาร ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยทำการสืบค้นงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม โดยใช้คำในการสืบค้น คือ "Collective leadership" ในการสืบค้นงานวิจัยที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสารวิชาการ และเผยแพร่ในฐานข้อมูลวารสารวิชาการอิเล็กทรอนิกส์ซึ่งเป็นที่ยอมรับของสังคมวิชาการทั้งในประเทศและต่างประเทศ ในช่วงเวลาระหว่างปี ค.ศ.2000-2016 โดยมีรายละเอียดการคัดเลือกเอกสาร ต้องเป็นรายงานการวิจัย เอกสาร ที่มีการศึกษาความหมาย ลักษณะและองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มในองค์การ และเป็นงานวิจัยที่ตีพิมพ์ในวารสารวิชาการ (Hard copy) หรือเผยแพร่ในฐานข้อมูลวารสารวิชาการอิเล็กทรอนิกส์ (e-journal) ซึ่งเป็นที่ยอมรับของสังคมวิชาการทั้งในประเทศและต่างประเทศ

เนื่องจากองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มยังไม่เด่นชัด ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้บูรณาการแนวคิดของนักวิชาการ (Friedrich; et.al. 2016; Scott; et.al. 2016; Chrobot-Mason; et.al. 2016) มาเป็นกรอบหรือแนวคิดเบื้องต้นในการค้นหาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่ม

2. นำข้อสรุปที่ได้จากการศึกษาเอกสารเพื่อเป็นข้อมูลในการวิเคราะห์และสังเคราะห์เพื่อกำหนดเป็นองค์ประกอบหลักในการสร้างกรอบแนวคิดสำหรับการพัฒนาโมเดล

องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งประกอบด้วย 9 องค์ประกอบ คือ ความไว้วางใจในกลุ่ม (Group Trust) ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (Group Solidarity) สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship) การสื่อสารในกลุ่ม (Group Communication) การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision) ความเคารพกันในกลุ่ม (Group Respect) ความร่วมมือกัน (Collaborate) พลังอารมณ์เชิงบวก (Emotional Support) และสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (Team Spirit)

**ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง**

สำหรับประชากรในการศึกษาครั้งนี้ เป็นข้าราชการครูปฏิบัติการสอน ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 จำนวน 438 โรงเรียน มีจำนวน 14,331 คน (www.bangkok education.in.th; สืบค้นเมื่อวันที่ 15 สิงหาคม 2559) ส่วนกลุ่มตัวอย่างเป็นข้าราชการครูผู้ปฏิบัติหน้าที่ราชการในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 สำหรับการศึกษาครั้งนี้ได้แบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ขั้นตอน โดยครั้งที่ 1 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และครั้งที่ 2 ตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัด ดังนี้

กลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (EFA) เป็นข้าราชการครูปฏิบัติการสอนในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 ในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในการวิเคราะห์นั้น ขนาดกลุ่มตัวอย่างเป็นสิ่งสำคัญ ทาบาชนิคและฟีเดลล์ (Tabachnick; & Fidell. 2012: 618) ได้เสนอขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่พอที่จะทำให้ความสัมพันธ์อยู่ที่ประมาณได้มีความน่าเชื่อถือ ควรใช้กลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์ จำนวน 500 คนขึ้นไป สอดคล้องกับแฮร์และคณะ (Hair, Black, Babin; & Anderson. 2010: 102) ที่กล่าวว่าเพื่อให้มีความเหมาะสมสำหรับสถิติที่ใช้ควรกำหนดอัตราส่วนของขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตได้คือ 20 ต่อ 1 สำหรับการวิจัยในครั้งนี้มีจำนวนตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 26 ตัว สามารถกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างได้เท่ากับ 520 คน อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้กำหนดขนาดตัวอย่างให้มากกว่าขนาดขั้นต่ำ รวมเป็น 600 คน เพื่อชดเชยปัญหาการตอบกลับของกลุ่มตัวอย่างหรือความไม่สมบูรณ์ของแบบสอบถาม ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 เนื่องจากกรุงเทพมหานครมีการแบ่งพื้นที่การปกครองให้สอดคล้องกับสภาพทางกายภาพ เศรษฐกิจและสังคม ออกเป็น 6 กลุ่มโซน ได้แก่ กลุ่มกรุงเทพกลาง กลุ่มกรุงเทพใต้ กลุ่มกรุงเทพเหนือ กลุ่มกรุงเทพตะวันออก กลุ่มกรุงธนเหนือ กลุ่มกรุงธนใต้ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มเลือกเขตพื้นที่ (Area Sampling) โดยกำหนดกลุ่มโซนเป็นหน่วยการสุ่ม สุ่มมา 50% จากกลุ่มโซนทั้งหมด ได้ 3 กลุ่มโซน ประกอบด้วย กรุงเทพใต้ กรุงเทพตะวันออก และกรุงธนเหนือ

ขั้นตอนที่ 2 กลุ่มโซนมีการแบ่งโครงสร้างการปกครองออกเป็นสำนักงานเขต โดย (1) กลุ่มกรุงเทพใต้ มี 10 สำนักงานเขต ได้แก่ คลองเตย สาทร ปทุมวัน วัฒนา บางรัก บางคอแหลม ยานนาวา บางนา พระโขนง และสวนหลวง (2) กลุ่มกรุงเทพตะวันออก มี 9

สำนักงานเขต ได้แก่ บึงกุ่ม บางกะปิ คันนายาว สะพานสูง หนองจอก ลาดกระบัง มีนบุรี ประเวศ และคลองสามวา (3) กลุ่มกรุงธนเหนือ มี 8 สำนักงานเขต ได้แก่ ธนบุรี จอมทอง บางกอกใหญ่ คลองสาน บางกอกน้อย บางพลัด ทวีวัฒนา และตลิ่งชัน ผู้วิจัยสุ่มเพื่อเลือกสำนักงานเขตในแต่ละกลุ่มโซน (Stratified Random Sampling) โดยกำหนดกลุ่มโซนเป็นชั้น (Strata) และสำนักงานเขตเป็นหน่วยการสุ่ม สุ่มมา 50% ผลปรากฏว่าได้ 13 สำนักงานเขต จาก 3 กลุ่มโซนได้แก่ กลุ่มกรุงเทพใต้ 5 สำนักงานเขต คือ ปทุมวัน สาทร คลองเตย บางนา ยานนาวา กลุ่มกรุงเทพตะวันออก 4 สำนักงานเขต คือ บางกะปิ บึงกุ่ม ลาดกระบัง ประเวศ และกลุ่มกรุงธนเหนือ 4 สำนักงานเขต คือ จอมทอง ธนบุรี ตลิ่งชัน ทวีวัฒนา

ขั้นตอนที่ 3 สำนักงานเขต มีจำนวนโรงเรียนอยู่ในสังกัดแตกต่างกันตามลักษณะพื้นที่บริการ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มโรงเรียนในแต่ละสำนักงานเขต ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ได้จำนวน 69 โรงเรียน

ขั้นตอนที่ 4 เนื่องจากการศึกษาครั้งนี้มุ่งสำรวจคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม ซึ่งในแต่ละโรงเรียนมีบุคลากร อยู่ 2 สถานะคือ ผู้บริหารและครูผู้สอน ผู้วิจัยสุ่มครูในแต่ละโรงเรียน (Stratified Random Sampling) โดยสถานะในโรงเรียนเป็นชั้น (Strata) ครูและผู้บริหารเป็นหน่วยการสุ่ม โดยในแต่ละโรงเรียนต้องเป็นผู้บริหารโรงเรียน 1-2 ท่าน ครูที่เป็นหัวหน้ากลุ่มสาระ/หัวหน้างาน/ครูอาวุโส 5-10 ท่าน รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 600 คน ดังตาราง

ตาราง 9 แสดงจำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ

| กลุ่มโซน | จำนวนสำนักงานเขต | | สถานะ | ประชากร | กลุ่มตัวอย่าง |
|---|---|---|---|---|---|
| | ประชากร | กลุ่มตัวอย่าง | | | |
| กรุงเทพใต้ | 10 | 5 | ผู้บริหาร | 81 | 30 |
| | | | ครู | 450 | 97 |
| กรุงเทพตะวันออก | 9 | 4 | ผู้บริหาร | 165 | 82 |
| | | | ครู | 1,614 | 213 |
| กรุงธนเหนือ | 8 | 4 | ผู้บริหาร | 153 | 77 |
| | | | ครู | 1,140 | 101 |
| รวม | 27 | 13 | | 3,603 | 600 |

กลุ่มตัวอย่างสำหรับการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัดด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป ดำเนินการกับข้าราชการครูปฏิบัติการสอน ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 สำหรับการศึกษาในครั้งนี้เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ดังนั้นการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างเพื่อการวิเคราะห์ภายใต้เทคนิคสถิติแบบสมการโครงสร้างเชิงเส้น (structural equation modeling) จำเป็นต้องใช้กลุ่มตัวอย่างมากพอเพื่ออำนาจในทางสถิติ (power of statistic) เพื่อให้มีความเหมาะสมสำหรับสถิติที่ใช้ ทั้งนี้การมีกลุ่มตัวอย่างที่

จำนวนมากพอจะสามารถทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีความน่าเชื่อถือและสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น (Kline. 2016: 271) ทั้งนี้ทาบาชนิคและฟีเดลล์ (Tabachnick, &Fidell. 2012: 618) ให้แนวทางว่า ถ้าขนาดกลุ่มตัวอย่าง 1,000 หน่วยถือว่าดีที่สุด และเพื่อให้การวิเคราะห์โมเดลมีความแกร่งเป็นไปตามเงื่อนไขของการประมาณค่าด้วยวิธีไลค์ลิฮู้ดสูงสุด (Maximum likelihood) และการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล นอกจากนี้การกำหนดสัดส่วนของแต่ละกลุ่มประสบการณ์ให้เท่าๆ กัน ก็เป็นสิ่งจำเป็นเพื่อความเป็นตัวแทนที่ดีมากยิ่งขึ้นและเพื่อลดปัญหาการไม่ได้ข้อมูลตามที่กำหนด ผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 325 คน รวมจำนวนทั้งหมด 1,300 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 เนื่องจากกรุงเทพมหานครมีการแบ่งพื้นที่การปกครองให้สอดคล้องกับสภาพทางกายภาพ เศรษฐกิจและสังคม ออกเป็น 6 กลุ่มโซน ได้แก่ กลุ่มกรุงเทพกลาง กลุ่มกรุงเทพใต้ กลุ่มกรุงเทพเหนือ กลุ่มกรุงเทพตะวันออก กลุ่มกรุงธนเหนือ กลุ่มกรุงธนใต้ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มเลือกเขตพื้นที่ (Area Sampling) โดยกำหนดกลุ่มโซนเป็นหน่วยการสุ่ม สุ่มมา 50% จากกลุ่มโซนทั้งหมด ได้ 3 กลุ่มโซน ประกอบด้วย กรุงเทพกลาง กรุงเทพเหนือ และกรุงธนใต้

ขั้นตอนที่ 2 กลุ่มโซนมีการแบ่งโครงสร้างการปกครองออกเป็นสำนักงานเขต โดย (1) กลุ่มกรุงเทพใต้ มี 10 สำนักงานเขต ได้แก่ คลองเตย สาทร ปทุมวัน วัฒนาบางคอแหลม บางรัก ยานนาวา บางนา พระโขนง และสวนหลวง (2) กลุ่มกรุงเทพตะวันออก มี 9 สำนักงานเขต ได้แก่ บึงกุ่ม บางกะปิ คันนายาว สะพานสูง หนองจอก ลาดกระบัง มีนบุรี ประเวศ และคลองสามวา (3) กลุ่มกรุงธนเหนือ มี 8 สำนักงานเขต ได้แก่ ธนบุรี จอมทอง บางกอกใหญ่ คลองสาน บางกอกน้อย บางพลัด ทวีวัฒนา และตลิ่งชัน ผู้วิจัยสุ่มเพื่อเลือกสำนักงานเขตในแต่ละกลุ่มโซน (Stratified Random Sampling) โดยกำหนดกลุ่มโซนเป็นชั้น (Strata) และสำนักงานเขตเป็นหน่วยการสุ่ม สุ่มมา 50% ผลปรากฏว่าได้ 13 สำนักงานเขต ประกอบด้วย กลุ่มกรุงเทพกลาง ได้ 5 สำนักงานเขต 8 คือ ดุสิต ห้วยขวาง ราชเทวี ดินแดง สัมพันธวงศ์ กลุ่มกรุงเทพเหนือ ได้ 4 สำนักงานเขต คือ ลาดพร้าว บางซื่อ หลักสี่ และบางเขน กลุ่มกรุงธนใต้ ได้ 4 สำนักงานเขต คือ บางขุนเทียน ภาษีเจริญ ราษฎร์บูรณะ บางแค

ขั้นตอนที่ 3 สำนักงานเขต มีจำนวนโรงเรียนอยู่ในสังกัดแตกต่างกันตามลักษณะพื้นที่บริการ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มโรงเรียนในแต่ละสำนักงานเขต ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ได้จำนวน 49 โรงเรียน

ขั้นตอนที่ 4 สุ่มครูในแต่ละโรงเรียน (Stratified Random Sampling) โดยกำหนดตำแหน่งเป็นชั้น (Strata) ครูเป็นหน่วยการสุ่ม ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มตัวอย่างแต่ละตำแหน่งให้มีจำนวนเท่า ๆ กันเพื่อเป็นการหาความเที่ยงตรงเชิงทฤษฎีของเครื่องมือวัดภาวะผู้นำกลุ่ม ถ้าจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่เท่ากัน ความแปรปรวนไม่แตกต่างหรือแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งเป็นข้อตกลงทางสถิติในการยืนยันองค์ประกอบ รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 1,300 คน ดังตาราง

ตาราง 10 แสดงจำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด

| กลุ่มโซน | จำนวนสำนักงานเขต | | ตำแหน่ง | ประชากร | กลุ่มตัวอย่าง |
|---|---|---|---|---|---|
| | ประชากร | กลุ่มตัวอย่าง | | | |
| กรุงเทพกลาง | 9 | 5 | ครูผู้ช่วย | 143 | 100 |
| | | | ครู คศ.1 | 218 | 104 |
| | | | ครู คศ.2 | 232 | 104 |
| | | | ครู คศ.3 | 117 | 94 |
| กรุงเทพเหนือ | 7 | 4 | ครูผู้ช่วย | 174 | 135 |
| | | | ครู คศ.1 | 247 | 118 |
| | | | ครู คศ.2 | 278 | 111 |
| | | | ครู คศ.3 | 165 | 116 |
| กรุงธนใต้ | 7 | 4 | ครูผู้ช่วย | 112 | 90 |
| | | | ครู คศ.1 | 263 | 103 |
| | | | ครู คศ.2 | 287 | 110 |
| | | | ครู คศ.3 | 169 | 115 |
| รวม | 23 | 13 | | 2,405 | 1,300 |

**เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย**

สำหรับในระยะที่ 1 เป็นแบบสอบถามวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างเพื่อใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบและตรวจสอบความเที่ยงตรงความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด มีรายละเอียดในการสร้างเครื่องมือดังนี้

1. แบบสอบถามวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งเป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับการประเมินคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (rating scale) ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบสอบถามตามขั้นตอน ดังนี้

1.1 กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบสอบถามวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู ว่าเพื่อสร้างและหาคุณภาพของแบบสอบถามวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู ได้แก่ ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความเชื่อมั่น และเพื่อนำไปใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบและตรวจสอบความเที่ยงตรงความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด

1.2 กำหนดนิยามปฏิบัติการ ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลจากการวิจัยเอกสารและการสัมภาษณ์ซึ่งเป็นผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในขั้นตอนที่ผ่านมา โดยนำมาใช้กำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย กำหนดนิยามเชิงปฏิบัติการ และโครงสร้างของตัวแปรที่ต้องการวัด

1.3 การสร้างตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม ผู้วิจัยนำนิยามเชิงปฏิบัติการที่กำหนดขึ้นมา สร้างตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัด รายละเอียดประเด็น และสาระของตัวแปรที่ต้องการวัดและจำนวนข้อคำถาม

1.4 การจัดทำร่างแบบสอบถาม ผู้วิจัยสร้างข้อคำถามในแต่ละตอนตามตารางกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการวัด จำนวนข้อคำถาม เมื่อได้เป็นแบบสอบถามฉบับร่างแล้วผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์และอาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ความเหมาะสมของข้อคำถาม ภาษาที่ใช้ และการจัดรูปแบบการพิมพ์ และขอคำแนะนำจากอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์และอาจารย์ที่ปรึกษาร่วม เพื่อนำมาใช้ปรับปรุงแก้ไขและจัดทำเป็นแบบสอบถามฉบับร่าง

1.5 การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ผู้วิจัยนำแบบสอบถามฉบับร่าง พร้อมกับรายละเอียดเกี่ยวกับหัวข้อวิจัย วัตถุประสงค์ของการวิจัย กรอบแนวคิดในการวิจัย นิยามเชิงปฏิบัติการของตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยและตารางวิเคราะห์พฤติกรรมไปให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน (รายชื่อดังภาคผนวก ก) ตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามในด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาความสอดคล้องและความเหมาะสมของข้อคำถามเป็นรายข้อกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (Item objective Congruence: IOC) มีการให้คะแนนดังนี้

-1 หมายถึง ข้อคำถามไม่สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการของการมีคุณลักษณะหรือมิติภาวะผู้นำกลุ่ม

0 หมายถึง ข้อคำถามมีความไม่ชัดเจนว่าสอดคล้องหรือไม่สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการของการมีคุณลักษณะหรือมิติภาวะผู้นำกลุ่ม

+1 หมายถึง ข้อคำถามมีความสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการของการมีคุณลักษณะหรือมิติภาวะผู้นำกลุ่ม

เกณฑ์การพิจารณาตัดสินความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาพิจารณาจากค่าดัชนี IOC ที่คำนวณได้นั้นควรมีค่ามากกว่า .60 แสดงว่าข้อคำถามสอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการและจุดมุ่งหมายที่ต้องการวัด (ศิริชัย กาญจนวาสี. 2556: 97)

ผลจากการตรวจสอบคุณภาพของแบบสอบถามวัดคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มในด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาพบว่า ข้อคำถามทั้งหมดจำนวน 64 ข้อ มีข้อคำถามที่มีค่า IOC อยู่ในเกณฑ์ดีมาก (.80-1.00) จำนวน 59 ข้อ มีข้อคำถามที่มีค่า IOC อยู่ในเกณฑ์พอใช้ ถึง ดี (.50-.79) จำนวน 4 ข้อ และมีข้อคำถามที่มีค่าดัชนี IOC อยู่ในเกณฑ์ที่ต้องปรับปรุง (ต่ำกว่า .50) จำนวน 1 ข้อ ผู้เชี่ยวชาญแนะนำให้เปลี่ยนการใช้ข้อความให้สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (รายละเอียดดังภาคผนวก ข)

1.6 ผู้วิจัยดำเนินการปรับปรุงแบบสอบถาม ผู้วิจัยปรับปรุงภาษาที่ใช้ในแบบสอบถามตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ แต่มีประเด็นเพิ่มเติมจากผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับลักษณะข้อความที่ซับซ้อนกันระหว่างองค์ประกอบ ซึ่งจะส่งผลต่อการวิเคราะห์และแปลผล

องค์ประกอบมีความยุ่งยาก ดังนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการคัดเลือกข้อความโดยคำนึงการเป็นตัวแทนขององค์ประกอบและปรับให้เหมาะสม จึงเหลือข้อคำถามที่ใช้ได้ทั้งหมดจำนวน 55 ข้อ แล้วนำแบบสอบถามให้อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์และอาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ตรวจสอบอีกครั้ง และจัดพิมพ์แบบสอบถามเพื่อดำเนินการทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างเพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่น

1.7 การทดลองใช้แบบสอบถามเพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่น (reliability) ของเครื่องมือ ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่แก้ไขปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้ (try out) กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาจริง มีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา ณ โรงเรียนประชาราษฎร์บำเพ็ญ จำนวน 30 คน ในระหว่างเดือนกรกฎาคม พ.ศ. 2559 ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามเป็นรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) แล้วคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป และวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (reliability) ของแบบสอบถามทั้งฉบับด้วยวิธีการประมาณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha Coefficient) พบว่าแบบสอบถามทั้งฉบับ จำนวน 55 ข้อมีค่า Corrected Item-Total Correlation อยู่ระหว่าง .416-.897 ซึ่งผ่านเกณฑ์ทุกข้อ และมีค่า Cronbach's Alpha ทั้งฉบับเท่ากับ .981 เมื่อพิจารณารายองค์ประกอบ พบว่า มีค่าความเชื่อมั่นอยู่ระหว่าง .802-.949 โดยในด้านความเชื่อมั่นสูงสุด คือ สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม รองลงมาเป็น การสื่อสารในกลุ่ม, สัมพันธภาพระหว่างบุคคล , ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม และการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (รายละเอียดดังภาคผนวก ข)

1.8 ผู้วิจัยปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถามจนได้แบบสอบถามฉบับสมบูรณ์และนำแบบสอบถามไปให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามเพื่อนำมาใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบและวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดในลำดับต่อไป

**การเก็บรวบรวมข้อมูล**

สำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ เพื่อที่จะทำให้ทราบถึงโครงสร้างและแบบแผนของภาวะผู้นำกลุ่มของครู และค้นหาองค์ประกอบร่วมที่สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ ซึ่งผู้วิจัยใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (EFA) ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (PC) ติดตามด้วยการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (PA) ในการตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

1. ผู้วิจัยทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในเก็บรวบรวมข้อมูล จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้บังคับบัญชาของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยผู้บังคับบัญชาอนุญาตให้ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างเพื่อใช้ในการวิจัยครั้งนี้

2. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้เวลา 1 เดือน เริ่มตั้งแต่ 15 สิงหาคม พ.ศ. 2559 ถึง 15 กันยายน พ.ศ. 2559 โดยแจกแบบสอบถามให้กับกลุ่มตัวอย่างและเก็บกลับคืนในวันเดียวกัน หรือ เดินทางไปยังสถานศึกษาเพื่อนำแบบสอบถามมอบให้กับผู้อำนวยการสถานศึกษาเก็บแบบสอบถามให้ในกรณีที่สถานศึกษาไม่สะดวกให้เข้าเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง โดยกลุ่ม

ตัวอย่างทุกท่านได้ยินยอมให้ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูล และผู้วิจัยได้ชี้แจงให้ตัวอย่างตอบคำถามให้ครบทุกข้อคำถาม และข้อมูลดังกล่าวผู้วิจัยเก็บรักษาเป็นความลับและนำเสนอในภาพรวมเท่านั้น

3. ผู้วิจัยกำกับและติดตามแบบสอบถามคืน โดยผู้วิจัยใช้วิธีการติดต่อกับหน่วยงานที่ได้รับมอบหมายในแต่ละสถานศึกษาทางโทรศัพท์อย่างสม่ำเสมอ หลังจากนั้นผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับคืนกลับมา พบว่ากลุ่มตัวอย่างตอบกลับจำนวน 556 ฉบับ มีอัตราการตอบกลับคิดเป็นร้อยละ 92.667 ของแบบสอบถามทั้งหมด จำนวน 600 ฉบับ

สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

1. ผู้วิจัยทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในเก็บรวบรวมข้อมูล จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้บังคับบัญชาของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยผู้บังคับบัญชาอนุญาตให้ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างเพื่อใช้ในการวิจัยครั้งนี้

2. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้เวลา 2 เดือน เริ่มตั้งแต่ 1 พฤศจิกายน พ.ศ. 2559 ถึง 30 ธันวาคม พ.ศ. 2559 โดยแจกแบบสอบถามให้กับกลุ่มตัวอย่างและเก็บกลับคืนในวันเดียวกัน หรือเดินทางไปยังสถานศึกษาเพื่อนำแบบสอบถามมอบให้กับผู้อำนวยการสถานศึกษาเก็บแบบสอบถามให้ในกรณีที่สถานศึกษาไม่สะดวกให้เข้าเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง โดยกลุ่มตัวอย่างทุกท่านได้ยินยอมให้ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูล และผู้วิจัยได้ชี้แจงให้ตัวอย่างตอบคำถามให้ครบทุกข้อคำถาม และข้อมูลดังกล่าวผู้วิจัยเก็บรักษาเป็นความลับและนำเสนอในภาพรวมเท่านั้น

3. ผู้วิจัยกำกับและติดตามแบบสอบถามคืน โดยผู้วิจัยใช้วิธีการติดต่อกับหน่วยงานที่ได้รับมอบหมายในแต่ละสถานศึกษาทางโทรศัพท์อย่างสม่ำเสมอ หลังจากนั้นผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับคืนกลับมา พบว่ากลุ่มตัวอย่างตอบกลับมาจำนวน 1,294 ฉบับ ของแบบสอบถามทั้งหมด จำนวน 1,300 ฉบับ มีอัตราการตอบกลับคิดเป็นร้อยละ 96.077 ซึ่งมีจำนวนเพียงพอสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูล

**การวิเคราะห์ข้อมูล**

ในการศึกษาองค์ประกอบและคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม โดยเริ่มจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป มีลำดับการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

วิธีที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อค้นหาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มนำเข้าสู่กระบวนการศึกษาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ โดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principal Analysis) และหมุนแกนทำมุมแหลมด้วยวิธี Direct Oblimin แล้วพิจารณาข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติจากค่าความสัมพันธ์ของตัวแปร ดัชนีไกเซอร์-เมเยอร์-ออลคิน (KMO) ต้องมากกว่า .80 แสดงว่าตัวแปรชุดนี้มีความเหมาะสมที่จะนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบในระดับดีมาก ตามเกณฑ์ของ KIM and Mueller (อ้างอิงจาก นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542) ผลทดสอบ Bartlett's Test of Sphericity นั้นตัวแปรต่างๆ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าตัวแปรต่างๆ สามารถนำไปใช้วิเคราะห์

องค์ประกอบได้ รวมทั้งเกณฑ์การตัดสินจำนวนองค์ประกอบใช้เกณฑ์ค่าไอเกนมากกว่าหนึ่งและร้อยละของความแปรปรวนสะสม 60 ขึ้นไป

การวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (Parallel Analysis) ในการตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี ด้วยการพิจารณาค่า Eigen ที่ได้จากข้อมูลจริง (Actual eigenvalues) มีสูงกว่าค่า Eigen จากข้อมูลสุ่มที่จำลองขึ้น (Random eigenvalues) โดยเทียบขนาน ณ เปอร์เซ็นไทล์ที่ 95 ร่วมกับการนับจำนวนขององค์ประกอบเหนือจุดเปลี่ยนโค้ง (Inflexion points) ที่อยู่ในแผนภาพ Cattell's Scree test พบว่าค่า Eigen จากข้อมูลจริงเฉพาะองค์ประกอบ(หรือราก) 6 อันดับแรกเท่านั้น มีขนาดเกินกว่าค่า Eigen จากข้อมูลสุ่มที่เปอร์เซ็นไทล์ 95 (O'connor. 2000; Ho. 2014; องอาจ นัยพัฒน์. 2557)

เมื่อได้จำนวนองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำกลุ่มที่แน่ชัดแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการปรับปรุงแบบสอบถามให้สอดคล้องกับผลที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ เพื่อนำไปสู่ขั้นตอนของการตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่ม ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน มีลำดับการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูล ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรสังเกตได้ เมทริกซ์สหสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมด และค่าพิสัยของค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่าง (MSA)

การพิจารณาโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จากค่าไค-สแควร์ ($\chi^2$) ไม่มีนัยสำคัญ ค่าสถิติไคสแควร์สัมพัทธ์ ($\chi^2 / df$ )มีค่าน้อยกว่า 2 ส่วนค่าดัชนี GFI, AGFI, CFI มีค่ามากกว่า .900 สำหรับค่าดัชนี SRMR, RMSEA มีค่าน้อยกว่า .05

ในการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดระหว่างครูที่มีตำแหน่งแตกต่างกัน โดยใช้การวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อวิเคราะห์สมการโครงสร้างเชิงเส้น ในการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล จำนวน 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย ความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบองค์ประกอบ (factor form invariance) ความไม่แปรเปลี่ยนของน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรสังเกตได้ (loading invariance) ความไม่แปรเปลี่ยนของความคลาดเคลื่อน (error invariance) และความไม่แปรเปลี่ยนของความแปรปรวนขององค์ประกอบ (equivalence of construct variance) สำหรับในการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนการวัดในครั้งนี้

การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล เป็นการนำโมเดลของแต่ละกลุ่มประชากร ได้แก่ กลุ่มครูจำแนกตามตำแหน่งที่โมเดลของแต่ละกลุ่มนั้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยทำการทดสอบความสอดคล้องของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ระหว่างกลุ่มประชากรตั้งแต่ 2 กลุ่มขึ้นไป โดยไม่มีการกำหนดค่าพารามิเตอร์ระหว่างกลุ่มประชากรให้มีค่าเท่ากัน พิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of fit index : GFI) ดัชนีวัดความเป็นปกติ (Normal Fit Index : NFI) ดัชนีวัด

ความสอดคล้องเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index : CFI) มีค่าเข้าใกล้ 1 หรือเท่ากับ 1 จึงจะยืนยันได้ว่าการทดสอบระหว่างกลุ่มประชากรนั้นมีความไม่แปรเปลี่ยน

นอกจากนี้การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลเพิ่มสถิติที่ใช้ทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ระหว่างกลุ่ม ตามที่แจ็คการ์ดและแวน (วรรณี แกมเกตุ. 2540: 31) กล่าวถึงการทดสอบความแตกต่างของค่าไค-สแควร์ ($\Delta_{\chi^2}$) และทดสอบความมีนัยสำคัญโดยใช้ความแตกต่างของค่าองศาอิสระ ($\Delta_{df}$) การแปลผลการวิเคราะห์ ถ้าผลต่างของค่าไค-สแควร์ที่ได้ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าไม่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ของโมเดลระหว่างกลุ่มประชากร แต่ถ้าผลต่างของค่าไค-สแควร์ที่ได้มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่ามีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ดังกล่าวระหว่างกลุ่มประชากร นั่นคือ ค่าพารามิเตอร์ของตัวแปรที่วัดได้ในแต่ละกลุ่มประชากรมีค่าไม่เท่ากัน

หลังจากการตรวจสอบโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่พัฒนาขึ้นแล้ว ผู้วิจัยดำเนินการนำข้อมูลจากการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูมาเป็นข้อพิจารณาในการวางแผนการจัดโปรแกรมการทดลอง เพื่อนำไปสู่ขั้นตอนของการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในระยะถัดไป

**ระยะที่ 2 การศึกษาและพัฒนาคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**

ผู้วิจัยนำองค์ประกอบที่สำคัญของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ได้จากระยะที่ 1 มาสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู เพื่อตอบคำถามการวิจัยย่อยที่ว่า *"รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ที่พัฒนาขึ้นมีคุณภาพหรือไม่ และมีคุณภาพอย่างไร"*

สำหรับขั้นตอนของการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งมีรายละเอียดในการสร้างดังนี้

1. ศึกษาหลักการสำคัญในการพัฒนาภาวะผู้นำ โดยเน้นหลักการพัฒนาตามบริบทของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์คือ การฝึกอบรม (สมชาติ กิจยรรยง. 2555; จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556; ชูชัย สมิทธิไกร. 2557) และมีการพัฒนาโดยการเรียนรู้จากประสบการณ์ กรณีตัวอย่าง และการศึกษา (Kouzes; & Posner. 2003; Bateman; & Snell. 2009; สุพานี สฤษฏ์วานิช. 2556) และกระบวนการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb.1984)

2. ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบ รูปแบบที่สำคัญในการออกแบบการพัฒนา การพัฒนารูปแบบ แนวคิดในการตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบ (model) (Keeves. 1988; วาโร เพ็งสวัสดิ์. 2553; ทิศนา แขมมณี. 2555) และแนวคิดของการพัฒนาภาวะผู้นำในศตวรรษที่ 21 (O'Connell. 2014) รวมทั้งเทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

3. ศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ได้จากการศึกษาในตอนที่ 1 และกำหนดลำดับความสำคัญขององค์ประกอบ ด้วยการพิจารณาตามค่าร้อยละความแปรปรวนรวม (Total variance) รวมกับจำนวนตัวแปรสังเกตได้ที่พบในแต่ละองค์ประกอบ ดังตาราง

ตาราง 11 ลำดับความสำคัญขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| องค์ประกอบ | จำนวนตัวแปรสังเกตได้ที่พบ | ค่าร้อยละความแปรปรวนรวม | ลำดับความสำคัญ |
|---|---|---|---|
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม | 6 | 38.154 | 1 |
| ความไว้วางใจในกลุ่ม | 5 | 5.924 | 2 |
| การสื่อสารในกลุ่ม | 6 | 5.274 | 3 |
| พลังอารมณ์เชิงบวก | 3 | 4.544 | 4 |
| วิสัยทัศน์ร่วมกัน | 3 | 3.841 | 5 |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม | 3 | 3.403 | 6 |

ผู้วิจัยได้ดำเนินการกำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครจากตัวแปรสังเกตได้ที่พบในแต่ละองค์ประกอบ พร้อมทั้งจัดหมวดหมู่ของพฤติกรรมที่สอดคล้องใกล้เคียงกัน เพื่อกำหนดเป็นแผนการจัดกิจกรรม มีรายละเอียดดังตาราง

ตาราง 12 แสดงองค์ประกอบ พฤติกรรมบ่งชี้ของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| องค์ประกอบ | พฤติกรรมบ่งชี้ | การจัดกลุ่ม |
|---|---|---|
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม | 1. รับฟังความคิดเห็นของเพื่อน โดยปราศจากอคติส่วนตัว<br>2. ยอมรับความคิดเห็นของเพื่อนว่าเป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงาน<br>3. ยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนแต่ละคน<br>4. ยอมรับนับถือการกระทำของเพื่อนด้วยใจจริง | ความเคารพในกลุ่ม |
| | 1. บอกความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบ ที่มีผลกระทบต่อเพื่อนร่วมงาน<br>2. รู้สึกดี/สนุก/เพลิดเพลินปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง | จิตสำนึกในงาน |
| | 1. เชื่อมั่นว่าเพื่อนทุกคนในกลุ่ม เป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนางานให้สำเร็จ<br>2.การร่วมมือกัน การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติร่วมกัน | ทีมร่วมแรงร่วมใจ |

ตาราง 12 (ต่อ)

| องค์ประกอบ | พฤติกรรมบ่งชี้ | การจัดกลุ่ม |
|---|---|---|
| ความไว้วางใจในกลุ่ม | 1. เปิดเผยทั้งเรื่องงานและเรื่องส่วนตัวกับเพื่อนได้อย่าง สนิทใจ<br>2. เล่าถึงปัญหาที่เผชิญอยู่กับเพื่อนอย่างสร้างสรรค์ และสบายใจ<br>3. ปฏิบัติงานร่วมกับเพื่อนเป็นแบบพี่น้อง | การเปิดเผยต่อกัน บรรยากาศองค์การ |
| | 1. รู้สึกหงุดหงิด/กระวนกระวายใจ เมื่อเพื่อนมาปฏิบัติงาน ไม่ครบ<br>2. รู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เมื่อในการปฏิบัติงานร่วมกัน | ความผูกพันทางอารมณ์ |
| การสื่อสารในกลุ่ม | 1. สนทนาด้วยความเป็นมิตร แม้ว่าจะมีทัศนคติที่แตกต่างกัน<br>2. ใช้มือประกอบการสนทนาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม<br>3. ใช้ภาษาสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานอย่างชัดเจน | ทักษะและการใช้ภาษาที่ชัดเจน |
| | 1. ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้หรือประสบการณ์เสมอ แม้จะมีข้อขัดแย้ง ขุ่นเคืองใจกัน<br>2. ความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง<br>3. รับฟังเรื่องราวต่างๆ ของเพื่อนที่สนทนาด้วย เป็นอย่างดี | การรักษาสัมพันธภาพ |
| พลังอารมณ์เชิงบวก | 1. รับรู้และเข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้อย่างถูกต้องและรวดเร็ว<br>2. รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนทุกคนในกลุ่มได้ แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>3. พูดคุยซักถาม/แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค | การรับรู้ความรู้สึกเข้าใจ และเอาใจใส่ผู้อื่น |
| การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน | 1. มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงานอยู่เสมอ<br>2. มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสมขึ้น<br>3. มุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย แม้มีภาระงานมาก | การกำหนดเป้าหมายสร้างและปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม | 1. การร่วมแรงร่วมใจปฏิบัติงาน จะทำให้งานบรรลุเป้าหมาย<br>2. การปฏิบัติงานด้วยความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของเพื่อนในกลุ่ม<br>3. ผลสำเร็จของงาน เป็นผลมาจากความสามารถของเพื่อนทุกคน | การประสานพลังเหนียวแน่น และภูมิใจในกลุ่ม |

4. ดำเนินการกำหนดกรอบของกิจกรรมการฝึกอบรมในรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยมีการจัดกลุ่มตัวแปร แล้วนำมาเป็นกรอบสำหรับการกำหนดแผนการดำเนินกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้จำนวน 12 แผนการจัดกิจกรรม (รวมกิจกรรมปฐมนิเทศและสรุปผลการฝึกอบรม) ดังตาราง 13

ตาราง 13 แสดงจำนวนกิจกรรมในรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| องค์ประกอบ | จำนวนกิจกรรม | รายชื่อกิจกรรม |
|---|---|---|
| แนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่ม | 1 | กิจกรรมที่ 1 ปฐมนิเทศ |
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม | 3 | กิจกรรมที่ 2 ความเคารพในกลุ่ม<br>กิจกรรมที่ 3 จิตสำนึกการทำงาน<br>กิจกรรมที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ |
| ความไว้วางใจในกลุ่ม | 2 | กิจกรรมที่ 5 การเปิดเผยต่อกัน<br>กิจกรรมที่ 6 ความผูกพันทางอารมณ์ |
| การสื่อสารในกลุ่ม | 2 | กิจกรรมที่ 7 ทักษะการสื่อสารในกลุ่ม<br>กิจกรรมที่ 8 การรักษาสัมพันธภาพ |
| พลังอารมณ์เชิงบวก | 1 | กิจกรรมที่ 9 รับรู้และเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น |
| วิสัยทัศน์ร่วมกัน | 1 | กิจกรรมที่ 10 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม | 1 | กิจกรรมที่ 11 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม |
| สรุปผลการอบรม | 1 | กิจกรรมที่ 12 สรุปการจัดกิจกรรมการอบรม |

5. ศึกษาแนวคิดการฝึกอบรมภาวะผู้นำกลุ่ม ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการฝึกอบรมภาวะผู้นำกลุ่มเพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ประกอบด้วย หลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่กับการฝึกอบรม (Knowles.1975; สุวัฒน์ วัฒนวงศ์. 2555; สกล วรเจริญศรี. 2559) เทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู (สมคิด บางโม. 2556; สุพานี สฤษฏ์วานิช. 2556; จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556; ชูชัย สมิทธิไกร. 2557)

6. ดำเนินการสร้างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ตามขั้นตอนการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) โดยส่วนประกอบของกิจกรรมมีชื่อกิจกรรม ชื่อองค์ประกอบ เวลา จุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหาการฝึกอบรม กิจกรรมและวิธีการฝึกอบรม สื่อประกอบการฝึกอบรม การประเมินผล (รายละเอียด ดังภาคผนวก ค)

สำหรับแบบประเมินคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือ ดังต่อไปนี้

1. ศึกษารายละเอียดองค์ประกอบของรูปแบบ แนวคิดการประเมินตามแนวทางการประเมินของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)

2. กำหนดประเด็นสำคัญที่ประเมินจากข้อมูลที่ได้จากการศึกษา และนำมาสร้างข้อความให้ครอบคลุมประเด็นทุกประเด็น ประกอบด้วยด้านความเหมาะสม (propriety) จำนวน 6 ข้อ ความเป็นไปได้ (feasibility) จำนวน 6 ข้อ ความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy) จำนวน 5 ข้อ และความเป็นประโยชน์ (utility) จำนวน 5 ข้อ

3. นำแบบประเมินไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ตรวจสอบความถูกต้องของแบบประเมิน สำนวนภาษา และปรับปรุงตามคำแนะนำ

4. ปรับปรุงแบบประเมินตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์นำไปจัดพิมพ์ฉบับสมบูรณ์ เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบในลำดับถัดไป

**กลุ่มเป้าหมาย**

ผู้วิจัยดำเนินการเลือกผู้ทรงคุณวุฒิแบบมีจุดมุ่งหมาย (purposeful sampling) โดยเริ่มจากการกำหนดคุณสมบัติของผู้ทรงคุณวุฒิดังนี้

1. เป็นผู้ที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกในสาขาที่เกี่ยวพันกับการบริหารการศึกษา ในกรณีที่เป็นอาจารย์ผู้สอนในระดับอุดมศึกษา ต้องมีรายวิชาสอนที่เกี่ยวข้องกับบริหารการศึกษาในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร รวมทั้งมีตำแหน่งทางวิชาการ

2. เป็นผู้มีความรู้ความสามารถในการบริหารสถานศึกษา นิเทศติดตามการบริหารงานในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร หรือเป็นผู้เชี่ยวชาญหรือมีผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาภาวะผู้นำในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

3. เป็นผู้ที่มีความเต็มใจในการให้ข้อมูลและแสดงความคิดเห็นในประเด็นของการประเมินคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

โดยคัดเลือกผู้ทรงคุณวุฒิที่ใช้ในการวิจัยระยะนี้ จำนวน 5 ท่าน ซึ่งเป็นลักษณะมุมมองจากภายในและมุมมองจากภายนอก จากทั้งหมด 3 กลุ่ม ได้แก่ (รายชื่อดังภาคผนวก ก)

กลุ่มที่ 1 กลุ่มผู้บริหารสถานศึกษา ที่ปฏิบัติหน้าที่บริหารจัดการโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่มีการแบ่งภาระงานหรือภาระหน้าที่ออกเป็นกลุ่มงานภายในสถานศึกษา

กลุ่มที่ 2 กลุ่มผู้สอนรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำของสถาบันอุดมศึกษาหรือมีประสบการณ์ในการวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำ

กลุ่มที่ 3 ผู้กลุ่มให้บริการทางการศึกษาที่เกี่ยวกับการศึกษาของกรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นศึกษานิเทกศ์ ของสำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร

**การเก็บรวบรวมข้อมูล**

แนวดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูนั้น ผู้วิจัยทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ในวันที่ 15 กันยายน 2560 เพื่อขออนุญาตให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ด้วยการพิจารณาและประเมินคุณภาพโครงร่างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความถูกต้อง ครอบคลุม และความเป็นประโยชน์ รวมทั้งตรวจสอบความเหมาะสมเกี่ยวกับลำดับขั้นตอน ระยะเวลา เนื้อหาต่าง ๆ

**การวิเคราะห์ข้อมูล**

ผู้วิจัยดำเนินการหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้ รวมทั้งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบความเรียง ก่อนนำรูปแบบไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

**ระยะที่ 3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**

ในระยะนี้เป็นการนำรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ผ่านขั้นตอนการหาคุณภาพแล้วไปทดลองใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่าง ศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม มีรายละเอียดดังนี้

**ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง**

**ประชากร** เป็นข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2560 จำนวน 13,307 คน

**กลุ่มตัวอย่าง** เป็นข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2560 สำหรับข้อพิจารณาในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่สอดคล้องกับสถิติที่ใช้คือการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated measurement MANOVA) ผู้วิจัยใช้โปรแกรม G*Power 3.1.7 ในการกำหนดขนาดตัวอย่าง โดยกำหนดค่าขนาดอิทธิพล (effect size=.25) ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (alpha=.05) ค่าอำนาจการทดสอบ (power=.95) (Faul, et. al. 2007) ได้ขนาดตัวอย่างจำนวน 72 คน เนื่องจากในแต่ละโรงเรียนมีจำนวนครูแตกต่างกันตามขนาดของโรงเรียน ซึ่งโรงเรียนที่มีจำนวนครูเป็นไปตามเกณฑ์ ส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนขนาดใหญ่

ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกโรงเรียนสามเสนนอก สำนักงานเขตดินแดง ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดใหญ่ โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มละ 36 คน เนื่องจากระยะเวลาการปฏิบัติงานมีผลต่อการรับรู้ภาวะผู้นำที่แตกต่างกัน เพื่อลดความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนของกลุ่มตัวอย่างและควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนโดยการทำให้ค่าความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนมีค่าน้อยที่สุดหรือเป็นศูนย์ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มตัวแปรจัดประเภทอีกครั้งหนึ่งเข้าแต่ละกลุ่ม โดยจำแนกตามตำแหน่ง ตำแหน่งละ 9 คน รวมเป็น 36 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบชั้นภูมิตามตำแหน่ง รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 14 การจัดเข้ากลุ่มการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| กลุ่มตามตำแหน่ง | รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร | | รวม (จำนวนคน) |
|---|---|---|---|
| | กลุ่มทดลอง (ใช้รูปแบบฯ) | กลุ่มควบคุม (ไม่ใช้รูปแบบฯ) | |
| ครูผู้ช่วย | 9 | 9 | 18 |
| ครู คศ.1 | 9 | 9 | 18 |
| ครู คศ.2 | 9 | 9 | 18 |
| ครู คศ.3 | 9 | 9 | 18 |
| รวม | 36 | 36 | 72 |

หลังจากนั้นผู้วิจัยตรวจสอบความเท่าเทียมกันทั้งสองกลุ่ม โดยการเปรียบเทียบคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มของครูและคะแนนสมรรถนะการทำงานเป็นทีม พบว่า ภาวะผู้นำกลุ่มของครูและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน (ภาวะผู้นำกลุ่มของครู : t=0.506, p=.614; สมรรถนะการทำงานเป็นทีม : t=0.546, p=.587) ทำให้เชื่อได้ว่ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมนั้นมีความเท่าเทียมกันก่อนการทดลอง

**เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย**

สำหรับเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะนี้มี 3 ฉบับ ประกอบด้วย แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครู แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม และแบบวัดความพึงพอใจต่อรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งในแต่ละฉบับมีขั้นตอนในการดำเนินการสร้างดังนี้

1. แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างโดยแบ่งคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มที่ใช้ในการประเมินออกเป็น 6 คุณลักษณะ และดำเนินการสร้างตามขั้นตอน ดังนี้

1.1 กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูว่าเพื่อสร้างและหาคุณภาพของแบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้แก่ ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ความเชื่อมั่นของผู้ประเมิน และเพื่อนำไปใช้ในการวัดผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผูนำกลุ่มของครู

1.2 ศึกษาทฤษฎีและเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย ศึกษาทฤษฎี และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างข้อความบ่งชี้พฤติกรรม เกณฑ์การให้คะแนน รวมทั้งศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบในระยะที่ 1 ซึ่งประกอบด้วย สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างแบบประเมินต่อไป

1.3 กำหนดพฤติกรรมบ่งชี้ภาวะผู้นำกลุ่มของครู ให้สะท้อนถึงพฤติกรรมที่สังเกตได้ และเขียนพฤติกรรมตามนิยามเชิงปฏิบัติการและกำหนดเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนนแบบรูบริค โดยเป็นเกณฑ์การให้คะแนนแบบแยกองค์ประกอบ (Holistic Score) โดยกำหนดเกณฑ์การประเมินออกเป็น 5 ระดับ คือ 5, 4, 3, 2 และ 1

1.4 นำแบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน (รายชื่อ ดังภาคผนวก ก) ดำเนินการประเมินความเหมาะสมตามลักษณะที่ดีของ Rubrics ของแบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครู และมีผลการตรวจสอบความเหมาะสม โดยผู้เชี่ยวชาญมีความเหมาะสมกันทุกรายการประเมิน (รายละเอียดดัง ภาคผนวก ข)

1.5 ผู้วิจัยดำเนินการปรับปรุงแก้ไขให้มีความเหมาะสม แล้วดำเนินการทดลองใช้โดยให้ผู้ประเมิน จำนวน 3 คน ประเมินคุณลักษณะกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างจริง จำนวน 3 คน ในเดือน สิงหาคม พ.ศ. 2560 แล้วคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Rater Agreement Index) ได้เท่ากับ .819 (รายละเอียดดัง ภาคผนวก ข)

2. แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างตามขั้นตอนดังนี้

2.1 กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ไว้ว่าเพื่อสร้างและหาคุณภาพของแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ได้แก่ ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและความเชื่อมั่นของแบบวัด และเพื่อนำไปใช้ในการวัดผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผูนำกลุ่มของครู

2.2 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู เพื่อทราบถึงแนวคิด ความหมาย และองค์ประกอบของสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ซึ่งพบว่าประกอบด้วย 4 ประเด็น คือ การมีส่วนร่วมในการทำงาน การปรับตัวในการทำงาน ภาวะผู้นำในการทำงาน และแรงจูงใจในการทำงาน

2.3 เขียนนิยามศัพท์เฉพาะของสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู

2.4 สร้างข้อคำถามวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู โดยแบบสอบถามมีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ตามแบบลิเคิร์ท (Likert) มี 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย น้อยที่สุด

2.5 นำแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน (รายชื่อ ดังภาคผนวก ก) พิจารณาตรวจสอบเกี่ยวกับการใช้ภาษา และความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์ ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

2.6 ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะ คัดเลือกเฉพาะข้อคำถามมีค่าดัชนีความสอดคล้องไม่ต่ำกว่า .60 ผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

2.7 นำแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปทดลองใช้กับครูโรงเรียนสามเสนนอกที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาจริง มีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา จำนวน 30 คน ในเดือน สิงหาคม พ.ศ. 2560

2.8 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามเป็นรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป และวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (reliability) ของแบบวัดทั้งฉบับด้วยวิธีการประมาณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha Coefficient) พบว่าค่า Cronbach's Alpha ทั้งฉบับเท่ากับ .923 มีค่า Corrected Item-Total Correlation อยู่ระหว่าง .302-.789 (รายละเอียดดัง ภาคผนวก ข)

3. แบบวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างตามขั้นตอน ดังนี้

3.1 กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ไว้ว่าเพื่อสร้างและหาคุณภาพของแบบวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ได้แก่ ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและความเชื่อมั่นของแบบวัด และเพื่อนำไปใช้ในการวัดผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

3.2 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ เพื่อทราบถึงแนวคิด ความหมาย และองค์ประกอบของความพึงพอใจ ซึ่งพบว่าประกอบด้วย 3 ประเด็น คือ เทคนิคการจัดกิจกรรม สิ่งอำนวยความสะดวก และผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม

3.3 เขียนนิยามศัพท์เฉพาะของความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

3.4 สร้างข้อคำถามวัดความพึงพอใจต่อรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู โดยแบบสอบถามมีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า ตามแบบลิเคิร์ท (Likert) มี 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย น้อยที่สุด

3.5 นำแบบวัดความพึงพอใจต่อรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน (รายชื่อ ดังภาคผนวก ก) พิจารณาตรวจสอบเกี่ยวกับการใช้ภาษา และความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์ และตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดที่สร้างขึ้น

3.6 ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะ คัดเลือกเฉพาะข้อคำถามมีค่าดัชนีความสอดคล้องไม่ต่ำกว่า .60 ผู้วิจัยปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

3.7 นำแบบวัดความพึงพอใจต่อรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ปรับปรุงแก้ไขแล้ว ไปทดลองใช้กับครูโรงเรียนสามเสนนอกที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ใน

การศึกษาจริง เนื่องจากมีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา จำนวน 30 คน ในช่วงเดือนสิงหาคม พ.ศ. 2560

3.8 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามเป็นรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป และวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับด้วยวิธีการประมาณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค พบว่าค่า Cronbach's Alpha ทั้งฉบับเท่ากับ .905 มีค่า Corrected Item-Total Correlation อยู่ระหว่าง .497-.770 (รายละเอียดดัง ภาคผนวก ข)

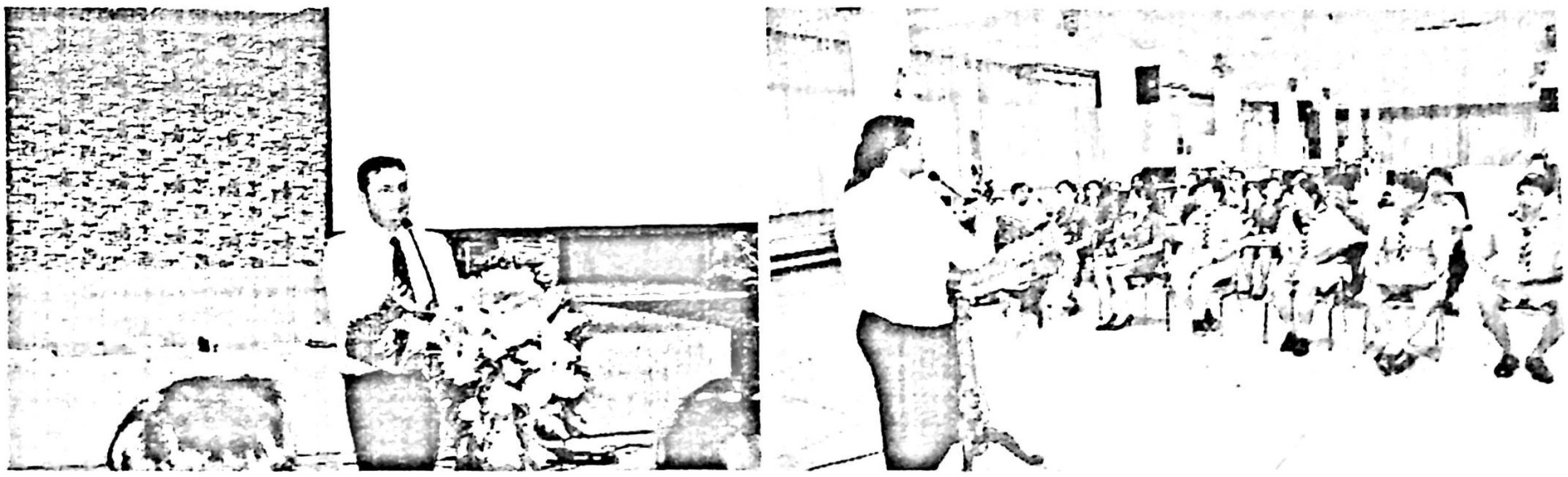
**การเก็บรวบรวมข้อมูล**

ในครั้งนี้เป็นศึกษาผลการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู เพื่อตอบคำถามการวิจัยย่อยที่ว่า *"รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น สามารถพัฒนาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครได้หรือไม่ อย่างไร และมีสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหรือไม่"* มีแนวดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลดังนี้

1. ผู้วิจัยทำหนังสือเพื่อขออนุญาตใช้สถานที่ในการดำเนินการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู จากผู้อำนวยการสถานศึกษาโรงเรียนสามเสนอก

2. ผู้วิจัยนำรูปแบบสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครไปใช้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (นางสาวอัญพัชญ์ สุริยันวัชร ผู้ช่วยผู้อำนวยการสถานศึกษาฝ่ายบริหารงานบุคคล) ร่วมกันศึกษากระบวนการจัดการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์ วิธีการจัดการเรียนรู้กิจกรรมและเกมที่กำหนดไว้ว่าจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง พร้อมทั้งร่วมกันกำหนดวันเวลาที่เหมาะสมเพื่อจัดการเรียนรู้ให้กับกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยเตรียมความพร้อมด้านแผนการกิจกรรมและสื่อการสอน เช่น ภาพ วีดีโอ หนังสือ ชุดกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ประกอบการสอน ให้พร้อม และผู้วิจัยร่วมกับผู้ช่วยวิจัย จัดการ เรียนรู้แบบอิงประสบการณ์ให้แก่ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างตามกำหนดการ วัน เวลา และสถานที่ ตามระยะเวลาที่กำหนด

3. ผู้วิจัยชี้แจงรายละเอียดของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มกับกลุ่มตัวอย่าง โดยกลุ่มตัวอย่างทุกท่านได้ยินยอมเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกอบรม และผู้วิจัยได้ชี้แจงให้ตัวอย่างเข้าร่วมกิจกรรมให้ครบทุกกิจกรรม ดังภาพประกอบ



ภาพประกอบ 15 ผู้วิจัยชี้แจงรายละเอียดการเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู

โดยใช้แบบแผนการทดลองในการดำเนินการทดลองรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ดำเนินการตามการวิจัยแบบ Pretest and Multiple-Posttest Design ดังแสดงในตาราง (Edmonds,& Kennedy. 2013: 49-50)

ตาราง 15 แบบแผนการทดลองในการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| Group | Pretest | Treatment | $Posttest_1$ | $Posttest_2$ |
|---|---|---|---|---|
| E | $O_1E$ | X | $O_2E$ | $O_3E$ |
| C | $O_1C$ | - | $O_2C$ | $O_3C$ |
| | | Time ⟶ | | |

ความหมายของสัญลักษณ์ มีดังนี้

E คือ กลุ่มทดลอง (Experimental group)

C คือ กลุ่มควบคุม (Control group)

$O_1$ คือ การวัดที่จัดกระทำก่อนการทดลอง (Pretest)

X คือ การจัดกระทำ (Treatment) โดยการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

$O_2$ คือ การวัดที่จัดกระทำหลังการทดลอง (Posttest)

$O_3$ คือ การวัดที่จัดกระทำในระยะติดตามผล (Follow up)

สำหรับระยะเวลาในการวัดภายหลังการทดลองหรือการวัดภายหลังการติดตามผล (Follow up) ต้องมีการเว้นระยะห่างของเวลาในการวัดซ้ำเพราะถึงแม้ว่าจะเป็นการวัดคุณลักษณะเดียวกันก็ควรทดสอบโดยให้มีระยะเวลาห่างกันมากกว่า 3 สัปดาห์ขึ้นไป (Ferrando, & Lorenzo. 2001; Pfeiffer, et al. 2011; อ้างอิงใน เสาวณิต กิตตินานนท์. 2554: 20-21) ดังนั้นผู้วิจัยจึงกำหนดช่วงเวลาในการติดตามผลอยู่ในช่วง 4 สัปดาห์หลังการทดลอง โดยมีการดำเนินการออกเป็น 4 ระยะ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

**ระยะก่อนการทดลอง** ผู้วิจัยดำเนินการวัดก่อนทดลองทั้ง 2 กลุ่ม โดยใช้แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูและแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ซึ่งคะแนนจากการวัดดังกล่าวเป็นคะแนนก่อนการทดลอง ($O_1$)

**ระยะการทดลอง** ผู้วิจัยดำเนินการทดลองเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยใช้รูปแบบการฝึกอบรม ผู้วิจัยดำเนินทดลองในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2560 ระหว่างวันที่ 6 ธันวาคม 2560 ถึง 18 มกราคม 2561 โดยดำเนินการ

ตารางฝึกอบรมทั้งหมด 12 ชั่วโมง ส่วนกลุ่มควบคุมไม่มีการให้การฝึกอบรมใด ๆ เพื่อเป็นกลุ่มเปรียบเทียบผลที่ได้จากการทดลอง ดังนี้

ตาราง 16 แผนการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| ครั้งที่ | วันเดือนปี | ขอบข่ายเนื้อหา/ องค์ประกอบภาวะผู้นำ |
|---|---|---|
| 1. ปฐมนิเทศ | 6 ธ.ค. 2560 | -กิจกรรมละลายพฤติกรรม<br>-ชี้แจง วัตถุประสงค์ กำหนดการ และวิธีการในการเข้ารับการฝึกอบรม/ ทดสอบก่อนทดลอง<br>-แนวคิดของภาวะผู้นำกลุ่ม |
| 2. ความเคารพในกลุ่ม | 12 ธ.ค. 2560 | -รับฟังความคิดเห็น โดยไม่มีอคติส่วนตัว<br>-ยอมรับว่าการแสดงความคิดเห็นของเพื่อนเป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงาน<br>-ยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานและการกระทำของเพื่อนด้วยใจจริง |
| 3. จิตสำนึกการทำงาน | 14 ธ.ค. 2560 | -ระบุผลจากความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบที่มีต่อเพื่อนร่วมงาน<br>-มีเจตคติที่ดี เมื่อได้ปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง |
| 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ | 18 ธ.ค. 2560 | -การพัฒนางานให้สำเร็จ มาจากเพื่อนทุกคน<br>-การร่วมมือกันในการปฏิบัติงาน<br>-การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน |
| 5. การเปิดเผยต่อกัน | 20 ธ.ค. 2560 | -เปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัวได้สนิทใจ<br>-เล่าถึงปัญหาที่เผชิญอยู่อย่างสบายใจ<br>-ปฏิบัติงานร่วมกันแบบพี่น้อง |
| 6. ความผูกพันธ์ทางอารมณ์ | 25 ธ.ค. 2560 | -แสดงความรู้สึกและมีท่าทีต่าง ๆ เมื่อเพื่อนมาปฏิบัติงานไม่ครบ<br>-รู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งในการปฏิบัติงานร่วมกัน |
| 7. ทักษะการสื่อสารในกลุ่ม | 27 ธ.ค. 2560 | -สนทนาด้วยความเป็นมิตร แม้ว่าจะมีทัศนคติที่แตกต่างกัน<br>-ใช้มือประกอบการสนทนาที่ถูกต้อง เหมาะสม<br>-รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ของเพื่อนที่สนทนาด้วย เป็นอย่างดี<br>- ใช้ภาษาสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานอย่างชัดเจน |

ตาราง 16 (ต่อ)

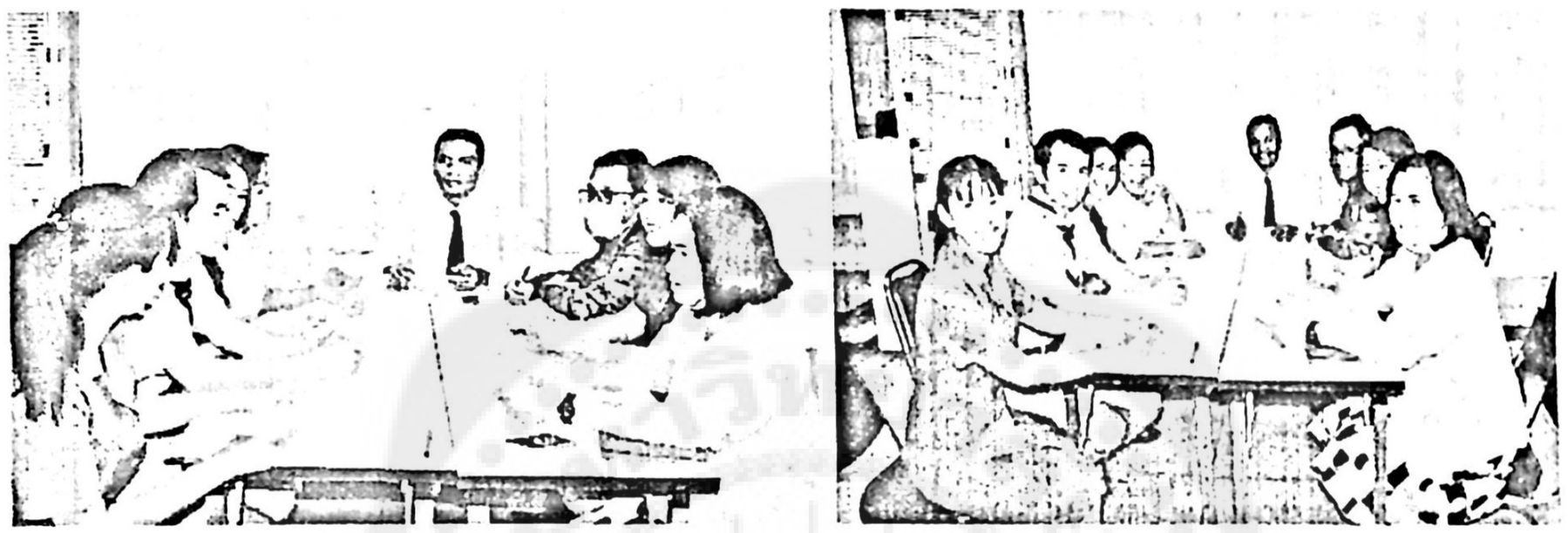
| ครั้งที่ | วันเดือนปี | ขอบข่ายเนื้อหา/ องค์ประกอบภาวะผู้นำ |
|---|---|---|
| 8. การรักษาสัมพันธภาพ | 5 ม.ค. 2561 | -แสดงยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้หรือประสบการณ์เสมอ แม้จะมีข้อขัดแย้ง ขุ่นเคืองใจกัน<br>-เอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง |
| 9. รับรู้และเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น | 8 ม.ค. 2561 | -รับรู้และเข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้อย่างถูกต้องและรวดเร็ว<br>-รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนได้ แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>-พูดคุยซักถาม/แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |
| 10. การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน | 10 ม.ค. 2561 | -มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงาน<br>-มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสม<br>- ความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย |
| 11. ความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม | 18 ม.ค. 2561 | -การร่วมแรงร่วมใจปฏิบัติงานของเพื่อน จะทำให้งานบรรลุเป้าหมาย<br>-การปฏิบัติงานด้วยความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันจะนำไปสู่ความสำเร็จได้<br>-ผลสำเร็จของงานมาจากความสามารถของทุกคน |
| 12. สรุปการจัดกิจกรรมการอบรม | 18 ม.ค. 2561 | -สรุปกิจกรรมการฝึกอบรม<br>-ทดสอบหลังการทดลอง |

**ระยะหลังการทดลอง** ผู้วิจัยดำเนินการวัดทั้ง 2 กลุ่ม โดยใช้แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูและแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ซึ่งคะแนนจากการวัดดังกล่าวเป็นคะแนนก่อนการทดลอง ($O_2$) นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้ดำเนินการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูอีกตัวแปรหนึ่ง

**ระยะการติดตามผล** ภายหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ ผู้วิจัยดำเนินการวัดทั้ง 2 กลุ่ม โดยใช้แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูและแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ซึ่งคะแนนจากการวัดดังกล่าวเป็นคะแนนก่อนการทดลอง ($O_3$)

สำหรับการประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครูทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีการประเมินจาก 3 แหล่ง ได้แก่ กลุ่มตัวอย่างประเมินตนเอง ผู้บริหารหรือหัวหน้างาน และเพื่อนร่วมงาน ประเมิน

นอกจากนี้ผู้วิจัยดำเนินการสะท้อนคิด เพื่อติดตามประเมินผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการทดลองใช้ โดยใช้การสะท้อนประสบการณ์ทั้งโดยการเขียนและการพูด มีแนวคิดหลักคือให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เรียนรู้จากแนวคิดหรือมุมมองที่หลากหลายผ่านการสะท้อนคิดต่อเรื่องราวหรือประสบการณ์ที่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความคับข้องใจในขณะทำงานเพื่อให้ในที่สุด ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถคิดทางเลือกที่หลากหลายที่จะสามารถเผชิญต่อสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความคับข้องใจในการทำงานได้ด้วยตนเอง ดังภาพประกอบ



ภาพประกอบ 16 การสะท้อนคิดภายหลังการดำเนินกิจกรรมการพัฒนา

**การวิเคราะห์ข้อมูล**

สำหรับแนวทางในการดำเนินการวิเคราะห์ผลการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัด กรุงเทพมหานคร ประกอบด้วย การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยเกี่ยวกับคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม และสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม ในช่วงก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated measurement MANOVA)

เมื่อพบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดำเนินการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ ภายหลัง (Post Hoc test) ของค่าเฉลี่ยด้วยวิธี Bonferroni รวมทั้งดำเนินการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเกี่ยวกับความพึงพอใจของกลุ่มทดลองที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

จากขั้นตอนการกำหนดประชากร การสุ่มกลุ่มตัวอย่าง เพื่อให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างระยะการศึกษา คำถามการวิจัย แหล่งข้อมูล และวิธีการรวบรวมข้อมูลเพื่อสืบค้นหาคำตอบ ผู้วิจัยได้นำเสนอลำดับแนวคิดดังนี้

ตาราง 17 แสดงความเชื่อมโยงระหว่างระยะการศึกษา คำถามการวิจัย แหล่งข้อมูลและวิธีการรวบรวมข้อมูลเพื่อสืบค้นหาคำตอบ

| ระยะที่ | คำถามการวิจัย | แหล่งข้อมูล | | |
|---|---|---|---|---|
| | | เอกสาร | ผู้เชี่ยวชาญ | ครู |
| 1.ศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 1.1 คุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่มของครู จากมุมมองของบุคลากรทางการศึกษาภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพฯประกอบด้วยองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ใดบ้าง | สังเคราะห์แนวคิดจากวารสาร วิชาการ / เผยแพร่ในฐานข้อมูลวารสารวิชาการอิเล็กทรอนิกส์ (e-journal) | ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประเมินความสอดคล้อง (IOC) แบบสอบถามวัดคุณลักษณะผู้นำกลุ่ม | เก็บข้อมูลกับครูจำนวน 556 คน ด้วยแบบสอบถาม และวิเคราะห์องค์ประกอบ แบบ EFA โดยใช้เทคนิค PC และการวิเคราะห์ PA |
| | 1.2 โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ อย่างไร | - | | เก็บข้อมูลกับครูจำนวน 1,294 คน ด้วยแบบสอบถาม และวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลระหว่างตำแหน่งที่แตกต่างกัน |
| | 1.3 โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ที่พัฒนาขึ้น มีความแปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มครูตามประสบการณ์หรือไม่ อย่างไร | - | - | |
| 2. การศึกษาและพัฒนาคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 2.1 รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะเป็นอย่างไร | - | ผู้ทรงคุณวุฒิ 5 ท่าน ประเมินคุณภาพของรูปแบบ | - |
| 3. ศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 3.1 รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นสามารถพัฒนาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครได้หรือไม่ อย่างไร มีสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหรือไม่ และมีความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบอย่างไร | | ผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน ประเมินความสอดคล้อง (IOC) ของเครื่องมือในเก็บรวบรวมข้อมูล | กลุ่มทดลอง 36 คน กลุ่มควบคุม 36 คน - วิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ - เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ภายหลัง ด้วยวิธี Bonferroni - วิเคราะห์ความพึงพอใจต่อรูปแบบ |

**สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล**

ในการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีการศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลตัวชี้วัดของภาวะผู้นำกลุ่มครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูตามตัวแปรตำแหน่งแตกต่างกัน ศึกษาภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีรายละเอียดการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. สถิติที่ใช้ในการหาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1.1 การวิเคราะห์หาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถาม แบบประเมิน และแบบวัด โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence : IOC) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะ

1.2 การวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบถามและแบบวัด เป็นรายข้อด้วยการทดสอบความคงที่ภายใน (Internal Consistency) โดยการหาค่าอำนาจจำแนกด้วยวิธี Item Total Correlation

1.3 การหาความเชื่อมั่น (reliability) ของแบบสอบถามและแบบวัด โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายในด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟ่าของครอนบาค (Cronbach's alpha) ส่วนแบบประเมินคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Rater Agreement Index)

2. สถิติพื้นฐานในการวิจัย

2.1 วิเคราะห์สถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้สถิติบรรยาย ได้แก่ความถี่ และร้อยละ

2.2 วิเคราะห์สถิติพื้นฐานของภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ด้วยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์การกระจาย ความเบ้ และความโด่ง

2.3 วิเคราะห์ความขาดหายของข้อมลและวิเคราะห์ตามข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติวิเคราะห์เพื่อตอบจุดมุ่งหมายของการวิจัย

3. สถิติที่ใช้ในการตอบจุดมุ่งหมายของการวิจัย

3.1 เชิงปริมาณ

3.1.1 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ โดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบหลัก (Principal Analysis) ติดตามด้วยการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (Parallel Analysis) ในการตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี

3.1.2 วิเคราะห์หาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูโดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เพื่อพิจารณาความสอดคล้องของโมเดลเชิงทฤษฎีต่อข้อมูลเชิงประจักษ์

3.1.3 ทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดลตามตำแหน่ง โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

3.1.4 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม และแต่ละช่วงเวลา ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (Repeated Measures MANOVA) รวมทั้งพิจารณาขนาดอิทธิพลของความแตกต่าง (Effect Size: $\eta^2$ ) โดยใช้เกณฑ์ขนาดอิทธิพลมีดังนี้ (Hahs-Vaughn. 2017: 183)

.01-.05 หมายถึง มีขนาดอิทธิพลของความแตกต่างน้อย

.06-.13 หมายถึง มีขนาดอิทธิพลของความแตกต่างปานกลาง

.14 ขึ้นไป หมายถึง มีขนาดอิทธิพลของความแตกต่างมาก

3.1.5 เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ภายหลัง (Post Hoc test) ของค่าเฉลี่ยของภาวะผู้นำกลุ่มของครูและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ระหว่างก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล ด้วยวิธี Bonferroni

3.1.6 วิเคราะห์ความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ด้วยค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

3.2 เชิงคุณภาพ

ดำเนินการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อศึกษาคุณภาพรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ตามความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ รวมทั้งผลการสะท้อนคิดในการจัดกิจกรรม

# บทที่ 4
# ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยมีความมุ่งหมายของการวิจัยย่อยเพื่อศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัด ทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด พัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู และศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในด้านภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบคำถามการวิจัย แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 เป็นการศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อสืบค้นองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูเบื้องต้น วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัด ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล ซึ่งเป็นการตอบคำถามการวิจัยข้อที่ 1-3 ส่วนระยะที่ 2 เป็นการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งเป็นการตอบคำถามการวิจัยข้อที่ 4 สำหรับระยะที่ 3 เป็นการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู แล้วศึกษาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจ ซึ่งเป็นการตอบคำถามการวิจัยข้อที่ 5

ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์และเครื่องหมายที่ใช้แทนค่าสถิติ ดังนี้

| | | |
|---|---|---|
| M | แทน | ค่าเฉลี่ย |
| SD | แทน | ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน |
| sk | แทน | ค่าความเบ้ |
| ku | แทน | ค่าความโด่ง |
| $\chi^2$ | แทน | ดัชนีตรวจสอบความกลมกลืนประเภทค่าสถิติไค-สแควร์ |
| GFI | แทน | ดัชนีวัดความกลมกลืน |
| AGFI | แทน | ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว |
| RMR | แทน | ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ |
| RMSEA | แทน | ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยความคลาดเคลื่อนกำลังสองของส่วนที่เหลือ |
| df | แทน | องศาอิสระ |
| p | แทน | ระดับนัยสำคัญทางสถิติ |
| b | แทน | ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนดิบ |
| $\beta$ | แทน | ค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐาน |
| $R^2$ | แทน | สัมประสิทธิ์การพยากรณ์ |
| $\eta^2$ | แทน | ขนาดอิทธิพล (Effect Size) |

## ระยะที่ 1 ผลการพัฒนาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

### ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครู

กลุ่มตัวอย่างวิจัยในครั้งนี้เป็นครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 556 คน เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 75.180 และเพศชาย ร้อยละ 24.820 โดยเป็นครู คศ. 2 คิดเป็นร้อยละ 25.719 รองลงมาเป็น ครู คศ.1 ร้อยละ 25.360 และมีการศึกษาระดับปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 69.964 ส่วนปริญญาโท ร้อยละ 30.036 รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 18 จำนวน ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ

(n=556)

| สถานภาพส่วนบุคคล | | จำนวน | ร้อยละ |
|---|---|---|---|
| เพศ | เพศชาย | 138 | 24.820 |
| | เพศหญิง | 418 | 75.180 |
| ตำแหน่ง | ผู้บริหาร | 70 | 12.590 |
| | ครูผู้ช่วย | 103 | 18.525 |
| | ครู คศ.1 | 141 | 25.360 |
| | ครู คศ.2 | 143 | 25.719 |
| | ครู คศ.3 | 99 | 17.806 |
| ระดับการศึกษา | ปริญญาตรี | 389 | 69.964 |
| | ปริญญาโท | 167 | 30.036 |

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบ พบว่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 40 ตัวแปร จำนวน 780 คู่ มีความสัมพันธ์ทางบวกทุกคู่ ($r_{xy}$ = .046 ถึง .777) แต่มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จำนวน 769 คู่ และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 5 คู่ ส่วนที่เหลืออีก 6 คู่ มีความสัมพันธ์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ โดยคู่ที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุดคือ Item 38 กับ Item 40 ($r_{xy}$ = .777) ส่วนคู่ที่มีความสัมพันธ์กันต่ำสุดคือ Item 13 กับ Item 21 ($r_{xy}$ = .046) เมื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลพบว่าเมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแตกต่างจากเมทริกซ์เอกลักษณ์อย่างมีนัยสำคัญ (Bartlett's test: $\chi^2$=14743.457, p<.01, KMO=0.924) และค่าพิสัยของค่าความเพียงพอของการเลือกตัวอย่าง (MSA) มีค่าระหว่าง 0.811 ถึง 0.960 ซึ่งมากกว่า .50 ทุกค่า แสดงว่าข้อมูลชุดนี้มีความสัมพันธ์เพียงพอที่จะสามารถนำมาใช้วิเคราะห์องค์ประกอบได้ รายละเอียดดังตาราง 27

ตาราง 19 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| Item | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .903 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | .677** | .903 | | | | | | | | | | | |
| 3 | .538** | .566** | .935 | | | | | | | | | | |
| 4 | .517** | .611** | .534** | .908 | | | | | | | | | |
| 5 | .524** | .395** | .354** | .356** | .921 | | | | | | | | |
| 6 | .426** | .493** | .425** | .561** | .396** | .947 | | | | | | | |
| 7 | .337** | .385** | .277** | .331** | .509** | .417** | .929 | | | | | | |
| 8 | .320** | .248** | .276** | .221** | .550** | .307** | .574** | .911 | | | | | |
| 9 | .383** | .350** | .444** | .435** | .375** | .372** | .287** | .402** | .944 | | | | |
| 10 | .398** | .381** | .361** | .356** | .340** | .358** | .318** | .299** | .366** | .939 | | | |
| 11 | .298** | .324** | .278** | .267** | .326** | .349** | .410** | .429** | .300** | .591** | .934 | | |
| 12 | .353** | .341** | .366** | .366** | .297** | .376** | .435** | .360** | .316** | .635** | .576** | .934 | |
| 13 | .141** | .131** | .190** | .184** | .171** | .090* | .175** | .171** | .133** | .326** | .343** | .471** | .811 |
| 14 | .094* | .155** | .133** | .163** | .166** | .156** | .202** | .280** | .203** | .308** | .388** | .420** | .535** |
| 15 | .328** | .336** | .292** | .327** | .348** | .391** | .388** | .325** | .370** | .488** | .451** | .514** | .292** |
| 16 | .210** | .191** | .228** | .178** | .233** | .271** | .236** | .170** | .203** | .401** | .248** | .355** | .288** |
| 17 | .246** | .223** | .228** | .184** | .294** | .363** | .399** | .348** | .295** | .442** | .539** | .443** | .272** |
| 18 | .345** | .325** | .317** | .306** | .389** | .428** | .514** | .473** | .414** | .467** | .571** | .530** | .306** |
| 19 | .267** | .319** | .218** | .261** | .268** | .359** | .330** | .371** | .207** | .324** | .313** | .349** | .256** |
| 20 | .359** | .369** | .323** | .456** | .373** | .423** | .410** | .475** | .382** | .334** | .365** | .398** | .193** |
| 21 | .374** | .232** | .284** | .306** | .330** | .420** | .355** | .310** | .434** | .341** | .289** | .297** | .046 |
| 22 | .368** | .285** | .312** | .291** | .308** | .441** | .310** | .339** | .421** | .352** | .274** | .262** | .073 |
| 23 | .207** | .220** | .263** | .268** | .308** | .481** | .391** | .372** | .345** | .361** | .414** | .435** | .116** |
| 24 | .271** | .373** | .321** | .305** | .389** | .549** | .460** | .467** | .418** | .349** | .454** | .432** | .106* |
| 25 | .115** | .078 | .160** | .182** | .199** | .327** | .284** | .274** | .252** | .175** | .274** | .272** | .244** |
| 26 | .331** | .330** | .308** | .348** | .348** | .476** | .461** | .360** | .426** | .319** | .303** | .408** | .278** |
| 27 | .392** | .350** | .362** | .425** | .364** | .471** | .531** | .466** | .395** | .392** | .448** | .483** | .219** |
| 28 | .273** | .363** | .291** | .253** | .333** | .300** | .418** | .364** | .323** | .315** | .426** | .353** | .152** |
| 29 | .360** | .361** | .279** | .284** | .350** | .406** | .420** | .412** | .457** | .311** | .366** | .397** | .168** |
| 30 | .232** | .322** | .363** | .238** | .188** | .260** | .329** | .240** | .363** | .275** | .297** | .313** | .240** |
| 31 | .273** | .346** | .326** | .264** | .267** | .384** | .331** | .348** | .361** | .366** | .521** | .415** | .167** |
| 32 | .208** | .201** | .207** | .207** | .227** | .262** | .242** | .213** | .300** | .328** | .268** | .358** | .340** |
| 33 | .082 | .093* | .204** | .136** | .119** | .178** | .080 | .120** | .160** | .226** | .227** | .247** | .286** |
| 34 | .327** | .342** | .348** | .337** | .282** | .474** | .354** | .315** | .303** | .387** | .432** | .491** | .189** |
| 35 | .298** | .292** | .283** | .349** | .295** | .468** | .390** | .256** | .311** | .317** | .251** | .308** | .212** |
| 36 | .201** | .236** | .264** | .183** | .365** | .421** | .413** | .372** | .265** | .242** | .231** | .302** | .221** |
| 37 | .233** | .283** | .181** | .230** | .354** | .303** | .391** | .427** | .300** | .239** | .340** | .277** | .279** |
| 38 | .366** | .390** | .366** | .329** | .316** | .463** | .464** | .381** | .409** | .427** | .474** | .479** | .259** |
| 39 | .380** | .377** | .336** | .323** | .357** | .468** | .518** | .461** | .416** | .385** | .424** | .455** | .210** |
| 40 | .391** | .456** | .384** | .386** | .388** | .457** | .491** | .424** | .431** | .405** | .428** | .449** | .297** |
| M | 4.237 | 3.908 | 3.782 | 3.948 | 4.500 | 4.245 | 4.442 | 4.498 | 4.108 | 4.439 | 4.480 | 4.423 | 4.363 |
| SD | 0.858 | 0.832 | 0.788 | 0.820 | 0.694 | 0.709 | 0.689 | 0.631 | 0.789 | 0.634 | 0.625 | 0.626 | 0.639 |

ตาราง 19 (ต่อ)

| Item | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | .886 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | .416** | .941 | | | | | | | | | | | |
| 16 | .233** | .471** | .896 | | | | | | | | | | |
| 17 | .305** | .486** | .454** | .915 | | | | | | | | | |
| 18 | .340** | .532** | .403** | .768** | .937 | | | | | | | | |
| 19 | .342** | .318** | .131** | .219** | .292** | .870 | | | | | | | |
| 20 | .334** | .318** | .256** | .273** | .390** | .540** | .908 | | | | | | |
| 21 | .142** | .399** | .242** | .260** | .332** | .252** | .322** | .884 | | | | | |
| 22 | .145** | .373** | .313** | .286** | .380** | .184** | .284** | .770** | .902 | | | | |
| 23 | .242** | .432** | .228** | .398** | .463** | .251** | .339** | .467** | .435** | .944 | | | |
| 24 | .253** | .422** | .219** | .407** | .450** | .390** | .442** | .333** | .301** | .645** | .929 | | |
| 25 | .309** | .249** | .103* | .299** | .350** | .239** | .311** | .452** | .459** | .424** | .320** | .916 | |
| 26 | .308** | .405** | .273** | .414** | .514** | .249** | .320** | .478** | .490** | .474** | .505** | .561** | .956 |
| 27 | .268** | .419** | .256** | .410** | .485** | .224** | .462** | .365** | .372** | .519** | .519** | .438** | .573** |
| 28 | .280** | .393** | .205** | .387** | .407** | .252** | .445** | .083 | .106* | .423** | .577** | .206** | .343** |
| 29 | .318** | .431** | .288** | .420** | .517** | .266** | .351** | .290** | .357** | .443** | .547** | .373** | .556** |
| 30 | .306** | .251** | .196** | .340** | .402** | .239** | .420** | .158** | .227** | .284** | .356** | .350** | .435** |
| 31 | .331** | .417** | .282** | .419** | .478** | .303** | .500** | .255** | .247** | .488** | .538** | .264** | .391** |
| 32 | .129** | .260** | .315** | .318** | .383** | .127** | .296** | .339** | .332** | .286** | .271** | .354** | .477** |
| 33 | .213** | .163** | .237** | .252** | .284** | .093* | .214** | .164** | .178** | .235** | .145** | .293** | .377** |
| 34 | .266** | .378** | .295** | .374** | .487** | .230** | .413** | .367** | .308** | .415** | .471** | .348** | .503** |
| 35 | .167** | .427** | .337** | .360** | .429** | .178** | .285** | .447** | .472** | .392** | .311** | .372** | .575** |
| 36 | .250** | .315** | .318** | .379** | .448** | .270** | .313** | .349** | .424** | .338** | .347** | .449** | .533** |
| 37 | .305** | .293** | .180** | .309** | .414** | .309** | .435** | .342** | .356** | .386** | .412** | .523** | .420** |
| 38 | .339** | .428** | .338** | .460** | .546** | .258** | .463** | .446** | .480** | .485** | .483** | .490** | .576** |
| 39 | .309** | .403** | .313** | .440** | .536** | .256** | .503** | .479** | .477** | .558** | .539** | .436** | .557** |
| 40 | .341** | .506** | .329** | .447** | .559** | .334** | .503** | .421** | .460** | .473** | .563** | .433** | .587** |
| M | 4.390 | 4.369 | 4.295 | 4.455 | 4.430 | 4.338 | 4.183 | 4.167 | 4.153 | 4.365 | 4.403 | 4.453 | 4.390 |
| SD | 0.570 | 0.623 | 0.759 | 0.624 | 0.592 | 0.680 | 0.758 | 0.752 | 0.780 | 0.637 | 0.681 | 0.641 | 0.721 |

| Item | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | .929 | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | .606** | .910 | | | | | | | | | | | | |
| 29 | .552** | .581** | .945 | | | | | | | | | | | |
| 30 | .356** | .433** | .495** | .921 | | | | | | | | | | |
| 31 | .499** | .550** | .519** | .508** | .935 | | | | | | | | | |
| 32 | .271** | .198** | .312** | .330** | .372** | .887 | | | | | | | | |
| 33 | .165** | .193** | .217** | .329** | .354** | .585** | .870 | | | | | | | |
| 34 | .439** | .405** | .351** | .339** | .418** | .429** | .476** | .923 | | | | | | |
| 35 | .457** | .255** | .350** | .309** | .246** | .500** | .451** | .599** | .920 | | | | | |
| 36 | .334** | .279** | .392** | .443** | .301** | .418** | .408** | .455** | .585** | .928 | | | | |
| 37 | .375** | .407** | .432** | .432** | .326** | .381** | .248** | .389** | .392** | .503** | .916 | | | |
| 38 | .545** | .443** | .517** | .508** | .538** | .419** | .360** | .522** | .506** | .615** | .623** | .952 | | |
| 39 | .568** | .474** | .525** | .417** | .523** | .337** | .267** | .544** | .479** | .481** | .661** | .810** | .928 | |
| 40 | .542** | .525** | .606** | .499** | .540** | .403** | .360** | .502** | .522** | .566** | .606** | .777** | .766** | .960 |
| M | 4.482 | 4.424 | 4.448 | 4.302 | 4.300 | 4.219 | 4.158 | 4.264 | 4.317 | 4.446 | 4.509 | 4.475 | 4.523 | 4 493 |
| SD | 0.678 | 0.655 | 0.665 | 0.634 | 0.696 | 0.768 | 0.720 | 0.650 | 0.706 | 0.648 | 0.628 | 0.633 | 0.607 | 0.622 |

Bartlett's test: $\chi^2$ =14743.457,p<.01, KMO=.924

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ; * มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ,ค่าแนวทแยง คือ ค่า MSA

ผลการวิเคราะห์เพื่อค้นหาจำนวนองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ด้วยวิธีการวิเคราะห์แกนหลัก (Principal Axis Factoring) และหมุนแกนทำมุมแหลมด้วยวิธี Direct Oblimin เมื่อพิจารณา ค่า Eigen เป็นเกณฑ์ พบว่าภาวะผู้นำกลุ่มของครูเบื้องต้นมี 8 องค์ประกอบ โดยสามารถอธิบายได้ร้อยละ 66.597 ของความแปรปรวนรวม

อย่างไรก็ตามในการพิจารณาถึงจำนวนองค์ประกอบว่า ควรจะประกอบไปด้วยองค์ประกอบใดและจะใช้เกณฑ์ใดในการพิจารณาถึงจำนวนองค์ประกอบที่เหมาะสม หากตัดองค์ประกอบบางองค์ประกอบไปหรือองค์ประกอบที่ใช้ในการสรุปมากเกินจำเป็นจะทำให้ผลสรุปที่ได้ ไม่สามารถอธิบายลักษณะตัวแปรจากงานวิจัยที่ศึกษาได้อย่างชัดเจนและถูกต้อง ดังนั้นผู้วิจัยจึงใช้วิธี Horn's Parallel Analysis ในการพิจารณาจำนวนองค์ประกอบอีกครั้ง

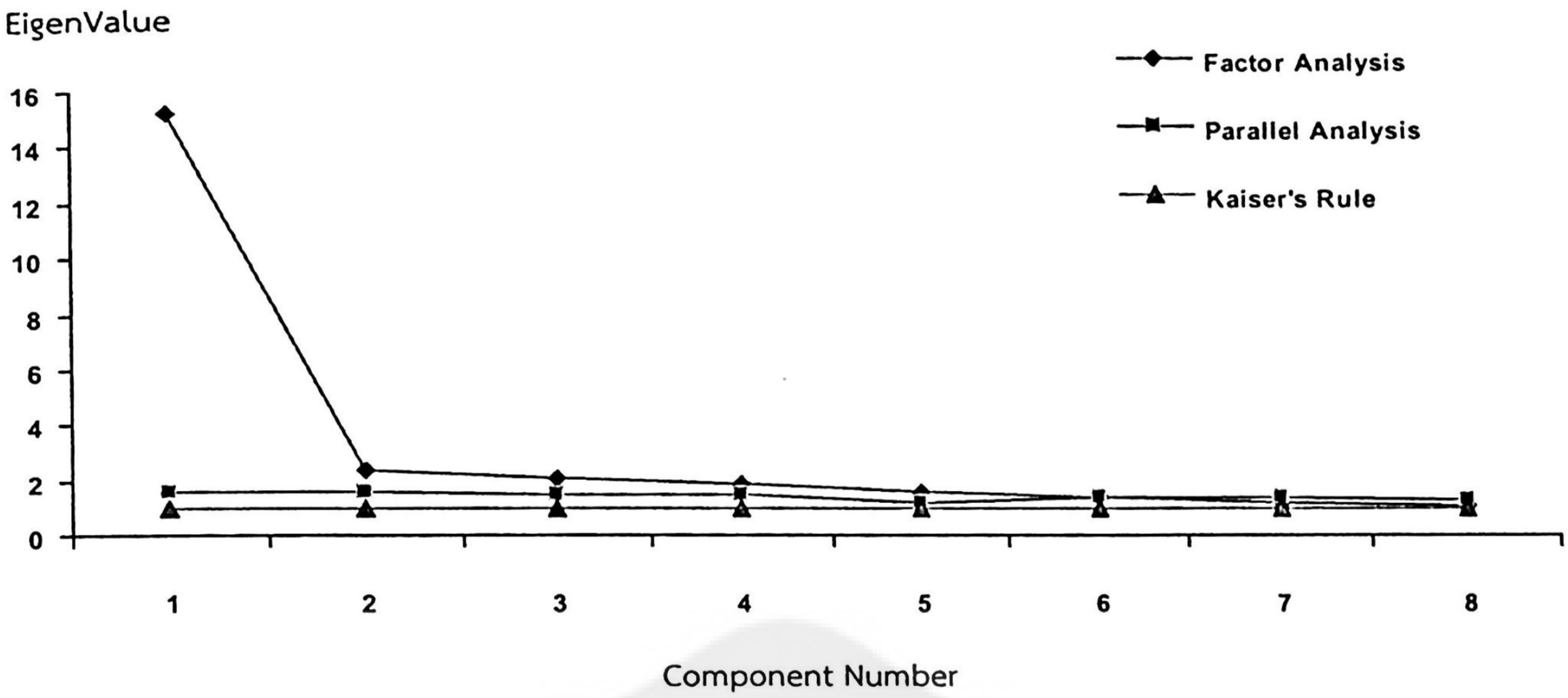
จากการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน ด้วยการพิจารณาค่า Eigen ที่ได้จากข้อมูลจริง (Actual eigenvalues) มีสูงกว่าค่า Eigen จากข้อมูลสุ่มที่จำลองขึ้น (Random eigenvalues) โดยเทียบขนาน ณ เปอร์เซ็นไทล์ที่ 95 ร่วมกับการนับจำนวนขององค์ประกอบเหนือจุดเปลี่ยนโค้ง (Inflexion points) ที่อยู่ในแผนภาพ Cattell's Scree test พบว่าค่า Eigen จากข้อมูลจริงเฉพาะองค์ประกอบ (หรือราก) 6 อันดับแรกเท่านั้น มีขนาดเกินกว่าค่า Eigen จากข้อมูลสุ่มที่เปอร์เซ็นไทล์ 95 แสดงให้เห็นว่าคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีจำนวน 6 องค์ประกอบ ซึ่งสามารถอธิบายได้ร้อยละ 61.140 ของความแปรปรวนรวม (Total variance) ดังตารางและภาพประกอบ

ตาราง 20 ผลวิเคราะห์การเทียบขนานและค่าร้อยละความแปรปรวนที่สามารถอธิบายได้

| รากที่ | ผลวิเคราะห์การเทียบขนาน (Parallel analysis-PA) | | | ความแปรปรวนที่อธิบายได้ | |
|---|---|---|---|---|---|
| (Root) | Eigen ข้อมูลจริง | Eigen เฉลี่ยข้อมูลสุ่ม | Eigen ข้อมูลสุ่มที่ $Pr_{95}$ ① | % ความแปรปรวน | การสะสมของ % |
| 1 | 15.262 | 1.549 | 1.615 | 38.154 | 38.154 |
| 2 | 2.369 | 1.486 | 1.532 | 5.924 | 44.078 |
| 3 | 2.110 | 1.439 | 1.476 | 5.274 | 49.352 |
| 4 | 1.817 | 1.400 | 1.434 | 4.544 | 53.896 |
| 5 | 1.536 | 1.363 | 1.136 | 3.841 | 57.737 |
| 6 | 1.361 | 1.331 | 1.360 | 3.403 | 61.140 |
| 7 | 1.143 | 1.300 | 1.328 | 2.858 | 63.998 |
| 8 | 1.040 | 1.272 | 1.299 | 2.599 | 66.597 |
| 9 | .963 | 1.244 | 1.270 | 2.340 | 68.937 |
| :② | : | : | : | : | : |
| 40 | .118 | .562 | .592 | .295 | 100.000 |

① ค่า Eigen จากข้อมูลสุ่มที่จำลองขึ้น (Random data) ณ เปอร์เซ็นไทล์ที่ 95 สำหรับใช้เป็นเส้นฐาน (Baseline) เปรียบเทียบกับค่า Eigen ที่วิเคราะห์ได้จากข้อมูลจริง

② ค่า Eigen (Root) ที่ 10-39 มีค่าสถิติต่างๆ น้อยลงตามลำดับ ในที่นี้ย่อส่วนไว้ เนื่องจากเป็นองค์ประกอบที่ไม่สำคัญต่อการพิจารณา




ภาพประกอบ 17 เปรียบเทียบ Eigen 8 องค์ประกอบแรก ที่มีค่ามากกว่า 1 โดยวิเคราะห์จากข้อมูลจริง (Factor Analysis) และข้อมูลจำลอง (Parallel Analysis) รวมทั้ง Kaiser's Rule

ผลการศึกษาและตั้งชื่อองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผลการสกัดปัจจัยร่วมด้วยวิธีวิเคราะห์แกนหลัก และการหมุนแกนทำมุมแหลมด้วยวิธี Direct Oblimin เพื่อสืบค้นเมื่อหาความหมายโครงสร้างแฝงเร้นของชุดตัวแปร (หรือข้อความ) บ่งชี้ภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่อยู่เบื้องหลังทั้ง 6 องค์ประกอบ ในการพิจารณาว่าตัวแปรใดควรอยู่ในองค์ประกอบใดนั้นจะพิจารณาจากค่าน้ำหนักขององค์ประกอบ (Factor loading) ถ้าค่าน้ำหนักขององค์ประกอบใดมีค่ามากจะจัดตัวแปรให้อยู่ในองค์ประกอบนั้น การวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้พิจารณาค่าน้ำหนักขององค์ประกอบที่มีค่า 0.32 ขึ้นไป และจำนวนตัวแปรที่ร่วมกันชี้วัดค่าความแปรปรวนของแต่ละองค์ประกอบตั้งแต่ 3 ตัวขึ้นไป (Tabachnick; & Fidell. 2012: 654; Ho. 2014: 244; Brown. 2015: 27) อย่างไรก็ตามถ้าข้อความบ่งชี้องค์ประกอบไม่เด่นชัด เนื่องจากถ่วงน้ำหนักมากกว่าหนึ่งองค์ประกอบ (cross-loading or secondary loading) ผู้วิจัยพิจารณาตัดทิ้ง สำหรับการกำหนดชื่อองค์ประกอบจากกลุ่มตัวแปรในแต่ละองค์ประกอบ มีดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 สามารถอธิบายด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 6 ตัวแปร ได้แก่ Item30, Item29, Item28, Item40, Item31 และ Item27 ซึ่งมีพิสัยของค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.461 ถึง 0.678 มีค่า Eigen เท่ากับ 15.626 และมีค่าค่าร้อยละของความแปรปรวนเท่ากับ 38.154 โดยข้อความเกี่ยวข้องกับ การรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนในกลุ่ม โดยปราศจากอคติส่วนตัว การยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานและการกระทำของเพื่อนแต่ละคน รวมทั้งเชื่อว่าการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนทุกคนในกลุ่ม เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติร่วมกัน จึงตั้งชื่อองค์ประกอบนี้ว่า สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (Team Spirit)

องค์ประกอบที่ 2 สามารถอธิบายด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 5 ตัวแปร ได้แก่ Item2, Item4, Item1, Item3 และ Item6 ซึ่งมีพิสัยของค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.440 ถึง

0.778 มีค่า Eigen เท่ากับ 2.369 และมีค่าค่าร้อยละของความแปรปรวน เท่ากับ 5.924 โดยข้อความเกี่ยวข้องกับ การเปิดเผยทั้งเรื่องงานและเรื่องส่วนตัวกับเพื่อนได้ เล่าถึงปัญหาที่เผชิญอยู่กับเพื่อนในกลุ่มให้เป็นไปอย่างสร้างสรรค์และสบายใจ ตระหนักว่าการปฏิบัติงานร่วมกันเต็มเปี่ยมไปด้วยบรรยากาศแบบพี่น้อง รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจเมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ รวมทั้งเชื่อว่าทุกคนจะต้องรู้สึกว่าตนเองนั้นเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม จึงตั้งชื่อองค์ประกอบนี้ว่า ความไว้วางใจในกลุ่ม (group trust)

องค์ประกอบที่ 3 สามารถอธิบายด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 6 ตัวแปร ได้แก่ Item17, Item16, Item18, Item15, Item11 และ Item12 ซึ่งมีพิสัยของค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.533 ถึง 0.698 มีค่า Eigen เท่ากับ 2.110 และมีค่าค่าร้อยละของความแปรปรวน เท่ากับ 5.274 โดยข้อความเกี่ยวข้องกับ การสนทนาด้วยความเป็นมิตร ใช้มือประกอบการสนทนากับเพื่อนได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม รับฟังเรื่องราวต่างๆ ของเพื่อนที่สนทนาด้วยเป็นอย่างดี ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้หรือประสบการณ์ รวมทั้งความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง จึงตั้งชื่อองค์ประกอบนี้ว่า การสื่อสารในกลุ่ม (group communication)

องค์ประกอบที่ 4 สามารถอธิบายด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ Item21, Item22 และ Item25 ซึ่งมีพิสัยของค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.579 ถึง 0.805 มีค่า Eigen เท่ากับ 1.817 และมีค่าค่าร้อยละของความแปรปรวน เท่ากับ 4.544 โดยข้อความเกี่ยวข้องกับการรับรู้และเข้าใจถึงความต้องการหรืออารมณ์ความรู้สึกของเพื่อน รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนทุกคนในกลุ่ม รวมทั้งพูดคุยซักถามหรือแสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนมีปัญหา จึงตั้งชื่อองค์ประกอบนี้ว่า พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support)

องค์ประกอบที่ 5 สามารถอธิบายด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ Item33, Item32 และ Item34 ซึ่งมีพิสัยของค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.589 ถึง 0.812 มีค่า Eigen เท่ากับ 1.536 และมีค่าค่าร้อยละของความแปรปรวน เท่ากับ 3.841 โดยข้อความเกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงาน การปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงาน รับรู้และเข้าใจถึงความต้องการหรืออารมณ์ความรู้สึกของเพื่อน รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนทุกคนในกลุ่ม รวมทั้งมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย แม้มีภาระงานมาก จึงตั้งชื่อองค์ประกอบนี้ว่า การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (shared vision)

องค์ประกอบที่ 6 สามารถอธิบายด้วยตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ Item8, Item5 และ Item7 ซึ่งมีพิสัยของค่าน้ำหนักองค์ประกอบระหว่าง 0.663 ถึง 0.710 มีค่า Eigen เท่ากับ 1.361 และมีค่าค่าร้อยละของความแปรปรวน เท่ากับ 3.403 โดยข้อความเกี่ยวข้องกับการยอมรับว่าการร่วมแรงร่วมใจปฏิบัติงานของเพื่อนทุกคนในกลุ่ม ทำให้งานบรรลุเป้าหมาย ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของเพื่อนในกลุ่ม จะนำไปสู่ความสำเร็จ รวมทั้งมั่นใจว่าผลสำเร็จของงาน เป็นผลมาจากความสามารถของเพื่อนทุกคนในกลุ่มจึงตั้งชื่อองค์ประกอบนี้ว่า ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (group solidarity) รายละเอียดดังแสดงในตาราง

ตาราง 21 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบและชื่อองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| ตัวแปรสังเกตได้ | น้ำหนักองค์ประกอบ | ชื่อองค์ประกอบ |
|---|---|---|
| Item30 : ข้าพเจ้ารับฟังความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนในกลุ่ม โดยปราศจากอคติส่วนตัว | 0.678 | |
| Item29 : การแสดงความคิดเห็นของเพื่อนทุกคน ข้าพเจ้าเห็นว่าเป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงานทั้งสิ้น . | 0.674 | |
| Item28 : แม้ว่าจะมีประสบการณ์ต่างกัน ข้าพเจ้าก็ยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนแต่ละคน | 0.649 | สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (Team Spirit) |
| Item40 : ข้าพเจ้าก็ตระหนักรู้ว่าความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ อาจจะมีผลกระทบต่อเพื่อนร่วมงาน | 0.597 | |
| Item31 : แม้ว่าการกระทำของเพื่อนร่วมงานอาจจะไม่ตรงใจก็ตาม ข้าพเจ้าก็ยอมรับนับถือการกระทำนั้นด้วยใจจริง | 0.548 | |
| Item27 : ข้าพเจ้าเชื่อว่าการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนทุกคนในกลุ่ม เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติร่วมกัน | 0.461 | |
| ค่า Eigen | 15.626 | |
| ค่าร้อยละของความแปรปรวน | 38.154 | |
| Item2 : ข้าพเจ้าสามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงานและเรื่องส่วนตัวกับเพื่อนได้อย่างสนิทใจ | 0.778 | |
| Item4 : ข้าพเจ้าสามารถเล่าถึงปัญหาที่เผชิญอยู่กับเพื่อนในกลุ่มให้เป็นไปอย่างสร้างสรรค์และสบายใจ | 0.754 | |
| Item1 : เมื่อปฏิบัติงานร่วมกับเพื่อน ข้าพเจ้าตระหนักว่าควรเต็มเปี่ยมไปด้วยบรรยากาศแบบพี่น้อง | 0.754 | ความไว้วางใจในกลุ่ม (group trust) |
| Item3 : เพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ ข้าพเจ้าจะรู้สึกหงุดหงิดกระวนกระวายใจ | 0.726 | |
| Item6 : ในการปฏิบัติงานกลุ่ม ข้าพเจ้าเชื่อว่าทุกคนจะต้องรู้สึกว่าตนเองนั้นเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม | 0.440 | |
| ค่า Eigen | 2.369 | |
| ค่าร้อยละของความแปรปรวน | 5.924 | |
| Item17 : แม้ว่าเพื่อนในกลุ่มจะมีทัศนคติที่แตกต่างกัน ข้าพเจ้าก็สนทนาด้วยความเป็นมิตร | 0.698 | |
| Item16 : ข้าพเจ้าใช้มือประกอบการสนทนากับเพื่อนได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม | 0.638 | การสื่อสารในกลุ่ม (group communication) |
| Item18 : แม้ว่าจะเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิดหรือรำคาญ ข้าพเจ้าก็จะรับฟังเรื่องราวต่างๆ ของเพื่อนที่สนทนาด้วย เป็นอย่างดี | 0.611 | |
| Item15 : ข้าพเจ้าใช้ภาษาสื่อสารกับเพื่อนร่วมงานอย่างชัดเจน | 0.606 | |

ตาราง 21 (ต่อ)

| ตัวแปรสังเกตได้ | น้ำหนักองค์ประกอบ | ชื่อองค์ประกอบ |
|---|---|---|
| Item11 : แม้บุคคลนั้นจะมีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน ข้าพเจ้าก็ยินดี ที่จะแลกเปลี่ยนความรู้หรือประสบการณ์เสมอ | 0.537 | การสื่อสารในกลุ่ม (ต่อ) |
| Item12 : ข้าพเจ้าแสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม ทั้งต่อหน้าและลับหลัง | 0.533 | |
| ค่า Eigen | 2.110 | |
| ค่าร้อยละของความแปรปรวน | 5.274 | |
| Item33 : เมื่อเพื่อนประสบปัญหา ข้าพเจ้าสามารถรับรู้และเข้าใจถึงความต้องการหรืออารมณ์ความรู้สึกของเพื่อนได้อย่างถูกต้องรวดเร็ว | 0.805 | พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support) |
| Item32 : แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด ข้าพเจ้าก็สามารถรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนทุกคนในกลุ่มได้ | 0.701 | |
| Item34 : เมื่อเพื่อนในกลุ่มเผชิญกับปัญหาอุปสรรค ข้าพเจ้ามักจะพูดคุยซักถามหรือแสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย | 0.589 | |
| ค่า Eigen | 1.817 | |
| ค่าร้อยละของความแปรปรวน | 4.544 | |
| Item21 : ข้าพเจ้าจะมีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงาน อยู่เสมอ | 0.812 | วิสัยทัศน์ร่วมกัน (shared vision) |
| Item22 : ข้าพเจ้ามีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสมมากขึ้น | 0.802 | |
| Item25 : ข้าพเจ้ามีความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายแม้มีภาระงานมาก | 0.579 | |
| ค่า Eigen | 1.536 | |
| ค่าร้อยละของความแปรปรวน | 3.841 | |
| Item8 : ข้าพเจ้ายอมรับว่าการร่วมแรงร่วมใจปฏิบัติงานของเพื่อน ทุกคนในกลุ่ม จะทำให้งานบรรลุเป้าหมาย | 0.701 | ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (group solidarity) |
| Item5 : ในการปฏิบัติงานด้วยความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของเพื่อนในกลุ่ม ข้าพเจ้าเชื่อว่าจะนำไปสู่ความสำเร็จได้ | 0.671 | |
| Item7 : ข้าพเจ้ามั่นใจว่าผลสำเร็จของงานเป็นผลมาจากความสามารถของเพื่อนทุกคนในกลุ่ม | 0.663 | |
| ค่า Eigen | 1.361 | |
| ค่าร้อยละของความแปรปรวน | 3.403 | |

หมายเหตุ Item 36, 9, 10, 35, 36, 26 มีค่า cross-loading or secondary loading สูง ผู้วิจัยพิจารณาตัดทิ้ง

เมื่อพิจารณาถึงมีความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร พบว่าทุกองค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันอยู่ในทางบวกและมีระดับสัมพันธ์สูง โดยค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่ 3 กับองค์ประกอบที่ 6 อยู่ในระดับสูง (r=.994) และระหว่างองค์ประกอบที่ 5 กับองค์ประกอบที่ 6 อยู่ในระดับปานกลาง (r=.700) รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 22 ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| องค์ประกอบที่ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.000 | | | | | |
| 2 | .877 | 1.000 | | | | |
| 3 | .906 | .790 | 1.000 | | | |
| 4 | .908 | .704 | .973 | 1.000 | | |
| 5 | .960 | .824 | .799 | .897 | 1.000 | |
| 6 | .753 | .980 | .994 | .990 | .700 | 1.000 |

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดกลุ่มตัวแปรสังเกตได้ (Grouping) ในแต่ละองค์ประกอบได้ผลการจัดกลุ่มตัวแปรดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ประกอบด้วยชุดตัวแปรสังเกตได้ที่บ่งชี้ถึง ความเคารพในกลุ่ม (item30,29,28) จิตสำนึกความเป็นกลุ่ม (item40,39,37) ทีมร่วมแรงร่วมใจ (item27)

องค์ประกอบที่ 2 ความไว้วางใจในกลุ่ม ประกอบด้วยชุดตัวแปรสังเกตได้ที่บ่งชี้ถึง การเปิดเผยต่อกัน (item2,4) บรรยากาศองค์การ (item1,4) ความผูกพันทางอารมณ์ (item3,6)

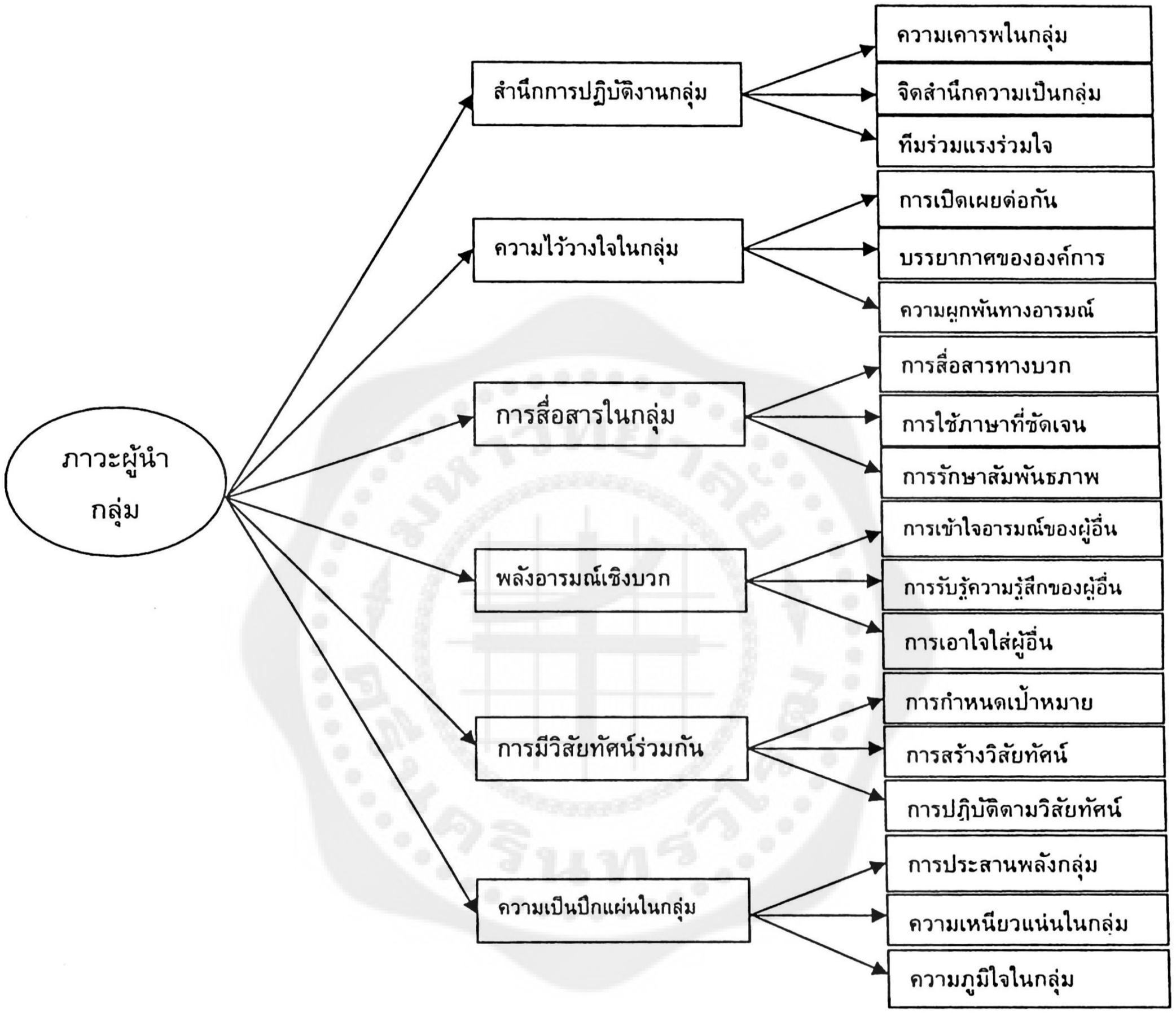
องค์ประกอบที่ 3 การสื่อสารในกลุ่ม ประกอบด้วยชุดตัวแปรสังเกตได้ที่บ่งชี้ถึง การสื่อสารทางบวก (item17,18) การใช้ภาษาที่ชัดเจน (item15,16) การรักษาสัมพันธภาพ (item11,12)

องค์ประกอบที่ 4 พลังอารมณ์เชิงบวก ประกอบด้วยชุดตัวแปรสังเกตได้ที่บ่งชี้ถึง การเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น (item33) การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น (item32) การเอาใจใส่ผู้อื่น (item34)

องค์ประกอบที่ 5 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน ประกอบด้วยชุดตัวแปรสังเกตได้ที่บ่งชี้ถึง การกำหนดเป้าหมาย (item21) การสร้างวิสัยทัศน์ (item22) การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ (item25)

องค์ประกอบที่ 6 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม ประกอบด้วยชุดตัวแปรสังเกตได้ที่บ่งชี้ถึง การประสานพลังกลุ่ม (item8) ความเหนียวแน่นในกลุ่ม (item5) ความภูมิใจในกลุ่ม (item7)

จากการสืบค้นหาองค์ประกอบจากเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แล้วดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบ ซึ่งผู้วิจัยสามารถเขียนเป็นโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้ดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 18 โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

**ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู**

กลุ่มตัวอย่างวิจัยในครั้งนี้เป็นครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 1,294 คน เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 71.406 และเพศชาย ร้อยละ 28.594 มีตำแหน่งเป็นครู คศ.1 และครู คศ.2 ร้อยละ 25.116 รองลงมาเป็น ครูผู้ช่วย ร้อยละ 24.961 และครู คศ.3 ร้อยละ 24.807 เมื่อพิจารณาตามสถานะของการบริหาร ส่วนใหญ่เป็นครูผู้สอน ร้อยละ 73.957 รองลงมาเป็นหัวหน้ากลุ่มสาระ ร้อยละ 19.861 และผู้บริหารสถานศึกษา ร้อยละ 6.182 โดยมาจากโรงเรียนขนาดใหญ่

ร้อยละ 63.601 รองลงมาเป็นโรงเรียนขนาดกลาง ร้อยละ 27.125 และโรงเรียนขนาดเล็ก ร้อยละ 9.274 รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 23 จำนวน ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

(n=1,294)

| สถานภาพส่วนบุคคล | | จำนวน | ร้อยละ |
|---|---|---|---|
| เพศ | เพศชาย | 370 | 28.594 |
| | เพศหญิง | 924 | 71.406 |
| ตำแหน่ง | ครูผู้ช่วย | 323 | 24.961 |
| | ครู คศ.1 | 325 | 25.116 |
| | ครู คศ.2 | 325 | 25.116 |
| | ครู คศ.3 | 321 | 24.807 |
| สถานะ | ผู้บริหาร | 80 | 6.182 |
| | หัวหน้ากลุ่มสาระ | 257 | 19.861 |
| | ครูผู้สอน | 957 | 73.957 |
| ขนาดโรงเรียน | เล็ก | 120 | 9.274 |
| | กลาง | 351 | 27.125 |
| | ใหญ่ | 823 | 63.601 |

จากการวิเคราะห์ข้อมูลกลุ่มตัวอย่างเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู เมื่อตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลพบว่ามีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .099 ถึง .775 ตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เกือบทั้งหมด ยกเว้นคู่เดียวที่มีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมทริกซ์สหสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมดไม่เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Bartlett's test: $\chi^2$ =11106.990, df=153, p=.000, KMO=0.908) และค่าพิสัยของค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่าง (MSA) มีค่าระหว่าง 0.818 ถึง 0.931 ซึ่งมากกว่า .50 ทุกค่า แสดงว่าข้อคำถามมีความสัมพันธ์กันเพียงพอที่สามารถนำมาใช้ในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างได้

สำหรับค่าเฉลี่ยของตัวแปรสังเกตคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู อยู่ระหว่าง 4.088 ถึง 4.639 โดยส่วนใหญ่อยู่ในระดับสูง ตัวแปรด้านทีมร่วมแรงร่วมใจ (STC) มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ในระดับสูงมาก (M=4.639,S.D=0.552) รองลงมาคือทักษะในการสนทนา (CDI) และการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ (VIM) (M=4.457,S.D=0.683; M=4.452,S.D=0.637 ตามลำดับ) ขณะที่ตัวแปรการเปิดเผย (TOP) มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด (M=4.088,S.D=0.765) โดยแสดงรายละเอียดดังตาราง

ตาราง 24 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ในโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| ตัวแปร | SGR | SWM | STC | TOP | TOC | TEE | CDI | CDL | CHR | ERO | EEP | ECA | VGS | VVB | VIM | STS | STA | SGE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SGR | .919 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SWM | .572** | .939 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| STC | .541** | .594** | .928 | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOP | .360** | .426** | .374** | .866 | | | | | | | | | | | | | | |
| TOC | .323** | .331** | .338** | .579** | .892 | | | | | | | | | | | | | |
| TEE | .302** | .397** | .322** | .541** | .446** | .931 | | | | | | | | | | | | |
| CDI | .353** | .449** | .405** | .257** | .279** | .311** | .903 | | | | | | | | | | | |
| CDL | .449** | .503** | .458** | .382** | .323** | .355** | .618** | .927 | | | | | | | | | | |
| CHR | .360** | .485** | .459** | .358** | .254** | .342** | .529** | .582** | .946 | | | | | | | | | |
| ERO | .247** | .363** | .272** | .163** | .100** | .178** | .313** | .264** | .309** | .784 | | | | | | | | |
| EEP | .295** | .362** | .351** | .235** | .207** | .188** | .372** | .384** | .358** | .581** | .885 | | | | | | | |
| ECA | .363** | .481** | .481** | .336** | .297** | .389** | .450** | .440** | .492** | .447** | .422** | .935 | | | | | | |
| VGS | .194** | .410** | .392** | .278** | .363** | .321** | .316** | .369** | .311** | .204** | .368** | .379** | .818 | | | | | |
| VVB | .222** | .420** | .407** | .304** | .358** | .348** | .368** | .370** | .291** | .198** | .353** | .325** | .775** | .826 | | | | |
| VIM | .315** | .396** | .510** | .161** | .131** | .197** | .214** | .335** | .306** | .269** | .342** | .306** | .440** | .446** | .905 | | | |
| STS | .348** | .444** | .537** | .262** | .315** | .312** | .358** | .440** | .400** | .140** | .231** | .355** | .313** | .352** | .302** | .892 | | |
| STA | .302** | .333** | .395** | .438** | .488** | .400** | .386** | .456** | .350** | .172** | .273** | .328** | .370** | .351** | .202** | .519** | .918 | |
| SGE | .432** | .513** | .507** | .380** | .327** | .336** | .385** | .471** | .460** | .099* | .256** | .380** | .339** | .317** | .299** | .604** | .484** | .920 |
| M | 4.375 | 4.402 | 4.639 | 4.088 | 4.233 | 4.199 | 4.457 | 4.519 | 4.359 | 4.107 | 4.179 | 4.177 | 4.128 | 4.118 | 4.452 | 4.464 | 4.431 | 4.421 |
| SD | 0.616 | 0.612 | 0.552 | 0.765 | 0.844 | 0.662 | 0.683 | 0.593 | 0.596 | 0.710 | 0.748 | 0.688 | 0.688 | 0.757 | 0.637 | 0.641 | 0.697 | 0.676 |

Bartlett's test $\chi^2_{153}$ = 11106.990, p <.01, KMO = .900

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01, *มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05, ค่าแนวทแยง คือ ค่า Measures of Sampling Adequacy (MSA)

ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading : $b$ ) ของตัวชี้วัดองค์ประกอบที่ 1 สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) มีค่าอยู่ระหว่าง .405-.520 องค์ประกอบที่ 2 ความไว้วางใจในกลุ่ม(TRU) มีค่าอยู่ระหว่าง .456-.580 องค์ประกอบที่ 3 การสื่อสารในกลุ่ม (COM) มีค่าอยู่ระหว่าง .440-.460 องค์ประกอบที่ 4 พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) มีค่าอยู่ระหว่าง .373-.730 องค์ประกอบที่ 5 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (VIS) มีค่าอยู่ระหว่าง .407-.520 องค์ประกอบที่ 6 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) มีค่าอยู่ระหว่าง .586-.713 โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 ทุกตัวชี้วัด

สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐาน ( $\beta$ ) อยู่ระหว่าง .645 ถึง .858 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 ทุกองค์ประกอบ โดยองค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานมากที่สุดคือ สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) การสื่อสารในกลุ่ม (COM) และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม(TRU) ( $\beta$ =.858, .857 และ .847 ตามลำดับ) ส่วนองค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานน้อยที่สุดคือ พลังอารมณ์เชิงบวก

เมื่อพิจารณาคุณภาพของโมเดล พบว่าความเที่ยงตรงเชิงลู่เข้า (Convergent Validity) จากค่าความแปรปรวนที่สกัดได้เฉลี่ยของตัวแปร (Average Variance Extracted: AVE) มีค่าตั้งแต่ .50 ขึ้นไป แสดงให้เห็นว่ามีโมเดลการวัดมีความเที่ยงตรงเชิงลู่เข้าที่ดี และความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (Construct Reliability: CR) ส่วนใหญ่มีค่ามากกว่า .70 แสดงว่ามีความเชื่อมั่นสูง ส่วนความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (discriminant validity) พิจารณาจากค่า AVE ขององค์ประกอบทุกค่า พบว่ามีค่าอยู่ระหว่าง .500-.638 แสดงให้เห็นว่าค่า AVE ขององค์ประกอบมีค่ามากกว่าค่าความแปรปรวนร่วมระหว่างองค์ประกอบ ดังนั้นโมเดลนี้จึงมีความเที่ยงตรงเชิงจำแนก

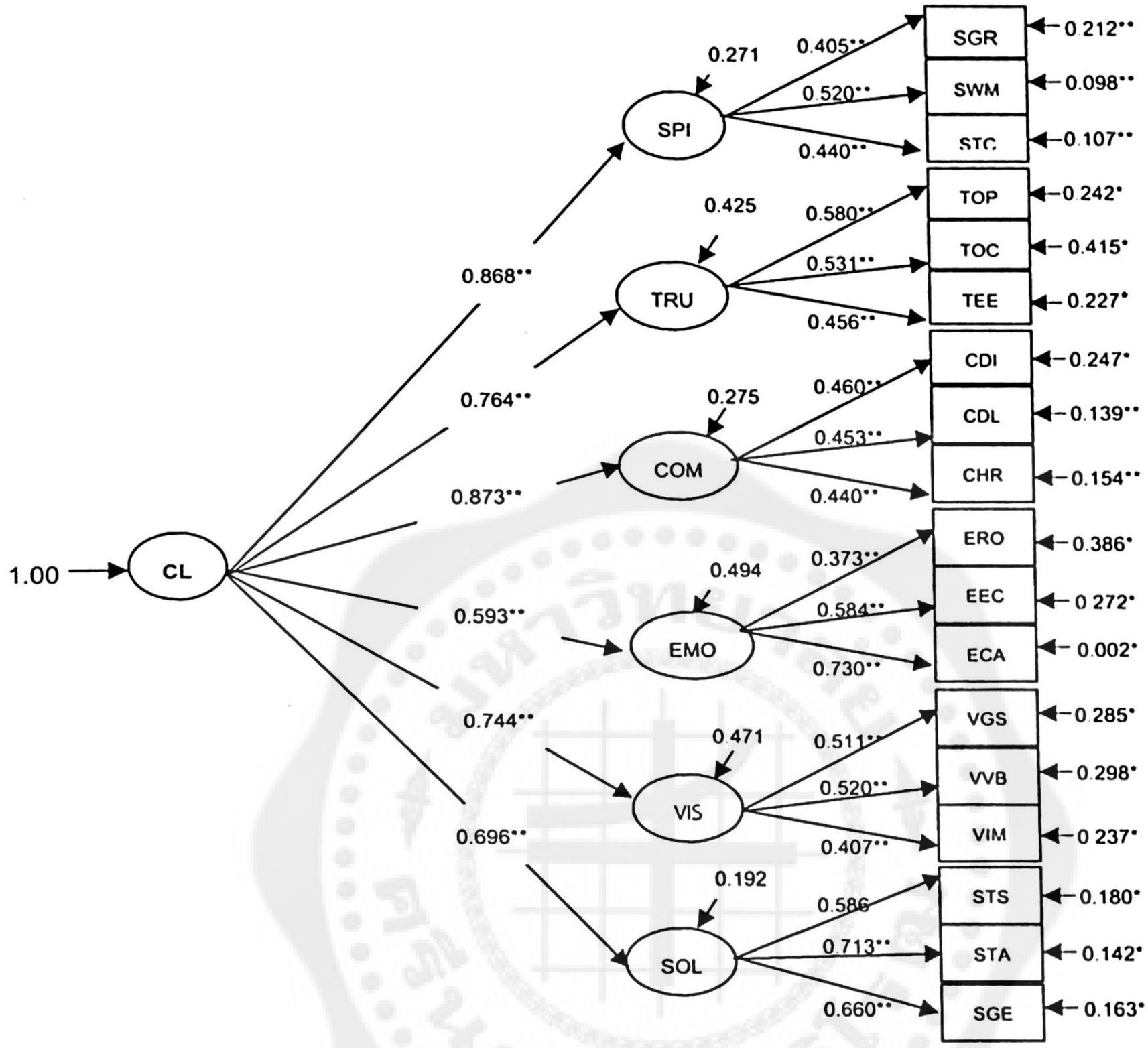
องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูหลังการปรับโมเดลโดยปรับแก้รูปแบบสมมติฐานตามค่าดัชนีความกลมกลืนพบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ ( $\chi^2$ ) มีค่าเท่ากับ 90.640, p=.068, df=72 และเมื่อพิจารณาจากค่าอื่นๆ ร่วมด้วย พบว่า ค่าสถิติไคสแควร์สัมพัทธ์ ( $\chi^2/df$ ) มีค่าเท่ากับ 1.250 และมีค่าน้อยกว่า 2 นอกจากนี้ค่าดัชนี GFI =.999, AGFI=.982, CFI =.992 มีค่ามากกว่า .900 สำหรับค่าดัชนี SRMR=.015, RMSEA=.014 มีค่าน้อยกว่า .05 ดังแสดงในตารางและภาพประกอบ

ตาราง 25 แสดงผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดภาวะผู้นำของครู หลังปรับโมเดล

| องค์ประกอบ | ตัวแปรสังเกตได้ | $b(SE)$ | $\beta$ | $t$ | $R^2$ | $AVE$ | $CR$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับแรก** | | | | | | | |
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) | ความเคารพในกลุ่ม (SGR) | .405 (.019) | .665 | 21.828** | .442 | | |
| | จิตสำนึกการทำงาน (SWM) | .520 (-) | .860 | - | .739 | .610 | .758 |
| | ทีมร่วมแรงร่วมใจ (STC) | .440 (.016) | .806 | 27.710** | .650 | | |
| ความไว้วางใจในกลุ่ม (TRU) | การเปิดเผย (TOP) | .580 (-) | .764 | - | .583 | | |
| | บรรยากาศขององค์การ (TOC) | .531 (.025) | .636 | 21.565** | .405 | .500 | .657 |
| | ความผูกพันทางอารมณ์ (TEE) | .456 (.024) | .692 | 19.299** | .479 | | |
| การสื่อสารในกลุ่ม (COM) | การสื่อสารทางบวก (CDI) | .460 (-) | .686 | - | .470 | | |
| | การใช้ภาษาที่ชัดเจน (CDL) | .453 (.017) | .777 | 26.584** | .604 | .574 | .707 |
| | การรักษาสัมพันธภาพ (CHR) | .440 (.020) | .752 | 22.453** | .566 | | |
| พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) | การเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น (ERO) | .373 (.029) | .483 | 13.033** | .233 | | |
| | การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น (EEC) | .584 (.032) | .718 | 18.049** | .515 | .582 | .735 |
| | การเอาใจใส่ผู้อื่น (ECA) | .730 (-) | .998 | - | .995 | | |
| การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (VIS) | การกำหนดเป้าหมาย(VGS) | .511 (.016) | .696 | 31.029** | .484 | | |
| | การสร้างวิสัยทัศน์ (VVB) | .520 (-) | .694 | - | .482 | .500 | .631 |
| | การปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ (VIM) | .407 (.024) | .646 | 17.190** | .418 | | |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) | การประสานพลังกลุ่ม (STS) | .586 (.026) | .750 | 22.288 | .563 | | |
| | ความเหนียวแน่นในกลุ่ม (STA) | .713 (.035) | .841 | 20.635** | .508 | .638 | .779 |
| | ความภูมิใจในกลุ่ม (SGE) | .660 (-) | .803 | - | .664 | | |
| **การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับสอง** | | | | | | | |
| ภาวะผู้นำกลุ่ม (CL) | สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) | .868 (.033) | .858 | 26.414** | .736 | | |
| | ความไว้วางใจในกลุ่ม (TRU) | .764 (.035) | .760 | 21.521** | .578 | | |
| | การสื่อสารในกลุ่ม (COM) | .873 (.040) | .857 | 22.077** | .735 | | |
| | พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) | .593 (.032) | .645 | 18.362** | .416 | | |
| | การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (VIS) | .744 (.044) | .735 | 17.075** | .540 | | |
| | ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) | .696 (.030) | .847 | 23.101** | .717 | | |

**หมายเหตุ:** **มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 01

- ไม่รายงานค่า SE และ t เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (Constrained Parameters)




Chi-Square = 90.640, df = 72, P-value = .0680, RMSEA = 0.014

ภาพประกอบ 19 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู

**ตอนที่ 3 ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูภาพรวมและรายองค์ประกอบพบว่าครูมีภาวะผู้นำกลุ่มในภาพรวมอยู่ในระดับสูง (M=4.243,SD=0.548) เมื่อพิจารณารายองค์ประกอบพบว่า มีค่าเฉลี่ยคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูอยู่ระหว่าง 4.007 ถึง 4.461 ส่วนใหญ่อยู่ในระดับสูง โดยองค์ประกอบสำนึกปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) มีค่าเฉลี่ยสูงสุด อยู่ในระดับสูงมาก (M=4.461, SD=0.592) รองลงมาคือ ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) (M=4.451, SD=0.602) และการสื่อสารในกลุ่ม (COM) ( M=4.386,SD=0.617) ตามลำดับ ขณะที่องค์ประกอบความไว้วางใจในกลุ่ม (TRU) มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด (M=4.007,SD=0.675) เมื่อพิจารณาลักษณะการกระจายของข้อมูล พบว่า ตัวแปรส่วนใหญ่มีการกระจายของข้อมูลค่อนข้างมาก และมีลักษณะการ

แจกแจงของข้อมูลค่อนไปทางเบ้ซ้ายอย่างมีนัยสำคัญแต่อยู่ในระดับต่ำแสดงว่าครูส่วินใหญ่มีระดับภาวะผู้นำกลุ่มสูงกว่าค่าเฉลี่ยรายละเอียดดังตาราง

ตาราง 26 แสดงค่าสถิติพื้นฐานขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูทั้งภาพรวมและรายด้าน

(n = 1,294)

| องค์ประกอบ | Min | Max | M | SD | Range | Sk | Ku |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) | 1.00 | 5.00 | 4.482 | 0.581 | 4.00 | -.991* | 2.182* |
| ความไว้วางใจในกลุ่ม (TRU) | 1.00 | 5.00 | 4.131 | 0.695 | 4.00 | -.840* | 2.783* |
| การสื่อสารในกลุ่ม (COM) | 1.00 | 5.00 | 4.427 | 0.592 | 4.00 | -.932* | 2.226* |
| พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) | 1.00 | 5.00 | 4.134 | 0.656 | 4.00 | -.433* | .500* |
| การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (VIS) | 2.00 | 5.00 | 4.230 | 0.659 | 3.00 | -.465* | .034 |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) | 1.00 | 5.00 | 4.451 | 0.602 | 4.00 | -.854* | 1.331* |
| ภาวะผู้นำกลุ่มของครู (CL) | 1.00 | 5.00 | 4.243 | 0.548 | 4.00 | -.560* | 3.470* |

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 ของการทดสอบนัยสำคัญของความเบ้และความโด่ง คำนวณจากค่าสถิติ $Z_{sk}$ = Sk/ $SE_{sk}$ ; $SE_{sk}$=.068 และ $Z_{ku}$ = Ku/ $SE_{ku}$ ; $SE_{ku}$=.136

ภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร 6 องค์ประกอบ เมื่อตรวจสอบค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ในเมทริกซ์ พบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง .258 ถึง .526 ทุกองค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยองค์ประกอบที่ 1 สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) และองค์ประกอบที่ 6 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด (r=.526) ส่วนองค์ประกอบที่ 4 พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) และองค์ประกอบที่ 6 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) มีความสัมพันธ์กันต่ำสุด (r =.258) เมื่อตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นพบว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมดไม่เป็นเมทริกซ์เอกลักษณ์ (Bartlett's test: $\chi^2$ =1863.554, df=15, p=.000) มีค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่างโดยรวม (KMO) เท่ากับ .841 และค่าพิสัยของค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่าง (MSA) มีค่าระหว่าง .803 ถึง .878 ซึ่งมากกว่า .50 ทุกค่า แสดงว่าข้อคำถามมีความสัมพันธ์กันเพียงพอที่จะสามารถนำมาใช้ในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างได้ รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบในโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| องค์ประกอบ | SPI | TRU | COM | EMO | VIS | SOL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| SPI | .825 | | | | | |
| TRU | .379** | .869 | | | | |
| COM | .486** | .294** | .830 | | | |
| EMO | .385** | .324** | .400** | .825 | | |
| VIS | .412** | .301** | .360** | .323** | .878 | |
| SOL | .526** | .402** | .475** | .258** | .390** | .803 |

Bartlett's test: $\chi^2$ = 1863.554, df = 15, p= .000 ; KMO = 0.834

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, ค่าแนวทแยง คือ ค่า Measures of Sampling Adequacy (MSA)

การตรวจสอบความเที่ยงตรงของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครู ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน โดยการวิเคราะห์ก่อนปรับโมเดลนั้น ไม่สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจึงปรับโมเดลตามดัชนี และค่าพารามิเตอร์ที่คาดว่าจะเปลี่ยนแปลงทางสถิติ (EPC) ทำให้ได้โมเดลที่มีความสอดคล้องกลมกลืน ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันหลังปรับโมเดลแล้ว โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ (Chi-square: $\chi^2$) มีค่าเท่ากับ 13.451,p=.097, $df$ =8 เมื่อพิจารณาจากค่าอื่นๆ ร่วมด้วยพบว่าค่าสถิติไคสแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: $\chi^2 / df$ ) มีค่าเท่ากับ 1.680 และมีค่าน้อยกว่า 2 ส่วนค่าดัชนี GFI=.997 ค่าดัชนี AGFI=.991 ค่าดัชนี CFI=.998 ซึ่งมีค่ามากกว่า .900 สำหรับค่าดัชนี SRMR=.016 ค่าดัชนี RMSEA=.023 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า .05 จากค่าดัชนีวัดระดับความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลโดยรวมดังกล่าวแสดงว่า โมเดลองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

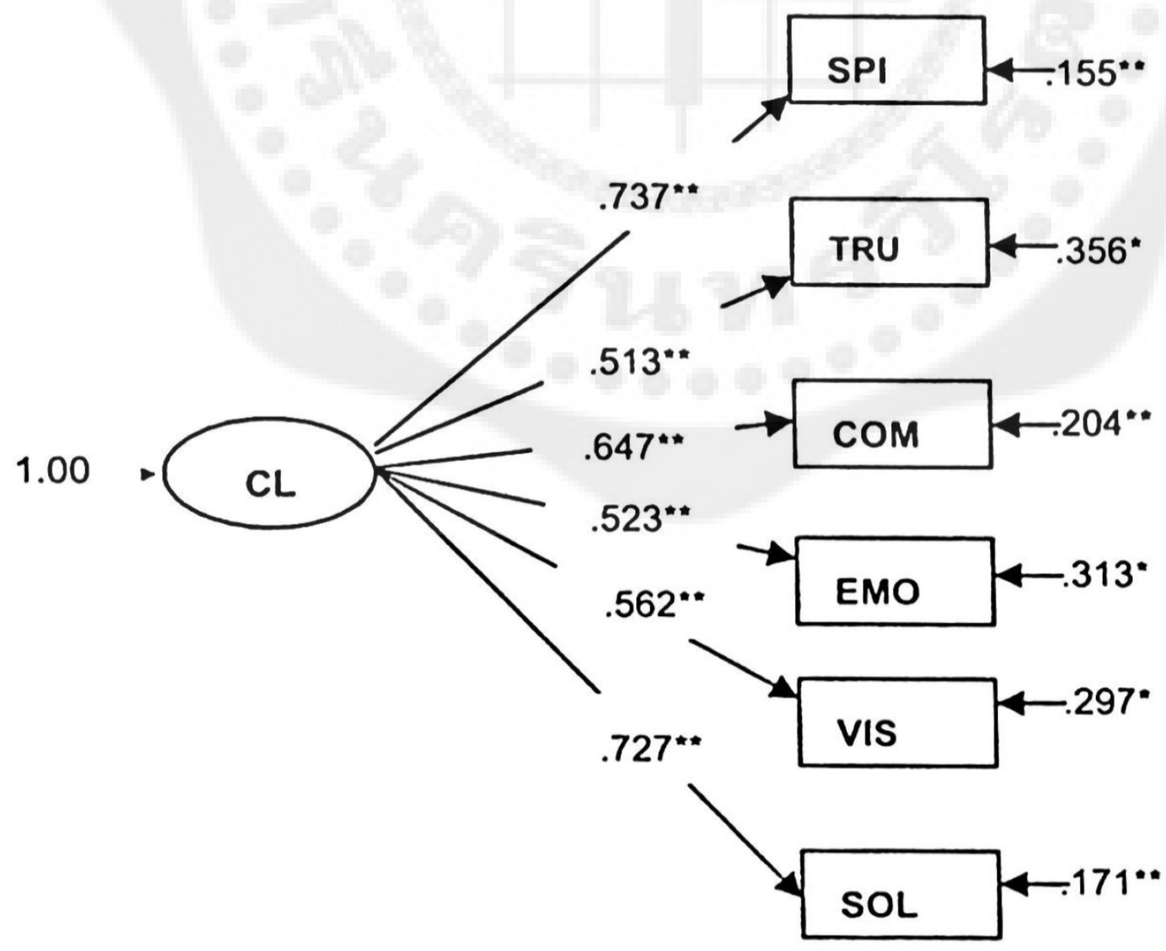
เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ($b$) มีค่าที่แตกต่างกันเพียงเล็กน้อย มีค่าระหว่าง .360 ถึง .440 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบของทุกองค์ประกอบมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีน้ำหนักความสำคัญวัดในรูปน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน ($\beta$) อยู่ระหว่าง .540 ถึง .730 โดยองค์ประกอบที่ 1 สำนึกการปฏิบัติงานกกลุ่ม มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานมากที่สุดเท่ากับ .730 และมีความแปรผันร่วมภาวะผู้นำกลุ่มในระดับค่อนข้างสูง (ร้อยละ 54) รองลงมาคือ องค์ประกอบที่ 6 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานมากที่สุดเท่ากับ .720 และมีความแปรผันร่วมภาวะผู้นำกลุ่มในระดับค่อนข้างสูง (ร้อยละ 52) และองค์ประกอบที่ 3 การสื่อสารในกลุ่มมีน้ำหนักความสำคัญเท่ากัน เท่ากับ .660 และมีความแปรผันร่วมภาวะผู้นำกลุ่มในระดับปานกลาง (ร้อยละ 44) ดังนั้นจึงได้สรุปว่าองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ คือ

สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม ดังแสดงในตารางและภาพประกอบ

ตาราง 28 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| องค์ประกอบ | น้ำหนักองค์ประกอบ | | | t | $R^2$ | สัมประสิทธิ์คะแนนองค์ประกอบ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | $b$ | SE | $\beta$ | | | |
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) | .430 | - | .737 | - | .544 | .509 |
| ความไว้วางใจในกลุ่ม (TRU) | .356 | .020 | .513 | 18.197** | .263 | .184 |
| การสื่อสารในกลุ่ม (COM) | .383 | .016 | .647 | 23.655** | .418 | .313 |
| พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) | .344 | .016 | .523 | 16.745** | .274 | .260 |
| การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (VIS) | .371 | .020 | .562 | 20.329** | .316 | .229 |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) | .438 | .016 | .727 | 27.240** | .528 | .542 |

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01




$\chi^2$ =13.451, p=.097, $df$ =8, GFI=.997, AGFI=.991, CFI=.998, SRMR=.016, RMSEA=.023

ภาพประกอบ 20 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่สองขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู หลังปรับโมเดล

**ตอนที่ 4 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน**

ผลการศึกษาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบในเมทริกซ์โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูพบว่ามีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ใกล้เคียงกันทั้ง 4 กลุ่ม ได้แก่ ครูผู้ช่วย มีค่าอยู่ระหว่าง .193 ถึง .549, ครู คศ.1 มีค่า อยู่ระหว่าง .345 ถึง .582, ครู คศ.2 มีค่าอยู่ระหว่าง .314 ถึง .690, ครู คศ.3 มีค่าอยู่ระหว่าง .333 ถึง .593 โดยทุกองค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้องค์ประกอบที่ 3 การสื่อสารในกลุ่ม (COM) และองค์ประกอบที่ 4 พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) มีความสัมพันธ์กันสูงสุดในกลุ่มครูผู้ช่วย, ครู คศ.1 และ ครู คศ.2 (r =.549, .582 และ .690 ตามลำดับ) ส่วนกลุ่มครู คศ.3 พบว่าองค์ประกอบที่ 3 การสื่อสารในกลุ่ม (COM) และองค์ประกอบที่ 6 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (SOL) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด (r= .593)

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยขององค์ประกอบในเมทริกซ์โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูพบว่า มีค่าเฉลี่ยใกล้เคียงกันทั้ง 4 กลุ่ม กล่าวคือองค์ประกอบที่ 1สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (SPI) มีค่าเฉลี่ยสูงสุดทั้ง 4 กลุ่ม (ครูผู้ช่วย M=4.322,SD=0.589; ครู คศ.1 M=4.324,SD=0.576; ครู คศ.2 M=4.377,SD= 0.536 และครู คศ.3 M=4.404,SD=0.553) ส่วนองค์ประกอบที่ 2 ความไว้วางใจในกลุ่ม (TRU) มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดในกลุ่มครูผู้ช่วย, ครู คศ.1, ครู คศ.2 และองค์ประกอบที่ 4 พลังอารมณ์เชิงบวก (EMO) มีค่าเฉลี่ยต่ำสุดในกลุ่ม ครู คศ.3 รายละเอียดแสดงดังตาราง

ตาราง 29 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เมทริกซ์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบในโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน

| องค์ประกอบ | | ครูผู้ช่วย (n=323) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | SPI | TRU | COM | EMO | VIS | SOL | M | SD |
| ครู คศ.1 (n=325) | SPI | 1 | .405 ** | .461** | .399** | .355** | .448** | 4.495 | .581 |
| | TRU | .348** | 1 | .300** | .250** | .337** | .441* | 4.031 | .739 |
| | COM | .465** | .356** | 1 | .275** | .298** | .393** | 4.477 | .564 |
| | EMO | .356** | .295** | .361** | 1 | .227** | .156** | 4.217 | .652 |
| | VIS | .375** | .331** | .386** | .303** | 1 | .318** | 4.282 | .676 |
| | SOL | .500** | .374** | .504** | .303** | .370** | 1 | 4.474 | .575 |
| | M | 4.449 | 4.012 | 4.372 | 4.203 | 4.258 | 4.446 | | |
| | SD | 0.584 | 0.657 | 0.667 | 0.673 | 0.681 | 0.644 | | |

ตาราง 29 (ต่อ)

| องค์ประกอบ | | ครู คศ.2 (n=325) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | SPI | TRU | COM | EMO | VIS | SOL | M | SD |
| ครู คศ.3 (n=321) | SPI | 1 | .497** | .565** | .469** | .416** | .585** | 4.412 | .610 |
| | TRU | .343** | 1 | .401** | .276** | .449** | .383** | 3.963 | .661 |
| | COM | .423** | .286** | 1 | .451** | .345** | .531** | 4.329 | .652 |
| | EMO | .302** | .258** | .356** | 1 | .338** | .314** | 4.062 | .654 |
| | VIS | .350** | .329** | .365** | .388** | 1 | .413** | 4.151 | .642 |
| | SOL | .457** | .427** | .475** | .244** | .459** | 1 | 4.406 | .584 |
| | M | 4.489 | 4.022 | 4.364 | 4.128 | 4.231 | 4.477 | | |
| | SD | 0.592 | 0.639 | 0.571 | 0.647 | 0.630 | 0.602 | | |

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, แนวทแยงด้านขวาบน เป็นค่าสถิติของกลุ่มครูผู้ช่วยและครู คศ.2, แนวทแยงซ้ายล่าง เป็นค่าสถิติของกลุ่มครู คศ.1และครู คศ.3

ผลการทดสอบโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน ในการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล พบว่า ไม่ปฏิเสธสมมติฐาน $H_1$ (รูปแบบไม่แปรเปลี่ยน) โดยพิจารณาจากค่า $\chi^2$=7.300 , $df$ =16, p=.967 $\chi^2/df$ =.456, RMSEA=.000, GFI=1.000, CFI=1.000, RFI=.990 และNFI= 1.000 จากข้อมูลจะเห็นว่า ค่าไค-สแควร์ไม่มีนัยสำคัญ ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ ( $\chi^2/df$ ) มีค่าน้อยกว่า 2 ส่วนค่า GFI, CFI, NFI และ RFI เป็น 1.000 ค่า RMSEA เข้าใกล้ 0 โดยทุกค่าให้ผลที่สอดคล้องกัน จึงยอมรับสมมติฐานที่ว่าโมเดลองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูตามสมมติฐานสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แสดงว่าโมเดลองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน ไม่มีความแปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล

ผลการทดสอบโมเดลตามสมมติฐานที่ 2 ซึ่งเป็นการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก ($\Lambda_x$) และสมมติฐานข้อที่ 1 โดยกำหนดให้เมทริกซ์ LY มีค่าเท่ากันระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน พบว่าไม่ปฏิเสธสมมติฐานที่ 2 โดยพิจารณาจากค่า $\chi^2$=35.292, $df$ =34, p=.407, $\chi^2/df$ =1.038, RMSEA = .0110, GFI =.990, CFI =1.000, RFI =.980 และ NFI =.990 และจากการทดสอบความแตกต่างของค่าไค-สแควร์ระหว่างสมมติฐานที่ 2 กับสมมติฐานที่ 1 ($\Delta\chi^2_{2-1}$) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 27.99 ที่ $\Delta df_{2-1}$=18 พบว่าไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (จากการเปิดตารางไค-สแควร์ที่ $df$ = 18, $\alpha$ =.05) นั่นคือ การกำหนดเงื่อนไขบังคับให้ค่าพารามิเตอร์ในเมทริกซ์ LY ของกลุ่มตำแหน่ง

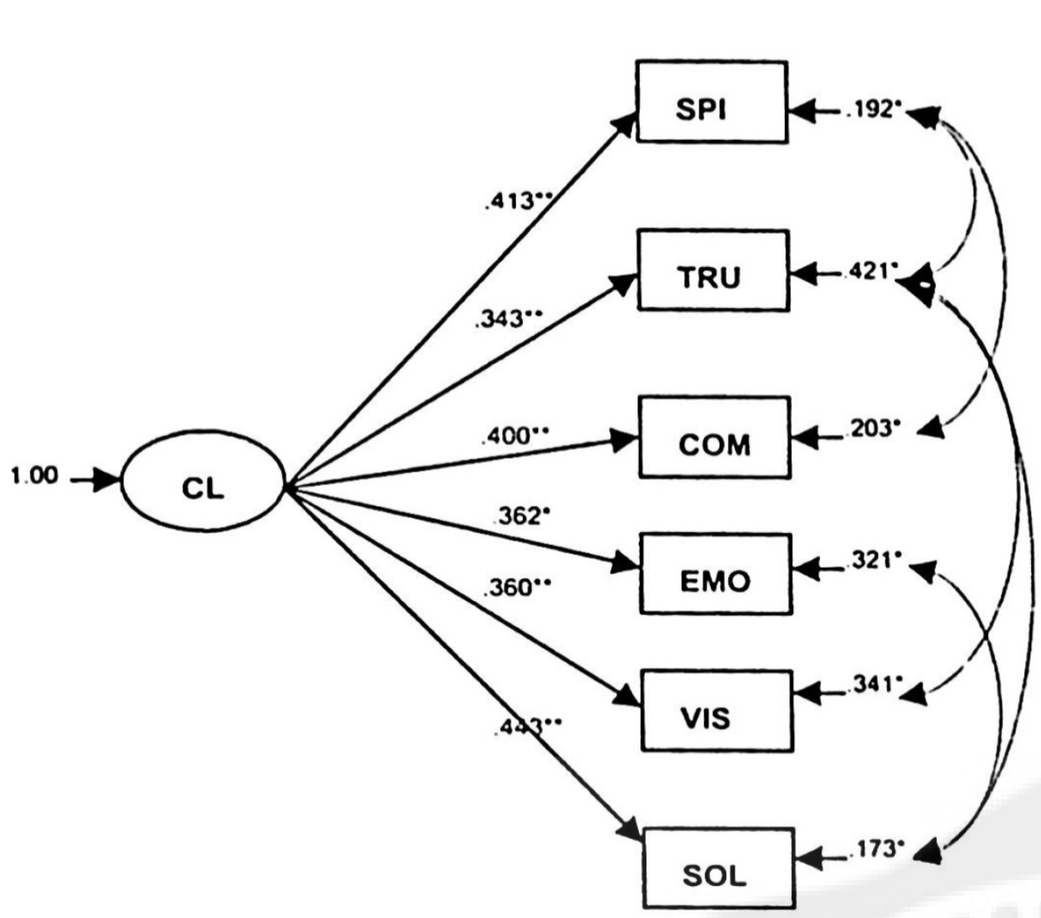
เท่ากัน มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และไม่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน

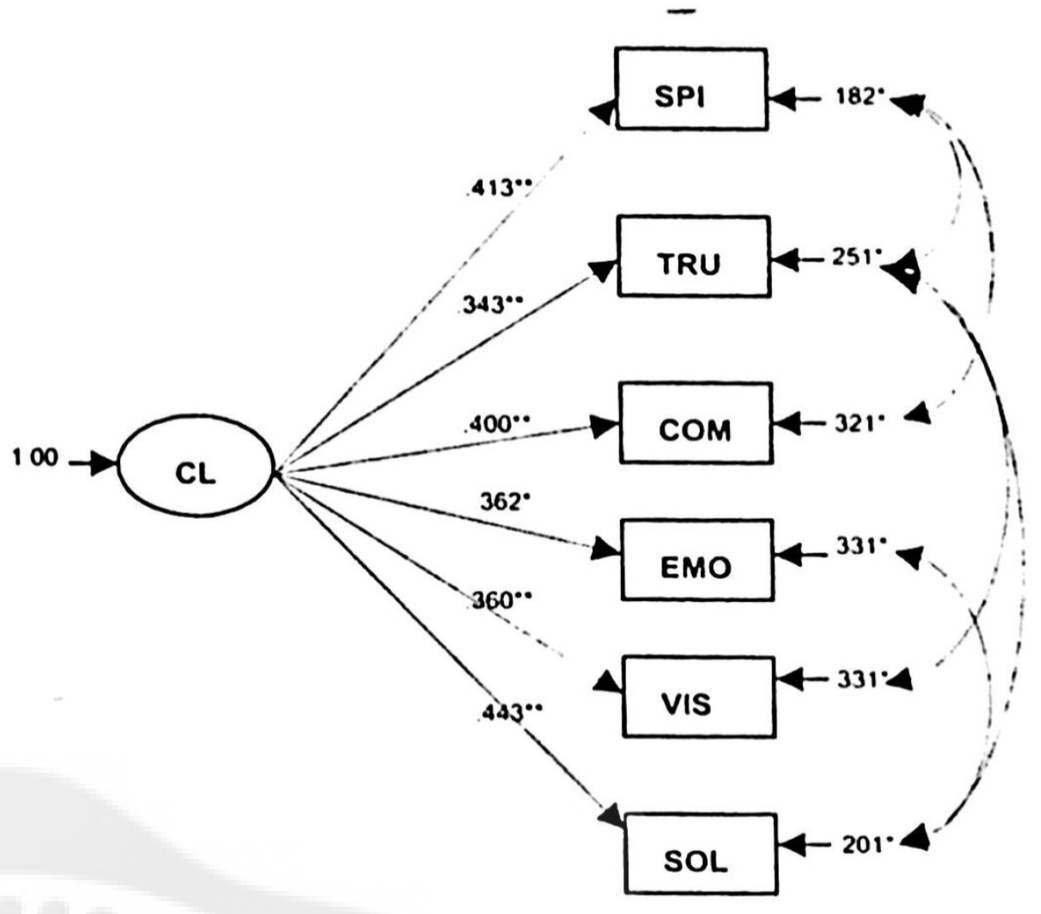
ผลการทดสอบโมเดลตามสมมติฐานที่ 3 ซึ่งเป็นการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อนของตัวแปรสังเกตได้ภายนอก ($\theta_\delta$) และสมมติฐานข้อที่ 2 โดยกำหนดให้เมทริกซ์ TE มีค่าเท่ากันระหว่างกลุ่มประสบการณ์ พบว่าปฏิเสธสมมติฐานที่ 3 โดยพิจารณาจากค่า $\chi^2$=92.740, $df$ =67, p=.020, $\chi^2/df$ =1.384, RMSEA=.035, GFI=.990, CFI=.990, RFI=.970 และ NFI=.980 และจากการทดสอบความแตกต่างของค่าไค-สแควร์ระหว่างสมมติฐานที่ 2 กับสมมติฐานที่ 3 ($\Delta\chi^2_{3-2}$) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 57.45 ที่ $\Delta df_{3-2}$= 33 พบว่าแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (จากการเปิดตารางไค-สแควร์ที่ $df$ =35, $\alpha$ =.05) นั่นคือ โมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์จากการบังคับให้เมทริกซ์ TE มีค่าเท่ากันระหว่างครูที่มีตำแหน่งต่างกัน แสดงว่ามีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของความคลาดเคลื่อนของตัวแปรสังเกตได้ภายนอกสำหรับครูที่มีตำแหน่งต่างกัน จึงยุติการทดสอบ รายละเอียดดังตาราง

ตาราง 30 ผลการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| โมเดลตามสมมติฐาน | $\chi^2$ | $df$ | $\chi^2/df$ | p | CFI | NFI | RFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Form | 7.300 | 16 | .456 | .967 | 1.000 | 1.000 | .990 | .000 |
| 2. Form, LY | 35.292 | 34 | 1.038 | .407 | 1.000 | .990 | .980 | .011 |
| 3. Form, LY, TE | 92.740 | 67 | 1.384 | .020 | .990 | .980 | .970 | .035 |
| 4. Form, LT, TE, PH | ยุติการทดสอบ | | | | | | | |
| $\Delta\chi^2_{2-1}$ = 27.990 $\Delta df_{2-1}$ = 18 ค่าวิกฤต = 28.870 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($\Delta df_{2-1}$ < ค่าวิกฤต) | | | | | | | | |
| $\Delta\chi^2_{3-2}$ = 57.450 $\Delta df_{3-2}$ = 33 ค่าวิกฤต = 49.800 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($\Delta df_{3-2}$ > ค่าวิกฤต) | | | | | | | | |

จากตารางสรุปได้ว่า โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครระหว่างตำแหน่ง มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล และมีความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก ($\Lambda_x$) ดังนั้นโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่พัฒนาขึ้นจึงมีความไม่แปรเปลี่ยนระหว่างตำแหน่งของครู ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 นั่นคือโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูนี้สามารถใช้พัฒนาครูที่มีตำแหน่งต่างกันได้ แสดงได้ดังภาพประกอบ

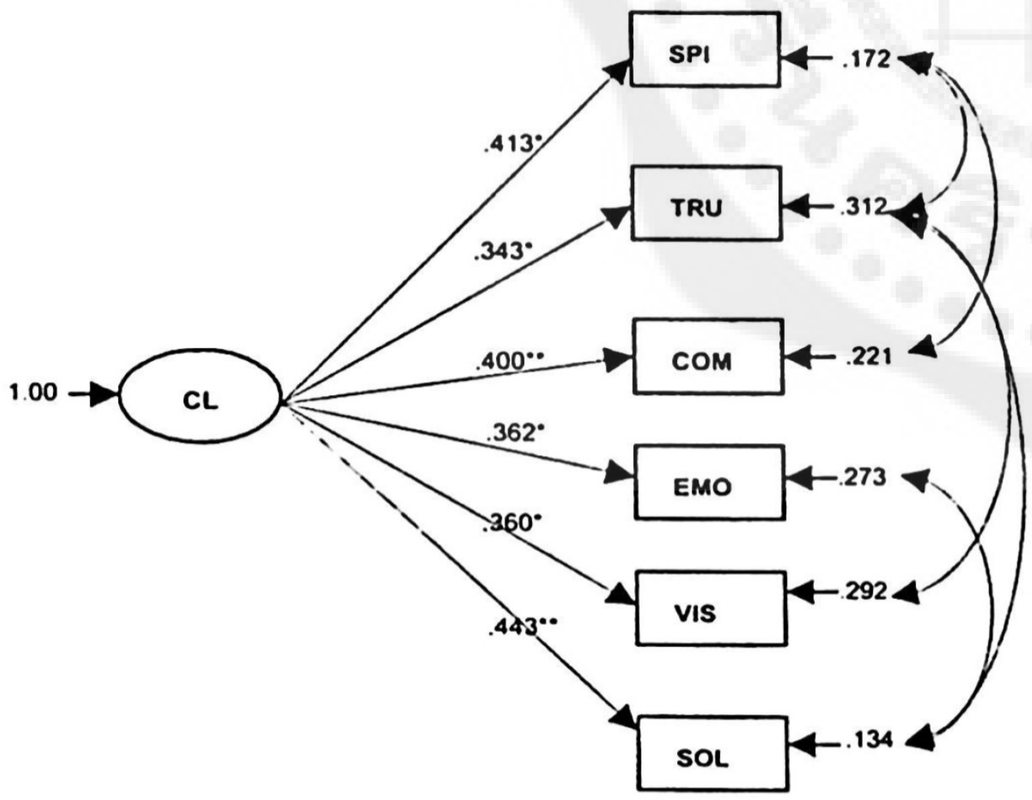


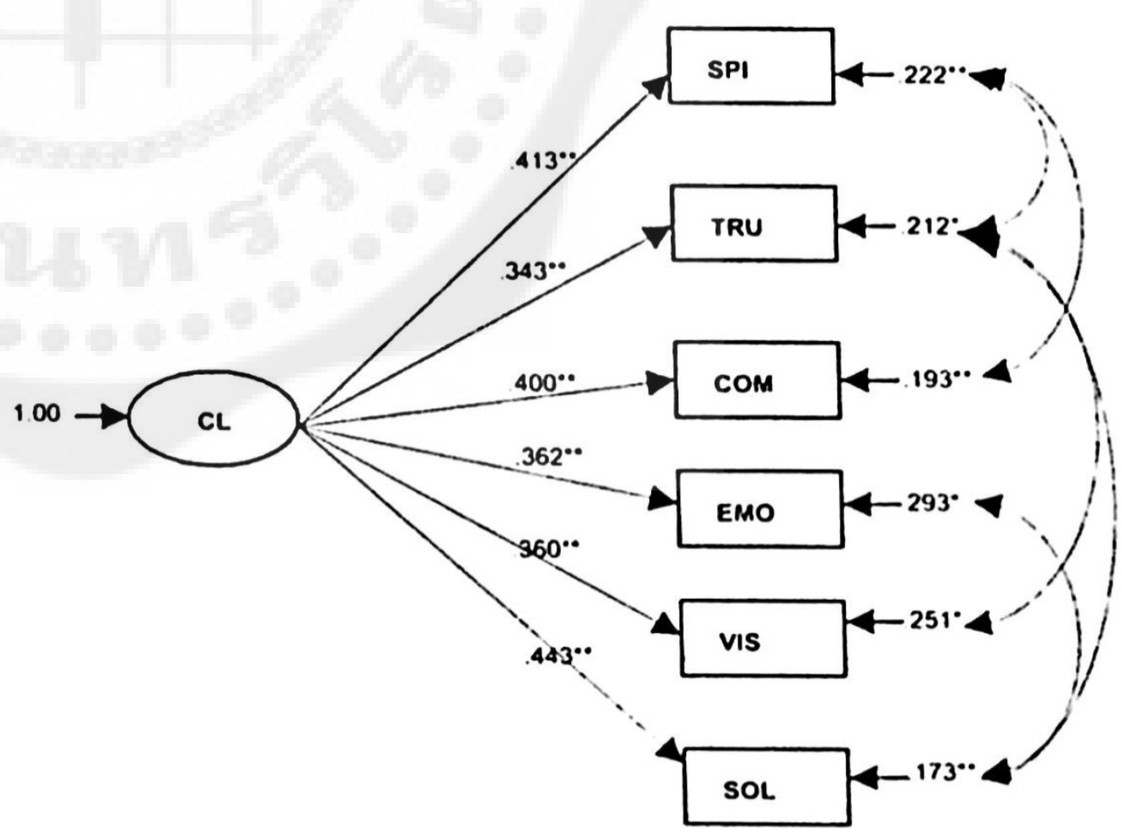




ครูผู้ช่วย

ครู คศ.1

ค่าพารามิเตอร์ไม่แปรเปลี่ยน เมื่อกำหนด LY=IN




ครู คศ.2

ครู คศ.3

ค่าพารามิเตอร์ไม่แปรเปลี่ยน เมื่อกำหนด LY=IN

ภาพประกอบ 21 ค่าพารามิเตอร์ความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามตำแหน่ง

ผลจากการศึกษาในระยะที่ 1 ทำให้ทราบถึงองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่แน่ชัด มีจำนวน 6 องค์ประกอบ (อธิบายความแปรปรวนได้ 61.140 %) ได้แก่ สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม โดยโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ระหว่างกลุ่มครูที่มีประสบการณ์ต่างกัน มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล มีความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก($\Lambda_x$) ดังนั้นโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น จึงมีความไม่แปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน ซึ่งทำให้ผลการวิจัยน่าเชื่อถือ ผ่านการสร้างและการพิสูจน์คุณสมบัติทางวิชาการ เพื่อให้องค์ประกอบเหล่านั้นมีความพร้อมที่จะนำไปใช้เป็นแนวทางนำไปสร้างและพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูภายใต้บริบทองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครที่มีความเหมาะสมในลำดับถัดไป

**ระยะที่ 2 ผลการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**

รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ถูกออกแบบและพัฒนาขึ้นตามกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) เริ่มด้วยการวิจัยพื้นฐาน เพื่อแสวงหาองค์ความรู้ใหม่สำหรับนำมาใช้ในการออกแบบและพัฒนาปรับปรุง จนได้ผลผลิตที่พึงประสงค์ โดยเริ่มต้นจากผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูและตรวจสอบความสอดคล้องเชิงประจักษ์ของโมเดลการวัด แล้วนำแนวคิดการฝึกอบรม หลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่ การเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ มาเป็นกรอบในการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู และประเมินคุณภาพของรูปแบบ สำหรับการดำเนินการวิจัยและพัฒนาในระยะนี้ ประกอบด้วยการวิจัย (Research: R1) การพัฒนารูปแบบ (Development: D1) การทดลองใช้รูปแบบ (Research: R2) และการปรับปรุงรูปแบบ (Development: D2) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

**การวิจัย (Research: R1)** เป็นการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียนกรุงเทพมหานคร ศึกษา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวกับแนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) แนวคิดหลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่กับการฝึกอบรม และเทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีผลการศึกษาดังนี้

1. เกี่ยวกับสภาพการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียนกรุงเทพมหานคร โดยส่วนใหญ่แล้วยังเน้นการบริหารงานที่ความสำคัญกับผู้นำเพียงอย่างเดียว (Heroic/ Heroines) ทำให้ภาระงาน

ขาดความต่อเนื่อง ครูไม่ทราบขอบเขตการปฏิบัติงาน ขาดการเชื่อมโยงข้อมูลและการประสานงานเพื่อการแก้ปัญหา มักจะใช้เวลากับการเรียนรู้การปฏิบัติในบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายใหม่ ส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียนไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

2. องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีจำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม นอกจากนี้โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ยังมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. รูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb's experiential learning cycle) ประกอบด้วย ขั้นตอนที่ 1 สร้างประสบการณ์ มีการลงมือทำกิจกรรม/มีประสบการณ์ร่วม (do/experience) ด้วยการให้ผู้เรียนดึงประสบการณ์หรือปฏิบัติกิจกรรมตามโจทย์และวัตถุประสงค์การเรียนรู้ การเรียนรู้ขั้นนี้เกิดจากการใช้ความรู้สึก ในการรับรู้ข้อมูล เรียนรู้จากประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม ขั้นตอนที่ 2 สะท้อนการเรียนรู้ มีการสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ (reflect) ด้วยการชวนผู้เรียนสะท้อนความคิด ความรู้สึก ตั้งข้อสังเกตถึงประสบการณ์ที่ได้แลกเปลี่ยนหรือกิจกรรมที่ได้ทำในขั้นตอนแรก ซึ่งเป็นการเรียนรู้จากดู (Watching) ผู้เรียนสังเกตการณ์ แล้วคิดหาเหตุผล ทำความเข้าใจ ใช้เวลาไตร่ตรองเกี่ยวกับเรื่องที่เรียน ขั้นตอนที่ 3 สรุปองค์ความรู้ การเรียนรู้จากการคิด (Thinking) หลังจากการสังเกตแล้ว ในขั้นนี้ผู้เรียนจะคิดหาข้อสรุปเป็นแนวคิดที่เป็นนามธรรม เป็นกฎเกณฑ์ เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เกิดจากการวิเคราะห์ การสรุปแนวคิดจากการคิดวิเคราะห์อย่างสมเหตุสมผล และประเมินด้วยเหตุผล และขั้นตอนที่ 4 ปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ เป็นการนำผลการเรียนรู้ที่ได้รับไป ปรับเปลี่ยนวิธีการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง (Doing) ด้วยการตั้งคำถามชวนคิดและสรุปกระบวนการเรียนรู้ว่าผู้เรียนได้เรียนรู้อะไรและสามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปปรับใช้ได้อย่างไร

4. แนวคิดหลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่กับการฝึกอบรม กล่าวคือ ผู้ใหญ่จะตั้งใจเรียนรู้ก็ต่อเมื่อมีความต้องการหรือความจำเป็นในการเรียนรู้ จะตั้งใจเรียนเมื่อเห็นว่าสิ่งนั้นเป็นสิ่งจำเป็นต้องการเรียนรู้ความรู้ใหม่ๆ ในช่วงเวลาอบรมหนึ่งเท่านั้น เรียนรู้ได้ดีโดยการกระทำ จะเรียนรู้ในปัญหาที่มีความสัมพันธ์กับประสบการณ์ในงานและปัญหาที่เป็นไปได้ เรียนรู้ได้ดีในบรรยากาศแบบเป็นกันเอง ชอบเรียนกับวิธีการสอนที่หลากหลาย รวมทั้งประสบการณ์ของผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละคนมีผลต่อการเรียนรู้

5. เทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ได้แก่ การบรรยาย การอภิปรายกลุ่ม การศึกษาจากกรณี การจำลองสถานการณ์ การแสดงบทบาทสมมติ การสนทนากลุ่ม การระดมสมอง การลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริง

ผู้วิจัยได้บูรณาการแนวคิดดังกล่าว เพื่อใช้เป็นแนวทางสำหรับการออกแบบและยกร่างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในขั้นตอนต่อไป

**การพัฒนารูปแบบ (Development: D1)** เป็นนำเสนอผลการออกแบบการสร้างรูปแบบ (Design and Development) โดยผู้วิจัยได้นำแนวคิดจากขั้นตอนการวิจัย (R1) มาออกแบบและยก

ร่างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งผลการยกร่างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ดังตาราง

ตาราง 31 องค์ประกอบของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| องค์ประกอบของรูปแบบ | ขอบข่าย เนื้อหาในแต่ละองค์ประกอบ |
|---|---|
| สภาพปัญหาและความจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม | นำเสนอสภาพปัญหาการบริหารงานของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในปัจจุบันที่ไม่สอดคล้องการพัฒนาผู้เรียน แล้วนำเสนอแนวคิด องค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม ผลของภาวะผู้นำกลุ่มที่มีต่อการปฏิบัติงานของครู คุณภาพของผู้เรียน |
| วัตถุประสงค์ของรูปแบบ | นำเสนอความคาดหวังที่เกิดขึ้นกับครูที่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม กล่าวคือมีลักษณะด้าน สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม ด้วยรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ |
| หลักการและแนวคิดของรูปแบบ | นำเสนอแนวคิด ของภาวะผู้นำกลุ่ม แนวคิดการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ หลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่กับการฝึกอบรม และเทคนิคการฝึกอบรม |
| โครงสร้างองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่ม | กล่าวถึงองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม จำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ จิตสำนึกในกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม |
| ขั้นตอนในการฝึกอบรม | นำเสนอกระบวนการดำเนินกิจกรรมโดยภาพรวมของรูปแบบ ซึ่งเริ่มจาก (1) กิจกรรมนำเข้าสู่การฝึกอบรม การสร้างความคุ้นเคย โดยใช้กระบวนการกลุ่มและเกมในการสร้างความคุ้นเคย ทั้งนี้เพื่อช่วยสร้างบรรยากาศที่เปิดเผยตัวเอง (2) การดำเนินการฝึกอบรมทั้ง 12 กิจกรรม โดยในแต่ละกิจกรมจะดำเนินตามขั้นการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์ของคอล์บ และ (3) การทดสอบหลังการฝึกอบรม เพื่อนำมาศึกษาผลการใช้รูปแบบ |
| เทคนิคที่ใช้ในการฝึกอบรม | นำเสนอเทคนิคที่ใช้ในจัดกิจกรรมตามขั้นตอนการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์ของคอล์บ ได้แก่ การบรรยาย การอภิปรายกลุ่ม การระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติ การเรียนรู้จากใบงานและกิจกรรม เกม การฝึกปฏิบัติ กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ |
| สื่อที่ใช้ในการฝึกอบรม | นำเสนอสื่อที่ใช้ในการจัดกิจกรรมตามขั้นตอนการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์ ประกอบด้วย เอกสารรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม คู่มือรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม เครื่องคอมพิวเตอร์ และเครื่องฉายภาพ LCD พร้อมจอรับภาพ เอกสารประกอบการฝึกอบรม วัสดุอุปกรณ์ แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่ม แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม และแบบวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม |

ตาราง 31 (ต่อ)

| องค์ประกอบของรูปแบบ | ขอบข่าย เนื้อหาในแต่ละองค์ประกอบ |
|---|---|
| การวัดและการประเมินผลการฝึกอบรม | นำเสนอการวัดและประเมินผลการฝึกอบรม ดำเนินการประเมิน 3 ระยะ ได้แก่ ระยะก่อนการทดลอง ระยะหลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยใช้แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่ม แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม และแบบวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม |
| รายละเอียดกิจกรรมของรูปแบบทั้ง 12 กิจกรรม | นำเสนอเป็นข้อความที่บ่งบอกถึงการดำเนินกิจกรรมทั้ง 12 กิจกรรม ประกอบด้วย ชื่อกิจกรรม ชื่อองค์ประกอบ พฤติกรรมที่มุ่งพัฒนา จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เนื้อหาการอบรม ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อประกอบการอบรม และการประเมินผลในการอบรม |

นอกจากนี้เพื่อให้เห็นรายละเอียดกิจกรรมที่ดำเนินการตามรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ว่ามีจุดเน้นในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มอย่างไร สามารถสรุปได้ดังนี้

การพัฒนาคุณลักษณะตามองค์ประกอบด้านพลังอารมณ์เชิงบวกสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มมี 3 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 2 ความเคารพในกลุ่ม กิจกรรมที่ 3 จิตสำนึกการทำงาน และกิจกรรมที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ องค์ประกอบด้านความไว้วางใจในกลุ่ม มี 2 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 5 การเปิดเผยต่อกัน และกิจกรรมที่ 6 ความผูกพันทางอารมณ์ องค์ประกอบด้านการสื่อสารในกลุ่ม มี 2 กิจกรรม ได้แก่กิจกรรมที่ 7 ทักษะการสื่อสารในกลุ่ม และกิจกรรมที่ 8 การรักษาสัมพันธภาพ องค์ประกอบด้านพลังอารมณ์เชิงบวก มี 1 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 9 รับรู้และเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น องค์ประกอบด้านการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน มี 1 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 10 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และองค์ประกอบด้านความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม มี 1 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 11 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม โดยมีแนวทางในการจัดกิจกรรม ดังตัวอย่าง

**ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรม**

**กิจกรรมครั้งที่ 8 : การรักษาสัมพันธภาพ**

**องค์ประกอบ** การสื่อสารในกลุ่ม (Group Communication) **เวลาที่ใช้** 60 นาที

**พฤติกรรมที่มุ่งพัฒนา**

1. ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้หรือประสบการณ์เสมอ แม้จะมีข้อขัดแย้ง ขุ่นเคืองใจกัน
2. ความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง

**จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม**

1. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ทั้งด้านบวกและลบ
2. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมฝึกเป็นผู้พูดและผู้ฟังที่ดี ไม่ว่าจะเผชิญกับสถานการณ์ใด
3. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมมีความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง

ตัวอย่างต่อ

**เนื้อหาการฝึกอบรม**

การรักษาสัมพันธภาพ (Handling Relationships) เป็นความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น สามารถเป็นมิตรกับบุคคลได้ทุกประเภท เสริมสร้างความร่วมมือในการทำงานและความสามัคคี มีความสามารถในการพูดโน้มน้าว ชักจูงให้ผู้อื่นคล้อยตามกับสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวม รวมทั้งการแสดงความเคารพในความคิดของผู้อื่น แสดงความคิดของอย่างซื่อตรง รวมทั้งสื่อสารในระดับที่เหมาะสม

เอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม คิดถึงหัวจิตหัวใจของคนอื่น และแสดงต่อผู้อื่นเหมือนที่เราต้องการให้คนอื่นแสดงต่อเรา และทำดีต่อคนอื่นโดยไม่หวังผลตอบแทน ไม่ว่าความดีนั้นจะเป็นเพียงสิ่งเล็กน้อยหรือสิ่งที่ยิ่งใหญ่ก็ตาม แม้ผู้อื่นไม่ได้รับรู้กันทุกคน แต่หัวใจของเราก็รับรู้เสมอ

**การดำเนินกิจกรรม**

**1. ขั้นสร้างประสบการณ์ (Concrete experience)**

1.1 ผู้วิจัยบอกจุดประสงค์ในการดำเนินกิจกรรมให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ

1.2 ผู้วิจัยอธิบายการปฏิบัติกิจกรรมที่ 1 โดยให้ผู้เข้ารับการอบรมจับคู่กันตามความพอใจ แล้วให้ผู้เข้ารับการอบรมตกลงกันว่า ในการจับคู่นั้น ให้คนหนึ่งเป็นลบ อีกคนหนึ่งเป็นบวก ผู้วิจัยอธิบายว่า ให้ทั้งสองคนหันหน้าเข้าหากัน ผู้ที่เป็นลบให้มองหน้าเพื่อนที่เป็นบวกแล้วพูดเรื่องที่เป็นทัศนคติแง่ลบเกี่ยวกับเพื่อนคนนั้น เช่น วันนี้คุณแต่งตัวไม่เหมาะสม คุณดูแก่กว่าวัย ฯลฯ โดยให้ผู้ที่เป็นบวกผู้รับฟังเพียงอย่างเดียว จากนั้นเปลี่ยนให้ผู้ที่เป็นบวกเป็นฝ่ายพูดบ้าง โดยให้พูดเรื่องที่เป็นทัศนคติในแง่บวกเกี่ยวกับเพื่อน เช่น คุณดูเป็นผู้มีบุคลิกภาพดี คุณดูหล่อ คุณแต่งกายเหมาะสม ฯลฯ แล้วให้คนที่เป็นลบรับฟังเพียงอย่างเดียว ให้เวลาพูดฝ่ายละ 1 นาที

1.3 เมื่อหมดเวลาแล้ว ให้ผู้วิจัยส่งสัญญาณให้เปลี่ยนคู่พูดบ้าง แต่ให้ผู้ที่เป็นลบจับคู่กับผู้ที่เป็นบวกเหมือนเดิม แต่ไม่ให้ซ้ำคนเดิม

1.4 ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรมเปลี่ยนบทบาทบ้าง โดยให้ผู้ที่เป็นลบเปลี่ยนเป็นบวก ส่วนผู้ที่เป็นบวกเปลี่ยนเป็นลบ แล้วให้ทำกิจกรรมในลักษณะเดิม

1.5 ผู้วิจัยเปลี่ยนการจับคู่กัน โดยให้ผู้เข้ารับการอบรมที่รับบทบาทเป็นลบ จับคู่กับผู้ที่เป็นลบเหมือนกัน และให้ผู้เข้ารับการอบรมที่เป็นบวกจับคู่กับผู้ที่เป็นบวกเหมือนกัน และเปลี่ยนคู่ไปตามความเหมาะสมของเวลา เมื่อได้เวลาแล้ว ให้ผู้เข้ารับการอบรมมานั่งเป็นรูปตัวยูเพื่อร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

1.6 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มฝึกอบรมฝึกอบรมประเมินตนเอง เรื่อง พฤติกรรมเป็นพิษ ซึ่งพัฒนามาจาก อัลเบรก (Albrecht. 2006:140) ตามใบกิจกรรมที่ 2 แล้วร่วมกันวิเคราะห์ พฤติกรรมเป็นพิษของตนเองและอภิปรายผลของการมีพฤติกรรมเป็นพิษ

**2. ขั้นสะท้อนการเรียนรู้ (Reflective observation)**

2.1 ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรมทบทวนถึงบทบาทที่ตนเองเคยได้รับ ทั้งการเป็นบวกและการเป็นลบ แล้วร่วมแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรม ในหัวข้อต่อไปนี้

- ท่านรู้สึกอย่างไรจากการได้รับบทบาทที่ต้องเป็นผู้พูดแต่เรื่องลบ
- ท่านรู้สึกอย่างไรจากการได้รับบทบาทที่ต้องเป็นผู้พูดแต่เรื่องบวก
- ท่านรู้สึกอย่างไรจากการที่ต้องฟังคนพูดเฉพาะแต่เรื่องลบ หรือเฉพาะแต่เรื่องบวกของตนเอง และในความเป็นจริงแล้วคุณจะพบบุคคลที่พูดในแง่มุมเดียวเช่นนี้หรือไม่ อย่างไร
- ท่านรู้สึกอย่างไรที่ต้องจับคู่กับผู้ที่ได้รับบทบาทเหมือนกัน คือ ต้องสนทนากันแต่เรื่องลบ และต้องสนทนากันแต่เรื่องบวก

2.2 ผู้วิจัยบันทึกข้อมูลการนำเสนอ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เข้ารับการอบรม โดยผู้วิจัยให้สมาชิกแต่ละคนนำเสนอมุมมองความคิดจากประสบการณ์ในการร่วมกิจกรรม หรือประสบการณ์ในการทำงานตามความเหมาะสมของสถานการณ์ และเวลาในประเด็นต่อไปนี้

ตัวอย่างต่อ

- ความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้จากการกิจกรรม
- ผู้เข้ารับการอบรมสามารถนำความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้ไปใช้อย่างไร
- ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรเมื่อเรียนเรื่องนี้

**3. ขั้นสรุปองค์ความรู้ (Abstract conceptualization)**

3.1 ผู้วิจัยนำเสนอแนวปฏิบัติในประเด็นของการรักษาสัมพันธภาพ (Handling Relationships) เป็นความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น สามารถเป็นมิตรกับบุคคลได้ทุกประเภท เสริมสร้างความร่วมมือในการทำงานและความสามัคคี มีความสามารถในการพูดโน้มน้าว ชักจูงให้ผู้อื่นคล้อยตามกับสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวม รวมทั้งการแสดงความเคารพในความคิดของผู้อื่น แสดงความคิดของอย่างซื่อตรง รวมทั้งสื่อสารในระดับที่เหมาะสม

3.2 ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละกลุ่มกำหนดกรอบแนวคิดให้กับสิ่งที่เป็นนามธรรม โดยการรวบรวมประสบการณ์ที่ได้จากการเห็น การสังเกตขั้นตอนที่ 2 มาประมวลสร้างเป็นแนวคิด/กฎเกณฑ์ /แนวปฏิบัติของตนเองเกี่ยวกับการรักษาสัมพันธภาพในการสื่อสาร โดยสมาชิกแต่ละคนคิดหาคำตอบด้วยตนเองก่อน แล้วนำคำตอบไปอภิปรายกับเพื่อนเป็นคู่ จากนั้นจึงนำคำตอบของตนหรือของเพื่อนที่เป็นคู่เล่าให้เพื่อน ๆ ในกลุ่ม แล้วสรุปร่วมกันทั้งหมดเป็นหลักการรักษาสัมพันธภาพ (Handling Relationships)

**4. ขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ (Active experimentation)**

4.1 ผู้วิจัยอธิบายการปฏิบัติกิจกรรม เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมได้นำความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการรักษาสัมพันธภาพ (Handling Relationships) มาทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ โดยให้แต่ละกลุ่มคิดวางแผนในการดำเนินกิจกรรมจากที่สถานการณ์ที่กำหนด และปฏิบัติกิจกรรมในใบกิจกรรมที่ 4 ให้ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละกลุ่มร่วมกันศึกษาขั้นตอนและร่วมกันปฏิบัติกิจกรรม (กลุ่มละ 10 นาที) แต่ละกลุ่มอภิปรายในหัวข้อต่อไปนี้

- ถ้าท่านเป็นอั้ม เมื่อแสดงความคิดเห็นแล้วเพื่อนไม่รับฟังและไม่เห็นด้วยกับความคิดของตน ท่านจะมีวิธีการแก้ปัญหาอย่างไร
- ถ้าท่านเป็นกิ๊ก ท่านจะรู้สึกอย่างไร เมื่อเพื่อนรับฟังความคิดเห็นของตนและแสดงท่าทีเห็นด้วย
- ถ้าท่านเป็นกิ๊กและอั้ม ท่านจะมีวิธีการแก้ปัญหาอย่างไร เมื่อได้รับฟังในสิ่งที่เพื่อนพูดซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่ถูกใจและเป็นสิ่งที่ไม่เห็นด้วยกับความคิดของตน
- ถ้าท่านเป็นสมาชิกในห้องของจิ๋ว ท่านจะทำอย่างไร จึงจะได้ชื่อว่ารู้จักยอมรับฟังความคิดเห็นของเพื่อน
- ถ้าท่านเป็นเพื่อนร่วมห้องของจิ๋ว และไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นของเพื่อน ท่านจะทำอย่างไรต่อไป

4.2 ผู้วิจัยให้แต่ละกลุ่มนำเสนอผลการระดมความคิด กลุ่มละ 5 นาทีสรุปกิจกรรมและให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม รวมทั้งชี้แจงกำหนดการเข้ารับการอบรม แนวทางการเข้าร่วมกิจกรรม กำหนดเวลา ในการเข้ารับการอบรมครั้งต่อไป

ผู้วิจัยชี้แจงกำหนดการเข้ารับการอบรม แนวทางการเข้าร่วมกิจกรรม กำหนดเวลา ในการเข้ารับการอบรมครั้งต่อไป

**สื่อประกอบการฝึกอบรม**

ใบกิจกรรมที่ 1 ด้านบวก-ด้านลบ

ใบกิจกรรมที่ 2 แบบประเมินพฤติกรรมเป็นพิษ

ใบกิจกรรมที่ 3 บันทึกผลสะท้อนการเรียนรู้

ใบกิจกรรมที่ 4 อาหารกลางวัน

**การประเมินผล**

1. สังเกตจากการออกมานำเสนอ สรุปผลการระดมความคิดเห็นของแต่ละกลุ่ม
2. แบบประเมินคุณลักษณะด้านการรักษาสัมพันธภาพ

ผู้วิจัยนำรูปแบบให้ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินโครงร่างรูปแบบ โดยผลการประเมินคุณภาพรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครพบว่ามีคุณภาพอยู่ในระดับสูงทุกด้าน ได้แก่ ด้านความเหมาะสม (M=4.350, SD=0.485) ด้านความเป็นไปได้ (M=4.286, SD=0.441) ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (M=4.230,SD=0.395) และด้านความเป็นประโยชน์ (M=4.097,SD=0.317)

เมื่อพิจารณาตามแผนการจัดกิจกรรม ทั้งหมด 12 กิจกรรม พบว่า อยู่ในระดับมากทุกแผนการจัดกิจกรรม โดยครั้งที่ 5 การเปิดเผยต่อกัน (M=4.280,SD=0.418) รองลงมาคือ ครั้งที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ (M=4.240,SD=0.309) และครั้งที่ 3 จิตสำนึกการทำงาน (M=4.200,SD=0.309) รายละเอียดแสดงดังตาราง

ตาราง 32 ผลการประเมินคุณภาพรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| แผนฯ ที่ | ผลการประเมินคุณภาพ | | | | | | | | ระดับคุณภาพ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ความเหมาะสม | | ความเป็นไปได้ | | ความถูกต้อง | | ความเป็นประโยชน์ | | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | |
| 1 | 4.367 | 0.423 | 4.500 | 0.512 | 4.280 | 0.456 | 4.160 | 0.219 | มาก |
| 2 | 4.233 | 0.551 | 4.700 | 0.481 | 4.080 | 0.430 | 4.080 | 0.392 | มาก |
| 3 | 4.567 | 0.688 | 4.533 | 0.589 | 4.440 | 0.580 | 4.200 | 0.309 | มาก |
| 4 | 4.533 | 0.562 | 4.467 | 0.531 | 4.520 | 0.528 | 4.240 | 0.309 | มาก |
| 5 | 4.267 | 0.380 | 4.033 | 0.423 | 4.240 | 0.329 | 4.280 | 0.418 | มาก |
| 6 | 4.233 | 0.240 | 4.000 | 0.416 | 4.120 | 0.430 | 3.920 | 0.320 | มาก |
| 7 | 4.333 | 0.397 | 4.267 | 0.406 | 4.320 | 0.199 | 4.120 | 0.268 | มาก |
| 8 | 4.400 | 0.332 | 4.333 | 0.240 | 4.400 | 0.309 | 4.160 | 0.219 | มาก |
| 9 | 4.367 | 0.644 | 4.033 | 0.240 | 4.160 | 0.288 | 4.080 | 0.179 | มาก |
| 10 | 4.333 | 0.389 | 4.233 | 0.406 | 4.040 | 0.378 | 4.000 | 0.436 | มาก |
| 11 | 4.500 | 0.553 | 4.267 | 0.606 | 4.040 | 0.488 | 4.000 | 0.320 | มาก |
| 12 | 4.067 | 0.663 | 4.067 | 0.440 | 4.120 | 0.329 | 3.920 | 0.418 | มาก |
| **รวม** | 4.350 | 0.485 | 4.286 | 0.441 | 4.230 | 0.395 | 4.097 | 0.317 | **มาก** |
| ระดับคุณภาพ | มาก | | มาก | | มาก | | มาก | | |

**การปรับปรุงรูปแบบ (Development: D2)** นอกจากการประเมินคุณภาพตามมาตรฐานการประเมินของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) ได้แก่ ความถูกต้อง ครอบคลุม ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ ผู้ทรงคุณวุฒิยัง

ได้ให้ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมเกี่ยวกับพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินปรับปรุง แก้ไขตามคำแนะนำดังกล่าวแล้ว พอสรุปได้เป็นดังรายละเอียดในตาราง

ตาราง 33 ผลการสังเคราะห์ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมของผู้ทรงคุณวุฒิที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| สรุปประเด็นความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ | แนวทางดำเนินการของผู้วิจัย |
|---|---|
| 1. หลักการและเหตุผลมีความกว้างมาก ควรระบุหรือกำหนดให้เห็นประเด็นที่ชัดเจนว่ารูปแบบนี้ยึดถืออะไรเป็นหลักในการดำเนินงาน แล้วขยายรายละเอียดให้สอดคล้องกัน | 1.1 ผู้วิจัยดำเนินการปรับขอบเขตของหลักการให้สอดคล้องกับบริบทของกรุงเทพมหานคร<br>1.2 นำเสนอแนวคิดหรือรูปแบบที่ใช้เป็นแกนหลักในการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม |
| 2. ควรปรับปรุงการใช้คำในการเรียบเรียงให้ตรงกับจุดมุ่งหมายของการพัฒนาในแต่ละกิจกรรม | 2.1 ดำเนินการปรับปรุงหลักเกณฑ์/รูปแบบการเขียนจุดมุ่งหมายของการพัฒนาในแต่ละกิจกรรมให้สอดคล้องกับองค์ประกอบ/ตัวบ่งชี้ของพฤติกรรม |
| 3. ควรกำหนดหรือระบุให้ครอบคลุมวิธีการและหลักเกณฑ์ในการประเมิน | 3.1 กำหนด เทคนิค วิธีการประเมินภายหลังการจัดกิจกรรมในแต่ละกิจกรรม โดยเน้นการประเมินตามสภาพจริง มีการกำหนดเกณฑ์แบบรูบิคส์ และกำหนดผู้ประเมินเพื่อให้ผลการประเมินสอดคล้องกับความเป็นจริงมากที่สุด |
| 4. ขั้นตอนสรุปองค์ความรู้ ยังไม่สะท้อนถึงองค์ความรู้ในการดำเนินกิจกรรมเท่าที่ควร | 4.1 ปรับปรุงกิจกรรมโดยเน้นให้ผู้เข้ารับการอบรมมีส่วนร่วมในการสร้างองค์ความรู้ รวมทั้งแนวทางในการปฏิบัติหน้าที่<br>4.2 เพิ่มกิจกรรมการบันทึกการเรียนรู้ (Learning Logs) แต่ละกิจกรรม |
| 5. สถานการณ์/กรณีศึกษา ควรสอดคล้องกับบริบทของผู้เข้ารับอบรม | 5.1 ปรับสถานการณ์/กรณีศึกษา/บทบาทสมมติและสื่อประกอบต่างๆ ให้สอดคล้องกับสภาพบริบทของผู้เข้ารับการอบรม เช่น เกี่ยวข้องกับครู นักเรียน หรือโรงเรียน เป็นต้น |

ผลจากการศึกษาในระยะที่ 2 ทำให้ทราบถึงรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครว่ามีหลักการ แนวคิดที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบ มีกระบวนการพัฒนา

รูปแบบ ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 ผลการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการปฏิบัติงานของครูในโรงเรียนกรุงเทพมหานคร ศึกษา เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวกับแนวคิดเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ (Kolb) แนวคิดหลักการเรียนรู้ผู้ใหญ่กับการฝึกอบรม และเทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู โดยนำแนวคิดต่าง ๆ มาบูรณาการเพื่อดำเนินยกร่างในขั้นถัดไป ขั้นตอนที่ 2 ผลการยกร่างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มครู ประกอบด้วยสภาพปัญหาและความจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม วัตถุประสงค์ หลักการและแนวคิด เนื้อหาของรูปแบบ ขั้นตอน เทคนิค สื่อที่ใช้ในการฝึกอบรม การวัดและการประเมินผลการฝึกอบรม รายละเอียดกิจกรรมของรูปแบบทั้ง 12 กิจกรรม และขั้นตอนที่ 3 ผลการประเมินรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครพบว่ามีคุณภาพอยู่ในระดับสูงทุกด้านได้แก่ ด้านความเหมาะสม ด้านความเป็นไปได้ ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม และด้านความเป็นประโยชน์ เป็นรายแผนการจัดกิจกรรม พบว่ามีคุณภาพอยู่ในระดับมากและมากที่สุด รวมทั้งผู้ทรงคุณวุฒิยังได้ให้ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมเกี่ยวกับพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินปรับปรุง แก้ไขตามคำแนะนำดังกล่าว ซึ่งทำให้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีคุณภาพที่เป็นยอมรับสามารถนำไปพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูภายใต้บริบทองค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครต่อไป

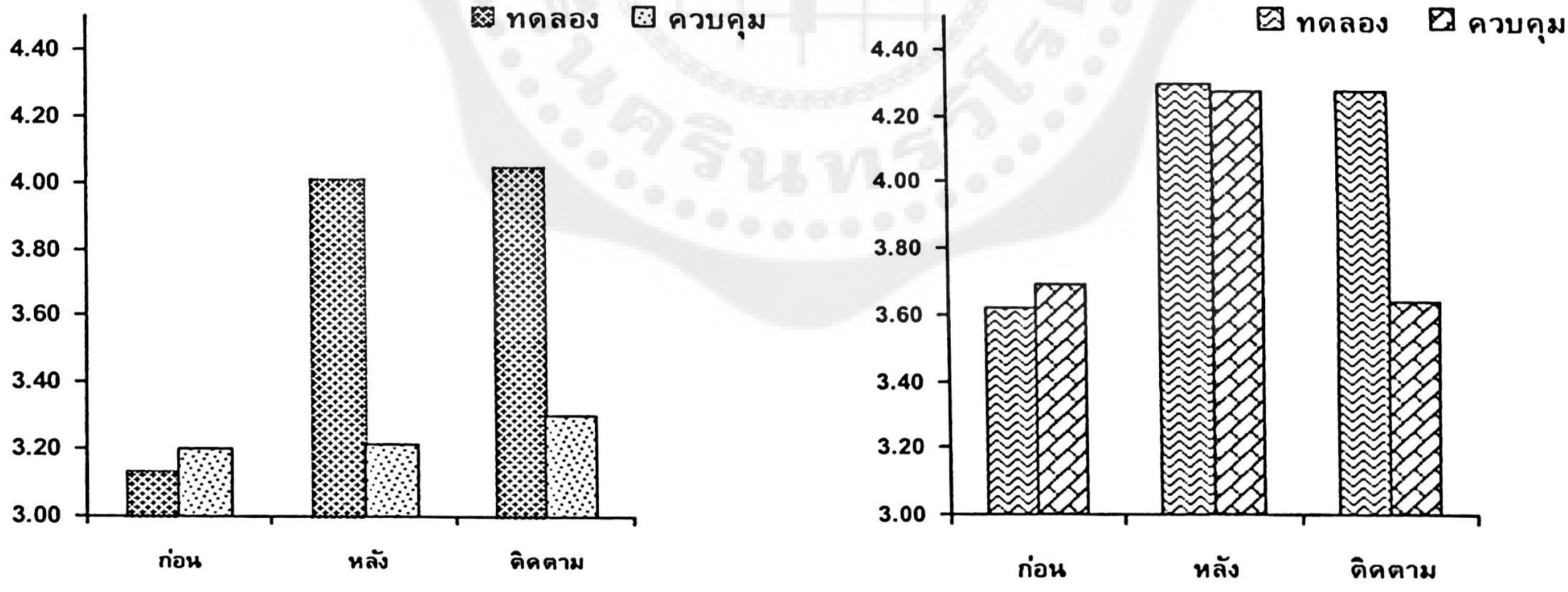
**ระยะที่ 3 ผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร พบว่า กลุ่มทดลอง (ใช้รูปแบบสร้างเสริมภาวะผู้นำกลุ่มของครู) มีภาวะผู้นำกลุ่ม ก่อนทดลอง อยู่ในระดับปานกลาง (M=3.134,SD=0.427) หลังทดลองอยู่ในระดับมาก (M=4.014,SD= 0.355) และในระยะติดตามผล อยู่ในระดับมาก (M=4.048, SD=0.362) ส่วนคะแนนสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ก่อนทดลองอยู่ในระดับมาก (M=3.674, SD=0.724) หลังทดลองอยู่ในระดับมาก (M=4.301,SD=0.347) และระยะติดตามผล อยู่ในระดับมาก (M=4.275, SD=0.311) ส่วนกลุ่มควบคุม (ไม่ใช้รูปแบบสร้างเสริมภาวะผู้นำกลุ่มของครู) มีภาวะผู้นำกลุ่ม ก่อนทดลองอยู่ในระดับปานกลาง (M=3.199,SD=0.229) หลังทดลองอยู่ในระดับมาก (M=3.886, SD=0.327) และในระยะติดตามผล อยู่ในระดับมาก (M=3.903, SD=0.289) ส่วนคะแนนสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ก่อนทดลองอยู่ในระดับมาก (M=3.619,SD=0.470) หลังทดลองอยู่ในระดับมาก (M=3.695,SD=0.388) และระยะติดตามผล อยู่ในระดับมาก (M=3.642,SD=0.376)

แสดงให้เห็นว่ากลุ่มทดลอง เมื่อได้เรียนรู้โดยใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครแล้ว มีคะแนนเฉลี่ยของภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมสูงขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับก่อนการทดลอง ซึ่งมีรายละเอียดแสดงดังตารางและภาพประกอบ

ตาราง 34 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

| ตัวแปรที่ศึกษา | ช่วงเวลาการวัด | กลุ่ม | n | M | SD | ระดับ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ภาวะผู้นำกลุ่ม (CL) | ก่อนทดลอง | ทดลอง | 36 | 3.134 | 0.427 | ปานกลาง |
| | | ควบคุม | 36 | 3.199 | 0.230 | ปานกลาง |
| | หลังทดลอง | ทดลอง | 36 | 4.014 | 0.355 | มาก |
| | | ควบคุม | 36 | 3.218 | 0.295 | มาก |
| | ระยะติดตาม | ทดลอง | 36 | 4.048 | 0.362 | มาก |
| | | ควบคุม | 36 | 3.298 | 0.371 | มาก |
| สมรรถนะการทำงานเป็นทีม (CT) | ก่อนทดลอง | ทดลอง | 36 | 3.674 | 0.724 | มาก |
| | | ควบคุม | 36 | 3.619 | 0.470 | มาก |
| | หลังทดลอง | ทดลอง | 36 | 4.301 | 0.347 | มาก |
| | | ควบคุม | 36 | 3.695 | 0.388 | มาก |
| | ระยะติดตาม | ทดลอง | 36 | 4.275 | 0.311 | มาก |
| | | ควบคุม | 36 | 3.642 | 0.376 | มาก |




ภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม

ภาพประกอบ 22 คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม

เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จำแนกตามกลุ่มได้แก่ กลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม และช่วงเวลาในการวัด

จำนวน 3 ครั้ง โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (Repeated Measures MANOVA) พบว่า ก่อนทดลองทั้งกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม มีการกระจายตัวของคะแนนที่มีการละเมิดข้อตกลงเพียงเล็กน้อย มีการแจกแจงปกติหลายตัวแปร (multivariate normal distribution) เพียงเล็กน้อยเท่านั้น เมื่อพิจารณาค่าสถิติ Shapiro-Wilk เนื่องจากขนาดกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนน้อยกว่า 50 คน (W-test=.920,p=.012; W-test=.907, p=.005 ตามลำดับ) ส่วนหลังทดลองและระยะติดตาม มีการกระจายตัวของคะแนนเป็นปกติ สำหรับคะแนนสมรรถนะการทำงานเป็นทีม พบว่ามีการกระจายตัวของคะแนนที่มีการละเมิดข้อตกลงดังกล่าวมีเพียงเล็กน้อยเท่านั้น ในระยะหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง (W-test =.938,p=.045; W-test=.931,p=.026 ตามลำดับ) ส่วนในระยะอื่นๆ มีการกระจายตัวของคะแนนเป็นปกติ จากผลการทดสอบจึงถือได้ว่าตัวแปรตามในแต่ละกลุ่มมีการแจกแจงเป็นปกติ ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น

สรุปได้ว่าคะแนนทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผลส่วนใหญ่ไม่ละเมิดข้อตกลงเกี่ยวกับการกระจายตัวเป็นปกติของคะแนน ยกเว้นคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมบางช่วงของการวัดเท่านั้นที่มีการละเมิดข้อตกลงดังกล่าวมีเพียงเล็กน้อยเท่านั้น ซึ่งสามารถนำข้อมูลดังกล่าวไปวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนาม (MANOVA) ได้ ผลดังแสดงในตาราง

ตาราง 35 การทดสอบการกระจายตัวเป็นปกติของคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ระหว่างช่วงเวลาการวัด

| ตัวแปรที่ศึกษา | ช่วงเวลาในการวัด | กลุ่ม | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Value | df | p | Value | df | p |
| ภาวะผู้นำกลุ่ม | ก่อนทดลอง | ทดลอง | .144 | 36 | .057 | .920 | 36 | .012* |
| | | ควบคุม | .135 | 36 | .094 | .907 | 36 | .005* |
| | หลังทดลอง | ทดลอง | .144 | 36 | .056 | .940 | 36 | .052 |
| | | ควบคุม | .133 | 36 | .108 | .959 | 36 | .201 |
| | ระยะติดตาม | ทดลอง | .137 | 36 | .087 | .945 | 36 | .073 |
| | | ควบคุม | .207 | 36 | .000* | .958 | 36 | .191 |
| สมรรถนะการทำงานเป็นทีม | ก่อนทดลอง | ทดลอง | .130 | 36 | .130 | .960 | 36 | .210 |
| | | ควบคุม | .105 | 36 | .200 | .979 | 36 | .722 |
| | หลังทดลอง | ทดลอง | .119 | 36 | .200 | .970 | 36 | .436 |
| | | ควบคุม | .146 | 36 | .051 | .938 | 36 | .045* |
| | ระยะติดตาม | ทดลอง | .143 | 36 | .059 | .931 | 36 | .026* |
| | | ควบคุม | .126 | 36 | .159 | .942 | 36 | .060 |

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ในการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของสถิติวิเคราะห์พบว่า เมตริกซ์ความแปรปรวน-แปรปรวนร่วมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 (Box's M=314.781, df1=21,df2=18022.192, p=.000) แสดงว่าข้อมูลฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้น เมื่อพิจารณาความแปรปรวนของคะแนนการสอบแต่ละครั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้านภาวะผู้นำกลุ่มจากการทดสอบ Levene's Test พบว่า ความแปรปรวนของคะแนนหลังการทดลองและระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (หลังทดลอง: F=1.952, p=.167; ระยะติดตามผล: F=0.204, p=.653) ส่วนคะแนนก่อนทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=6.622, p=.012) ในทำนองเดียวกันความแปรปรวนของการสอบแต่ละช่วงเวลาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้านสมรรถนะการทำงานเป็นทีมจากการทดสอบ Levene's Test พบว่า ความแปรปรวนของการสอบแต่ละช่วงเวลามีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (หลังทดลอง: F= 1.210, p=.275; ระยะติดตามผล: F=1.828, p=.181) ส่วนคะแนนก่อนทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=9.649, p=.003) นอกจากนี้ตัวแปรตามทั้ง 2 ตัว มีความสัมพันธ์กันมากพอที่จะวิเคราะห์ด้วย MANOVA ได้ เนื่องจากค่า Bartlett's test มีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญ (Approx.Chi-Square=177.553, df=20, p=.000) แสดงว่าข้อมูลไม่ฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้น

สำหรับการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวัดซ้ำ โดยพิจารณาค่าความแปรปรวนของคะแนนการสอบของภาวะผู้นำกลุ่ม แต่ละช่วงเวลา ด้วย Mauchly's Test พบว่า ความแปรปรวนของคะแนนจากการสอบซ้ำแต่ละช่วงเวลามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Mauchly's W=.762, Approx. Chi-Square =18.760, df=2, p=.000) ในทำนองเดียวกันค่าความแปรปรวนของคะแนนการสอบของสมรรถนะการทำงานเป็นทีมแต่ละช่วงเวลา ด้วย Mauchly's Test พบว่าความแปรปรวนของคะแนนจากการสอบซ้ำแต่ละช่วงเวลามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Mauchly's W=.412, Approx.Chi-Square =61.231, df=2, p=.001) นั้นแสดงว่าความแปรปรวนของค่าเฉลี่ยจากการวัดซ้ำ 3 ครั้ง ไม่เป็น Compound Symmetry หรือมีการละเมิดข้อตกลงเรื่องความเท่ากันของความแปรปรวนภายในของชุดข้อมูลที่วัดต่างเวลากัน (sphericity) ดังนั้นเพื่อลดความคลาดเคลื่อนแบบที่ 1 (type I error) ผู้วิจัยจึงเลือกใช้วิธีการทดสอบของ Greenhouse-Geisser epsilon ในการทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม

อิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มการทดลองและช่วงเวลาการวัด มีผลต่อคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Pillai's Trace=.564, F=21.685, df=4,67, p=.000) โดยค่าขนาดอิทธิพลของความแตกต่างอยู่ในระดับมาก (Effect Size: $\eta^2$ =.564) ซึ่งผลการศึกษามีจำนวนตัวอย่างและขนาดของอิทธิพลของความแตกต่างเพียงพอต่อการส่งผลให้มีนัยสำคัญทางสถิติจริง (Observed power=1.000) แสดงว่าอิทธิพลของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูนั้นไม่คงที่ กล่าวคือ คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แตกต่างกันเปลี่ยนไปตามช่วงเวลาที่วัด ดังตาราง

ตาราง 36 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม โดยพิจารณากลุ่มการทดลองและช่วงเวลาการวัด

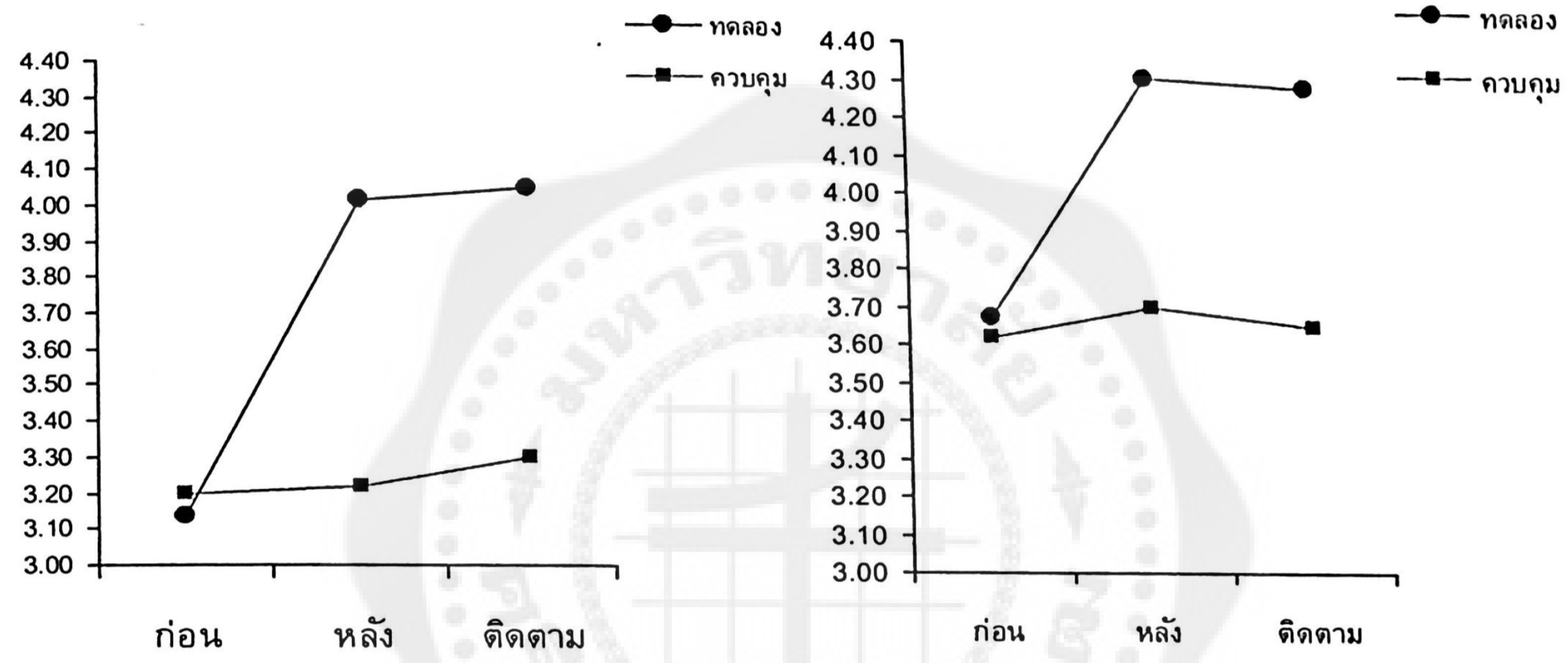
| | Multivariate Tests | Value | F | Hypothesis df | Error df | p | $\eta^2$ | Observed Power |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ระหว่างกลุ่ม | | | | | | | | |
| กลุ่ม (group) | Pillai's Trace | .538 | 40.222 | 2.000 | 69.000 | .000 | .538 | 1.000 |
| | Wilks' Lambda | .462 | 40.222 | 2.000 | 69.000 | .000 | .538 | 1.000 |
| | Hotelling's Trace | 1.166 | 40.222 | 2.000 | 69.000 | .000 | .538 | 1.000 |
| | Roy's Largest Root | 1.166 | 40.222 | 2.000 | 69.000 | .000 | .538 | 1.000 |
| ภายในกลุ่ม | | | | | | | | |
| ช่วงเวลา (time) | Pillai's Trace | .578 | 22.938 | 4.000 | 67.000 | .000 | .578 | 1.000 |
| | Wilks' Lambda | .422 | 22.938 | 4.000 | 67.000 | .000 | .578 | 1.000 |
| | Hotelling's Trace | 1.369 | 22.938 | 4.000 | 67.000 | .000 | .578 | 1.000 |
| | Roy's Largest Root | 1.369 | 22.938 | 4.000 | 67.000 | .000 | .578 | 1.000 |
| ปฏิสัมพันธ์ (group* time) | Pillai's Trace | .564 | 21.685 | 4.000 | 67.000 | .000 | .564 | 1.000 |
| | Wilks' Lambda | .436 | 21.685 | 4.000 | 67.000 | .000 | .564 | 1.000 |
| | Hotelling's Trace | 1.295 | 21.685 | 4.000 | 67.000 | .000 | .564 | 1.000 |
| | Roy's Largest Root | 1.295 | 21.685 | 4.000 | 67.000 | .000 | .564 | 1.000 |

เมื่อพิจารณาอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (กลุ่มการทดลอง) และช่วงเวลาการวัด ที่มีต่อคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมอยู่ในลักษณะของปฏิสัมพันธ์แบบ Ordinal Interaction Effect ซึ่งผลปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจะทำให้เฉพาะขนาดของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระ (กลุ่มการทดลอง/ช่วงเวลาการวัด) กับตัวแปรตาม (ภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม) เปลี่ยนไปตามแต่ละค่าของตัวแปรอิสระอื่น (กลุ่มการทดลอง/ช่วงเวลาการวัด) แต่การเปลี่ยนแปลงนั้นไม่มากพอที่จะเปลี่ยนทิศทางของความสัมพันธ์ให้เป็นไปในทางตรงข้ามกันอย่างสิ้นเชิง

เมื่อพิจารณากราฟเส้นแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม มีรายละเอียดดังนี้

ภาวะผู้นำกลุ่ม พบว่าก่อนทดลอง คะแนนทั้งสองกลุ่มใกล้เคียงกันโดยกลุ่มควบคุมมีคะแนนมากกว่ากลุ่มทดลอง หลังทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนเพิ่มเชิงเส้นตรง ส่วนกลุ่มทดลองมีคะแนนเพิ่มขึ้นเล็กน้อยและค่อนข้างใกล้เคียงกับก่อนทดลองส่วน ในระยะติดตามผล ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีคะแนนเพิ่มขึ้นเล็กน้อย อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาแนวโน้มของคะแนนก็พบว่าทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีแนวโน้มของคะแนนเพิ่มขึ้นอย่างเป็นลำดับ แต่กลุ่มทดลองมีการเพิ่มขึ้นคะแนนในช่วงหลังทดลองชัดกว่าช่วงเวลาอื่นๆ

สำหรับคะแนนสมรรถนะการทำงานเป็นทีม พบว่า ก่อนทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนมากกว่ากลุ่มควบคุม แต่คะแนนค่อนข้างใกล้เคียงกัน หลังทดลองทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีแนวโน้มของคะแนนเพิ่มขึ้น แต่กลุ่มทดลองมีการเปลี่ยนแปลงของคะแนนที่ชัดเจนกว่าหรือมีคะแนนเพิ่มขึ้นค่อนข้างมาก ส่วนในระยะติดตามผล ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีคะแนนลดลงจากช่วงหลังทดลองไม่มาก อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาแนวโน้มของคะแนนก็พบว่าทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมนั้นมีแนวโน้มของคะแนนเพิ่มขึ้นในช่วงหลังทดลอง และช่วงระยะติดตามผลมีคะแนนที่ลดลงทั้งสองกลุ่ม แต่ก็ใกล้เคียงกับช่วงหลังทดลอง ดังภาพประกอบ




ภาพประกอบ 23 คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นของกลุ่มการทดลอง จำแนกตามช่วงเวลาการวัด

อย่างไรก็ตามปฏิสัมพันธ์ระหว่างระหว่างกลุ่มการทดลองและช่วงเวลาการวัดมีอิทธิพลต่อภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม จึงไม่สามารถทำการวิเคราะห์ถึงอิทธิพลหลัก (Main Effect) ในกลุ่มการทดลองและช่วงเวลาการวัดได้ ดังนั้นจำเป็นทำการทดสอบอิทธิพลหลักทีละกลุ่มย่อย (Simple Main Effect Analysis) พบว่า ครูที่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม (กลุ่มทดลอง) มีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม และสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ระหว่างก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($F=107.333$, $p=.000$; $F=29.736$, $p=.000$ ตามลำดับ) ส่วนครูที่ไม่ได้รับรูปแบบฯ (กลุ่มควบคุม) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นั้นแสดงให้เห็นว่ากลุ่มทดลองเมื่อได้รับรูปแบบฯแล้ว มีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมสูงกว่ากลุ่มควบคุม ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 3 ดังตาราง

ตาราง 37 การวิเคราะห์อิทธิพลอย่างง่ายของค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม ตามช่วงเวลาการวัด ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

| ตัวแปรที่ศึกษา | แหล่งความแปรปรวน | SS | df | MS | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ภาวะผู้นำกลุ่ม | ภายในช่วงเวลาการวัด | | | | | |
| | กลุ่มทดลอง | 19.320 | 2 | 9.660 | 107.333** | .000 |
| | กลุ่มควบคุม | .200 | 2 | .100 | 1.111 | .334 |
| | ความคลาดเคลื่อน | 12.660 | 140 | .090 | | |
| สมรรถนะการทำงานเป็นทีม | ภายในช่วงเวลาการวัด | | | | | |
| | กลุ่มทดลอง | 9.040 | 2 | 4.520 | 29.736*** | .000 |
| | กลุ่มควบคุม | .110 | 2 | .055 | .361 | .702 |
| | ความคลาดเคลื่อน | 21.410 | 140 | .152 | | |

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จะเห็นได้ว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม ในกลุ่มทดลองจะไม่คงที่ น่าจะการเปลี่ยนแปลงจากก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล ทั้งนี้จึงทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบรายคู่เพื่อพิจารณาว่าก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล ระยะใดที่ค่าเฉลี่ยภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม มีความแตกต่างกัน โดยใช้การปรับระดับนัยสำคัญด้วยเทคนิคบอนเฟอร์โรนี (Bonferroni) พบว่า

ภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู หลังทดลองกับก่อนทดลอง และระยะติดตามกับก่อนทดลอง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมแตกต่างกัน เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกัน โดยภาวะผู้นำกลุ่ม หลังทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าก่อนทดลอง (หลังทดลอง: M=4.014 ; ก่อนทดลอง: M=3.134) และระยะติดตามมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าก่อนทดลอง (ระยะติดตาม: M= 4.048) ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 4

อย่างไรก็ตาม หลังทดลองกับระยะติดตามผล แตกต่างอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (หลังทดลอง: M=4.014 ;ระยะติดตาม: M=4.048) ย่อมแสดงให้เห็นว่าเมื่อกลุ่มทดลองได้รับการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มไปแล้วยังคงมีภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมคงทนหรือเหลืออยู่ในตัว แม้ว่าเวลาจะผ่านไปก็ตาม ดังตาราง

ตาราง 38 การเปรียบเทียบรายคู่ของคะแนนเฉลี่ยภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน

| ตัวแปรที่วัด | ช่วงเวลาการวัด | M | ช่วงเวลาการวัด | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | ก่อนทดลอง | หลังทดลอง | ระยะติดตามผล |
| ภาวะผู้นำกลุ่ม | ก่อนทดลอง | 3.134 | - | .880** | .914** |
| | หลังทดลอง | 4.014 | | - | .034 |
| | ระยะติดตามผล | 4.048 | | | - |
| สมรรถนะการทำงานเป็นทีม | ก่อนทดลอง | 3.674 | - | .627** | .600** |
| | หลังทดลอง | 4.301 | | - | .026 |
| | ระยะติดตามผล | 4.275 | | | - |

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ภายหลังการทดลองใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยได้ประเมินความพึงพอใจต่อรูปแบบกับกลุ่มที่ใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู พบว่ามีความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากที่สุด (M=4.627, SD=.584) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านเทคนิคการจัดกิจกรรม อยู่ในระดับมาก (M=4.452, SD=.645) ส่วนด้านสิ่งอำนวยความสะดวก และด้านผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม อยู่ในระดับมากที่สุด (M=4.656, SD=.551; M=4.774, SD=.556) ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 5 ดังตาราง

ตาราง 39 ค่าเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครของกลุ่มทดลอง

| รายการประเมิน | M | SD | ระดับความพึงพอใจ |
|---|---|---|---|
| **ด้านเทคนิคการจัดกิจกรรม** | **4.452** | **.645** | **มาก** |
| 1. เนื้อหาฝึกอบรม สนองความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม | 4.065 | .747 | มาก |
| 2. กิจกรรมมุ่งเน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของผู้เข้ารับการอบรม | 4.516 | .814 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมเน้นการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของผู้เข้ารับการอบรม | 4.387 | .626 | มาก |
| 4. ผู้ดำเนินกิจกรรมมีเทคนิควิธีการให้ความรู้ที่ทำให้เข้าใจง่าย ก่อให้เกิดการเรียนรู้ | 4.613 | .490 | มากที่สุด |
| 5. ผู้ดำเนินกิจกรรมสามารถเชื่อมโยงเนื้อหาในการอบรมอย่างครบถ้วน | 4.677 | .547 | มากที่สุด |

ตาราง 39 (ต่อ)

| รายการประเมิน | M | SD | ระดับความพึงพอใจ |
|---|---|---|---|
| **ด้านสิ่งอำนวยความสะดวก** | **4.656** | **.551** | **มากที่สุด** |
| 6. ระยะเวลาในการฝึกอบรมแต่ละกิจกรรมมีความเหมาะสม | 4.419 | .559 | มาก |
| 7. เวลาในการดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนเรียนรู้เชิงประสบการณ์มีความเหมาะสม | 4.581 | .509 | มากที่สุด |
| 8. สื่อและวัสดุอุปกรณ์สามารถตอบสนองต่อการเรียนรู้ | 4.645 | .507 | มากที่สุด |
| 9. สื่ออุปกรณ์ในการฝึกอบรมทำให้เข้าใจบทบาทของภาวะผู้นำกลุ่ม | 4.710 | .504 | มากที่สุด |
| 10. สถานที่มีความเหมาะสมสำหรับการจัดกิจกรรม | 4.710 | .681 | มากที่สุด |
| 11. บรรยากาศของการฝึกอบรมเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ | 4.871 | .547 | มากที่สุด |
| **ด้านผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม** | **4.774** | **.556** | **มากที่สุด** |
| 12. ผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรมส่งผลให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มขึ้น | 4.871 | .490 | มากที่สุด |
| 13. สามารถนำความรู้ ทักษะที่ได้ ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน | 4.677 | .621 | มากที่สุด |
| **รวม** | **4.627** | **.584** | **มากที่สุด** |

นอกจากนี้ยังมีการนำเสนอความคิดเห็นของผู้เข้ารับการอบรม ด้วยการสะท้อนคิด (Reflective Thinking) เกิดขึ้นหลังจากที่ผู้เข้ารับการอบรม ทำกิจกรรมนั้นเรียบร้อยแล้ว (reflection on action) ซึ่งผลการสะท้อนคิดในระยะสิ้นสุดกิจกรรม พบข้อควรคำนึงในการจัดกิจกรรมในประเด็นการจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นกันเอง เหมาะสมกับสภาพทางกายภาพของกลุ่มเป้าหมาย การเปิดโอกาสการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน เนื่องจากกลุ่มทดลองเป็นผู้ใหญ่ที่มีประสบการณ์การเรียนรู้และประสบการณ์ชีวิตที่แตกต่างกัน การจัดกิจกรรมที่มีความหลากหลายและยืดหยุ่นสามารถส่งเสริมการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี นอกจากยังมีประเด็นคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มด้านสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า การแสดงความเคารพในความคิดเห็นของตนเองและผู้อื่น การยอมรับความคิดเห็นและทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนร่วมงาน เน้นการให้โอกาสเพื่อนร่วมงานสามารถที่จะทำงานได้ตามที่ถนัด ลดการยึดถือความเป็นตัวตน เน้นการให้เกียรติซึ่งกันและกัน แม้ว่าจะมีประสบการณ์หรือองค์ความรู้ที่สั่งสมติดตัวมาแตกต่างกันก็ตาม ก็ควรตระหนักว่าการร่วมมือ พึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน ผสมผสานความแตกต่างให้มีความกลมกลืนภายในกลุ่มหรือทีมงาน ซึ่งสอดรับกับดังข้อความที่สะท้อนจากการดำเนินกิจกรรมที่ว่าดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"เราควรให้เกียรติและยอมรับในตัวตน ความคิด และผลงานของผู้อื่น เพราะทุกคนมีภูมิหลัง ประสบการณ์ และชีวิตที่แตกต่างกัน"

"ในการทำงานร่วมกันผู้อื่น เราต้องรู้จักให้เกียรติกัน ให้ความเคารพในตนเองและความคิดเห็นของกันและกัน"

"อะไรที่คนอื่นสามารถทำได้ ก็ควรให้โอกาส อย่าปิดกั้นเขาเลย ทุกคนมีความสามารถ ความถนัดไม่เหมือนกันหรอก ควรพึ่งพิงกันในการทำงานจึงจะดี"

"งานทุกอย่างจะสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี เราจะต้องได้รับฟังรับความคิดเห็นของกันและกัน ได้ร่วมมือร่วมแรงกัน และทุกคนรู้เป้าหมายของตน ทำให้ทำงานได้เต็มความสามารถแต่ละบุคคล"

"ทำให้มีความรู้สึกที่ดีในการทำงานร่วมกันเป็นทีม เปิดกรอบความคิดในอีกหลายแง่หลายมุมที่เรามองไม่เห็นในการนำไปใช้กับชีวิตประจำวัน"

"...สิ่งช่วยกระตุ้นการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี โดยแค่เราเริ่มจากการยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นในการทำงานร่วมกัน"

2. คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มด้านความไว้วางใจในกลุ่ม ผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า การเปิดเผยต่อกันด้วยการแสดงความคิดเห็นที่ตรงไปตรงมา จริงใจ รวมทั้งเรียนรู้เกี่ยวกับความสามารถ ความถนัด จุดเด่นจุดด้อย อารมณ์ ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอ รวมทั้งมองหาประโยชน์ที่แฝงอยู่ในคำวิพากษ์วิจารณ์เพื่อใช้ในการพัฒนาตน พัฒนางาน ดังข้อความที่สะท้อนจากการดำเนินกิจกรรมที่ว่าดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"เมื่อเกิดปัญหา เราควรปฏิบัติอย่างไร ควรเปิดเผยข้อมูลแก่ใครได้บ้าง และเราควรที่จะเปิดเผยข้อมูลของเรามากน้อยขนาดไหน เพื่อคลายความเครียดและมีแนวทางในการแก้ไขประเด็นปัญหาต่างๆ"

"การหันหน้าคุยกัน เมื่อเจอปัญหาในการทำงาน ยอมทำให้เกิดหนทางในการแก้ปัญหาต่างๆได้อย่างรวดเร็ว และเกิดข้อเสนอแนะที่หลากหลาย"

"ก่อนการทำงานทุกครั้ง ต้องมีการพูดคุยกันภายในทีมเพื่อสร้างความคุ้นเคยและร่วมกันกำหนดข้อตกลงในการทำงาน"

"การที่เรารับรู้ถึงปัญหาของเพื่อนในกลุ่ม เข้าใจกันและกัน ร่วมกันวิเคราะห์ปัญหาของแต่ละคนว่าทุกปัญหาเกิดจากอะไร เป็นปัญหาเกี่ยวกับอะไร และร่วมกันแชร์ประสบการณ์ พร้อมแนะนำหาวิธีการแก้ปัญหานั้น"

3. คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มด้านการสื่อสารในกลุ่ม ผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า การสื่อสารเป็นหัวใจสำคัญของการปฏิบัติงานร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็นการแสดงออกทางสีหน้าท่าทาง ทางภาษามือ และทางสายตา การใช้คำพูดที่คำนึงถึงความรู้สึกของผู้ฟัง และเอาใจใส่เพื่อนที่สนทนาด้วยหรือเอาใจเขามาใส่ใจเราด้วยการรับฟังอย่างตั้งใจ ทำให้เข้าใจและแปลความได้อย่างถูกต้อง ซึ่งจะทำให้เกิดความสำเร็จร่วมกัน ส่งผลการปฏิบัติงานมีความราบรื่น ดังข้อความที่สะท้อนจากการดำเนินกิจกรรมที่ว่าดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"การนำอวัจนภาษามาใช้ในการทำงานร่วมกันผู้อื่นได้ เพราะในบางครั้งการใช้ท่าทาง ก็สามารถสื่อความหมายที่ถูกต้อง ชัดเจน "

"การสื่อสารเป็นสิ่งสำคัญในการทำกิจกรรมต่างๆ ดังนั้นการแปลความหมายของการสื่อสารได้ดี จะทำให้งานที่ทำบรรลุวัตถุประสงค์"

"เราต้องตั้งใจรับฟังความคิดเห็น ข้อเสนอแนะจากเพื่อนในกลุ่มบ้าง เพื่อความสำเร็จในการทำงาน"

"ในการวิพากษ์วิจารณ์ ติชม ผลงานของคนอื่น ควรกระทำด้วยความระมัดระวังในด้านคำพูดคำจา ควรรักษาไว้ซึ่งสภาพจิตใจของผู้ถูกติชม"

"หากต้องพูดวิพากษ์วิจารณ์ สิ่งใดขอให้นึกเสมอว่า ทุกคนมีที่มาของภูมิหลังที่แตกต่างกัน ต้องรู้จักใช้คำพูดเชิงวิพากษ์วิจารณ์ที่ให้เกียรติกัน"

4. คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มด้านพลังอารมณ์เชิงบวก ผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า การร่วมรับรู้หรือความเอาใจใส่เป็นการรับรู้ถึงอารมณ์ผู้อื่น การเข้าใจในมุมมองของผู้อื่น การแสดงความสนใจต่อความกังวลของผู้อื่น การเอาใจใส่บุคคลรอบข้าง มีอารมณ์ร่วมกับผู้อื่น การปรับตนเองให้เข้ากับระดับอารมณ์ที่หลากหลาย สามารถช่วยให้เกิดพลังทางความคิดทำให้เข้ากับผู้อื่นได้อย่างสนิทใจ ไม่ว่าเพื่อนในกลุ่มจะมาจากเบื้องหลังหรือวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นการจัดการอารมณ์ของตนเองยังมีส่วนสำคัญของการปฏิบัติงานร่วมกันด้วย ดังข้อความที่สะท้อนจากการดำเนินกิจกรรมที่ว่าดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"ไม่ว่าเราจะอยู่ในโรงเรียนหรืออยู่ในองค์การใดก็ตาม หากเราเป็นส่วนหนึ่งของสังคม การควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์เป็นสิ่งสำคัญมาก"

"เมื่อทำงานร่วมกับคนอื่น การเอาใจใส่ ไถ่ถามสารทุกข์สุขดิบสมาชิกในกลุ่ม ทำให้รู้สึกว่าเราเป็นพวกเดียวกัน"

"ทำให้เรารู้จักสำรวมอารมณ์ของตนเอง รู้จักสังเกตอารมณ์ของผู้อื่น ทำให้เราได้มองรอบด้านถึงผลกระทบที่เกิดจากอารมณ์ของเราและเพื่อนร่วมงานทั้งด้านดีและด้านไม่ดี"

5. คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มด้านการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน ผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า การระดมสมองเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนหรือผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสีย ช่วยคิดช่วยทำวางแผน และกำหนดเป้าหมายในการทำงาน ทำให้เป็นแนวทางเดียวกัน ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นจะส่งผลต่อการปฏิบัติงานในด้านดี นอกจากนี้ยังเห็นถึงความร่วมมือร่วมใจของทุกคนในกลุ่ม เพื่อที่ได้ก้าวไปสู่เป้าหมายพร้อมกัน รวมทั้งการสะท้อนถึงผลเสียของการไม่มีวิสัยทัศน์ร่วมกันว่าจะเกิดผลเสียอย่างไร ต่อใครบ้าง ดังข้อความที่สะท้อนจากการดำเนินกิจกรรมที่ว่าดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"ทำให้เรารู้จักวางแผนและกำหนดเป้าหมายในการอบรม การทำงาน ทำให้เป็นระบบมากขึ้น และส่งผลต่องานในด้านดี นอกจากนี้ยังเห็นถึงความร่วมมือร่วมใจของทุกคนในกลุ่ม"

"หากเราได้รับมอบหมายให้ทำงานเป็นทีมร่วมกับผู้อื่น เราต้องมีความคิด ปัญญา เหตุผล และทัศนคติที่เป็นไปในแนวทางเดียวกัน และยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น สิ่งเหล่านี้จะทำให้การทำงานเป็นทีมของเราประสบความสำเร็จ และงานที่ได้รับมอบหมายเสร็จทันเวลาที่กำหนด ไม่เกิดความเสียหายและไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน"

"การทำงานเป็นกลุ่ม ในเรื่องการตัดสินใจ เราควรที่จะมองสิ่งสำคัญให้เป็นเป้าหมายเดียวกัน มองให้เป็นทิศทางเดียวกัน เพื่อให้งานนั้นมีประสิทธิภาพและเกิดผลสำเร็จ แต่หากคนในกลุ่มไม่มีเป้าหมายเดียวกัน การทำงาน การตัดสินใจ ก็เกิดความขัดแย้งกันภายในกลุ่มและทำให้กลุ่มไม่ประสบผลสำเร็จ"

6. คุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มด้านความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม ผู้เข้ารับการอบรมมีความคิดเห็นว่า สมาชิกทุกคนมีความรู้สึกร่วมเป็นเจ้าของ รู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิบัติร่วมกันเป็นหมู่คณะ รู้สึกถึงความเป็นกลุ่มก้อน ยึดเหนี่ยวกันด้วยความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ปราศจากความขัดแย้ง ร่วมพลังสร้างสรรค์บรรยากาศในการทำงาน เป็นลักษณะเกื้อหนุนซึ่งกันและกัน เกิดงานการอย่างสร้างสรรค์ มีความสุขใจหรือภาคภูมิใจเมื่อปฏิบัติงานสำเร็จลุล่วง ดังข้อความที่สะท้อนจากการดำเนินกิจกรรมที่ว่าดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"ในขณะที่พวกเราทำงานเป็นกลุ่ม ทำให้เรามีความรักใคร่สามัคคีกัน ร่วมแรงร่วมใจให้งานที่ทำประสบผลสำเร็จ"

"ทุกคนในกลุ่มต่างมีความสำคัญในการทำงาน ถ้าขาดไปสักคน ก็คงเหมือนขาดอะไหล่หรือจิ๊กซอว์ งานก็ไม่เสร็จ"

"มีความสุข...เมื่อได้ทำงานเสร็จ เพราะว่าเราทำเต็มกำลังความสามารถ ภายในทรัพยากรที่มีจำกัด ร่วมแรงกันทำงาน"

7. ความคิดเห็นต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในด้านเทคนิคการจัดกิจกรรม ผู้เข้ารับการพัฒนาต่างเห็นว่า มีการใช้เทคนิคการจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับวัยวุฒิของผู้เข้ารับการอบรม ใช้สื่อประกอบที่ง่ายต่อการเข้าใจ มีการแสดงบทบาทสมมติ ใช้สถานการณ์จริงหรือเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน รวมทั้งให้อิสระทางความคิดในการอภิปราย มีการให้เกียรติกันทางความคิด ทำให้ครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเกิดการเรียนรู้ได้อย่างแท้จริง และสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการดำรงชีวิตได้ ดังข้อความดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"เนื้อเรื่องของกิจกรรมเกี่ยวข้องกับการทำงานโดยตรงเกี่ยวกับการแสดงออกทางอารมณ์"

"เมื่อจบกิจกรรม มีการสรุปเนื้อหาได้อย่างชัดเจนและให้ผู้เข้ารับการอบรมได้แสดงความคิดเห็นเพื่อสรุปเนื้อหาร่วมกันด้วย"

"ฝึกการคิดวิเคราะห์ถึงความสำคัญของส่วนประกอบต่างๆ ของบ้าน และแสดงความคิดเห็นตัดสินใจร่วมกัน ได้รับฟังข้อคิดเห็นของกันและกันมากขึ้น"

"เป็นกิจกรรมที่สอดแทรกความรู้ และสามารถนำความรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้"

"เป็นกิจกรรมที่เสริมสร้างความรู้ที่ใช้ในการทำงานและเป็นประโยชน์ต่อการทำงาน"

8. ความคิดเห็นต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในด้านสิ่งอำนวยความสะดวก ผู้เข้ารับการพัฒนาต่างเห็นว่า การดำเนินกรรมครั้งนี้มีสิ่งอำนวยความสะดวก เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง เป็นประโยชน์เสริมสร้างการเรียนรู้ เช่น วิทยากรมีคุณสมบัติเหมาะสม มีความรู้ความสามารถ สามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ในองค์กรจำเป็นมาสู่ชีวิตจริง รวมทั้งการมีใช้สื่อประกอบการฝึกอบรมที่ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดการเรียนรู้ได้จริง ดังข้อความดังนี้

**ตัวอย่างข้อมูล**

"วิทยากรให้ความรู้ในเรื่องนี้ได้อย่างชัดเจน มีการยกตัวอย่าง การอธิบาย การให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้แสดงออกทางอารมณ์ต่างๆ ผ่านบทสมมติ"

"วิทยากรให้ความรู้ในเรื่องนี้ได้อย่างชัดเจน มีการสรุปองค์ความรู้ของเนื้อหาได้อย่างยอดเยี่ยม"

"กิจกรรมนี้ให้ผู้เข้ารับการอบรมทุกคนแสดงออกทางอารมณ์ตามโจทย์ที่ได้รับมอบหมายและให้เพื่อนๆ ลองทาย"

"กิจกรรมนี้มีภาพมาให้ผู้เข้าอบรมดูและสรุปเรื่องจากภาพตามความคิดเห็นของแต่ละคน"

9. ผู้เข้ารับการอบรม มีความคิดเห็นว่าผลหรือประโยชน์ที่เกิดจากการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ทำให้เป็นแรงผลักดันในการปฏิบัติงาน สามารถนำไปเป็นแนวทางหรือประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นด้านครอบครัวงานได้รับมอบหมายในหน้าที่

**ตัวอย่างข้อมูล**

"สามารถนำไปใช้เป็นแรงผลักดันในการทำงาน รู้จักอดทน เพียรพยาม" "สามารถนำความรู้ที่ได้ไปปรับใช้ในชีวิตจริงทั้งเรื่องการทำงานและการใช้ชีวิตของครอบครัว รวมถึงการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่นในสังคมใหญ่" "สามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ในการทำงานร่วมกับผู้อื่นในโรงเรียน"

"สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการอบรมมาปรับใช้ในการทำงาน การจัดการเรียนการสอน การสังเกตพฤติกรรมนักเรียนและใช้ในการพัฒนานักเรียนได้" "การอบรมครั้งนี้ช่วยให้รู้จักวิธีการปรับตัวเพื่อให้เกิดสัมพันธภาพอันดีของเพื่อนร่วมงานและคนอื่นๆ ในสังคมด้วย"

# ตัวอย่างการสะท้อนคิดของกลุ่มที่ใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

**ความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ผู้เข้ารับการอบรมได้จากการกิจกรรม**

- กิจกรรมนี้ ดิฉันเข้าร่วมกิจกรรมและได้สรุปเรื่องจากการแสดงความคิดของแต่ละคนในตอนนี้ เป็นการสื่อสารโดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร แต่ยังมีการใช้อวัจนภาษาที่ไม่สามารถสื่อสารได้ เช่น การแสดงสีหน้าท่าทางที่ไม่เหมาะสม ดิฉันได้ข้อคิดจากกิจกรรมนี้ว่า การทำงานร่วมกันนั้นจำเป็นต้องใช้ทักษะในการสื่อสารที่ดี และต้องมีการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วย ไม่ใช่ว่าเราจะต้องเป็นฝ่ายพูดอย่างเดียว ต้องรู้จักการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วย และต้องรู้จักการใช้อวัจนภาษาที่เหมาะสมในการสื่อสารกับผู้อื่นด้วย

**ผู้เข้ารับการอบรมสามารถนำความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้**

๑. การสื่อสารที่ดีจะต้องมีการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วย ไม่ใช่ว่าเราจะต้องเป็นฝ่ายพูดอย่างเดียว และต้องรู้จักการใช้อวัจนภาษาที่เหมาะสมในการสื่อสารกับผู้อื่นด้วย

๒. การทำงานร่วมกันนั้นจำเป็นต้องมีการแสดงความคิดเห็นและรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วย

๓. ในการทำงานต่างๆ ถ้าหากมีการแสดงอารมณ์ด้านลบออกมา เช่น การแสดงสีหน้าท่าทางที่ไม่เหมาะสม ก็จะส่งผลกระทบต่อการทำงานร่วมกันได้



**ผู้เข้ารับการอบรมสามารถนำความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้**

รู้จักสังเกตตัวเองและผู้อื่น พยายามเรียนรู้และเข้าใจคนอื่น เพื่อให้งานสำเร็จไปได้ด้วยดี และที่จะเกิดความสัมพันธ์ที่ดีในองค์กร นอกจากนี้เราสามารถนำไปปรับใช้ในการดูแลตัวเองได้ รู้จักคิด รู้จักไตร่ตรอง และสำนึกสิ่งผิดอยู่เสมอ โดยไม่เอาอารมณ์ของตนเองเป็นที่ตั้ง และคำนึงถึงผู้อื่นเป็นที่ตั้ง

**ความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ผู้เข้ารับการอบรมได้จากการกิจกรรม**

- กิจกรรมนี้ ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมได้แสดงอารมณ์ต่างๆ ตามที่ได้รับมอบหมาย และให้เพื่อนๆ ได้ทายว่า ตัวเองได้แสดงอารมณ์อะไร / ประหลาดใจ / กลัว / การดูถูกเหยียดหยาม ซึ่งในกิจกรรมนี้ได้ข้อคิดว่า การทำงานร่วมกันในโรงเรียนนั้นครูควรจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน หากแสดงอารมณ์ต่างๆ ออกมาตามความคิดของตนเองแล้วนั้นหมดไป โดยที่ไม่สนใจเพื่อนร่วมงานข้างๆ ว่าเขาจะมีความรู้สึกอย่างไร และจะทำให้การทำงานด้านต่างๆ ไม่สำเร็จตามเป้าหมาย เพราะบุคคลจะเกิดความไม่เข้าใจกันในการทำงาน ซึ่งอาจจะทำให้เสียความสัมพันธ์กันได้ และไม่ควรแสดงอารมณ์ต่างๆ ออกมาตามความรู้สึกของตนเอง

**ผู้เข้ารับการอบรมสามารถนำความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้**

- ในสังคมการทำงานในโรงเรียนหรือองค์กรต่างๆ และหากเราเป็นส่วนหนึ่งของสังคมนั้นๆ ที่มีคนมากกว่า ๑ คน การแสดงอารมณ์ต่างๆ ออกมาจึงเป็นสิ่งสำคัญมาก เช่น อารมณ์ด้านลบ อารมณ์ด้านบวก ล้วนมีผลกระทบต่อตัวเราและผู้ที่อยู่รอบข้างเราทั้งสิ้น ซึ่งอาจจะทำให้เกิดความไม่เข้าใจกันในการทำงาน และการทำงานอย่างไม่มีความสุขเสียเอง ยังอาจจะส่งผลกระทบต่อเพื่อนร่วมงานของเราโดยที่เราไม่รู้ตัวในการทำงานร่วมกันในองค์กรต่างๆ ที่ทำร่วมกันได้ ไม่ประสบความสำเร็จ

ตัวอย่างการสะท้อนคิดของกลุ่มที่ใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู



☑ชอบมาก ☐ชอบ ☐เฉย ๆ ☐ไม่ชอบ

เหตุผลประกอบ
๑. เนื้อเรื่องของกิจกรรมเกี่ยวข้องกับการทำงานโดยตรง เกี่ยวกับการแสดงออกทางอารมณ์
๒. วิทยากรให้ความรู้ในเรื่องนี้ได้อย่างชัดเจน มีการยกตัวอย่าง การอธิบาย การให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้แสดงออกทางอารมณ์ต่าง ๆ ผ่านบทบาทสมมติ
๓. เมื่อจบกิจกรรมมีการสรุปเนื้อหาได้อย่างชัดเจน และให้ผู้เข้ารับการอบรมได้แสดงความคิดเห็นเพื่อสรุปเนื้อหาร่วมกันด้วย



☐ชอบมาก ☑ชอบ ☐เฉย ๆ ☐ไม่ชอบ

เหตุผลประกอบ ได้คิดวิเคราะห์ถึงความสำคัญของส่วนประกอบต่าง ๆ ของบ้าน และได้แสดงความคิดเห็น ตัดสินใจร่วมกัน ได้รับฟังข้อคิดของกันและกันมากขึ้น.



☑ชอบมาก ☐ชอบ ☐เฉย ๆ ☐ไม่ชอบ

เหตุผลประกอบ การอบรมครั้งนี้ช่วยให้รู้จักวิธีการปรับตัว เพื่อให้เกิดสัมพันธภาพ อันดีของเพื่อนร่วมงาน และคนอื่น ๆ ในสังคมดีขึ้น.

ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรเมื่อเรียนเรื่องนี้



☑ชอบมาก ☐ชอบ ☐เฉย ๆ ☐ไม่ชอบ

เหตุผลประกอบ เราสามารถนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวันได้ รู้ว่าเกิดปัญหาเราควรปฏิบัติอย่างไร ควรเปิดเผยข้อมูลแก่ใครได้บ้าง และเราควรที่จะเปิดเผยข้อมูลของเรามากน้อยขนาดไหน เพื่อคลายความเครียดและมีแนวทางในการแก้ไขประเด็นปัญหาต่าง ๆ

หลังจากการดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลทั้ง 3 ระยะแล้ว เพื่อให้เห็นความสอดคล้องกันระหว่างสมมติฐานการวิจัยกับข้อค้นพบ ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการสรุปบ่งชี้ถึงความสัมพันธ์ในการตอบสมมติฐานการวิจัยไว้ดังตาราง

ตาราง 40 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างสมมติการวิจัยและข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัย .

| สมมติฐานการวิจัย | ข้อค้นพบ | ข้อสรุป |
|---|---|---|
| 1. โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ | โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าไค-สแควร์ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ( $\chi^2$ =4.040,p=0.671, $df$ =6, $\chi^2 / df$ =0.673, GFI=.990, AGFI=1.000 , CFI=1.000, SRMR=0.011, RMSEA=0.000) | สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัย ข้อที่ 1 |
| 2. โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูระหว่าง กลุ่มครูตามตำแหน่งที่แตกต่างกันมีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล แต่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ระหว่างครูที่มีตำแหน่งแตกต่างกัน | โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล มีความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก ( $\Lambda_x$ ) ( $\chi^2$ =35.29, $df$ =34,p=.407, $\chi^2 / df$ =1.038, RMSEA =.011, GFI=.990, CFI= 1.00, RFI=.980) ดังนั้นโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูจึงมีความไม่แปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน | สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัย ข้อที่ 2 |
| 3. ครูที่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกันมีค่าเฉลี่ยคะแนนคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม สูงกว่าครูที่ไม่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู | กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกัน มีค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มสมรรถนะการทำงานเป็นทีม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Pillai's Trace = .560, F=21.685, df=4,67, p=.000)<br>โดยกลุ่มทดลอง มีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม และสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ระหว่างก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล | สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัย ข้อที่ 3 |

ตาราง 40 (ต่อ)

| สมมติฐานการวิจัย | ข้อค้นพบ | ข้อสรุป |
|---|---|---|
| 3. (ต่อ) | แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (F=107.333, p=.000; F=29.736, p=.000 ตามลำดับ) ส่วนกลุ่มควบคุม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นั้นแสดงให้เห็นว่ากลุ่มทดลองเมื่อได้รับรูปแบบฯแล้ว มีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมสูงกว่ากลุ่มควบคุม | |
| 4. ครูที่ได้รับรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีค่าเฉลี่ยคะแนนคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหลังทดลองสูงกว่าก่อนทดลอง | ภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมระหว่างช่วงเวลาการวัดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (F=65.998, p=.000; F=18.306, p=.000 ตามลำดับ) โดยภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู พบว่า หลังทดลองสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 | สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 4 |
| 5. ครูที่ใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากขึ้นไป | กลุ่มทดลองมีความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากที่สุด (M=4.627,SD=0.584) | สอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 5 |

# บทที่ 5
# สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครได้ดำเนินการภายใต้กระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยมีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยมีประเด็นคำถามการวิจัยหลักสำหรับสืบเสาะ หาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ว่ามีลักษณะอย่างไรและองค์ประกอบดังกล่าวเมื่อนำมาเสริมสร้างเพื่อให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มมีลักษณะอย่างไร ตลอดจนติดตามการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู แล้วมีผลการพัฒนาอย่างไร โดยแบ่งเป็นคำถามการวิจัยย่อยที่ว่า คุณลักษณะของภาวะผู้นำกลุ่มจากมุมมองของบุคลากรทางการศึกษาภายใต้วัฒนธรรมองค์การสถานศึกษากรุงเทพมหานครประกอบด้วยองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ใดบ้าง โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ อย่างไร โมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น มีความแปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มตำแหน่งหรือไม่ อย่างไร รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นจากผู้ทรงคุณวุฒิ มีลักษณะและคุณภาพก่อนนำไปใช้ เป็นอย่างไร และรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้น สามารถพัฒนาคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครได้หรือไม่ อย่างไร มีสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหรือไม่ และมีความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบอย่างไร

## จุดมุ่งหมายการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยสืบเสาะหาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ว่ามีลักษณะอย่างไรและองค์ประกอบดังกล่าวเมื่อนำมาเสริมสร้างเพื่อให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มของครูมีลักษณะอย่างไร ตลอดจนติดตามการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูแล้วมีผลการพัฒนาอย่างไร โดยมีความมุ่งหมายของการวิจัยย่อยดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

2. เพื่อทดสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. เพื่อทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครู ที่พัฒนาขึ้นระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งแตกต่างกัน

4. เพื่อพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

5. เพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เกี่ยวกับคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู สมรรถนะการทำงานเป็นทีม และความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู

## ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ระยะที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่างเพื่อการวิเคราะห์องค์ประกอบและการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัด ประกอบด้วย

**ประชากร** เป็นข้าราชการครูผู้ปฏิบัติหน้าที่ราชการในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 จำนวน 438 โรงเรียน มีจำนวนข้าราชการครูทั้งหมด 14,331 คน (www.bangkok education.in.th, สืบค้นเมื่อวันที่ 15 สิงหาคม 2559)

**กลุ่มตัวอย่าง** เป็นข้าราชการครูผู้ปฏิบัติหน้าที่ราชการในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2559 สำหรับการศึกษาครั้งนี้ได้แบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ขั้นตอน กล่าวคือครั้งที่ 1 เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และครั้งที่ 2 เป็นการการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัดด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการกำหนดกลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ **กลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มครั้งที่ 1** สำหรับการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ เพื่อตรวจหาและตัดสินใจจำนวนองค์ประกอบหลักที่มี ในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในการวิเคราะห์องค์ประกอบ ขนาดกลุ่มตัวอย่างเป็นสิ่งสำคัญ ดังที่ทาบานิคและฟิเดล (Tabachnick; & Fidell. 2012: 618) ได้เสนอขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่พอที่จะทำให้ความสัมพันธ์อยู่ที่ประมาณได้มีความน่าเชื่อถือ ควรใช้กลุ่มตัวอย่างในการวิเคราะห์ จำนวน 500 คนขึ้นไป สอดคล้องกับนักสถิติที่เสนอไว้ว่าความเหมาะสมสำหรับสถิติที่ใช้ควรกำหนดอัตราส่วนของขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตได้ คือ 20 ต่อ 1 (Hair, Black, Babin; & Anderson. 2010: 102) สำหรับการวิจัยในครั้งนี้มีจำนวนตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 26 ตัว สามารถกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างได้เท่ากับ 520 คน อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้กำหนดขนาดตัวอย่างให้มากกว่าขนาดขั้นต่ำเป็นจำนวน 600 คน เพื่อชดเชยในกรณีที่ไม่มีผู้ตอบกลับหรือเกิดความไม่สมบูรณ์ของแบบสอบถาม ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) และ**กลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มครั้งที่ 2** สำหรับการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในดำเนินการตรวจสอบคุณภาพของโมเดลการวัด จำเป็นต้องใช้ขนาดตัวอย่างให้เหมาะสมสำหรับสถิติวิเคราะห์แต่ละประเภท โดยเฉพาะการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโมเดลสมการโครงสร้างต้องใช้ตัวอย่างขนาดใหญ่ และถ้าขนาดกลุ่มตัวอย่าง 500 หน่วย ถือว่าดีมาก และ 1,000 หน่วย ถือว่าดีที่สุด (Tabachnick; &Fidell. 2012: 618) ดังนั้นเพื่อความเป็นตัวแทนที่ดีมากยิ่งขึ้น และการทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล อีกทั้งให้มีสัดส่วนของแต่ละตำแหน่งของตัวอย่างเท่าๆ ก็เป็นสิ่งจำเป็นเพื่อความเป็นตัวแทนที่ดีมากยิ่งขึ้นและเพื่อลดปัญหาการไม่ได้ข้อมูลตามที่กำหนด ผู้วิจัยแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม คือ ครูผู้ช่วย ครู คศ.1 ครู คศ.2

และครู คศ.3 กลุ่มละ 325 คน รวมจำนวนทั้งหมด 1,300 คน ซึ่งได้มาด้วยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling)

**ระยะที่ 2** การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู เพื่อสอบถามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู สำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่สร้างขึ้น ผู้วิจัยเลือกผู้ทรงคุณวุฒิแบบมีจุดมุ่งหมาย (purposeful sampling) ด้วยการกำหนดคุณสมบัติว่าเป็นผู้มีความเชี่ยวชาญในด้านการศึกษา เป็นผู้มีความรู้ความสามารถและมีผลงานเกี่ยวกับการบริหารการศึกษาหรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำ จำนวน 5 คน

**ระยะที่ 3** การศึกษาผลการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในระยะนี้มีขอบเขตการวิจัยดังนี้

**ประชากร** เป็นข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2560 จำนวน 13,307 คน (www.bangkok education.in.th, สืบค้นเมื่อวันที่ 10 ตุลาคม 2560)

**กลุ่มตัวอย่าง** เป็นข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2560 สำหรับข้อพิจารณาในการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่สอดคล้องกับสถิติที่ใช้คือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ ผู้วิจัยใช้โปรแกรม G*Power 3.1.7 ในการกำหนดขนาดตัวอย่าง โดยกำหนดค่าขนาดอิทธิพล (effect size=.25) ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (alpha=.05) ค่าอำนาจการทดสอบ (power=.95) (Faul; et. al. 2007) ได้ขนาดตัวอย่างจำนวน 72 คน ผู้วิจัยจึงเลือกดำเนินการในโรงเรียนที่มีจำนวนครูเป็นไปตามเกณฑ์ ได้แก่ โรงเรียนสามเสนนอก สำนักงานเขตดินแดง โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง เนื่องจากระยะเวลาการปฏิบัติงานมีผลต่อการรับรู้ภาวะผู้นำที่แตกต่างกัน เพื่อลดความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนของกลุ่มตัวอย่างและควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนโดยการทำให้ค่าความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนมีค่าน้อยที่สุดหรือเป็นศูนย์ ผู้วิจัยจึงดำเนินการสุ่มตัวแปรจัดประเภทอีกครั้งหนึ่งเข้าแต่ละกลุ่ม ตามตำแหน่ง ครูผู้ช่วย ครู คศ.1 ครู คศ.2 และครู คศ.3 ตำแหน่งละ 9 คน รวมเป็น 36 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบชั้นภูมิตามตำแหน่ง

## เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในระยะที่ 1 เป็นแบบสอบถามวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 55 ข้อ มีค่า Corrected Item-Total Correlation อยู่ระหว่าง .416-.897 และมีค่า Cronbach's Alpha ทั้งฉบับเท่ากับ .981

ระยะที่ 2 เป็นแบบประเมินคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 22 ข้อ ผ่านการตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมจากอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ระยะที่ 3 มีเครื่องมือที่ใช้ จำนวน 3 ฉบับ ประกอบด้วย แบบประเมินภาวะผู้นำกลุ่มของครู มีลักษณะการให้คะแนนแบบรูบริค มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมินเท่ากับ .819 แบบ

วัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีม มีลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 18ข้อ มีค่า Cronbach's Alpha ทั้งฉบับเท่ากับ .923 และค่า Corrected Item-Total Correlation อยู่ระหว่าง .302-.789 และแบบวัดความพึงพอใจต่อรูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 13 ข้อ มีค่า Cronbach's Alpha ทั้งฉบับเท่ากับ .905 และมีค่า Corrected Item-Total Correlation อยู่ระหว่าง .497-.770

## สรุปผลการวิจัย

จากการดำเนินการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร สามารถสรุปผลการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ โดยระยะที่ 1 เป็นการสรุปผลการวิจัยตามคำถามการวิจัยข้อที่ 1-3 ระยะที่ 2 เป็นการสรุปผลการวิจัยตามคำถามการวิจัยข้อที่ 4 และระยะที่ 3 เป็นการสรุปผลการวิจัยตามคำถามการวิจัยข้อที่ 5 ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

**ระยะที่ 1** องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่แน่ชัด มีจำนวน 6 องค์ประกอบ (อธิบายความแปรปรวนได้ 61.140 %) ได้แก่ สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม โดยโมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาจากค่าไค-สแควร์ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งต่างกัน มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล มีความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก( $\Lambda_x$ )

**ระยะที่ 2** ผลการยกร่างรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม ประกอบด้วย สภาพปัญหาและความจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม วัตถุประสงค์ หลักการและแนวคิด เนื้อหาของรูปแบบ ขั้นตอนในการฝึกอบรม เทคนิคที่ใช้ สื่อที่ใช้ในการฝึกอบรม การวัดและการประเมินผลการฝึกอบรม และรายละเอียดกิจกรรมของรูปแบบ ทั้ง 12 กิจกรรม ประกอบด้วย กิจกรรมที่ 1 ปฐมนิเทศ กิจกรรมที่ 2 ความเคารพในกลุ่ม กิจกรรมที่ 3 จิตสำนึกการทำงาน กิจกรรมที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ กิจกรรมที่ 5 การเปิดเผยต่อกัน กิจกรรมที่ 6 ความผูกพันทางอารมณ์ กิจกรรมที่ 7 ทักษะการสื่อสารในกลุ่ม กิจกรรมที่ 8 การรักษาสัมพันธภาพ กิจกรรมที่ 9 รับรู้และเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น กิจกรรมที่ 10 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน กิจกรรมที่ 11 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม และกิจกรรมที่ 12 สรุปผลการฝึกอบรม โดยส่วนประกอบของกิจกรรมมี ชื่อกิจกรรม ชื่อองค์ประกอบ เวลา จุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหาการฝึกอบรม กิจกรรมและวิธีการฝึกอบรม สื่อประกอบการฝึกอบรม การประเมินผล โดยมีคุณภาพอยู่ในระดับสูงทุกด้าน ได้แก่ ด้านความเหมาะสม ด้านความเป็นไปได้ ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม และด้านความเป็นประโยชน์

**ระยะที่ 3** กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีค่าเฉลี่ยคะแนนภาวะผู้นำกลุ่ม สมรรถนะการทำงานเป็นทีม เมื่อวัดในช่วงเวลาต่างกัน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Pillai's

Trace=.560, F=21.685, df=4,67, p=.000) โดยกลุ่มทดลอง มีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม ระหว่างก่อนทดลอง หลังทดลองและระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (F= 107.333, p=.000; F=29.736, p=.000 ตามลำดับ) ส่วนกลุ่มควบคุม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้กลุ่มที่ใช้รูปแบบฯ มีความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากที่สุด(M=4.627, SD=0.584)

## อภิปรายผลการวิจัย

จากการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร สามารถอภิปรายผลการวิจัย ออกเป็น 3 ระยะ โดยระยะที่ 1 เป็นการอภิปรายผลการวิจัยตามคำถามการวิจัยข้อที่ 1-3 ระยะที่ 2 เป็นการอภิปรายผลการวิจัยตามคำถามการวิจัยข้อที่ 4 และระยะที่ 3 เป็นการอภิปรายผลการวิจัยตามคำถามการวิจัยข้อที่ 5 ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

**ระยะที่ 1** เป็นการอภิปรายผลการวิจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่มที่ค้นพบ ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดที่พัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดของภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่พัฒนาขึ้นระหว่างกลุ่มครูที่มีตำแหน่งแตกต่างกัน โดยมีประเด็นในการอภิปราย 3 ประเด็น ดังนี้

ประเด็นแรก องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีจำนวน 6 องค์ประกอบที่ค้นพบเป็นการลดจำนวนตัวแปรลงจากกรอบแนวคิดเบื้องต้นที่เป็นผลมาจากการวิเคราะห์เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องว่ามีจำนวน 9 องค์ประกอบ และเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์องค์ประกอบที่ต้องการลดปริมาณหรือจำนวนตัวแปรในการวิจัย (data reduction) โดยอาศัยการรวมตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันมาสร้างเป็นองค์ประกอบที่อยู่เบื้องหลังตัวแปรเหล่านั้น เช่น องค์ประกอบด้านสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม เป็นการรวมกันของตัวแปรในองค์ประกอบความเคารพในกลุ่มกับจิตสำนึกความเป็นกลุ่ม องค์ประกอบด้านการสื่อสารในกลุ่มเป็นการรวมกันของตัวแปรในองค์ประกอบการสื่อสารกับสัมพันธภาพ ทั้งนี้จากองค์ประกอบที่ค้นพบนี้ยังสอดคล้องกับแนวคิดของนักวิชาการหลายท่าน (Chrobot-Mason; et al. 2016; Friedrich; et al. 2016) อย่างไรก็ตามการศึกษาภายใต้องค์การสถานศึกษาของกรุงเทพมหานครย่อมจะมีความแตกต่างของชื่อองค์ประกอบ เช่น องค์ประกอบด้านสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม เน้นในเรื่องความเคารพในกลุ่ม จิตสำนึกการทำงาน และจิตสำนึกในกลุ่ม ซึ่งเทียบเคียงได้กับองค์ประกอบการสร้างพันธะสัญญา องค์ประกอบด้านความไว้วางใจในกลุ่ม สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงานและเรื่องส่วนตัวอย่างสนิทใจ เล่าถึงปัญหาที่เผชิญอยู่อย่างสบายใจ มีบรรยากาศแบบพี่น้อง และรวมทั้งความผูกพันทางอารมณ์ เทียบเคียงได้กับองค์ประกอบด้านเสริมสร้างความสัมพันธ์อันดี สร้างความคุ้นเคยส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ องค์ประกอบด้านการสื่อสารในกลุ่ม เน้นการสนทนาด้วยความเป็นมิตร ใช้มือประกอบการสนทนาได้ถูกต้อง รับฟังเรื่องราวต่างๆ อย่างดี ใช้ภาษาที่ชัดเจนและมีการรักษา

สัมพันธภาพ เทียบเคียงได้กับองค์ประกอบด้านการให้ข้อมูลป้อนกลับ ความสามารถในการพูด องค์ประกอบด้านพลังอารมณ์เชิงบวก เน้นการเข้าใจอารมณ์ รับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น รวมทั้งการเอาใจใส่ผู้อื่น ซึ่งเทียบเคียงได้กับองค์ประกอบด้านเสริมสร้างความสัมพันธ์อันดี ส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ องค์ประกอบด้านการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน เน้นการกำหนดเป้าหมาย การสร้างวิสัยทัศน์ และการปฏิบัติตามวิสัยทัศน์ ซึ่งเทียบเคียงได้กับองค์ประกอบด้านการกำหนดทิศทางขององค์การ และองค์ประกอบด้านความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม เน้นการประสานพลังทีม ความเหนียวแน่นในทีม และความภูมิใจในกลุ่ม ซึ่งเทียบเคียงได้กับองค์ประกอบด้านการเสริมพลังอำนาจและเสริมสร้างความสัมพันธ์อันดี สิ่งที่ค้นพบเหล่านี้ยังสะท้อนถึงความมีจิตวิญาณความเป็นครู การตระหนักรู้และปฏิบัติตนบนวิถีความเป็นครู เช่น ทำงานเพื่อเด็ก ปฏิบัติตนตามจรรยาบรรณวิชาชีพครู เป็นแบบอย่างที่ดี ศรัทธาและยึดมั่นในอุดมการณ์แห่งวิชาชีพ (วัลนิกา ฉลากบาง. 2559) โดยองค์ประกอบเหล่านั้นสามารถอธิบายความแปรผันที่เกิดขึ้นในภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ร้อยละ 61.140 ซึ่งในสาขาสังคมศาสตร์ ค่าร้อยละของความแปรปรวนสะสมต่อความแปรปรวนทั้งหมดที่ร้อยละ 60 ก็ถือว่าอยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจแล้ว (Brown. 2015: 23-24; ยุทธ ไกรวรรณ์. 2556: 79-80) อย่างไรก็ตามแนวคิดภาวะผู้นำกลุ่มยังมีองค์ประกอบอื่นๆ ที่ไม่ได้นำมาพิจารณาในการศึกษาครั้งนี้ จากผลการศึกษาในเรื่องที่ใกล้เคียงกับภาวะผู้นำกลุ่ม (Collective Leadership) ในบริบทของสังคมไทย แต่ใช้ชื่อเรียกที่แตกต่างกันออกไป เช่น ภาวะผู้นำกลุ่ม (Group Leadership) ภาวะผู้นำทีม (Team Leadership) (สมัคร เยาวกรณ์. 2555; อรวรรนี ไชยปัญหา. 2556; ชาย หาญณรงค์. 2557) ไม่ว่าจะเป็นองค์ประกอบในด้านการสอนงาน การจัดการความขัดแย้ง การบริหารความเปลี่ยนแปลง เป็นต้น

ประเด็นที่ 2 โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน แสดงให้เห็นว่าดัชนีความกลมกลืนแบบสัมบูรณ์ (Absolute Fit Indices) ได้แก่ ค่าไค-สแควร์ ไม่มีนัยสำคัญ ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ มีค่าน้อยกว่า 2 และค่าความคลาดเคลื่อนของการประมาณค่า (RMSEA, RMR, SRMR) มีค่าน้อยกว่า .05 ส่วนดัชนีความกลมกลืนเชิงเปรียบเทียบ (GFI, AGFI, TLI, NFI) มีค่ามากกว่า .95 (Mulaik; & Millsap. 2000: 51; Brown. 2015: 67-73) แสดงว่าโมเดลมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ ทั้งนี้เนื่องจากผู้วิจัยได้ดำเนินวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อตรวจสอบโมเดลการวัดของตัวแปรแฝงเพื่อยืนยันโครงสร้างของโมเดลการวัดว่าตัวแปรแฝงที่ผู้วิจัยทำการศึกษาวัดมาจากตัวแปรสังเกตได้ที่กำหนดไว้หรือไม่ รวมทั้งตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรแฝงในโมเดลสมการโครงสร้างว่ามีความสัมพันธ์เพียงพอที่จะนำมาวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างหรือไม่ (Mulaik, & Millsap. 2000: 43-52) ซึ่งเป็นการตรวจสอบคุณสมบัติของตัวแปรสังเกตได้ว่าสามารถเป็นตัวแทนที่แท้จริงขององค์ประกอบย่อยได้หรือไม่ ทั้งนี้พบว่าค่าสถิติของตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 18 ตัว มีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์อยู่ในระดับค่อนข้างต่ำถึงสูง ($R^2$ อยู่ระหว่าง .270 ถึง .730) นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับความสอดคล้องในรายตัวแปร (Path estimation) หรือค่าน้ำหนักองค์ประกอบ โดยทั่วไปที่ยอมรับได้คือ .50 ขึ้นไป (Tabachnick; & Fidell. 2012: 654;

Brown. 2015: 27) ซึ่งพบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบส่วนใหญ่มีค่าสูงกว่า .80 ก็ารที่มีน้ำหนักองค์ประกอบแต่ละตัวแปรใกล้เคียงกันแสดงให้เห็นว่าแต่ละตัวแปรมีความสำคัญเท่าๆ กัน ด้วยเหตุนี้ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวเป็นการยืนยันความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครู ทั้งนี้เนื่องจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเป็นทั้งเทคนิคและวิธีการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างที่ดีวิธีหนึ่ง ซึ่งขั้นตอนที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดลลิสเรลอีกขั้นตอนหนึ่งคือ การตรวจสอบความเที่ยงตรงของโมเดลที่เป็นสมมติฐานการวิจัยหรือการประเมินความถูกต้องของโมเดลหรือการตรวจสอบความเหมาะสมพอดีระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดล (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2542: 40)

นอกจากนี้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง ก็ยังแสดงให้เห็นว่าโมเดลมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ทั้งนี้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองนั้นเป็นการทดสอบคุณสมบัติของตัวแปรสังเกตได้ว่า สามารถเป็นตัวแทนที่แท้จริงของแต่ละองค์ประกอบได้หรือไม่ขององค์ประกอบย่อยของภาวะผู้นำกลุ่มทั้ง 6 ด้าน เมื่อพิจารณาแต่ละองค์ประกอบย่อยพบว่าสามารถอธิบายความแปรปรวนมีค่าใกล้เคียงกัน คือ สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม ความไว้วางใจในกลุ่ม การสื่อสารในกลุ่ม พลังอารมณ์เชิงบวก การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม สามารถอธิบายความแปรปรวนในตัวแปรภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ใกล้เคียงกัน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์อยู่ในระดับปานกลางขึ้นไป ($R^2$ อยู่ระหว่าง .290 ถึง .540) นอกจากนี้ยังมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบใกล้เคียงกัน (b อยู่ระหว่าง .360 ถึง .440) และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกองค์ประกอบ แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบและตัวแปรดังกล่าวความสำคัญต่อการมีภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

เป็นที่น่าสังเกตว่าเมื่อพิจารณาน้ำหนักองค์ประกอบพบว่าสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (team spirit, esprit de corps) เป็นองค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักความสำคัญมากที่สุดคือสามารถอธิบายการมีภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้มากที่สุดคือสามารถอธิบายการมีภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้มากที่สุด (ร้อยละ 78) อาจเป็นเพราะว่าสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มนั้นเป็นสภาพทางจิตที่ร่วมกันหรือความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่ ส่งผลให้การปฏิบัติงานนั้นบรรลุเป้าหมาย และความพึงพอใจ ความมั่นใจ และทัศนคติที่มีต่อสมาชิกในกลุ่ม ยังเป็นปัจจัยเสริมให้เกิดสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มอีกด้วย (Foster.1991; ChenLiou; et al. 2007; Hackman. 2012; Silva; et al. 2014) แสดงให้เห็นว่าภาวะผู้นำกลุ่มนั้นจะต้องอาศัยแรงผลักดันซึ่งเกิดภายในตัวบุคคลในการขับเคลื่อนการปฏิบัติงานของสมาชิก ทำให้สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่มจึงเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญที่สุด และความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานมากที่สุดเท่ากับ .720 และมีความแปรผันร่วมภาวะผู้นำกลุ่มในระดับค่อนข้างสูง (ร้อยละ 52) ทั้งนี้ความเป็นปึกแผ่นเป็นประสบการณ์ร่วมกันในการปฏิบัติงาน ความรู้สึกของการมีส่วนร่วมและความผูกพันที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ร่วมกัน (Cornfield; et al. 2001) ซึ่งเป็นคุณลักษณะเกี่ยวกับความเหนียวแน่นของกลุ่ม และความภาคภูมิใจในกลุ่ม (Greenwood. 2008) แสดงให้เห็นว่าในการปฏิบัติงาน

ร่วมกันนั้น จำเป็นต้องอาศัยความเป็นปึกแผ่นในความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มเป็นแรงผลักดันหรือคุณสมบัติที่ก่อให้เกิดการรวมเป็นหนึ่งเดียวระหว่างสมาชิก เกิดการประสานร่วมมือร่วมใจกันปฏิบัติบทบาท หน้าที่ตามตำแหน่ง สถานภาพของตน เพื่อให้การปฏิบัติงานเกิดดุลยภาพ นอกจากนี้การสื่อสารในกลุ่ม เป็นองค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักความสำคัญอีกประการหนึ่ง ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการสื่อสารนั้นเป็นหัวใจสำคัญของภาวะผู้นำสมัยใหม่ ซึ่งเป็นยุคแห่งการแข่งขันที่มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ไม่ว่าจะเป็นภาษาที่ออกมาเป็นถ้อยคำหรือท่าทางที่แสดงออก เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกัน เน้นการสื่อสารแบบแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อที่จะให้ผู้นำรู้ว่าเมื่อไหร่ที่จะมีส่วนร่วมในการแสดงบทบาทภาวะผู้นำ รวมทั้งการสื่อสารด้วยท่าทางของร่างกาย (Body Posture) จะช่วยเสริมสร้างการพัฒนาภาวะผู้นำและส่งเสริมทัศนคติที่ดีและความจงรักภักดีในการปฏิบัติงาน (Kramer; & Crespy. 2011; Terek; et al. 2015) แสดงว่าการมีปฏิสัมพันธ์ในการติดต่อสื่อสารเป็นสายใยที่เชื่อมโยงบุคคลในกลุ่มเข้าด้วยกัน ซึ่งจะช่วยให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีภายในกลุ่ม ส่งผลให้การปฏิบัติงานหรือกิจกรรมต่างๆ เป็นไปด้วยความราบรื่น จากผลการวิเคราะห์กล่าวได้ว่าโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

ประเด็นที่ 3 โมเดลการวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่พัฒนาขึ้นจึงมีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบและความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์สัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรสังเกตได้บนตัวแปรแฝงภายนอก (LY) ระหว่างตำแหน่งของครูที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้ภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่มีตำแหน่งต่างกัน ควรประกอบด้วย 6 องค์ประกอบเหมือนกัน โดยแต่ละองค์ประกอบมีค่าน้ำหนักความสำคัญไม่แตกต่างกัน เมื่อเปรียบเทียบระหว่างตำแหน่งหรือค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรแต่ละตัวและค่าน้ำหนักองค์ประกอบ มีค่าเท่ากันระหว่างตำแหน่ง ซึ่งสอดคล้องกับหลักการวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยนที่สะท้อนถึงคุณภาพของโมเดลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นว่า หากการวัดหรือคะแนนจากแบบวัดฉบับหนึ่งมีคุณสมบัติไม่แปรเปลี่ยนก็ต่อเมื่อผู้ถูกวัดที่มีคุณสมบัติที่ต้องการวัดตรงกัน แม้ว่าจะมาจากคนละกลุ่มประชากรคนละกลุ่มกัน ควรต้องได้รับคะแนนวัดจากแบบวัดนั้นตรงกัน (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2554) แสดงว่าครูที่มีตำแหน่งต่างกัน มีภาวะผู้นำกลุ่มที่ตรงกัน เนื่องจากมีการตีความหมายของแบบวัดในแต่ละองค์ประกอบที่ตรงกัน โดยความแตกต่างระหว่างตำแหน่งไม่ได้ทำให้เกิดความแตกต่างในการตอบแบบวัดมากนัก นั่นคือโมเดลนี้นอกจากมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างและยังมีความไม่แปรเปลี่ยนระหว่างกลุ่มด้วย ซึ่งสามารถยืนยันถึงโครงสร้างองค์ประกอบหรือคุณลักษณะที่วัดในแต่ละกลุ่มประชากรเป็นองค์ประกอบเดียวกันได้ (Bollen.1989) สะท้อนให้เห็นว่าโมเดลนี้ไม่ได้ลำเอียงไปทางด้านตำแหน่งใดตำแหน่งหนึ่ง ถือว่าเป็นการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือด้วยเทคนิคกลุ่มพหุจะช่วยให้ผู้วิจัยแน่ใจว่าเป็นความแตกต่างที่เกิดขึ้นระหว่างตัวแปรจัดประเภทนั้น ไม่ใช่เกิดจากความบกพร่องของเครื่องมือวิจัยแต่อย่างใด (สุภมาส อังศุโชติ;สมถวิล วิจิตรวรรณา; และรัชนีกูล ภิญโญภานุวัฒน์. 2554)

แต่อย่างไรก็ตามพบว่ามีความแปรเปลี่ยนของค่าประมาณพารามิเตอร์ในเมตริกความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมระหว่างตัวแปรสังเกตได้ภายนอก จึงสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาที่ศึกษาความไม่แปรเปลี่ยนด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง ที่พบว่าโมเดลมีความไม่แปรเปลี่ยนในด้านรูปแบบ แต่มีความแปรเปลี่ยนในค่าพารามิเตอร์ในบางค่า เช่น ไพวรัญ รัตนพันธ์ (2556: 61-64) พบว่าโมเดลเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ของของครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานน้อยกว่า 10 ปี กับครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป ไม่มีความแปรเปลี่ยนด้านรูปแบบโมเดลและพารามิเตอร์ ส่วนวรัญญา แดงสนิท (2556: 71-73) พบว่าโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูระหว่างครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานต่ำกว่า 10 ปีกับครูที่มีประสบการณ์ในการทำงานตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป ไม่มีความแปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดล แต่มีความแปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์เมทริกซ์สัมประสิทธิ์การถดถอยของตัวแปรภายในสังเกตได้บนตัวแปรภายในแฝง (LY) เท่านั้น จากผลการวิเคราะห์ที่แสดงข้างต้นจึงอาจกล่าวได้ว่าหากต้องการส่งเสริม สนับสนุนหรือพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่มีตำแหน่งต่างกันให้มีมากขึ้นนั้น ก็สามารถใช้แนวทางในการพัฒนาร่วมกันได้

**ระยะที่ 2** รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีคุณภาพอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้อาจเป็นเพราะโครงร่างรูปแบบมีองค์ประกอบที่ครบถ้วน เหมาะสม และมีความสอดคล้องกัน โดยสภาพปัญหาและความจำเป็นของการพัฒนา มีความชัดเจนแสดงให้เห็นถึงสภาพปัญหาที่แท้จริงและสะท้อนให้เห็นถึงความจำเป็นของรูปแบบนี้ในการนำไปใช้เสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่ม ส่วนวัตถุประสงค์ในแต่ละกิจกรรมเป็นวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่มีความชัดเจน นอกจากนี้เทคนิคการสอนที่นำมาใช้เหมาะสมกับเนื้อหากิจกรรมในแต่ละกิจกรรม รวมทั้งสื่อในการฝึกอบรมมีความเหมาะสมและหลากหลายส่งเสริมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดกระบวนการเรียนรู้อิงประสบการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้รูปแบบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีลักษณะเฉพาะ กล่าวคือ รูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเป็นการนำเสนอรูปแบบที่ได้จากการวิเคราะห์แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม นิยามศัพท์และพฤติกรรมบ่งชี้ จัดหมวดหมู่ของพฤติกรรมที่สอดคล้องใกล้เคียงกัน เพื่อจัดเป็นแผนการจัดกิจกรรมโดยคำนึงถึงแนวคิดการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยผู้ใหญ่ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของบีบและคณะ (Beebe, et al. 2004: 17-20) ที่กล่าวถึงการเลือกใช้วิธีการอบรมสำหรับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ไม่ใช่การนั่งฟังการบรรยาย 3 หรือ 4 ชั่วโมง ซึ่งไม่ใช่วิธีการอบรมที่ดี การอบรมที่มีประสิทธิภาพต้องให้ผู้เข้ารับการอบรมได้มีส่วนร่วม เช่น การแสดงบทบาทสมมติ การอภิปรายโดยใช้กรณีศึกษา การระดมสมองเพื่อหาข้อสรุปแนวทางการแก้ปัญหาในเรื่องที่ยกประเด็นขึ้นมา เน้นการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยผู้ใหญ่ สอดคล้องกับสุวัฒน์ วัฒนวงศ์ (2555: 248-249) ที่กล่าวว่า ผู้ใหญ่มีประสบการณ์หลากหลายที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ได้ในการพัฒนา จะไม่สนใจเนื้อหามากๆ แต่จะแสวงหาสิ่งที่มีประโยชน์และมีคุณค่า การได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการพัฒนาที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับสิ่งที่เคยรู้หรือเคยมีประสบการณ์มาแล้วและการให้ผู้ใหญ่ได้เรียนรู้ด้วยตนเองจากประสบการณ์ตรงจะทำให้การเรียนรู้และการยอมรับของผู้ใหญ่

บรรลุวัตถุประสงค์ได้ง่าย การจัดกิจกรรมเน้นการมีส่วนร่วมในกิจกรรมและได้ลงมือในการปฏิบัติจริงมากกว่าการบรรยาย ดังนั้นประสบการณ์ถือว่าเป็นทรัพยากรที่สำคัญของการเสริมสร้างการเรียนรู้ ดังนั้นการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ต้องเน้นให้ความสำคัญในเรื่องผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนั้นในการดำเนินกิจกรรมทั้งหมดจึงเป็นไปตามขั้นตอนการเรียนรู้แบบอิงประสบการณ์ของคอล์บ ประกอบด้วย ขั้นสร้างประสบการณ์ ขั้นสะท้อนการเรียนรู้ ขั้นสรุปองค์ความรู้ และขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่

ดังนั้นวิธีการพัฒนาจะเน้นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ วิทยากรทำหน้าที่อำนวยความสะดวกในการทำกิจกรรมเท่านั้น จึงสะท้อนออกมาโดยการประเมินว่าการจัดกิจกรรมของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่ได้รับการพัฒนาขึ้น เป็นไปตามความต้องการฝึกอบรมของครูที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง อาจเป็นไปได้ที่รูปแบบที่พัฒนาขึ้นนี้มีความน่าเชื่อถือ ได้สาระครอบคลุมถ้วนตามความต้องการ มีรูปแบบที่สามารถนำไปเพิ่มพูนทักษะและภาวะผู้นำที่จะช่วยให้ปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล จึงมีส่วนให้รูปแบบมีด้านความเหมาะสม ด้านความเป็นไปได้ ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม และด้านความเป็นประโยชน์ อยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของปาริชาติ วัคคุวัทพงษ์ และคณะ (2558: 89-99) ที่พบว่ารูปแบบการพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 31 มีความเหมาะสมและความเป็นไปได้อยู่ในระดับมาก ส่วนวิทิตา สุขทั่วญาติ และคณะ (2559: 14) ที่พบว่ารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาในทศวรรษหน้าสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา ที่นำเสนอผู้ทรงคุณวุฒิมีความเป็นประโยชน์ในระดับสูงมากที่สุด และความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ประเมินโดยผู้อำนวยการสำนักเขตพื้นที่อยู่ในระดับสูงมากเช่นเดียวกัน

**ระยะที่ 3** เป็นการอภิปรายผลการวิจัยเกี่ยวกับผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยมีประเด็นในการอภิปราย 2 ประเด็น คือ

ประเด็นแรกเกี่ยวกับค่าเฉลี่ยของคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกัน โดยคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม นอกจากนี้ในกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมระหว่างการวัดก่อนทดลอง หลังทดลอง และติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ เนื่องจากกลุ่มทดลองเป็นกลุ่มที่ใช้รูปแบบเสริมเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ได้รับการพัฒนาทั้งหมด 12 ครั้ง ซึ่งผู้วิจัยได้นำรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ ที่เน้นการลงมือปฏิบัติของผู้เข้ารับการฝึกอบรมร่วมกับการเรียนรู้ด้วยกลุ่มสัมพันธ์และกระบวนการกลุ่มและการมีส่วนร่วม มาประยุกต์ใช้ในกระบวนการฝึกอบรม ซึ่งนักวิชาการเห็นว่าภาวะผู้นำสามารถเรียนรู้ได้ ถ้ามีการยินดีเปิดใจที่เรียนรู้ และพิสูจน์ให้เห็นว่าการฝึกอบรมช่วยในการพัฒนาทักษะภาวะผู้นำได้ (Delgado. 2014: 4712) และในการดำเนินกิจกรรมต่างๆ เพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิก สามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้จริงในอนาคต สามารถพัฒนาสมรรถนะภาวะผู้นำในองค์การได้เป็นอย่างดี (Turesky;

& Gallagher. 2011) สอดคล้องกับแนวคิดของ แยงและเรดี้ (Yeung; & Ready. 1995: 541) ดูบริน (DuBrin. 2002: 444-461) ที่เสนอว่าการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาภาวะผู้นำให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ รวมทั้งสอดคล้องกับแนวคิดของจอห์นสันและจอห์นสัน (Johnson; &Johnson. 1991: 40) ซึ่งกล่าวว่าการเข้ากลุ่มฝึกอบรมโดยการเรียนรู้จากประสบการณ์ ได้มีการลงมือปฏิบัติจริงด้วยตนเอง ได้คิดไตร่ตรองและได้ใช้ทักษะการทำงานร่วมกันภายในกลุ่มสามารถช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้มากขึ้น

ในระหว่างดำเนินกิจกรรมพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู 12 ครั้ง ผู้วิจัยยึดหลักหรือแนวคิดการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่ เนื่องจากกลุ่มทดลองนั้นอยู่ในวัยผู้ใหญ่ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ บีบีและคณะ (Beebe; et al. 2004: 17-20) ที่กล่าวถึงวิธีการอบรมสำหรับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ต้องเน้นการมีส่วนร่วม โดยในการดำเนินกิจกรรมในแต่ละครั้งจึงมีทั้ง การบรรยาย การอภิปรายโดยใช้กรณีศึกษา เพื่อหาข้อสรุปแนวทางการแก้ปัญหาในเรื่องที่ยกประเด็นขึ้นมา การสาธิต การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงแบบพฤติกรรม การเรียนรู้จากใบงานและกิจกรรม เกม การฝึกปฏิบัติกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ กระบวนการกลุ่ม ส่วนสื่อและวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ ที่นำมาใช้ประกอบการอบรมก็จะมุ่งไปที่ชีวิตประจำวันหรือเน้นที่งานหรือการแก้ปัญหา เช่น สถานการณ์เกี่ยวกับครู โรงเรียน นักเรียน การทำงานร่วมกันของครูในโรงเรียน สอดรับกับความคิดเห็นของผู้เข้ารับการอบรมซึ่งเป็นครูเพศหญิง มีตำแหน่งเป็นครูผู้ช่วย สอนในระดับอนุบาลศึกษา ภายหลังกิจกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกัน ที่สะท้อนคิดไว้ว่า *"กิจกรรมนี้มีภาพให้ผู้เข้ารับการอบรมดูและสรุปเรื่องจากภาพตามความคิดของแต่ละคน โดยสุนัข 2 ตัว ถูกผูกเชือกไว้เส้นเดียวกัน แล้วมีอาหาร 2 กอง สุนัขต่างวิ่งไปคนละทิศทาง เพื่อหาอาหารของตัวเอง แต่ผลสุดท้ายก็ไม่สามารถทานได้เพราะเชือกดึง สุนัขจึงช่วยกันคิดจนสรุปได้ว่า จะเดินไปทานอาหารที่กองละร่วมกัน เปรียบเสมือน เราทำงานร่วมกัน ถ้าต่างคนต่างคิด เอาความคิดของตนเองเป็นใหญ่ ไม่มองความคิดของตนอื่น งานนั้นย่อมไม่สำเร็จผล"*

การดำเนินกิจกรรมในครั้งนี้ ได้รับความอนุเคราะห์จากผู้บริหารโรงเรียนได้อนุญาตให้ใช้ห้องประชุมของโรงเรียนเป็นสถานที่ในการจัดกิจกรรม ซึ่งเป็นห้องที่มีบรรยากาศที่มีความเหมาะสม มีเครื่องปรับอากาศ เครื่องใช้อำนวยความสะดวกที่ครบครัน และมีบรรยากาศของการยอมรับในความแตกต่างในทางความคิด ซึ่งสถานที่นั้นเอื้อต่อการมีปฏิสัมพันธ์กัน ทำให้บรรยากาศเหมาะสมกับการฝึกอบรม (สกล วรเจริญศรี. 2559: 102-104) ประสบการณ์ที่แตกต่างกันแต่ละคนมีความเคารพซึ่งกันและกัน โดยสิ่งหนึ่งที่จะช่วยให้กลุ่มเกิดความหลากหลาย คือ การมีครูที่มีตำแหน่งต่างกัน รวมทั้งเพศชายและเพศหญิง (mixed group) ให้มีอิสรภาพในการแสดงออกเป็นกันเอง จากกิจกรรมและวิธีการที่หลากหลายดังกล่าวจึงส่งผลให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความรู้ความเข้าใจ สามารถนำความรู้ไปใช้ และเป็นพื้นฐานในการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ประเมินค่าในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ในอนาคตได้ ซึ่งเห็นได้ว่ารูปแบบทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านความรู้ของผู้เข้ารับการฝึกอบรม ซึ่งเป็นไปตามหลักของการฝึกอบรมที่จะก่อนให้ผู้เข้ารับการอบรมเกิดความรู้ ความเข้าใจ ความชำนาญ ทัศนคติที่ดีเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง จนกระทั่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดการเรียนรู้หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม

อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล เพื่อปรับปรุงคุณภาพของงาน รวมทั้งทำให้การปฏิบัติงานที่มีประสิทธิภาพสูงสุดและมีผลพลอยได้อื่นๆ ที่ทำให้เกิดการพัฒนาองค์การ (ทวีป อภิสิทธิ์. 2553; สมคิด บางโม. 2556; จอมพงศ์ มงคลวนิช. 2556; ชูชัย สมิทธิไกร. 2557) สอดคล้องกับงานวิจัยของไทคานินโค (Tsyganenko. 2014: 486-495) พบว่าผลการวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้นชี้ให้เห็นว่าผู้ที่ผ่านการฝึกอบรมมีผลการดำเนินงานที่ดีกว่าผู้ที่ไม่ได้รับการฝึกอบรม และวีระวัฒน์ ดวงใจ (2556: 195-199) ที่พบว่าเมื่อใช้รูปแบบการพัฒนาแล้วทำให้พฤติกรรมการปฏิบัติระยะหลังการพัฒนาค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินสูงกว่าก่อนการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และระยะติดตามผลมีค่าเฉลี่ยของคะแนนสูงกว่าระยะหลังปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

อย่างไรก็ตามยังพบว่าประเด็นที่น่าสังเกตอยู่ 2 ประการ กล่าวคือ ประการแรก กลุ่มควบคุมซึ่งไม่ได้รับการเข้าร่วมการอบรมในครั้งนี้ มีคะแนนภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมหลังการทดลองเพิ่มขึ้น เมื่อพิจารณาถึงบริบทขององค์การจะเห็นได้ว่าทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอยู่ในบริบทโรงเรียนเดียวกัน (homogeneous group) จึงทำให้เกิดความรู้สึกอยากจะได้รับการพัฒนาบ้าง จึงมีสอบถามพูดคุยเกี่ยวกับประเด็นการฝึกอบรมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มทดลองทำให้เกิดการแพร่ขยายความรู้จากกลุ่มทดลอง และเมื่อทราบว่ากลุ่มทดลองได้รับการพัฒนาเรื่องภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีม จึงเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง นอกจากนี้กลุ่มทดลองเกิดจากการพิจารณาความต้องการของผู้วิจัย แม้กระทั่งการสัมภาษณ์เบื้องต้นในการเข้าร่วมการวิจัย ก็น่าจะส่งผลในการกระตุ้นการพัฒนาตนเองของกลุ่มควบคุม สอดคล้องกับแมคโลด (McLeod. 2003: 118-121) ที่ระบุว่า การที่คะแนนของกลุ่มควบคุมมีคะแนนหลังการทดลองและระยะติดตามผลแตกต่างจากก่อนการทดลอง อาจมีสาเหตุหลายประการได้แก่ กลุ่มตัวอย่างพัฒนาตนเองดีขึ้นแบบค่อยเป็นค่อยไปตามธรรมชาติ (Spontaneous recovery) ด้วยการค้นหาวิธีในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมด้วยตนเอง หรือกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการปฏิเสธการเข้ารับความช่วยเหลือ มีความคาดหวังว่าจะได้รับการเสนอการให้ความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญในโอกาสต่อไป เพราะยังมีการติดต่อเพื่อเข้ารับการประเมินในหลังการทดลองและระยะติดตามผล และคอยสังเกตสอดส่องการเข้าการฝึกอบรมของกลุ่มทดลอง ซึ่งการเพิ่มขึ้นของคะแนนในกลุ่มควบคุมไม่ได้สูงเท่ากับกลุ่มทดลอง ยิ่งแสดงให้เห็นชัดเจนมากขึ้นว่า การพยายามพัฒนาตนเองของกลุ่มควบคุมซึ่งไม่ได้เข้าร่วมการฝึกอบรม อาจเป็นไปด้วยเหตุผลของการรับข้อมูลเพียงบางส่วนเท่านั้น

ประการที่สอง คะแนนเฉลี่ยของภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลอง ในระยะหลังการทดลองกับระยะติดตามผลที่มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และมีแนวโน้มของคะแนนคงที่ ทั้งนี้เนื่องจากในระหว่างทำกิจกรรมต่อเนื่อง 12 ครั้ง กลุ่มทดลองได้วิเคราะห์ อภิปราย นำเสนอ มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ซึ่งกันและกัน สรุปประเด็นสำคัญ ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้มีเนื้อหาสาระที่ชัดเจนรูปแบบและกิจกรรมการฝึกอบรมที่ออกแบบมาให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีส่วนร่วม มีการใช้สื่อประกอบที่น่าสนใจ มีวิธีการประเมินที่ชัดเจน เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้แสดงความคิดเห็น ฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง สามารถ

แลกเปลี่ยนความคิดเห็นได้อย่างอิสระเป็นกัน บรรยากาศในการฝึกอบรมมีความเป็นมิตร กิจกรรมต่างๆ ออกแบบมาเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถเข้าร่วมอย่างทั่วถึง มีการทำกิจกรรมที่ต้องมีการเคลื่อนไหว ไม่น่าเบื่อ ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้เรียนรู้ควบคู่กับการปฏิบัติในสิ่งที่แปลกใหม่และสามารถนำไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันและวิชาชีพ อีกทั้งยังเหมาะสมกับวัยของผู้เข้ารับการฝึกอบรม และมีการสะท้อนคิดหลังจากที่ผู้เข้ารับการอบรมทำกิจกรรมในแต่ละครั้งเรียบร้อยแล้วส่งผลให้การพัฒนาสูงขึ้นในทุกด้าน ซึ่งแสดงให้เห็นว่ากรูกลุ่มทดลองที่ได้ผ่านกระบวนการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มนั้นเกิดความตระหนัก เห็นคุณค่าและประโยชน์ของการพัฒนาตนเอง รวมถึงหลังจากสิ้นสุดการทดลองไปแล้ว 4 สัปดาห์ กลุ่มทดลองได้มีการนำทักษะและความรู้ที่ได้รับไปปรับเปลี่ยนพฤติกรรมภาวะผู้นำของตนเองหรือเกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันในที่ทำงาน เมื่อบุคคลเกิดการเรียนรู้ขึ้นในการทำงานการเรียนรู้ของกลุ่ม จะเกิดขึ้นจากการแลกเปลี่ยนการพูดคุยและการนำเสนอความคิดเห็นของบุคคลที่แตกต่างกันไป การเรียนรู้ของกลุ่มจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ในระดับองค์การส่งผลให้มีการถ่ายโยงความรู้ในตัวบุคคลออกมาสู่ความรู้ภายนอก เกิดความคงทนในพฤติกรรม ความรู้ ทักษะ และการปฏิบัติ จึงทำให้กลุ่มทดลองเกิดความรู้ที่คงทน สามารถทดสอบความรู้ในเรื่องที่เรียนรู้ผ่านไปแล้วมีคะแนนไม่เปลี่ยนแปลงแม้ระยะเวลาจะผ่านไปถึง 4 สัปดาห์ สอดคล้องกับอดิศักดิ์ นวลสิงห์ และคณะ (2560: 44-56) ที่พบว่าผู้ที่เข้ารับการพัฒนาภาวะผู้นำตามรูปแบบมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามองค์ประกอบภาวะผู้นำทั้ง 4 ด้าน โดยมีผลการพัฒนาเฉลี่ยเพิ่มขึ้นเป็น 2.66 ซึ่งมีอัตราเพิ่มขึ้น ร้อยละ 91.84 และผู้เข้ารับการพัฒนาเกิดความคงทนของภาวะผู้นำของครูพลศึกษาซึ่งเป็นการเปรียบเทียบระหว่างพฤติกรรมระยะติดตามกับพฤติกรรมหลังการทดลอง โดยการติดตามหลัง 2 สัปดาห์ พบว่าค่าเฉลี่ยในภาพรวมเพิ่มขึ้นจาก 4.77 เป็น 4.90 เพิ่มขึ้น 0.14 คิดเป็นอัตราร้อยละ 51.93

2. ประเด็นเกี่ยวกับความพึงพอใจต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร อยู่ในระดับมากที่สุด ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ โดยมีหลายประเด็นย่อยที่นำมาอภิปราย ดังนี้

ประการแรกคือ ด้านเทคนิคการจัดกิจกรรม เนื่องจากรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีการจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้และแนวทางการจัดการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่ เช่น ผู้ใหญ่จะเรียนรู้ได้ดี ถ้าหากเขามีส่วนร่วมอย่างจริงจังการจัดให้มีส่วนร่วม มีความรับผิดชอบจะช่วยให้ก้าวหน้าในการเรียนมากยิ่งขึ้น มีการเลือกใช้เทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มีกิจกรรมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ นำประสบการณ์เดิมของตนมาขยายงานที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์ใหม่ โดยรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ โดยมีขั้นสร้างประสบการณ์เป็นการนำประสบการณ์ของตนออกมาใช้ในการเรียนรู้และแบ่งประสบการณ์แก่ผู้อื่น ขั้นสะท้อนการเรียนรู้เป็นการแสดงความคิดเห็นของตนแลกเปลี่ยนกับสมาชิกในกลุ่ม ขั้นสรุปองค์ความรู้เป็นขั้นตอนที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความเข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด ซึ่งส่งผลไปสู่การเปลี่ยนแปลงเจตคติและเรียนรู้ทักษะต่างๆ และขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่เป็นขั้นที่ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้ทดลองใช้ความคิดรวบยอดหรือสร้าง

ความคิดรวบยอดในรูปแบบต่างๆ เป็นการแสดงถึงผลของความสำเร็จในการเรียนรู้ จึงทำให้เกิดความตระหนักถึงความสำคัญของสิ่งที่กำลังเรียนรู้ และมุ่งมั่นที่จะเรียนรู้เพื่อนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ในภายหน้า ความตระหนักถึงคุณค่าในการเรียนรู้นี้ ทำให้เกิดความพร้อมที่จะเรียน เมื่อรู้สึกว่าสิ่งนั้นจำเป็นต่อบทบาทและสถานภาพทางสังคมของตน จึงนับเป็นวิธีการที่ดีวิธีหนึ่งในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู สอดคล้องกับคอล์บ (Kolb. 1984: 22-29) ซึ่งกล่าวว่าการฝึกอบรมนอกจากก่อให้เกิดการเรียนรู้แล้วยังก่อให้เกิดพฤติกรรมและทักษะได้ด้วย สอดรับกับความคิดเห็นของผู้เข้ารับการอบรมซึ่งเป็นครูเพศหญิง มีตำแหน่งเป็นครูผู้ช่วย สอนในระดับประถมศึกษาตัน ภายหลังกิจกรรมการเปิดเผยต่อกัน ที่สะท้อนคิดไว้ว่า *"เราสามารถนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวันได้ รู้ว่าเกิดปัญหา เราควรปฏิบัติอย่างไร ควรเปิดเผยข้อมูลแก่ใครได้บ้าง และเราควรจะเปิดเผยข้อมูลข้อมูลเรามากน้อยขนาดไหน เพื่อคลายความเครียดและมีแนวทางในการแก้ไขประเด็นปัญหาต่างๆ"*

ประการที่สอง ด้านสิ่งอำนวยความสะดวก เนื่องจากรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีการเลือกใช้กิจกรรมการฝึกอบรมที่เหมาะสมที่คำนึงถึงวัตถุประสงค์ของกิจกรรม เนื้อหาสาระ ระยะเวลา วัสดุอุปกรณ์ ไม่ว่าจะเป็น การบรรยาย การอภิปราย การถามตอบ การระดมสมอง การแสดงบทบาทสมมติ กรณีศึกษา วิธีประสบเหตุการณ์ การใช้สถานการณ์จำลอง การสาธิต สอดคล้องกับข้อเสนอแนะของดุสิต ขาวเหลือง (2554: 27-28) ที่กล่าวถึงเลือกวิธีการในการฝึกอบรมที่เหมาะสม ควรพิจารณาในสองประเด็น คือ การเรียนรู้และการถ่ายโอนความรู้ ในการเอื้ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ ซึ่งต้องพิจารณาแรงจูงใจในการเรียนรู้ของ พนักงานและสภาพที่เอื้อต่อการฝึกอบรม เช่น เรียงลำดับเนื้อหาจากง่ายไปสู่เนื้อหาที่มีความยากและซับซ้อน ส่วนการเอื้ออำนวยความสะดวกในการถ่ายโอนเชื่อมโยงความรู้ ควรพิจารณาประเด็นประเภทของการฝึกปฏิบัติ ฝึกทั้งหมดหรือฝึกบางส่วน และควรมีลักษณะคล้ายคลึงหรือเหมือนกับงานที่ทำ ในขั้นตอนนี้เป็นขั้นที่แสดงให้เห็นการเชื่อมโยงระหว่างวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้และวิธีการถ่ายทอดที่จะใช้ในการฝึกอบรมให้ไปด้วยกันได้ การเลือกวิธีการฝึกอบรมที่องค์การสามารถเลือกได้มีมากมาย ส่งผลให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความรู้สึกในทางบวกเกี่ยวกับความสามารถของวิทยากร โดยคิดเห็นว่าวิทยากรมีคุณสมบัติเหมาะสม มีความรู้ความสามารถสามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ในองค์กรจำเป็นมาสู่ชีวิตจริง รวมทั้งการใช้สื่อประกอบที่ง่ายต่อการเข้าใจ มีบทบทสมมติ สถานการณ์จริง ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างแท้จริง สอดรับกับความคิดเห็นของผู้เข้ารับการอบรมซึ่งเป็นครูเพศหญิง มีตำแหน่งเป็นครู คศ.2 สอนในระดับประถมศึกษาปลาย ภายหลังกิจกรรมการทีมร่วมแรงร่วมใจ ที่สะท้อนคิดไว้ว่า *"ได้คิดวิเคราะห์ถึงความสำคัญของส่วนประกอบต่างๆ ของบ้าน และได้แสดงความคิดเห็น ตัดสินใจร่วมกัน ได้รับฟังข้อคิดเห็นของกันและกันมากขึ้น"*

ประการที่สาม ด้านผล/ประโยชน์ที่เกิดจากการใช้รูปแบบ ทั้งนี้รูปแบบดังกล่าวนั้นมีกระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอันเกิดจากการฝึกหรือเกิดจากประสบการณ์ของแต่ละคน จากพฤติกรรมเดิมไปสู่พฤติกรรมใหม่ที่ตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือเป้าหมายที่พึงประสงค์ (Houwer, Barnes-Holmes; & Moors. 2013) รวมทั้งในแต่ละแผนการจัด

กิจกรรมมีกิจกรรมที่มุ่งสร้างแรงผลักดันในการปฏิบัติงาน และสามารถนำไปเป็นแนวทางหรือประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นด้านครอบครัว งานได้รับมอบหมายในหน้าที่ เช่น การประเมินพฤติกรรมที่เป็นพิษของตนเอง การเปิดเผยตนเอง การปรับหรือจัดการอารมณ์ที่ไม่พึงประสงค์ จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงด้านทั้งความรู้ ทักษะ และเจตคติของผู้เข้ารับการฝึกอบรม (Noe. 2010; ชูชัย สมิทธิไกร.2557; สกล วรเจริญศรี.2559) สอดรับกับความคิดเห็นของผู้เข้ารับการอบรมซึ่งเป็นครูเพศหญิง มีตำแหน่งเป็นครู คศ.2 สอนในระดับปฐมวัย ภายหลังกิจกรรมการสร้างสัมพันธภาพ ที่สะท้อนคิดไว้ว่า *"การอบรมครั้งนี้ช่วยให้รู้จักวิธีการปรับตัว เพื่อให้เกิดสัมพันธ์อันดีของเพื่อนร่วมงานและคนอื่นๆ ในสังคมดีขึ้น"* ด้วยเหตุผลดังกล่าวนี้หลังจากการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูแล้ว มีระดับความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด จากที่กล่าวมาสะท้อนให้เห็นว่ารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มนี้ ได้กำหนดเนื้อหาการอบรมที่ชัดเจนตรงกับความต้องการของครูที่ต้องการได้รับความรู้และความเข้าใจ และการที่ครูได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการฝึกอบรมนั้นนับเป็นวิธีการที่ได้ฝึกจิตใจและได้ฝึกความรู้ เมื่อครูได้ศึกษา เรียนรู้ ก็จะเกิดความใฝ่รู้ อยากรู้ และเมื่อได้รับการตอบสนองตามความต้องการอยากรู้

ดังนั้นการฝึกอบรมครั้งนี้จึงเป็นกระบวนการที่ทำให้ครูเกิดความรู้ ความเข้าใจ เจตคติและทักษะในเรื่องที่อบรม และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของคาริมี่และฮัมมาด (Karimi; & Ahmad. 2013: 12) ที่พบว่าระดับความพึงพอใจของนักเรียนโดยรวมที่มีต่อโปรแกรมใน 3 ด้านอยู่ในระดับเป็นน่าพอใจ ประกอบด้วย ด้านการเป็นที่ยอมรับของการเรียนการสอนและผู้สอน ด้านเทคโนโลยี และด้านการจัดการและการประสานงานเกี่ยวกับโปรแกรม และพนัส ถิ่นวัน (2556: 293-295) พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการพัฒนามีความพึงพอใจที่มีต่อผลการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์อยู่ในระดับมาก เช่นเดียวกัน วรรณี อนุอัน (2557: 76-78) ที่พบว่าผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความพึงพอใจต่อการฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำอยู่ในระดับมาก

**ข้อเสนอแนะ**

การวิจัยนี้ได้เกิดข้อค้นพบสำหรับเป็นแนวทางสำหรับผู้สนใจ ซึ่งแบ่งได้ 3 ประเด็นคือ ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย ข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติ และข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อเนื่อง เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้ที่มีความประสงค์ที่จะนำไปใช้ก่อให้เกิดความสมบรณ์ยิ่งขึ้น ดังนี้

**1. ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย**

1.1 สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร สามารถนำองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มมากำหนดเป็นสมรรถนะ (Competency) ของผู้บริหารสถานศึกษาทุกระดับ หรือกำหนดเป็นเกณฑ์สำหรับมาตรฐานวิชาชีพผู้บริหารโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ต้องมีภาวะผู้นำกลุ่ม โดยจัดฝึกอบรมพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม ก่อนบรรจุแต่งตั้งให้ดำรงตำแหน่งผู้บริหารโรงเรียน รวมทั้งนโยบายในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษา เช่น กำหนดกรอบการพัฒนาในยุทธศาสตร์ตามแผนพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานกรุงเทพมหานครที่เกี่ยวกับพัฒนาสมรรถนะข้าราชการครูและบุคลากรทางการ

ศึกษา มีความเป็นมืออาชีพ เป็นการส่งเสริมสนับสนุนให้ครูมีสมรรถนะภาวะผู้นำกลุ่ม เพื่อให้สอดรับการจัดการศึกษาที่เปลี่ยนแปลงไปในยุคศตวรรษที่ 21

1.2 กองพัฒนาข้าราชการครูกรุงเทพมหานคร สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา ควรมีการกำหนดแนวปฏิบัติในการพัฒนาคุณภาพมาตรฐานโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ประกอบด้วยตัวบ่งชี้หรือประเด็นการประเมินให้สอดคล้องกับองค์ประกอบของภาวะผู้นำกลุ่ม และกำหนดเป็นหลักเกณฑ์ให้การพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่ม เป็นส่วนหนึ่งในหลักเกณฑ์และวิธีการให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา กรุงเทพมหานคร มีหรือเลื่อนวิทยฐานะ ทุกสายงาน ทุกตำแหน่ง ทุกวิทยฐานะ

1.3 ผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานคร สามารถนำผลการวิจัยการพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำกลุ่มของครูดังกล่าวไปเป็นกรอบในการกำหนด วิสัยทัศน์ พันธกิจ ยุทธศาสตร์ ที่สนับสนุนส่งเสริมให้ข้าราชการครูหรือบุคลากรทางการศึกษาในโรงเรียนได้มีการพัฒนาภาวะผู้นำที่เหมาะสมกับบริบทการเปลี่ยนแปลง

**2. ข้อเสนอแนะในเชิงปฏิบัติ**

2.1 ผลจากการวิจัยครั้งนี้ทำให้ได้องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร และโมเดลภาวะผู้นำกลุ่มของครูมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งไม่มีความลำเอียงระหว่างกลุ่มตำแหน่งอีกด้วย ดังนั้นผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบในการจัดการศึกษาหรือผู้ที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาวิชาชีพครูของกรุงเทพมหานคร เช่น กองพัฒนาข้าราชการครูกรุงเทพมหานคร สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา สามารถนำแนวทางในการวิจัยการพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำกลุ่มของครูไปสู่การกำหนดกรอบหลักสูตรการฝึกอบรมของสถาบันได้ อย่างไรก็ตามสำหรับผู้สนใจนำองค์ประกอบที่ค้นพบไปใช้การพัฒนาบุคลากรในบริบทที่แตกต่างจากการวิจัยในครั้งนี้ ควรเริ่มจากการศึกษาความต้องการจำเป็น (Needs Assessment) เพื่อศึกษาสภาพที่เป็นจริงและสภาพที่ควรจะเป็นในการพัฒนาภาวะผู้นำในเบื้องต้นก่อน

2.2 ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงว่าให้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มที่ดำเนินการตามรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์นั้นมีคุณภาพเป็นที่ยอมรับตามมาตรฐาน ดังนั้นนักวิชาการ นักพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรม นักพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ผู้สนใจทั่วไป สามารถนำข้อค้นพบมาพิจารณาเพื่อทบทวนการออกแบบกิจกรรมการฝึกอบรมพัฒนาครูที่มุ่งเน้นสมรรถนะครูและบุคลากรทางการศึกษาของสมรรถนะหลัก ด้านการทำงานเป็นทีม เนื่องจากเป็นคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการพัฒนาวิชาชีพครูที่เหมาะสมในยุคปัจจุบัน

2.3 ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงว่าให้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มสามารถพัฒนาครูให้มีคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมได้ ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดกรุงเทพมหานคร สามารถสร้างใช้เป็นแนวทางหรือกรอบในการพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำกลุ่มของครู เพื่อให้หัวหน้ากลุ่มงาน หัวหน้ากลุ่มสาระ และครูผู้สอน สามารถนำรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บไปประยุกต์ใช้เพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาได้ อย่างไรก็ตามต้องพึงระลึก

เสมอว่า "*การฝึกอบรมไม่ได้เป็นวิธีการขนานเอก ที่สามารถรักษาได้ในทุกอาการ ทุกปัญหา*" ผู้วิจัยคิดว่าสำนึกผิดชอบชั่วดี (Accountability) ต่างหาก ที่สามารถพัฒนาให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ได้โดยไม่ต้องอาศัยการฝึกอบรม

**3. ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อเนื่อง**

3.1 ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูภายใต้บริบทของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร มีจำนวน 6 องค์ประกอบ ซึ่งสามารถอธิบายได้ร้อยละ 61.140 ของความแปรปรวนรวม ก็ถือว่าอยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจแล้ว อย่างไรก็ตามแนวคิดภาวะผู้นำกลุ่มยังมีองค์ประกอบอื่นๆ ที่ไม่ได้นำมาพิจารณาในการศึกษาครั้งนี้ที่ใช้ชื่อเรียกที่แตกต่างกันออกไปตามโครงสร้างภาวะสันฐานในแต่ละแนวคิด เช่น Group Leadership, Team Leadership ผู้ที่สนใจจึงควรขยายขอบเขตของการศึกษาให้กว้างขวางมากขึ้น เพื่อดูว่ามีองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูสอดคล้องกันหรือไม่ อย่างไร เพื่อให้ได้เครื่องมือวัดภาวะผู้นำกลุ่มของครูที่เป็นมาตรฐาน

3.2 องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ทั้ง 6 องค์ประกอบที่ค้นพบนั้น มีความคาบเกี่ยวกับคุณลักษะของผู้นำแห่งศตวรรษที่ 21 หลายประเภท เช่น ภาวะผู้นำแบบร่วมประสาน (Synergistic Leadership) ภาวะผู้นำแบบแบ่งปัน (Shared Leadership) ภาวะผู้นำแบบกระจายอำนาจ (Distributed Leadership) คุณลักษณะของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community) ดังนั้นเพื่อให้ได้ข้อมูลสารสนเทศที่ครอบคลุมจึงควรมีการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุพหุระดับที่ส่งผลต่อภาวะผู้นำกลุ่ม ในระดับตัวบุคคล ระดับกลุ่มสาระ และระดับโรงเรียน เพื่อให้ได้แนวคิดทางเลือกในการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในเชิงลึกยิ่งขึ้น

3.3 ผลจากการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มในครั้งนี้ ทำให้เกิดคุณลักษณะที่คาดหวังไว้ทั้งนี้เป็นการจัดกิจกรรมในบริบทโรงเรียนเดียว กล่าวคือเป็นการจัดกิจกรรมให้กับกลุ่มครูในโรงเรียนเดียวกัน (Homogeneous group) เท่านั้น ดังนั้นควรขยายขอบเขตการพัฒนาให้กว้างขึ้นโดยดำเนินการพัฒนาครูต่างโรงเรียน (Heterogeneous group) ที่มีขอบข่ายการปฏิบัติงานร่วมกันไม่ว่าจะอยู่ในรูปแบบของ ศูนย์วิชาการเขต กลุ่มโรงเรียนเครือข่าย กลุ่มเขตโรงเรียน เป็นต้น

3.4 จากการศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวมข้อมูลด้วยรูปแบบของการประเมินตนเองและประเมินจากผู้บังคับบัญชา หัวหน้ากลุ่มสาระหรือหัวหน้างาน และกลุ่มเพื่อนเท่านั้น อย่างไรก็ตามเพื่อให้ได้ข้อมูลสารสนเทศที่ลุ่มลึกหลากหลายมุมมองมากขึ้น ผู้สนใจอาจจะใช้เทคนิควิธีการอื่น ๆ เช่น การวิเคราะห์เครือข่ายทางสังคม (Social Network Analysis) การวิเคราะห์บทบาท (Role Set Analysis) หรือแนวทางเชิงคุณภาพ (Qualitative Approaches) เป็นต้น

3.5 สำหรับจากการศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้การประเมินภาวะผู้นำกลุ่มด้วยวิธีการประเมินตนเอง อย่างไรก็ตามอาจจะใช้วิธีการอื่นๆ ที่สะท้อนถึงคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มหรือสมรรถนะการทำงานเป็นทีมที่คาดหวังไว้ เช่น การ

ประเมินผลทางเลือกใหม่เป็นอีกหนึ่งทางเลือก เช่น การประเมินผลจากการปฏิบัติ (Performance Assessment) หรือการประเมินสภาพจริง (Authentic Assessment) โดยใช้สถานการณ์จริงในการกระตุ้นให้แสดงออกถึงความรู้ ทักษะ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ที่ต้องการประเมินควบคู่ไปกับการใช้แบบประเมิน

3.6 จากขั้นตอนการจัดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มตามรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บนั้น สำหรับขั้นตอนการสะท้อนผลการเรียน ผู้วิจัยใช้วิธีการเขียน (Writing Journals) การสนทนา (Dialogue Journals) และการบันทึกการเรียนรู้ (learning logs) เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้สะท้อนการเรียนรู้ในกิจกรรมการเรียนรู้ ถ้าพิจารณาตามบริบทของไทยแล้วน่าจะมีการนำเทคนิคที่เหมาะสมกับสังคมไทยมาใช้เป็นแนวดำเนินกิจกรรม เช่น การเจริญสติ (Mindfulness) วิธีคิดแบบโยโสมนสิการ (Critical Reflection)

3.7 ผลจากการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มที่ดำเนินการฝึกอบรมตามรูปแบบการเรียนรู้อิงประสบการณ์ของคอล์บ สามารถพัฒนาครูให้มีคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มและสมรรถนะการทำงานเป็นทีมได้ แต่เมื่อพิจารณาถึงความสม่ำเสมอในการเข้าร่วมกิจกรรมของกลุ่มทดลองพบว่ายังขาดความต่อเนื่องบ้าง เนื่องจากติดภาระงานประจำหรือภาระงานที่ได้รับมอบหมายเร่งด่วน ดั้งนั้นในการพัฒนาภาวะผู้นำครั้งต่อไปจึงควรใช้การพัฒนาทรัพยากรบุคคลในพื้นที่ปฏิบัติงานจริงหรือการสอนงาน (Coaching) การให้ข้อมูลย้อนกลับโดยศูนย์พัฒนา (Development Center Feedback) การกำหนดแนวทางพัฒนาตนเอง (Self-development Resource Guides) และการฝึกอบรมเชิงรุก (Breakthrough Training) ซึ่งกระบวนการเหล่านี้จะเป็นการลดข้อจำกัดของการพัฒนาด้วยวิธีการฝึกอบรมได้อีกอย่างหนึ่ง

# บรรณานุกรม

# บรรณานุกรม


กรกฎ พลตรี; ศิกานต์ เพียรธัญญกรณ์; สวัสดิ์ โพธิวัฒน์; และสำราญ กำจัดภัย. (2558). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางการวิจัยของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ในเขตตรวจราชการที่ 11. **วารสารบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น**.11(2): 65-73.

กาญจน์กมล สุวิทยารัตน์. (2557). **การศึกษาและพัฒนาความฉลาดทางสังคมของนักศึกษาในสถาบัน อุดมศึกษาภาคใต้**. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด.(จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.ถ่ายเอกสาร.

กาญจนา ศิลา. (2556). **การศึกษาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารสถานศึกษาของโรงเรียน สังกัดกรุงเทพมหานคร สำนักงานเขตบางเขน**. สารนิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.ถ่ายเอกสาร.

กิตติ พัชรวิชญ์. (2555). การฝึกอบรมการศึกษานอกระบบ. ใน **เอกสารการสอนชุดวิชาหลักสูตรการเรียนรู้และเทคนิคการฝึกอบรม เล่ม 2 หน่วยที่ 10**. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช สาขาวิชาศึกษาศาสตร์.

กัณฑ์กณัฐ สุวรรณรัชภูม์. (2557).**การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำกลยุทธ์สำหรับพยาบาลวิชาชีพโรงพยาบาลสังกัดกรมการแพทย์ กระทรวงสาธารณสุข จังหวัดกรุงเทพมหานคร**. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.ถ่ายเอกสาร.

กัลยารัตน์ ธีระธนชัยกุล. (2558). **การพัฒนาองค์การ**. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.

คณิต สุขรัตน์. (2556). **การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำคุณภาพของผู้บริหารโรงเรียนเอกชน**.ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา).ปทุมธานี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยปทุมธานี.ถ่ายเอกสาร.

คมศิลป์ ประสงค์สุข; วัฒนา สุวรรณไตรย์; วิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์; และสุรัตน์ ดวงชาทม. (2558). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตตรวจราชการที่ 11.**วารสารบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น**. 11(2): 83-91.

จอมพงศ์ มงคลวนิช. (2556). **การบริหารองค์การและบุคลากรทางการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิตต์ภิญญา ชุมสาย ณ อยุธยา. (2556). ผลการจัดการเรียนรู้แบบเน้นประสบการณ์ที่มีต่อการพัฒนาทักษะสื่อสาร ของนิสิตปริญญาตรี, **วารสารวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มศว**. 8(1): 1-13.

จิระพันธ์ นามชวัด. (2551). **การพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของกรุงเทพมหานคร.วิทยานิพนธ์** ค.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต.ถ่ายเอกสาร.

จุฬินฑิพา นพคุณ. (2557). การศึกษาองค์ประกอบและการพัฒนาภาวะผู้นำใฝ่บริการของนักศึกษา สาขาการศึกษาปฐมวัยการศึกษาองค์ประกอบและการพัฒนาภาวะผู้นำใฝ่บริการของนักศึกษา สาขาการศึกษาปฐมวัย. **วารสารวิจัย มสด สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์**. 11(2): 111-130.

ฉัตรณรงค์ศักดิ์ สุธรรมดี;และจินตกานต์ สุธรรมดี. (2560). กรอบแนวคิดการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์การในศตวรรษที่ 21.**วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา**. 12(ฉบับพิเศษ): 168-184.

ชาย หาญณรงค์. (2557). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำแบบทีมของผู้บริหารในสถานประกอบการ. **วารสารวิชาการ Veridian E-Journal ฉบับมนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์และศิลปะ**. 7(2): 227-237.

ไชยเรศ บัวใหญ่รักษา. (2556). **การพัฒนาภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดหนองคาย**. ปริญญานิพนธ์ ปร.ด. (ยุทธศาสตร์การพัฒนาภูมิภาค). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.ถ่ายเอกสาร.

ชูชาติ พ่วงสมจิตร์. (2560). ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและแนวทางการนำมาใช้ในสถานศึกษา. **วารสารศึกษาศาสตร์ มสธ**. 10(1): 34-41.

ชูชัย สมิทธิไกร. (2557). **การฝึกอบรมบุคลากรในองค์การ.กรุงเทพฯ** : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ชัญญา ลี้ศัตรูพ่าย; และชาญ รัตนะพิสิฐ. (2557). การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะการสื่อสารแบบกัลยาณีสนทนาของวัยรุ่นตอนปลาย ในเขตกรุงเทพมหานคร. **วารสารพฤติกรรมศาสตร์**. 20(2): 171-187.

ดุสิต ขาวเหลือง .(2554). การฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพและสมรรถนะ. **วารสารการศึกษาและพัฒนาสังคม**. 7(1): 18-32.

ทวีป อภิสิทธิ์ .(2553). **เทคนิคการเป็นวิทยากรและนักฝึกอบรม**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ทวีศักดิ์ ยศถา .(2558). การพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำการเรียนการสอนของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษา เขต 1. **วารสารราชภัฏสุราษฎร์ธานี**. 2(1): 67-86.

ทิศนา แขมมณี .(2555). **ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ธนวัฒน์ ภิรมย์ไกรภักดิ์; โกวิท วัชรินทรางกูร; และกระพัน ศรีงาน. (2559). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง. **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม**. 10(2): 44-57.

ธร สุนทรายุทธ. (2551). **การบริหารจัดการเชิงปฏิรูป: ทฤษฎีวิจัย และปฏิบัติทางการศึกษา**. กรุงเทพฯ:เนติกุลการพิมพ์จำกัด.

ธีรวี ทองเจือ; และปรีดี ทุมเมฆ. (2560). แนวทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในศตวรรษที่ 21 : มิติด้านการศึกษา.**วารสารสันติศึกษาปริทรรศน์ มจร**. 5(3): 389-403.

ธันยพร บุษปฤกษ์. (2554). **การพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล สำหรับนักศึกษาวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคล**. วิทยานิพนธ์ ปร.ด. (หลักสูตรและการสอน). นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.

นงลักษณ์ วิรัชชัย .(2542). **โมเดลลิสเรล : สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

----------. (2554). การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของการวัดระหว่างกลุ่มผู้ถูกวัดด้วยการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง. **วารสารวิจัยและพัฒนาหลักสูตร**. 1(1): 69-80.

นิตย์ โรจน์รัตนวานิชย์; และสรภัคสรณ์ ฉัตรกมลทัศน์ . (2556). การพัฒนารูปแบบภาวะผู้นำตามแนวภาวะผู้นำแบบใฝ่บริการ ของผู้บริหารสถานศึกษาในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน, **วารสารวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ**. 8(1): 190-200.

เนตร์พัณณา ยาวิราช. (2560). **การจัดการเปลี่ยนแปลงและการพัฒนาองค์การ**. กรุงเทพฯ: ทริปเพิ้ล กรุ๊ป.

ประวิตร โหรา. (2551). **คุณลักษณะผู้นำของผู้นำบริหารหญิงตามทัศนะของบุคลากรมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลรัตนโกสินทร์**. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ประสาท เนืองเฉลิม. (2558). **การเรียนรู้วิทยาศาสตร์ในศตวรรษที่ 21** .กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประเวศน์ มหารัตน์สกุล. (2557). Team spirit สำคัญอย่างไร?. **QM For Quality Management**. 21(204): 76-77.

ปาริชาติ วัคคุวัทพงษ์; สมบูรณ์ ตันยะ; และสิทธิศักดิ์ จุลศิริพงษ์. (2558). รูปแบบการพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทางวิชาการของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 31,**วารสารวิจัยและพัฒนามหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์**. 10(1): 89-99.

พรรณิภา เติมศักดิ์. (2552). **การพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษาสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครราชสีมา เขต 1**. การศึกษาค้นคว้าอิสระ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.

พรพรรณ ศรีรุ่งเรือง. (2551). **ผลการฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงด้านการสร้างแรงบันดาลใจของนักศึกษาพยาบาลในวิทยาลัย พยาบาลบรมราชชนนี สุพรรณบุรี.** ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พนัส ถิ่นวัน. (2556). **รูปแบบพัฒนาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ**.ปริญญานิพนธ์ ค.ด. (ภาวะผู้นำทางการบริหารการศึกษา). สกลนคร: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. ถ่ายเอกสาร.

พศิน แตงจวง. (2554). **รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะบุคลากรทางการศึกษา**. กรุงเทพฯ: ดวงกมลพับลิชชิ่ง.

พิชิต ฤทธิ์จรูญ. (2555). **เทคนิคการประเมินโครงการ**. กรุงเทพฯ: เฮ้าส์ออฟ เคอร์มีสท์.

พิมพ์พร พิมพ์เกาะ. (2557). **การพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารโรงเรียนสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น**.วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การบริหารและพัฒนาการศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.ถ่ายเอกสาร.

พุฒิศักดิ์ แนวทอง; องอาจ นัยพัฒน์; และอรอุมา เจริญสุข. (2560). การวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร. **วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา**. 9(2): 40-55.

ไพฑูรย์ สินลารัตน์. (2556). **ออกแบบผู้นำแบบใหม่ :ผู้นำเชิงสร้างสรรค์และผลิตภาพ.** กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ไพรัช บวรสมพงษ์. (2553). **จิตวิทยาสังคม : เอกสารประกอบการสอน วิชา สค 331= Social psychology (SO 331)**. กรุงเทพฯ: ภาควิชาสังคมวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ไพวรัญ รัตนพันธ์. (2556). **โมเดลเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการแลกเปลี่ยนความรู้ของครู : การวิเคราะห์ความไม่แปรเปลี่ยน**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.ถ่ายเอกสาร.

ภารดี อนันต์นาวี. (2557). **หลักการ แนวคิด ทฤษฎีทางการบริหารการศึกษา**. ชลบุรี: มนตรี.

มณฑล สรไกรกิติกูล; และสุนันทา เสียงไทย. (2556). มิติทางจิตวิญญาณในการทำงาน (Workplace Spirituality): ความท้าทายในการบริหารทรัพยากรมนุษย์. **วารสาร มฉก. วิชาการ.** 16(32): 129-140.

ไมตรี คงนุกูล. (2552). **การศึกษาภาวะผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารโรงเรียนนานาชาติดินเดดกรุงเทพ.** สารนิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ยงยุทธ เกษสาคร. (2554). **ภาวะผู้นำและการทำงานเป็นทีม.** พิมพ์ครั้งที่ 11. กรุงเทพฯ: เอส แอนด์ จี กราฟฟิค.

ยุทธ ไกยวรรณ์. (2556). **การวิเคราะห์สถิติหลายตัวแปรสำหรับงานวิจัย.** กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รวิษฎา ถิรวัชรภูวดล; สมบูรณ์ บูรศิริรักษ์; และสมชาย เทพแสง. (2559). ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารที่ส่งผลต่อการทำงานเป็นทีมของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 4. **วารสารบริหารการศึกษา มศว.** 23(25): 21-31.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2552). **พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน.** กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.

รัตติกรณ์ จงวิศาล. (2556). **ภาวะผู้นำ : ทฤษฎี การวิจัย และแนวทางสู่การพัฒนา.** กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เรืองวิทย์ เกษสุวรรณ. (2557). **การพัฒนาองค์การ.**กรุงเทพฯ: บพิธการพิมพ์.

ลี ด๊อง ควง; ไชยา; ภาวะบุตร วัฒนา สุวรรณไตรย์; และวิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์. (2560). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการของครูในวิทยาลัยครูเขตภาคกลาง สาธารณรัฐสังคมนิยมเวียดนาม. **วารสารบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น.** 13(1): 151-160.

วรรณี แกมเกตุ. (2540). **การพัฒนาตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพการใช้ครู : การประยุกต์ใช้โมเดลสมการโครงสร้างกลุ่มพหุและโมเดลเอ็มทีเอ็มเอ็ม .** วิทยานิพนธ์ ค.ด. (การวัดและประเมินผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

วรรณี อนุอัน. (2557). **การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำสำหรับคณะกรรมการสโมสรนักศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.**วิทยานิพนธ์ กศ.ม (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). ปทุมธานี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี. ถ่ายเอกสาร.

วรัญญา แดงสนิท. (2556). **ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูโดยมีความยึดมั่นผูกพันในงานเป็นตัวแปรส่งผ่าน: การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดล.** วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

วาสิตา บุญสาธร. (2556). การสร้างความมุ่งมั่นและพลังขับเคลื่อนเพื่อนำประเทศไทยไปสู่เศรษฐกิจสร้างสรรค์. **วารสารเศรษฐศาสตร์ปริทรรศน์ สถาบันพัฒนศาสตร์**. 7(1): 307-355.

วาโร เพ็งสวัสดิ์. (2553). การวิจัยพัฒนารูปแบบ. **วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร**, 2(4): 2-15.

วิกานดา เกษตรเอี่ยม. (2558). **การสร้างทีมงาน**. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

วิทยากร เชียงกูล. (2553). **ศาสตร์และศิลปะในการเป็นผู้นำในโลกยุคใหม่**. กรุงเทพฯ : สายธาร.

วิทิตา สุขทั่วญาติ สำราญ มีแจ้ง วิทยา จันทร์ศิลา และฉลอง ชาตรูประชีวิน .(2559). **รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทางวิชาการในทศวรรษหน้าของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา**. **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร**. 18(1): 10-21.

วิเชียร วิทยอุดม. (2553). **พฤติกรรมองค์การ**. กรุงเทพฯ: ธนธัชการพิมพ์.

วิมล จันทร์แก้ว. (2555). **รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงสร้างสรรค์ของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสุราษฎร์ธานี เขต 3**. วิทยานิพนธ์ ศศ.ด. (บริหารการศึกษา). ปทุมธานี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยรังสิต. ถ่ายเอกสาร.

วิโรจน์ สารัตถะ. (2557). **ภาวะผู้นำ: ทฤษฎีและนานาทัศนะร่วมสมัยปัจจุบัน**. กรุงเทพฯ: ทิพย์วิสุทธิ์.

วีระวัฒน์ ดวงใจ. (2556). **รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 22 และ 23**.ปริญญานิพนธ์ ค.ด.(ภาวะผู้นำทางการบริหารการศึกษา). สกลนคร: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. ถ่ายเอกสาร.

วัลนิกา ฉลากบาง. (2559). จิตวิญญาณความเป็นครู : คุณลักษณะสำคัญของครูมืออาชีพ. **วารสารมหาวิทยาลัยนครพนม**, 6(2): 123-128.

ศรัณยา ใครบุตร; ไชยา ภาวะบุตร; วัฒนา สุวรณไตรย์; และพิธาน พื้นทอง. (2559). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำครเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร โรงเรียนมัธยมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เขตตรวจราชการที่ 11. **วารสารบริหารการศึกษามหาวิทยาลัยขอนแก่น**. 12(2): 34-42.

ศิริชัย กาญจนวาสี. (2552). **ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม = Classical test theory**. พิมพ์ครั้งที่ 7 (ฉบับปรับปรุงเพิ่มเติม). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

----------.(2559). การวิจัยและพัฒนาการศึกษาไทย. **วารสารศิลปากรศึกษาศาสตร์วิจัย**. 8(2): 1-18.

ศิรภัสสร วงศ์ทองดี. (2559). **การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์** .กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศิรินญา อาจอำนวย. (2542). **การติดตามผู้บริหารโรงเรียนที่ผ่านการอบรมหลักสูตรผู้บริหารสถานศึกษาระดับสูง สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดขอนแก่น.** วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (บริหารหารศึกษา). ขอนแก่น: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. ถ่ายเอกสาร.

ศิริพร สลีวงส์. (2558). **การพัฒนาตัวบ่งชี้คุณลักษณะที่เอื้อต่อการบริหารแบบมีส่วนร่วมของหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทมหานคร.** ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สกล วรเจริญศรี. (2559). **จิตวิทยาสำหรับการฝึกอบรมและพัฒนาบุคลากรในองค์การ.** กรุงเทพฯ: แดเน็กซ์อินเตอร์คอร์เปอร์เรชั่น.

สกาวเนตร ไทรแจ่มจันทร์. (2558). **การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตสำหรับนักเรียนพยาบาลทหารอากาศ.** ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารและการจัดการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สมคิด บางโม. (2556). **เทคนิคการฝึกอบรมและการประชุม.** กรุงเทพฯ: วิทยพัฒน์.

สมัคร เยาวกรณ์. (2555). **การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างภาวะผู้นำทีมของคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากาฬสินธุ์เขต 3.** วิทยานิพนธ์ ค.ด. (ภาวะผู้นำทางการบริหารการศึกษา). สกลนคร: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. ถ่ายเอกสาร.

สมชาติ กิจยรรยง. (2555). **เทคนิคการเป็นวิทยากรที่ประสบความสำเร็จ : เคล็ดลับการเป็นสุดยอดวิทยากร.** กรุงเทพฯ: เอ็กซเปอร์เน็ท.

สุธินี ฤกษ์ขำ. (2557). **การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ หลักการและการประยุกต์.** กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุทธาสินี สว่างศรี. (2554). **การพัฒนาภาวะผู้นำด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ.**ปริญญานิพนธ์ ค.ด. (ภาวะผู้นำทางการบริหารการศึกษา). นครราชสีมา: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา. ถ่ายเอกสาร.

สุภมาส อังศุโชติ; สมถวิล วิจิตรวรรณา; และรัชนีกูล ภิญโญภานุวัฒน์. (2552). **สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ เทคนิคการใช้โปรแกรม Lisrel.** พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: เจริญดีมั่นคงการพิมพ์.

สุพานี สฤษฏ์วานิช. (2556). **การฝึกอบรมและพัฒนาเชิงกลยุทธ์.** ปทุมธานี: คณะพาณิชยศาสตร์และการบัญชี มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สุรพล พะยอมแย้ม. (2548). **จิตวิทยาสัมพันธภาพ**.กรุงเทพฯ: บางกอก-คอมเทค อินเตอร์เทรด.

สุวัฒน์ จุลสุวรรณ์. (2554). **การพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงผู้บริหารสายสนับสนุนสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ**. วิทยานิพนธ์ กศ.ด.(การบริหารและพัฒนาการศึกษา). มหาสารคาม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ถ่ายเอกสาร.

สุวัฒน์ วัฒนวงศ์. (2555). **จิตวิทยาเพื่อการฝึกอบรมผู้ใหญ่**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เสถียร แป้นเหลือ. (2550). **การพัฒนาหลักสูตร ฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างภาวะผู้นำสำหรับผู้นำองค์กรกิจกรรมนักศึกษา**. ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การอุดมศึกษา) บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

เสาวณิต กิตตินานนท์. (2554). **การเปรียบเทียบค่าความเหลื่อมของความแปรปรวนในดัชนีชี้วัดสุขภาพจิตคนไทยที่เป็นผลจากความแตกต่างของความยาวของแบบวัด ขนาดกลุ่มตัวอย่าง สำหรับการทดลองเครื่องมือและระยะเวลาในการวัดซ้ำ**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การวัดและประเมินผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

สัมฤทธิ์ กาเพ็ง; และประยุทธ ชูสอน. (2557). **ภาวะผู้นำแบบโลกาภิวัตน์ :แนวคิดและการวิจัย**. ขอนแก่น: ส. ก้างเพ็ง.

สำนักการศึกษากรุงเทพมหานคร. (2557). **หลักเกณฑ์และวิธีการให้ข้าราชการครูกรุงเทพมหานคร มีวิทยฐานะและเลื่อนวิทยฐานะ**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2553). **คู่มือและชุดฝึกอบรมการพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษา แนวใหม่ตามแนวปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่ 2 : การอบรมแบบผสมผสาน**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.

สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน. (2553). **คู่มือการกำหนดสมรรถนะในข้าราชการพลเรือน:คู่มือสรรถนะทางการบริหาร**. นนทบุรี: ประชุมช่าง.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2559). **การจัดอันดับขีดความสามารถในการแข่งขันด้านการศึกษาของประเทศไทยโดยเวทีเศรษฐกิจโลก พ.ศ.2558-2559 (World Economic Forum: WEF2015-2016)**. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

สำนักงานยุทธศาสตร์การศึกษา .(2560). **รายงานสถิติการศึกษา ปีการศึกษา 2560 โรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร**.กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

สำนักยุทธศาสตร์และประเมินผล กรุงเทพมหานคร. (2556). **แผนการบริหารราชการกรุงเทพมหานคร พ.ศ. 2556-2560**. กรุงเทพฯ: สำนักยุทธศาสตร์และประเมินผล กรุงเทพมหานคร ศาลาว่าการกรุงเทพมหานคร.

องอาจ นัยพัฒน์(บรรณาธิการ). (2557). **ทิศทางใหม่ของการวิจัยสถาบันและพัฒนาอุดมศึกษา: การวิจัยสถาบันกับกระบวนการจัดการเรียนรู้สู่อนาคต**.กรุงเทพฯ: วงตะวัน.

องอาจ นัยพัฒน์. (2557). การวิเคราะห์องค์ประกอบสมรรถนะจำเป็นสำหรับการทำวิจัยสถาบันของบุคลากรสายสนับสนุนวิชาการ.**วารสารพฤติกรรมศาสตร์**. 20(2): 97-116.

อดิศักดิ์ นวลสิงห์; ปรีชา คัมภีรปกรณ์; ไชยา ภาวะบุตร; และวิจิตรา วงศ์อนุสิทธิ์. (2560). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำของครูพลศึกษาโรงเรียนประถมศึกษาสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. **วารสารบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น**. 13(1): 44-56.

อรวรรนี ไชยปัญหา. (2556). **รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำทีมของผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็ก**. วิทยานิพนธ์ ปร.ด. (การบริหารและพัฒนาการศึกษา). สกลนคร: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. ถ่ายเอกสาร.

อรอุมา เจริญสุข. (2557). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชา MER832 Multivariate Analysis**. กรุงเทพฯ: ภาควิชาวัดผลและวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

อาฟีฟี ลาเต๊ะ. (2554). โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติสำหรับวิธีการ Parallel Analysis เพื่อพิจารณาจำนวนองค์ประกอบที่เหมาะสมจากการวิเคราะห์ตัวประกอบ. **วิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา**. 9(1): 1-10.

----------.(2558). **แผนแบบการทดลองสำหรับการวิจัยทางการศึกษา**. ปัตตานี : ภาควิชาประเมินผลและวิจัยทางการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.

อินทิรา อินทชิต. (2555). **การศึกษาสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครูในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตลาดกระบัง กรุงเทพมหานคร**.ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

อำนาจ ธีระวนิช. (2555). **การจัดการยุคใหม่**. นนทบุรี: มาเธอร์ บอส แพคเก็จจิ้ง.

Altaf, Amal; & Mohammad Atif Awan. (2011). Moderating Affect of Workplace Spirituality on the Relationship of Job Overload and Job Satisfaction. **Journal of Business Ethics**, 104(1): 93-99.

Anderson, M. (2011). The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multi-campus School Setting. **Educational Management Administration & Leadership**, 40(3): 328–342.

Armstrong, M .(2006). **Strategic Human Resource Management: A Guide to Action**. 3rd ed. Philadelphia: Kogan Page.

Augsberger,A. , Schudrich, W.M, Brenda G.;& Auerbach, C. (2012). Respect in the workplace: A mixed methods study of retention and turnover in the voluntary child welfare sector. **Children and Youth Services Review**, 34:1222-1229.

Avolio, B. J., F. O.Walumbwa;& T. J. Weber .(2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. **Annual Review of Psychology**. 60: 421-449.

Banglin, A.S., Lounsbury, J.W., Richards, J.K., Huck, S.W., Skolits, G.J.; & Esquivel, S.L. (2014). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 18(6): 1-13.

Barling, J., Weber, T.; & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. **Journal of Applied Psychology**, 81(6): 827-832.

Bateman, T. S.; & Snell, S. A. (2009). **Management: the new competitive landscape**. 6th ed. New York: McGraw-Hill International Edition.

Bayer, Judith E. ;& Marshall, Jan. (1981). "The Interpersonal Dimension of Collegiality". **Nursing Outlook**, 29: 662-665.

Beebe, S. A., Mottet, T. P.; & Roach, K. D. (2004). **Training and development: Enhancing communication and leadership skills**. Boston: Pearson Education.

Benham, M. (2005). Leading in full vision of the Kiha: a native Hawaiian woman's perspective of leadership and spirituality. In C. M. Shields, M. M. Edwards, & A. Sayani (Eds.), **Inspiring Practice: Spirituality and Educational Leadership** (pp. 117-128). Lancaster, PA: Pro Active Publications.

Bhana,V.M. (2014). Interpersonal skills development in Generation Y student nurses : A literature review. **Nurse Education Today**, 34: 1430–1434.

Bligh, M. C., Pearce, C. L.; & Kohles, J. C. (2006). The importance of self and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership dynamics." **Journal of Managerial Psychology**, 21(4): 296-318.

Bradley,J., White,B.J.; & Mennecke,B.E. (2003). "Teams and Tasks A Temporal Framework for the Effects of Interpersonal Interventions on Team Performance". **Small Group Research**, 34(3): 353-387.

Brockbank, A.; & McGill, I. (2007). **Facilitating Reflective Learning in Higher Education**. 2nd ed. Maidenhead Open University Press McGraw-Hill.

Brown, T.A. (2015). **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. 2nd ed. New York: Guilford Press.

Burden, E. (2008). **Trust in secondary public schools: A collective case study identifying how principals engage in trust development**. Ph.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of Gonzaga, Washington.

Burnard, P. (1995). **Learning human skills : An Experiential and Reflective Guide for Nurses**. , 3th ed. Butterworth–Heinmann Ltd., Oxford.

Burger, M.L. (1993). InService Administrator and Manager Training : Comparing Education and Industry," **Dissertation Abstracts International**. 45(6): 745-A .

Bush,T. (2003). **Theories of Educational Management**. 3rd ed. London: Sage.

Bylund, C.L., Brown, R. F., Ciccone, B.L.di, Levin, T.T., Gueguen, J. A. Hill, Catherine; & Kissane, D.W. (2008). Training faculty to facilitate communication skills training : Development and evaluation of a workshop. **Patient Education and Counseling**, 70: 430–436

Carron, A.V. (1982). Cohesive in Sport Groups. Interpretations and Considerations. **Journal of Sports Sceince**, 4: 123-138.

Chen, Y. (2007). **Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas**. Ph.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of Texas A&M University, Texas.

Chen, M. ,Liou, Y.,Wang, C.-W.,Fan, Y. W. ;& Chie, Y.-P. J. (2007). Team Spirit: Design, implementation, and evaluation of a Web-based group decision support system. **Decision Support Systems**, 43(4): 1186-1202.

Chirichello, M. (2001). Collective leadership: Sharing the principalship. **Principal**. 81(1): 46-48,50-51.

---------- (2004)."Collective leadership: Reinventing the principalship". **Kappa Delta Pi Record,** 40(3):119-23.

Chrobot-Mason ,D., Gerbasi, A.;& Cullen-Lester, K.L. (2016). Predicting leadership relationships : The importance of collective identity. **The Leadership Quarterly**, 27: 298-311.

Clark, B.D. (1982). The Influence of Transactional Analysis Training on Communication Skill. **Dissertation Abstracts Internationail**, 43(6): 1886-A.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. **Psychosomatic Medicine,** 38: 300-314.

Cohen, S. G.; & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. **Journal of Management,** 23: 239-290.

Colquitt, J. A., LePine, J. A.; & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training Motivation : A meta-analytic path analysis of 20 years of research. **Journal of Applied Psychology**, 85: 678–707.

Contractor, N. S., DeChurch, L. A., Carson, J., Carter, D. R.; & Keegan, B. (2012). The topology of collective leadership. **The Leadership Quarterly**.23: 994-1011.

Conyne, R. K. (2014). **Group work leadership: An introduction for helpers**. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cornfield, D. B., Campbell, K. E.; & McCammon, H. J. (2001). **Working in restructured workplaces: Challenges and new directions for the sociology of work**. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Cullen,K.L, Palus,C.J, Chrobot-Mason, D.;& Appaneal,C. (2012). Getting to "We": Collective Leadership Development.**Industrial and Organizational Psychology**, 5(4): 428-432.

Daft, Richard L. (2002). **The Leadership Experience**. Orlando: Harcourt College Publishers.

Dalakoura, A. (2010). Differentiating leader and leadership development : A collective framework for leadership development. **Journal of Management Development,** 29(5): 432-441.

Davis, M. (2009). **Distributed leadership and school performance**. Ph.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of The George Washington, Columbia, United States.

Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: The importance of trust. **Journal of Educational Administration**, 47: 719-30.

Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. **The Leadership Quarterly**, 11(4):581-613.

Day, D.V., Fleenor, J.W., Atwater, L.E., Sturm, R.E.; & McKee, R.A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory". **The Leadership Quarterly**, 25: 63-82.

Dearborn,K. (2002). Studies in Emotional Intelligence Redefine Our Approach to Leadership Development". **Public Personnel Management**, 31(4): 523-530.

Delgado,O. (2014). Improvement Areas of Leadership Training in European Institutions of Higher Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 116: 4712-4716.

Denis, J. L., Langley, A.; & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. **The Academy of Management Annals**, 6: 211–283.

Dietz, G.; & Hartog, D.N. D. (2006). Measuring trust inside organisations. **Personnel Review**, 35(5):557- 588.

Dinno, A. (2009). Exploring the Sensitivity of Horn's Parallel Analysis to the Distributional Form of Simulated Data. **Multivariate Behavioral Research**, 44(3): 362–388.

DuBrin, A. J. (2010). **Leadership: Research findings, practice, and skills**. Mason, OH: South Western/Cengage.

DuFour, R., Eaker, R.; & DuFour, R. (2005). Closing the knowing-doing gap. **On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities**. IN: The National Education Service.

Edmonds, W.A.; & Kennedy, T.D. (2013). **An Applied Reference Guide to Research Designs : Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods**. CA: SAGE.

Eriksson, T; & Villeval, M.C. (2012). "Respect and relational contracts". **Journal of Economic Behavior & Organization**, 81: 286– 298

Estes, D. G. (1994). Qualitative Findings Regarding Leadership Development Process .Training for Principals. **Dissertation Abstracts International**, 7(9): 1432-A.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C.; & Strahan, E. J. (1999). "Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research". **Psychological Methods**, 4(3):272-299.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G.; & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical Power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. **Behavior Research Methods**, 39, 175-191.

Forbes, J.E.; & Fitzsimmons, V. (1993). Education: The Key for holistic interdisciplinary Collaboration. **Holistic Nursing Practice**, 7(4):1-10.

Forsyth, D.R. (2013). **Group dynamics** .6th ed.Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Forsyth, P.B., Barnes, L.B., & Adams, C.M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. **The Journal of Educational Administration**, 44(2): 122-141.

Foster, R.D. (1991). The case of the team-spirit tailspin. **Harvard Business Review**, 69(1): 14–16,18.

Franz, T.M. (2012). **Group dynamics and team interventions :understanding and improving team performance**. Malden, MA : Blackwell Pub.

Friedrich, T.L., Griffith, J. A.; & Mumford, M.D. (2016). Collective leadership behaviors : evaluating the leader, team network, and problem situation characteristics that influence their use. **The Leadership Quarterly**, 27(2): 312-333.

Friedrich,T.L., Vessey,W.B.; Schuelke, M.J.,Mumford, M.D.; Yammarino, F.J.; & Ruark,G.A. (2014). "Collectivistic leadership and George C. Marshall: A historiometric analysis of career events". **The Leadership Quarterly**. 25:449–467.

Friedrich, T.L., Vessey, W.B., Schuelke, M.J., Ruark, G.A.; & Mumford, M.D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. **The Leadership Quarterly**.20: 933-958.

Gardner. H. (2009). **Five minds for the future**. Boston: Harvard Business Review Press.

Giusta, Paolo. (2013). The Arab Spring and Western Societies Fraternity and Collective Leadership. **Journal of Dialogue & Culture** ,2(1): 68–79.

Gonzalez, M.G., Burke, M. J., Santuzzic, A. M.; & Bradley, J. C. (2003). The impact of group process variables on the effectiveness of distance collaboration groups. **Computers in Human Behavior**, 19: 648-629.

Goodwin, N.R. (1996). **Economic Meanings of Trust and Responsibility**, The University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.

Grizzard,T. (2007). **The Impact of Instructional Leadership on School Climate :A Model for Principle and Teacher Improvement**. Dissertation Doctor of Education, Graduate School, Tennessee State University.

Greenberg,J. (2011). **Behavior in Organizations**.10th ed. Boston: Pearson.

Greenwood, R.M. (2008). Intersectional Political Consciousness: Appreciation for Intragroup Differences and Solidarity in Diverse Groups. **Psychology of Women Quarterly**, 32(1): 36–47.

Gronn, P. (2002). **Distributed leadership**. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), Second international handbook of educational leadership and administration (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic.

Gupta, V.K., Huang, R.; & Yayla. A. (2011). Social capital, collective transformational leadership, and performance: A resource-based view of self-managed teams. **Journal of Managerial Issues**, 23(1): 31-45.

Hackman, J.R. (2012). From causes to conditions in group research. **Journal of Organizational Behavior**, 33(3): 428–444.

Hair, J., Black, W.C., Babin, B.J.; & Anderson, R.E. (2010). **Multivariate data analysis**. 7th ed. Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education International.

Hahs-Vaughn, D.L. (2017). **Applied Multivariate Statistical Concepts**. NY: Routledge.

Harris, S., Edmonson, S.; & Combs, J. (2014). The three R's of trust: Personalizing education for student success. **NASSP Principal Leadership**, 61–65.

Hayashi, A., & Ewert, A. (2013). Development of emotional intelligence through an outdoor leadership program. **Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership**, 5(1): 3-17.

Heckathon, D.D.; & Rosenstein, J.E. (2002). Group Solidarity as the Product of Collective Action: Creation of Solidarity in a Population of Injection Drug Users. **Group Cohesion, Trust and Solidarity**, 19: 37–66.

Hickcox, L. K. (1991). A Historical Review of Kolb's Formulation of Experiential Learning Theory. **Dissertation Abstracts International**, 52(5):112-A.

Hickman, G.R. (2012). **Concept of Leadership in Organizational Change**, In Educational Leadership Context Strategy and Collaboration. Margart. P, Nigel. B ,& Christine W. (Edit).Los Angeles : Sage.

Hiller, N.J., Day, D.V.; & Vance, R.J. (2006). Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study.**The Leadership Quarterly**, 17: 387–397.

Hirschfeld, G.; & von Brachel, R. (2014). Multiple-Group confirmatory factor analysis in R–A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. **Practical Assessment Research & Evaluation**, 19(7) :1-12.

Ho, Robret. (2014). **Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS**. NW :Taylor & Francis Group.

Hongladarom, C .(1989). **Human Resources Development : Concept, Policies, Needs and Cooperation in the Region**. Bangkok : The Human Resources Institute, Thammasat University.

Honigsfeld, A.; & Dove, M.G. (2010). **Collaboration and Co-Teaching**. CA: Corwin.

House, J.S.(1981). **Work stress and social support**. California: Addison-Wesley Publishing Company.

Houwer, J.D, Barnes-Holmes, D.,; & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. **Psychonomic bulletin & review**, 20(4):631-642.

Hoy, W.K; & Miskel, C.G. (2013). **Education Administration Theory Research Practice**. 9th ed. Boston : McGraw Hill.

Hughes, R.L, Ginnett, R.C; & Curphy, G.J. (2015). **Leadership: Enhancing the Lessons from Experience**. New York: McGraw-Hill Irwin.

Humphreys, L.G.; & Montanelli, R.G. (1975). An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. **Multivariate Behavioral Research**, 10: 193-206.

Johnson, T., Martin, A.J., Palmer, F. R..; & Watson, P. L,. (2012). Collective Leadership A Case Study of the All Blacks, **Asia-Pacific Management and Business Application**,1(1): 53–67

Johnson, R.A.; & Wichern, D.W. (2007). **Applied Multivariate Statistical Analysis**. 6th ed. New Jersey : Pearson Education, Inc.

Jones,D ; & Rick,R. (2008). Transactional, Transformational, or Laissez-Faire Leadership : An Assessment of College of Agriculture Academic Program Leaders' (Deans) Leadership Styles. **Journal of Agricultural Education**, 49 (2): 88-97.

Karimi, L.; & Ahmad,T.B. (2013). Perceived Learning and Satisfaction in a Blended Teacher Education Program: An Experience of Malaysian Teacher Trainees. **Contemporary Educational Tecchology**, 4(3):197-211.

Kaiser, R.B., Hogan, R.; & Craig, S.B. (2008). Leadership and the fate of organisations. **American Psychologist**, 63(2): 96-110.

Kellogg Foundation, W. K. (2007). **The collective leadership framework: a workbook for cultivating and sustaining community change**. Battle Creek, MI : W. K. Kellogg Foundation.

King, K.A .(2010). In Search of Respect : A Qualitative Study Exploring Youth Perceptions. **International Journal on School Disaffection**, 7(1): 5-17.

Kinjerski, V.; & Skrypnek, B. J. (2006). A human ecological model of spirit at work **Journal of Management Spirituality & Religion**, 3(3): 232-239.

Kline, R. B. (2016). **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. 4nd ed. New York: Guilford.

Knapp, M.L. (2012). Establishing a domain for the study of nonverbal phenomena : e pluribus unum. In Judith A.Hall and Mark L.Knapp (eds), **Nonverbal communication, Handbooks of Communication Series**,vol.2,11-33.Berlin: De Gruyter Mouton.

Knowles, M.S. (1976). **Self-Directed Learning : A Guide for Learners and Teachers**. Chicago : Follett Publishing Company.

Kochhar-Bryant, C. A.; & Heishman, A. (2010). **Effective Collaboration for Educating the Whole Child**. Thousand Oaks, California: Corwin.

Kocolowski, M.D. (2011). Shared Leadership: Is it Time for a Change?. **Emerging Leadership Journeys**, 3(1): 22-32.

Koh, K.H.; & Zumbo, B.D. (2008). Multi-Group Confirmatory Factor Analysis for Testing Measurement Invariance in Mixed Item Format Data. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, 7(2): 471-477.

Komives, S.R., Dugan, J.P., Owens, J., Slack, C., Wagner, W.; & Associates .(2011). **The handbook of student leadership development**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Komives, S.R., Longerbeam, S.D., Mainella, F.C., Osteen, L., Owen, J.E.; & Wagner, W. (2009). Leadership identity development: Challenges in applying a developmental model. **Journal of Leadership Education**, 8(1):11-47.

Kolb, D.A. (1984). **Experiential learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kouzes, J.M.; & Posner, B.Z. (2003). **Exemplary leadership**. San Francisco: CA: Jossey-Bass Publishers.

Kouzes, J.M.; & Posner, B.Z. (2002). **The leadership challenge** .3rd Ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kramer, M.W.; & Crespy, D.A. (2011). Communicating collaborative leadership. **Leadership Quarterly**, 22: 1024-1037.

Lawford, G.R. (2003). Beyond success: Achieving synergy in teamwork. **Journal for Quality & Participation**, 26(3): 23–27.

Lawson, K. (2008). **Leadership Development Basics**. American Society for Training and Development.

Lee, P.L.; & Moffeit, K.S. (1990). Case for Experiential Learning for Internal Auditors. **Internal Auditing**, 6(1), 219.

Leithwood, K.; & Mascall,B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. **Educational Administration Quarterly**, 44(4): 529-561.

Leithwood, K.A.; & Riehl, C. (2003). **What we know about successful school leadership**. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Lis, Andrzej, Glińska-Neweś, Aldona; & Kalińska, Magdalena.(2014). the role of leadership in shaping interpersonal relationships in the context of Positive Organizational Potential. **Journal of positive management**, 5(4): 28-49.

Lumby, J .(2009). Collective Leadership of Local School Systems Power, Autonomy and Ethics. **Educational Management Administration & Leadership**, 37(3) : 310–328.

Mantzaris, E; & Pillay, P. (2015). Ubuntu, Collective Leadership and Ethics: A South African Case Study. **European Conference on Management, Leadership & Governance**: 262-269. Kidmore End: Academic Conferences International Limited.

Marquardt, M.J .(2002). **Building the Learning Organization: Mastering the 5 Elements for Corporate Learning**. 2th ed. Palo Alto, CA: Davies-Black.

Mayfield,M.; & Mayfield, J. (2007). The Role of Leader-Follower Relationships in Leader Communication: A Test Using the LMX and Motivating Language Models. **The Journal of Business Inquiry**, 8(1): 65-82.

McCarthy, J .(2011). Reflective Writing, Higher Education and Professional Practice. **Journal for Education in the Built Environment**, 6(1): 29-43.

McLagan, P.A. (1989). **Models for HRD practice: The models**. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

McLeod, J. (2003). **An introduction to counselling**. 3rd ed. Buckingham: Open University Press.

Mehra, A., Smith, B.R., Dixon, A.L.; & Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams : The network of leadership perceptions and team performance. **The Leadership Quarterly**, 17(3): 232-245.

Méndez, M.J. (2012). **Effective Structures of Collective Leadership : A critical incidents' study of the "Indignados" Protest Camps in Spain**. Proposal submitted for Indiana University's Faculty Research Grant.

Méndez, M.J.,Howell, J.P.; & Bishop, J.W. (2015). Beyond the unidimensional collective leadership model: Study of leadership patterns in committees.**Leadership & Organization Development Journal**, 36(6): 675-696.

Milfont, T.L.; & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. **International Journal of Psychological Research**, 3 (1): 2011-2084.

Miliszewska, I. ; & Sztendur, E.M. (2012). Australian transnational education programmes in South East Asia: Student satisfaction with the learning environment. **Australian Universities Review**, 54(2): 13-22.

Militello, M.; & Benham, M.K.P.(2010). "Sorting Out" collective leadership:How Q-methodology can be used to evaluate leadership development. **The Leadership Quarterly**, 21: 620–632.

Morgeson, F.P., DeRue, D.S.; & Karam, E.P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. **Journal of Management**, 36: 5-39.

Mulaik, S.A., & Millsap, R.E. (2000). Doing the four-step right. **Structural Equation Modeling**, 7(1): 36-73.

Mumford, M.D.; & Hunter, S.T. (2005). Innovation in organizations: A multi-level perspective on creativity. **Multi-Level Issues in Strategy and Methods**, 4: 11-73.

Musliner K.L; & Singer J.B. (2014). Emotional support and adult depression in survivors of childhood sexual abuse. **Child Abuse and Neglect**, 38: 1331-1340.

Myers, N.D. (2013). Coaching competency and (exploratory) structural equation modeling: A substantive-methodological synergy. **Psychology of Sport and Exercise**, 14: 709–718.

Nadler, L.; & Wiggs, G.D. (1989). **Managing Human Resource Development: A Practical Guide**. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Noe, R.A. (2010). **Employee Training and Development**. 5th ed. New York: McGrawHill.

O'Connor, B.P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. **Behavioral Research Methods,Instrumentation, and Computers**, 32: 396-402.

O'Connell, P.K. (2014). A simplified framework for 21st century leader development. **The Leadership Quarterly**, 25: 183–203.

Osborne, J.W. (2015). What is Rotating in Exploratory Factor Analysis?. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 20(2): 1-8.

Parker, C.P., Baltes, B.B., Young, S.A., Huff, J.W., Altmann, R.A.; & Lacost, H.A. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work Outcomes : A meta-analytic review. **Journal of Organizational Behavior**, 24(4): 389–416.

Paunova, Minna. (2015). The emergence of individual and collective leadership in task Groups : A matter of achievement and ascription. **The Leadership Quarterly**, 26: 935–957.

Pearce, C.L.; & Conger, J.A. (2003). All those years ago: the historical underpinnings of shared leadership", in Pearce, C.L. and Conger, J.A. (Eds), **Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership**, Sage Publications, Thousand Oaks : CA. pp. 1-18.

Pearce,S. ; & Ruder, K. (2007). **The Collective Leadership Framework: A Workbook for Cultivating and Sustaining Community Change** Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation.

Pentland, A. (2012). The new science of building great teams. **Harvard Business Review**, 90(4): 60–70.

Petchsawang, P.; & Duchon, D. (2009). Measuring workplace spirituality in an Asian context. **Human Resource Development International**, 12(4): 459-468.

Peters, S., Barbier, M., Faulx, D.; & Hansez, I. (2012). Learning and Motivation to Transfer after an E-Learning Programme: Impact of Trainees' Motivation to Train, Personal Interaction and Satisfaction. **Innovations in Education and Teaching International**, 49(4): 375-387.

Petrov, G., Bolden, R. ;& Gosling, J. (2006). **Developing Collective Leadership in Higher Education.** Interim Report for the Leadership Foundation for Higher Education (LFHE), Centre for Leadership Studies, University of Exeter, July.

Riggio, R.E., Riggio, H.R., Salinas, C.;& Cole, E.J. (2003). The role of social and emotional communication skills in leader emergence and effectiveness. **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice**, 7: 83-103.

Ritchie,S.M., Mackay,G.;& Donnal, L.R. (2006). Individual and Collective Leadership in School Science Departmen. **Research in Science Education**, 36: 141-161.

Ritchie,S.M., Tobin,K.,Rothl, W.;& Carambo,C. (2007). Transforming an academy through the enactment of collective curriculum leadership. **Journal of Curriculum Studies**, 39(2): 151–175.

Rønning, R., Espedal, B.; & Jordahl, A. (2013). An exploration of two perspectives on leadership in globalised contexts. **European Journal of International Management**, 7(5): 501-516.

Rothwell, W.J. (2005). **Beyond Training and Development**. 2nd ed. New York: Amacom.

Roszkowski, M.J.; & Soven, M. (2010). Shifting gears: Consequences of including two negatively worded items in the middle of a positively worded questionnaire. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 35(1): 113-130.

Sarros, J.C., Luca, E., Densten, I.; & Santora, J.C. (2014). Leaders and their use of motivating language. **Leadership & Organization Development Journal**, (35): 226–240.

Scarr, G. (2011). **Teacher Perceptions of Trust with their Principal**. Ed.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of Toledo, Ohio.

Schermerthon. (2011). **Introduction to Management**.11th ed. Asia :John Wiled & Sons.

Schmidt, S.W. (2009). "Employee demographics and job training satisfaction: the relationship between dimensions of diversity and satisfaction with job training". **Human Resource Development International**,12( 3): 297–312.

Scott, C.P.R., Jiang,H, Wildman, J.L; & Griffith,R. (2016, In Press). The impact of implicit collective leadership theories on the emergence and effectiveness of leadership networks in teams, **Human Resource Management Revie**. DOI: 10.1016/j.hrmr.2017.03.005.

Selmer, J., Jonasson, C.; & Lauring, J. (2013). "Group conflict and faculty engagement". **Journal of Higher Education Policy and Management**, 23(1): 95–109.

Senge, P. (1990). **The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. London:Century Business.

Shamir, B.; & Lapidot, Y.(2003). "Trust in organizational superiors: Systemic and collective considerations". **Organization Studies**, 24(3):463–491.

Sheppard, B.; & Brown, J. (2009). Developing and implementing a shared vision of teaching and learning at the district level. **International Studies in Educational Administration,** 37(2): 41-59.

Silva, Tania; et al. (2014). Smells like team spirit: Opening a paradoxical black box. **Human Relations**, 67 (3): 287-310.

Smith, L. M. (2007). **A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia**. Ph.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of Georgia Southern, Georgia.

Sullivan, L.E. (2009). Factor Analysis (Education), In **The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences**. Thousand Oaks : SAGE Publications, Inc.

Tabachnick, B.G.; & Fidell, L.S. (2012). **Using Multivariate Statistics**. 6th ed. Boston: Pearson New International Edition.

Talley,L.; & Temple,S. (2015). How leaders influence followers through the use of nonverbal communication. **Leadership & Organization Development Journal**, 36(1): 69-80.

Terek. E. ,Nikolic,M. ,Gligorovic,B.,Glusac,D.; & Tasic, I. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. **Educational Sciences : Theory & Practice**. 15(1): 73-84.

Terrell, H. (2010). **The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement**. Ed.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of George Washington, Columbia, United States.

Thoits, Peggy A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next?. **Journal of Health and Social Behavior**, 35: 53-79.

Thomson, A. M., Perry, J. L.; & Miller, T.K. (2009). Conceptualizing and measuring collaboration. **Journal of Public Administration Theory and Research**, 19:23-56.

Thompson ,Yeung. R.; & Leadbeater, B. J. (2013). Peer victimization and internalizing symptoms from adolescence into young adulthood: Building strength through emotional support. **Journal Of Research On Adolescence**, 23(2): 290-303.

Towler,A.J. (2003). Effects charismatic influence training on attitudes, behavior, and performance. **Personnel Psychology**.56: 363-381.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust. **Educational Administration Quarterly**, 45: 217-247.

----------.(2000). Collaboration and the need for trust. **Journal of Educational Administration**, 39(4): 308-331.

Tsyganenko, M.V. (2014). The Effect of a Leadership Development Program on Behavioral and Financial Outcomes: Kazakhstani Experience. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 124: 486–495

Turel, O ; & Connelly, C.E. (2012). Team spirit: The influence of psychological collectivism on the usage of e-collaboration tools. **Group Decision and Negotiation**, 21(5): 703–725.

Turesky, E. F.; & Gallagher, D. (2011). Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's experiential learning theory. **The Coaching Psychologist**, 7(1): 5–14.

Vangen,S.; & Huxham,C. (2003). Nurturing Collaborative Relations Building Trust in Interorganizational Collaboration. **The Journal of Applied Behavioral Science**, 39(1): 5-31.

Velsor, E.V., McCauley, C.D.; & Ruderman, M.N. (2010). **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wahnee, R. (2010). **The effect of instructional supervision on principal trust**. Ed.D. Dissertation, Department of Education Leadership, University of Oklahoma, Oklahoma, United States.

Wallace, A.R. & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An Element Associated With the Success of Four Inclusive High Schools. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 13(4): 349-381.

Warr, P.; & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. **Personnel Psychology**, 48: 347-375.

Weziak-Bialowolska, Dorota.(2015). Differences in Gender Norms Between Countries : Are They Valid? The Issue of Measurement Invariance. **Eur J Population** .31: 51-76.

Willer, R., Flynn, F.J; & Zak, S. (2012). Structure, Identity, and Solidarity: A Comparative Field Study of Generalized and Direct Exchange. **Administrative Science Quarterly**, 57(1): 119-155.

Willeto, P. (2001). **A study on leadership development for effectiveness: The effects of implementing four leadership development activities with Tribal College Administrators at the branch campus level as a strategy to articulate a college mission**. [CD-ROM].Abstracts from Dissertation Abstracts International: 9999209.

Xu,L., Stewart,T; & Haber-Curran,P. (2015). Measurement invariance of the Servant Leadership Questionnaire across K-12 principal gender. **School Leadership & Management: Formerly School Organisation**, (35)2: 202-214.

Yammarino, F. J., Salsa, E., Serban, A., Shirreffs, K.; & Shuffler, M. L. (2012). Collectivisitic leadership approaches: putting the "we" in leadership science and practice. **Industrial and Organizational Psychology**, 5: 382-402.

Yang, Inju. (2006). Jeong exchange and collective leadership in Korean organizations. **Asia Pacific J Manage**, 23: 283-298.

Yeung, A.K.; & Ready, D.A. (1995). Developing leadership capabilities of global corporations. **Human Resource Management**, 34: 529-547.

Yoo, W., Namkoong, K., Choi, M., Shah, D. V., Tsang, S., Hong, Y., Aguilar, M.; & Gustafson,D. H. (2014). Giving and receiving emotional support online: Communication competence as a moderator of psychosocial benefits for women with breast cancer. **Computers in Human Behavior**, 30: 13-22.

York-Barr, Jennifer; & et al. (2001). **Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators**. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

Yukl, G. (2010). **Leadership in Organizations**. 7th ed. New Jersey, US: Pearson.

Zaccaro, S.J.; & Banks, D. (2004). Leader Visioning and Adaptability : Bridging The Gap Between Research and Practice on Developing the Ability to Manage Change. **Human Resource Management**, 43: 367-380.

Zwick, W.R.; & Velicer, W.F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. **Psychological Bulletin**, 99: 432-442.

# ภาคผนวก

# ภาคผนวก ก
## รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ
## หนังสือขอเชิญผู้เชี่ยวชาญ
## หนังสือขออนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูล

**รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ สำหรับการวิจัย**
**ระยะที่ 1 การพัฒนาองค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครู**

| | |
|---|---|
| รศ. อำนวย ทองโปร่ง | อาจารย์ประจำภาควิชาบริหารการศึกษาและอุดมศึกษา<br>คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| ดร.วราภรณ์ ไทยมา | คณบดีคณะศิลปศาสตร์<br>อาจารย์ประจำหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต<br>สาขาวิชาการบริหารการศึกษา<br>วิทยาลัยบัณฑิตศึกษาด้านการจัดการ มหาวิทยาลัยศรีปทุม |
| ผศ.ดร.วิเชียร อินทรสมพันธ์ | คณบดีคณะครุศาสตร์<br>อาจารย์ประจำสาขาวิชาการประเมินผลและวิจัยทางการศึกษา<br>คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา |
| ผศ.ดร.พันธ์ศักดิ์ พลสารัมย์ | อาจารย์ประจำสาขาวิชาอุดมศึกษา<br>ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา<br>คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| ผศ.ดร.กันต์ฤทัย คลังพหล | อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์<br>มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์ |

**รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ สำหรับการวิจัย**
**ระยะที่ 2 การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู**

| | |
|---|---|
| รศ.ดร.พร้อมภัค บึงบัว | ผู้อำนวยการฝ่ายวิจัย<br>มหาวิทยาลัยรัตนบัณฑิต |
| ผศ.ดร.ต้องลักษณ์ บุญธรรม | อาจารย์ประจำสาขาบริหารการศึกษา<br>คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม<br>มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี |
| ดร.นพดล ฤทธิโสม | ผู้อำนวยการสถานศึกษา โรงเรียนวัดไผ่ตัน<br>สำนักงานเขตพญาไท กรุงเทพมหานคร |
| ดร.ว่าที่ รต.เลิศศักดิ์ นาวารัตน์ | รองผู้อำนวยการสถานศึกษา โรงเรียนผ่องพลอยอนุสรณ์<br>สำนักงานบางนา กรุงเทพมหานคร |
| ดร.วีระชาติ ภาษีชา | ศึกษานิเทศก์<br>สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร |

**รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ สำหรับการวิจัย ระยะที่ 3**
**การศึกษาผลการใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู**

| | |
|---|---|
| ผศ.ดร. กาญจนา ภัทราวิวัฒน์ | อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| ผศ.ดร. ปริญญา มีสุข | อาจารย์ประจำสาขาเทคนิคศึกษา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี |
| ผศ.ดร. พลเทพ พูนพล | อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| ดร.อโนทัย แทนสวัสดิ์ | อาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา |
| ดร.สุมาลี มีสกุล | ครูโรงเรียนวิเศษไชยชาญ(ตันติวิทยาภูมิ) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 5 จังหวัดอ่างทอง |

ที่ ศธ 0517.(ว) 5144

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ถนนสุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ กรุงเทพฯ 10110

31 สิงหาคม 2560

เรื่อง ขอเรียนเชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้บรรยาย

เรียน คณบดีคณะครุศาสตร์ และวิทยาเขตปราจีนบุรี/ประสานมิตร/องครักษ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์

เนื่องด้วย นายชูชัย ศิริกนก และคณะ มีความประสงค์จะขอเชิญบุคลากรในสังกัดของท่านเป็นผู้บรรยาย ในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ เรื่อง "การพัฒนาบุคลากรและเครือข่ายการผลิตครูในท้องถิ่นชายแดนภาคตะวันออก" ในวันที่ 6 กันยายน 2560 ณ ห้องประชุมสุขุมวิท 1 ชั้น 2 อาคารสุขุมวิท 23 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ในการนี้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จึงขอเชิญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประสาน นิลดิษฐ์ และ อาจารย์ ดร.ชาญณรงค์ เจริญสุข เป็นวิทยากรในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการดังกล่าว

ทั้งนี้ ขอความอนุเคราะห์ท่านอนุญาตให้ผู้ทรงคุณวุฒิดังกล่าวข้างต้นเป็นวิทยากรในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการดังกล่าว ตามวันเวลาที่ได้กำหนดไว้ข้างต้น จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุญาตและขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

ชัยวัฒน์ อ.

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัยวัฒน์ สถาอานันท์)
คณบดีคณะครุศาสตร์

สำนักงานคณบดีคณะครุศาสตร์
โทร 0 2649 5000
หมายเหตุ: ประสานงานเรื่องการอำนวยความสะดวกเพิ่มเติม โทรศัพท์ 089 813 6892

ที่ ศธ 0517.(ว) 5144

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ถนนสุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ กรุงเทพฯ 10110

31 สิงหาคม 2560

เรื่อง ขอเรียนเชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้บรรยาย

เรียน คณบดีคณะครุศาสตร์ และวิทยาเขตปราจีนบุรี/ประสานมิตร/องครักษ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์

เนื่องด้วย นายชูชัย ศิริกนก และคณะ มีความประสงค์จะขอเชิญบุคลากรในสังกัดของท่านเป็นผู้บรรยาย ในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ เรื่อง "การพัฒนาบุคลากรและเครือข่ายการผลิตครูในท้องถิ่นชายแดนภาคตะวันออก" ในวันที่ 6 กันยายน 2560 ณ ห้องประชุมสุขุมวิท 1 ชั้น 2 อาคารสุขุมวิท 23 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ในการนี้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จึงขอเชิญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประสาน นิลดิษฐ์ และ อาจารย์ ดร.ชาญณรงค์ เจริญสุข เป็นวิทยากรในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการดังกล่าว ตามวันเวลาที่ได้กำหนดไว้ข้างต้น จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุญาตและขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

ชัยวัฒน์ อ.

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัยวัฒน์ สถาอานันท์)
คณบดีคณะครุศาสตร์

สำนักงานคณบดีคณะครุศาสตร์
โทร 0 2649 5000
หมายเหตุ: ประสานงานเรื่องการอำนวยความสะดวกเพิ่มเติม โทรศัพท์ 089 813 6892

ที่ ศธ 0517.(ว) 5144

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ถนนสุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ กรุงเทพฯ 10110

31 สิงหาคม 2560

เรื่อง ขอเรียนเชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้บรรยาย

เรียน คณบดีคณะครุศาสตร์ และวิทยาเขตปราจีนบุรี/ประสานมิตร/องครักษ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์

เนื่องด้วย นายชูชัย ศิริกนก และคณะ มีความประสงค์จะขอเชิญบุคลากรในสังกัดของท่านเป็นผู้บรรยาย ในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ เรื่อง "การพัฒนาบุคลากรและเครือข่ายการผลิตครูในท้องถิ่นชายแดนภาคตะวันออก" ในวันที่ 6 กันยายน 2560 ณ ห้องประชุมสุขุมวิท 1 ชั้น 2 อาคารสุขุมวิท 23 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ในการนี้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จึงขอเชิญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประสาน นิลดิษฐ์ และ อาจารย์ ดร.ชาญณรงค์ เจริญสุข เป็นวิทยากรในการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการดังกล่าว ตามวันเวลาที่ได้กำหนดไว้ข้างต้น จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุญาตและขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

ชัยวัฒน์ อ.

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัยวัฒน์ สถาอานันท์)
คณบดีคณะครุศาสตร์

สำนักงานคณบดีคณะครุศาสตร์
โทร 0 2649 5000
หมายเหตุ: ประสานงานเรื่องการอำนวยความสะดวกเพิ่มเติม โทรศัพท์ 089 813 6892

ที่ ศธ 6918/ 3075

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

31 สิงหาคม 2560

เรื่อง ขอเรียนเชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน ผู้อำนวยการสถานศึกษา โรงเรียนวิเศษชัยชาญ

เนื่องด้วย นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง "การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร" โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์ และ อาจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยจึงเรียนเชิญ ดร.สุมาลี นิลกุล เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบและประเมินความสอดคล้องของเครื่องมือ และแบบประเมินรายการให้คะแนน ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์ได้โปรดพิจารณาให้บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์นิคเรียง เมธาปัญญากุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
โทร 0 2649 5064
หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อนิสิต โทรศัพท์ 089 813 8892

ที่ ศธ 6918/ 3111

บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

15 กันยายน 2560

เรื่อง ขอเรียนเชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

เนื่องด้วย นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง "การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร" โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์ และ อาจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยจึงเรียนเชิญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชัยลักษณ์ บุญธรรม เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร และแบบประเมินรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์ได้โปรดพิจารณาให้บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง และขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ลิขิต วิลาวรรณ์ไพบูลย์)
รองคณบดีฝ่ายบริหารและวางแผน
ปฏิบัติราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
โทร 0 2649 5064
หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อนิสิต โทรศัพท์ 089 813 8892

ที่ ศธ 0519.12/ 5431

พัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

30 กันยายน 2559

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการสำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร

เนื่องด้วย นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง "การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร" โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.องอาจ นัยพัฒน์ และ อาจารย์ ดร.อรอุมา เจริญสุข เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ นิสิตขอความอนุเคราะห์ขอให้ข้าราชการครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ตอบแบบสอบถามวิจัยและ ระดับผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร เพื่อเป็นข้อมูลในการวิจัย ระหว่างเดือนตุลาคม 2559 ถึงเดือนกันยายน 2559 ทั้งนี้ นิสิตจะเป็นผู้ประสานงานในรายละเอียดต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ และขอขอบพระคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์นิคเรียง เมธาปัญญากุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
โทร. 0 2649 5064
หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อนิสิต โทรศัพท์ 089 813 8892

# บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ สำนักการศึกษา สำนักพัฒนาคุณภาพการศึกษา โทร./โทรสาร 0 2282 5339 ต่อ 5109
ที่ กท 0502/ 5509 วันที่ 30 สิงหาคม 2560
เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย
เรียน ผู้อำนวยการเขต

ด้วยบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มีหนังสือที่ ศธ 6918/5509 ลงวันที่ 30 กันยายน 2559 ขอความอนุเคราะห์ให้ นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา) เก็บข้อมูลงานวิจัย เรื่อง "การพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร" ที่สำนักการศึกษาและบุคลากรทางการศึกษากรุงเทพมหานคร รายละเอียดนิสิตจะประสานงานกับทางโรงเรียนโดยตรงต่อไป

สำนักการศึกษาพิจารณาแล้ว เห็นว่า งานวิจัยดังกล่าวเป็นประโยชน์ในการพัฒนารูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร จึงขอให้ความอนุเคราะห์

จึงเรียนประสานมาเพื่อโปรดพิจารณาดำเนินการต่อไป

(นางสาวฐาปิตา นพรัตนวิยะ)
หัวหน้ากลุ่มงานพัฒนาการศึกษา
ปฏิบัติราชการแทนผู้อำนวยการสำนักการศึกษา

# ภาคผนวก ข

## ผลการวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือวิจัย

## ผลการประเมินความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (IOC) ขององค์ประกอบภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

**********

**องค์ประกอบที่ 1 ความไว้วางใจในกลุ่ม (group trust)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการรับรู้ความเป็นกลุ่มเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม มีความรู้สึกของความเป็นพี่น้อง ช่วยเหลือเกื้อกูลกันทั้งในสถานการณ์ปกติและเผชิญปัญหา แสดงความซื่อสัตย์ทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว มีความผูกพันทางอารมณ์ โดยมีความเห็นอกเห็นใจเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหา มีการเปิดเผยต่อกันด้วยการแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา พูดคุยถึงปัญหาอย่างสบายใจ และเรียนรู้เกี่ยวกับจุดเด่นจุดด้อย ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอของเพื่อนร่วมงาน

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1.1 การรับรู้ความเป็นกลุ่มเดียวกัน | ความรู้สึกของความเป็นพี่เป็นน้อง ช่วยเหลือเกื้อกูลกันทั้งในสถานการณ์ปกติและเมื่อต้องเผชิญปัญหา รวมทั้งแสดงความซื่อสัตย์ต่อกันทั้งในเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว | 1. แม้ว่าเพื่อนร่วมงานแตกต่างกัน ข้าพเจ้าปฏิบัติกับเพื่อนร่วมงานดุจพี่น้อง | +1 | 0 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | | ควรปรับให้ชัดเจน สื่อความ | | | | | |
| | | 2. เมื่อเพื่อนมีอุปสรรคในการปฏิบัติงาน ข้าพเจ้ายินดีให้ความช่วยเหลือ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้าสามารถพูดคุยทั้งเรื่องงานและเรื่องส่วนตัวกับเพื่อนได้อย่างสนิทใจ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 1.2 ความผูกพันทางอารมณ์ | การแสดงความห่วงใยเมื่อเพื่อนร่วมงานประสบปัญหาและการให้กำลังใจในการปฏิบัติงาน รวมทั้งมีความเชื่อถือหรือศรัทธาในความรู้ความสามารถของเพื่อนร่วมงาน | 1. ข้าพเจ้าเชื่อมั่นในความรู้ความสามารถของเพื่อนร่วมงาน | +1 | +1 | 0 | 0 | +1 | 0.60 |
| | | 2. เมื่อเพื่อนมีปัญหาในการปฏิบัติงาน ข้าพเจ้าจะรู้สึกเป็นทุกข์ด้วย | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 1.3 การเปิดเผยต่อกัน | การแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา พูดคุยถึงปัญหาอย่างสบายใจ และเรียนรู้เกี่ยวกับจุดเด่นจุดด้อย ความรู้สึก ความสนใจ นิสัยใจคอของสมาชิกในกลุ่ม | 1. ข้าพเจ้าสามารถพูดคุยกับเพื่อนร่วมงานถึงปัญหาที่เผชิญอยู่ได้อย่างสบายใจ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | | และตรงไปตรงมา | | | | | |
| | | 2. ข้าพเจ้ารับรู้อุปนิสัยใจคอของเพื่อนร่วมงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | | เพื่อนร่วมงานในกลุ่ม | | | | | |

**องค์ประกอบที่ 2 ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม (group solidarity)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในด้านความเชื่อมโยงทางจิตใจ ด้วยความใกล้ชิดระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม ติดต่อสัมพันธ์กัน มีเป้าหมายในภาระงานร่วมกัน รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม มีความภาคภูมิใจในกลุ่มโดยเป็นความรู้สึกของสมาชิกภายในกลุ่มที่มีต่อกลุ่มที่แสดงออกมาที่ทำให้สมาชิกในกลุ่มมีคุณค่า มีความสามารถ มีการเคารพและยอมรับในกลุ่ม และการมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม ด้วยการรับรู้ ร่วมคิด ตัดสินใจของสมาชิก และร่วมปฏิบัติกิจกรรมเต็มตามกำลังความสามารถ จนเกิดเป็นพลังที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มได้

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2.1ความเชื่อมโยงทางจิตใจ | ความใกล้ชิดระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม โดยมีการรวมตัวกัน สามัคคีกัน ติดต่อสัมพันธ์กัน มีเป้าหมายในภาระงานร่วมกัน รวมทั้งรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม | 1. ข้าพเจ้าตระหนักถึงความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของเพื่อนร่วมงาน จะนำไปสู่ความสำเร็จได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 2.2 ความภาคภูมิใจในกลุ่ม | ความรู้สึกของสมาชิกภายในที่มีต่อกลุ่ม ซึ่งการแสดงออกมาทำให้สมาชิกในกลุ่ม มีคุณค่า มีความสามารถ มีการเคารพและยอมรับในกลุ่ม | 1.ข้าพเจ้าภูมิใจในความสามารถของเพื่อนร่วมงาน ในขณะปฏิบัติงานร่วมกัน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้าเชื่อว่าที่งานกลุ่มสำเร็จได้เป็นผลมาจากความสามารถของเพื่อนร่วมงานทุกคนในกลุ่ม | +1 | 0 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | ใกล้ชิดกับนิยามข้อ 1.2 *ปรับให้เกี่ยวกับกับความรู้สึกคุณค่า เกียรติยศ | | | | | | |
| 2.3 การมีส่วนร่วมของสมาชิกในกลุ่ม | การรับรู้ ร่วมคิด ตัดสินใจของสมาชิก และร่วมปฏิบัติกิจกรรมเต็มตามกำลังความสามารถ จนเกิดเป็นพลังที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่มได้ | 1. ข้าพเจ้าเชื่อว่าเพื่อนร่วมงานทุกคนมีความสำคัญในการปฏิบัติงาน | +1 | 0 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | 2. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการร่วมมือร่วมใจของเพื่อนร่วมงานทำให้งานบรรลุเป้าหมาย | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |

**องค์ประกอบที่ 3 สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (interpersonal relationship)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในด้านความสามารถในการรับรองอารมณ์ผู้อื่น โดยมีความมั่นคงและความยืดหยุ่นทางอารมณ์เมื่อเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม การให้ความช่วยเหลือด้วยความจริงใจและเต็มใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน เต็มใจช่วยสมาชิก ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การให้กำลังใจซึ่งกันและกัน รวมทั้งการเข้าใจตนเอง ด้วยการเข้าใจ รับรู้การแสดงพฤติกรรมของตนเอง รวมทั้งจัดการกับอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้เป็นอย่างดี

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3.1 ความสามารถในการรองรับอารมณ์ผู้อื่น | การแสดงความมั่นคงและความยืดหยุ่นทางอารมณ์ เมื่อเผชิญกับความหลากหลายของอารมณ์ที่แตกต่างกันของสมาชิกภายในกลุ่ม | 1. ข้าพเจ้ารับรู้อารมณ์ของเพื่อนได้ด้วยการสังเกตสีหน้าและแววตา | +1 | 0 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | | -น่าจะเขียนแนวการปรับตัวได้<br>-สังเกตจากสีหน้า แววตาและพฤติกรรม | | | | | |
| | | 2. เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่พึงประสงค์ ข้าพเจ้าสามารถควบคุมอารมณ์ได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้ายอมรับคำวิจารณ์จากเพื่อนร่วมงานได้ โดยไม่แสดงความโกรธ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 3.2 การให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน | ความจริงใจและเต็มใจที่จะแบ่งปัน เอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ให้การนับถือ ยกย่อง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วยความจริงใจ รวมทั้งให้กำลังใจซึ่งกันและกัน | 1. ข้าพเจ้าเต็มใจช่วยเหลือสมาชิกเมื่อเกิดปัญหาในการปฏิบัติงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | | -คล้ายข้อ 2 ใน 1.1 | | | | | |
| | | 2. ข้าพเจ้าเต็มใจแลกเปลี่ยนความรู้หรือประสบการณ์กับเพื่อนร่วมงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้าแสดงความห่วงใยเพื่อนร่วมงานทั้งต่อหน้าและลับหลัง | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | | -อย่างจริงใจ | | | | | |
| 3.3 การเข้าใจตนเอง | ความสามารถในการเข้าใจและรับรู้การแสดงพฤติกรรมของตนเอง รวมทั้งจัดการกับอารมณ์ของตนเองในทางที่ถูกต้องเหมาะสมได้เป็นอย่างดี | 1. ข้าพเจ้าสามารถจำแนกถึงความรู้สึกต่างๆที่เกิดขึ้นกับตนองได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้าเข้าใจเหตุผลในการแสดงพฤติกรรมของตนเองเป็นอย่างดี | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |

**องค์ประกอบที่ 4 การสื่อสารในกลุ่ม (group communication)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการสื่อสารโดยใช้ภาษา ระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่มที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ สื่อความหมายได้ตรงกัน ให้เกียรติคู่สนทนา การสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการใช้สายตา การแสดงออกทางสีหน้า การวางท่าทาง การเคลื่อนไหว และการใช้ท่าทาง รวมทั้งมีการสานสัมพันธ์ ด้วยการแสดงความเป็นมิตรลดการให้ความสำคัญกับตัวตน แล้วเปิดกว้างพร้อมที่จะรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ และเพิ่มความสำคัญให้กับคู่สนทนา

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 4.1 การใช้ภาษา | การสื่อสารโดยใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่มที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ สื่อความหมายได้ตรงกัน ให้เกียรติคู่สนทนา | 1. ข้าพเจ้าใช้ภาษาในการสนทนาที่ให้เกียรติคู่สนทนา | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้าใช้คำที่แสดงถึงอารมณ์หรือความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้าใช้ภาษาสื่อสารกับเพื่อนร่วมงาน อย่างชัดเจน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 4.2 การใช้ท่าทาง | การสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษาระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกในกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นการใช้สายตา การแสดงออกทางสีหน้า การวางท่าทาง การเคลื่อนไหว และการใช้ท่าทาง | 1. ข้าพเจ้าสามารถประสานสายตากับคู่สนทนาอย่างเหมาะสม | +1 | +1 | +1 | +1 | 0 | 0.80 |
| | | 2. ข้าพเจ้าสามารถถ่ายทอดความรู้สึกออกมาทางสีหน้าแววตา ได้ดี | +1 | +1 | +1 | 0 | 0 | 0.60 |
| | | | -เมื่อสื่อสารกับบุคคลอื่น/ต้องเป็นด้านบวก | | | | | |
| | | 3. ข้าพเจ้าใช้การเคลื่อนไหวของร่างกายในขณะสนทนาได้อย่างเหมาะสม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | | -การใช้มือประกอบการสนทนา | | | | | |
| 4.3 การสานสัมพันธ์ | การแสดงความเป็นมิตรลดการให้ความสำคัญกับตัวตน แล้วเปิดกว้างพร้อมที่จะรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ และเพิ่มความสำคัญให้กับคู่สนทนา | 1. แม้ว่าเพื่อนร่วมงานมีความหลากหลาย ข้าพเจ้าแสดงความเป็นมิตรต่อเพื่อนร่วมงานทุกระดับ | +1 | 0 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | | -คล้ายกับข้อ 1 ใน 1.1 (2 ท่าน) | | | | | |
| | | 2. ข้าพเจ้าสามารถรับรู้เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ ของคู่สนทนาได้เป็นอย่างดี | +1 | 0 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | | -เปิดรับ/ เปิดใจกว้างเพื่อรับฟัง | | | | | |

**องค์ประกอบที่ 5 การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (shared vision)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน ด้วยการทำให้สมาชิกทุกคนให้การยอมรับ ชื่นชมคนอื่น โดยไม่รู้สึกหรือแสดงการต่อต้านเพื่อวิพากษ์วิจารณ์และอยากเห็นความสำเร็จในอนาคต มีการวางอนาคตร่วมกัน โดยการใช้ประสบการณ์ของสมาชิกสำหรับการดำเนินการกำหนดภาพแนวทางความสำเร็จในอนาคต โดยสมาชิกทุกคนเห็นภาพรวมเป็นภาพเดียวกันหมด และมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน รวมทั้งการกำหนดเป้าหมายร่วมกันด้วยการเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคน เกิดการทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน ด้วยการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานร่วมกัน

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5.1 ความเข้าใจที่เห็นพ้องต้องกัน | การทำให้สมาชิกทุกคนสามารถแสดงความคิดเห็นและหาข้อตกลงร่วมกันได้ โดยสมาชิกทุกคนให้การยอมรับ ชื่นชมสมาชิกคนอื่น รวมทั้งไม่แสดงการต่อต้าน | 1. ข้าพเจ้าเห็นว่าการสร้างข้อตกลงร่วมกัน เป็นสิ่งจำเป็นในการปฏิบัติงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ายอมรับข้อตกลงตามความคิดเห็นของเสียงส่วนใหญ่ แม้ว่าจะขัดแย้งกับความคิดของตนเอง | 0 | +1 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| 5.2 การวางอนาคตร่วมกัน | การใช้ประสบการณ์ของสมาชิกสำหรับการดำเนินการกำหนดภาพแนวทางความสำเร็จในอนาคต โดยสมาชิกทุกคนเห็นภาพรวมเดียวกันทั้งหมดหมด และมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน | 1. ข้าพเจ้ายอมรับประสบการณ์ของแต่ละคนมีความสำคัญต่อการกำหนดภาพความสำเร็จ | +1 | -1 | +1 | +1 | +1 | ตัดทิ้ง |
| | | | -ภาพความสำเร็จในอนาคต | | | | | |
| | | 2. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการมีจุดมุ่งหมายปลายทางร่วมกัน เป็นสิ่งสำคัญ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 5.3 การกำหนดเป้าหมายร่วมกัน | การเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนเกิดการทำงานร่วมกันในการการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานร่วมกัน เพื่อให้บรรลุเป้าหมายเดียวกัน | 1. ข้าพเจ้ามีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ามีส่วนร่วมปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสมมากขึ้น | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้ากำหนดเป้าหมายในการปฏิบัติงานร่วมกับสมาชิกในกลุ่ม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |

**องค์ประกอบที่ 6 ความร่วมมือ (collaborate)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการใช้ทรัพยากรร่วมกัน โดยการใช้ความรู้ความสามารถ ความเชี่ยวชาญของสมาชิกในกลุ่มแต่ละคนให้เป็นประโยชน์เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย มีการตัดสินใจร่วมกัน โดยการมีส่วนร่วมของสมาชิกในการตัดสินใจที่ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ มีเหตุผลในการเลือก สามารถนำไปปฏิบัติได้และทำให้งานบรรลุเป้าหมาย รวมทั้งความสัมพันธ์ร่วมกัน โดยเป็นความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันทางสังคมระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่ส่งเสริมสนับสนุนกัน มีความเกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์การ และมีการพึ่งพาอาศัยกัน

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6.1 การใช้ความเชี่ยวชาญของสมาชิก | การใช้ความรู้ความสามารถ ความเชี่ยวชาญ หรือศักยภาพของเพื่อนร่วมงานแต่ละคนภายในกลุ่มออกมาช่วยกันดำเนินกิจกรรมให้งานบรรลุเป้าหมาย | 1. ข้าพเจ้าเชื่อว่าการกำหนดภาระงานที่ตรงกับความสามารถของเพื่อนร่วมงาน เป็นเรื่องที่จำเป็น | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ายอมรับว่าศักยภาพของเพื่อนร่วมงานแต่ละคน สามารถช่วยกันดำเนินกิจกรรมให้งานบรรลุเป้าหมาย | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 6.2 วัฒนธรรมการทำงานเป็นทีม | การแสดงออกถึงความรับผิดชอบ การร่วมมือปฏิบัติงาน การยอมรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม มีการประสานงานกันเพื่อความสำเร็จของงาน | 1. ข้าพเจ้า(ติดต่อ)ประสานงานกับเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานของกลุ่ม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ารับผิดชอบในการปฏิบัติงานของกลุ่ม ตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 6.3 ความสัมพันธ์ร่วมกัน | ความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันทางสังคมในทางบวกระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่ส่งเสริมสนับสนุนกัน มีความเกี่ยวข้องกันในการปฏิบัติงานในองค์การ รวมทั้งมีการพึ่งพาอาศัยกัน | 1. ข้าพเจ้าได้รับการส่งเสริมและสนับสนุนในการปฏิบัติงานร่วมกัน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้าเชื่อว่าการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม เป็นสิ่งที่จำเป็น | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |

**องค์ประกอบที่ 7 การเคารพในกลุ่ม (group respect)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มในการเคารพในความสามารถ ด้วยการแสดงอาการนับถือยกย่อง ชื่นชม ให้เกียรติ และยอมรับในความแตกต่างเกี่ยวกับความรู้ ความสามารถ หรือ ความเชี่ยวชาญของเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม เคารพในความคิด ด้วยการแสดงอาการเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตัวเอง และปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ รวมทั้งยอมรับในความแตกต่างได้ รวมทั้งเคารพในการกระทำด้วยการแสดงอาการชื่นชม และให้เกียรติเมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรมตามความรู้ความสามารถหรือความเชี่ยวชาญของเขา

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| **7.1 เคารพในความสามารถ** | การแสดงอาการนับถือยกย่อง ชื่นชม ให้เกียรติ และยอมรับในความแตกต่างเกี่ยวกับความรู้ ความสามารถ หรือ ความเชี่ยวชาญของเพื่อนร่วมงานในการปฏิบัติงานร่วมกันภายในกลุ่ม | *1. ข้าพเจ้าเชื่อว่าเพื่อนร่วมงานทุกคน มีความรู้ความสามารถ* | *+1* | *0* | *0* | *0* | *+1* | *0.60* |
| | | 2. ข้าพเจ้ายอมรับว่าเพื่อนร่วมงานแต่ละคนมีความรู้ความสามารถที่แตกต่างกัน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | *3. ข้าพเจ้าเชื่อว่าความเชี่ยวชาญของเพื่อนร่วมงานจะช่วยให้งานบรรลุผลสำเร็จ* | *+1* | *+1* | *+1* | *+1* | *+1* | *1.00* |
| **7.2 เคารพในความคิด** | การแสดงอาการเปิดใจที่จะรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตัวเอง และปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ รวมทั้งยอมรับในความแตกต่างได้ | 1. ข้าพเจ้าเปิดโอกาสให้เพื่อนร่วมงานได้แสดงความคิดเห็น*(ตามความต้องการ)* | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ารับฟังความคิดเห็นเพื่อนร่วมงาน โดยปราศจากอคติส่วนตัว | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | *3. ข้าพเจ้ายอมรับในความแตกต่างในความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานได้* | *+1* | *+1* | *+1* | *+1* | *+1* | *1.00* |
| **7.3 เคารพในการกระทำ** | การแสดงอาการชื่นชมและให้เกียรติเมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรมตามความรู้ความสามารถ ความถนัด ความเชี่ยวชาญของเขา | 1. ข้าพเจ้าให้เกียรติและเห็นคุณค่าในกระบวนการดำเนินงานของเพื่อนร่วมงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | *2. แม้ว่าผลงานจะไม่(ดี) ข้าพเจ้าก็ไม่แสดงอาการที่ทำให้เพื่อนร่วมงานไม่สบายใจ* | *0* | *0* | *+1* | *+1* | *+1* | *0.60* |

-คล้ายกับข้อ 1 *ผู้วิจัยตัดข้อ 1 ออก

-ในการปฏิบัติงานของเพื่อนร่วมงาน

-บรรลุเป้าหมายทุกประการ

**องค์ประกอบที่ 8 พลังอารมณ์เชิงบวก (emotional support)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่แสดงความเห็นอกเห็นใจสมาชิก โดยการรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงาน สามารถรับรู้อารมณ์ และทราบถึงความต้องการขณะที่กำลังประสบกับเหตุการณ์ต่างๆ จากภาษากายและลักษณะการพูด รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกอย่างเหมาะสม การแสดงความห่วงใย โดยการแสดงสีหน้า การสัมผัสมือ การพูดคุย หรือการทักทาย เพื่อค่อยสนับสนุน เกื้อกูล เมื่อสมาชิกเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ รวมทั้งการเสริมกำลังใจเป็นการใช้ท่าทางและคำพูดยกย่องชมเชย เพื่อกระตุ้นให้เพื่อนร่วมงานเต็มใจแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ รวมทั้งเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 8.1 การเห็นอกเห็นใจสมาชิก | การรับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงาน สามารถรับรู้อารมณ์ และทราบถึงความต้องการขณะที่กำลังประสบกับเหตุการณ์ต่างๆ จากภาษากายและลักษณะการพูด รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนสมาชิกอย่างเหมาะสม | 1. แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด ข้าพเจ้าก็รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนร่วมงานได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้าทราบถึงความต้องการของเพื่อนร่วมงานในขณะที่ประสบปัญหา | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | *3.ข้าพเจ้าให้ความช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานตามกำลังความสามารถ* | *+1* | *+1* | *+1* | *+1* | *+1* | *1.00* |
| 8.2 การแสดงความห่วงใย | การแสดงสีหน้า การสัมผัสมือ การพูดคุย หรือการทักทาย เพื่อค่อยสนับสนุน เกื้อกูล เมื่อสมาชิกเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ | 1. เมื่อเพื่อนร่วมงานเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคข้าพเจ้าจะแสดงความห่วงใย | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้าซักถามถึงอุปสรรคในการปฏิบัติงานของเพื่อนร่วมงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 8.3 การเสริมกำลังใจ | ความสามารถในการใช้ท่าทางและคำพูดยกย่องชมเชย เพื่อกระตุ้นให้เพื่อนร่วมงานเต็มใจแสดงพฤติกรรมตามที่ต้องการ รวมทั้งเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง | 1. ข้าพเจ้าใช้คำพูดกระตุ้น จนทำให้เพื่อนร่วมงานปฏิบัติงานได้ลุล่วง | 0 | +1 | +1 | +1 | +1 | 0.80 |
| | | 2. ข้าพเจ้าแสดงท่าทาง ในการให้กำลังใจเพื่อนร่วมงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้ายกย่องชมเชย เมื่อเพื่อนปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายได้สำเร็จ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |

**องค์ประกอบที่ 9 สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (team spirit)** หมายถึง คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีจิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม โดยมีความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนกันหรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม และรู้สึกว่าเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรม ที่จะมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม และจิตสำนึกการทำงานร่วมกัน โดยมีความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่ .

| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.1 จิตสำนึกร่วมกันของกลุ่ม | ความรู้สึกเป็นกลุ่มก้อนกันหรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสมาชิกในกลุ่ม และรู้สึกว่าเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่จะมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม | 1. ข้าพเจ้าเชื่อว่าเพื่อนร่วมงานทุกคนเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาหน่วยงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ามุ่งมั่นในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของกลุ่ม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | *3. ข้าพเจ้าเชื่อว่างานจะสำเร็จได้ต้องอาศัยการร่วมแรงร่วมใจของเพื่อนร่วมงานทุกคน* | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| 9.2 จิตสำนึกการทำงานร่วมกัน | ความรู้สึกของสมาชิกที่บ่งบอกการปฏิบัติงานอย่างมีความสุข มีการอุทิศเวลาในการทำงาน มีความรักในงาน และตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่ | 1. ข้าพเจ้าอุทิศเวลาให้กับการปฏิบัติงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 2. ข้าพเจ้ามีความสุข เมื่อได้ปฏิบัติงานตามความสามารถ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |
| | | 3. ข้าพเจ้าตระหนักถึงความสำคัญของงานที่ดำเนินการอยู่ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 |

# สรุปผลการวิเคราะห์ค่าความสอดคล้องของข้อคำถามเป็นรายข้อกับนิยามเชิงปฏิบัติการ

| องค์ประกอบ | ข้อ | IOC | | | องค์ประกอบ | ข้อ | IOC | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | < .50 | .50-.79 | .80-1.00 | | | < .50 | .50-.79 | .80-1.00 |
| ความไว้วางใจ | 1 | | | .80 | การมีวิสัยทัศน์ | 35 | | | 1.00 |
| ในกลุ่ม | 2 | | | 1.00 | ร่วมกัน (ต่อ) | 36 | | | 1.00 |
| | 3 | | | 1.00 | | รวม | 1 ข้อ | - | 6 ข้อ |
| | 4 | | .60 | | ความร่วมมือ | 37 | | | 1.00 |
| | 5 | | | 1.00 | | 38 | | | 1.00 |
| | 6 | | | 1.00 | | 39 | | | 1.00 |
| | 7 | | | 1.00 | | 40 | | | 1.00 |
| | รวม | - | 1 ข้อ | 6 ข้อ | | 41 | | | 1.00 |
| ความเป็น | 8 | | | 1.00 | | 42 | | | 1.00 |
| ปึกแผ่น | 9 | | | 1.00 | | รวม | - | - | 6 ข้อ |
| ในกลุ่ม | 10 | | | 1.00 | ความเคารพ | 43 | | .60 | |
| | 11 | | | .80 | ในกลุ่ม | 44 | | | 1.00 |
| | 12 | | | .80 | | 45 | | | 1.00 |
| | 13 | | | 1.00 | | 46 | | | 1.00 |
| | รวม | - | - | 6 ข้อ | | 47 | | | 1.00 |
| สัมพันธภาพ | 14 | | | .80 | | 48 | | | 1.00 |
| ระหว่างบุคคล | 15 | | | 1.00 | | 49 | | | 1.00 |
| | 16 | | | 1.00 | | 50 | | .60 | |
| | 17 | | | 1.00 | | รวม | - | 2 ข้อ | 6 ข้อ |
| | 18 | | | 1.00 | พลังอารมณ์ | 51 | | | 1.00 |
| | 19 | | | 1.00 | เชิงบวก | 52 | | | 1.00 |
| | 20 | | | 1.00 | | 53 | | | 1.00 |
| | 21 | | | 1.00 | | 54 | | | 1.00 |
| | รวม | - | - | 8 ข้อ | | 55 | | | 1.00 |
| การสื่อสาร | 22 | | | 1.00 | | 56 | | | .80 |
| ในกลุ่ม | 23 | | | 1.00 | | 57 | | | 1.00 |
| | 24 | | | 1.00 | | 58 | | | 1.00 |
| | 25 | | | .80 | | รวม | - | - | 8 ข้อ |
| | 27 | | .60 | | สำนึกการ | 59 | | | 1.00 |
| | 28 | | | 1.00 | ปฏิบัติงาน | 60 | | | 1.00 |
| | 29 | | | .80 | กลุ่ม | 61 | | | 1.00 |
| | รวม | - | 1 ข้อ | 7 ข้อ | | 62 | | | 1.00 |
| การมี | 30 | | | 1.00 | | 63 | | | 1.00 |
| วิสัยทัศน์ | 31 | | | .80 | | 64 | | | 1.00 |
| ร่วมกัน | 32 | .30 | | | | รวม | - | - | 6 ข้อ |
| | 33 | | | 1.00 | | | | | |
| | 34 | | | 1.00 | **รวมทั้งหมด** | | **1 ข้อ** | **4 ข้อ** | **59 ข้อ** |

# ผลการวิเคราะห์คุณภาพแบบสอบถามวัดคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มหลังทดลองใช้

| องค์ประกอบ | ข้อที่ | ผลการวิเคราะห์คุณภาพ Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted | Cronbach's Alpha |
|---|---|---|---|---|
| ความไว้วางใจในกลุ่ม | 1 | .686 | .796 | .837 |
| | 2 | .617 | .810 | |
| | 3 | .723 | .788 | |
| | 4 | .597 | .814 | |
| | 5 | .590 | .816 | |
| | 6 | .485 | .840 | |
| ความเป็นปึกแผ่นในกลุ่ม | 7 | .706 | .893 | .905 |
| | 8 | .693 | .896 | |
| | 9 | .746 | .887 | |
| | 10 | .811 | .877 | |
| | 11 | .760 | .885 | |
| | 12 | .732 | .889 | |
| สัมพันธภาพระหว่างบุคคล | 13 | .598 | .910 | .911 |
| | 14 | .531 | .915 | |
| | 15 | .702 | .901 | |
| | 16 | .838 | .888 | |
| | 17 | .852 | .889 | |
| | 18 | .809 | .892 | |
| | 19 | .630 | .906 | |
| | 20 | .777 | .894 | |
| การสื่อสารในกลุ่ม | 21 | .763 | .903 | .917 |
| | 22 | .652 | .914 | |
| | 23 | .833 | .896 | |
| | 24 | .688 | .910 | |
| | 25 | .751 | .904 | |
| | 26 | .762 | .903 | |
| | 27 | .778 | .901 | |

| องค์ประกอบ | ข้อที่ | ผลการวิเคราะห์คุณภาพ Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted | Cronbach's Alpha |
|---|---|---|---|---|
| การมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน | 28 | .567 | .837 | .848 |
| | 29 | .728 | .809 | |
| | 30 | .618 | .826 | |
| | 31 | .679 | .814 | |
| | 32 | .664 | .816 | |
| | 33 | .571 | .836 | |
| ความเคารพในกลุ่ม | 34 | .534 | .777 | .802 |
| | 35 | .523 | .779 | |
| | 36 | .381 | .825 | |
| | 37 | .659 | .751 | |
| | 38 | .656 | .747 | |
| | 39 | .673 | .744 | |
| ความร่วมมือ | 40 | .587 | .887 | .872 |
| | 41 | .835 | .789 | |
| | 42 | .714 | .843 | |
| | 43 | .807 | .814 | |
| พลังอารมณ์เชิงบวก | 44 | .765 | .869 | .893 |
| | 45 | .778 | .866 | |
| | 46 | .683 | .879 | |
| | 47 | .621 | .888 | |
| | 48 | .707 | .875 | |
| | 49 | .652 | .881 | |
| สำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม | 50 | .675 | .879 | |
| | 51 | .878 | .934 | .949 |
| | 52 | .893 | .931 | |
| | 53 | .821 | .946 | |
| | 54 | .856 | .938 | |
| | 55 | .877 | .937 | |
| ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ | | | | .981 |

## ผลการประเมินเกณฑ์การให้คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มของครู

| รายการพิจารณา | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | สรุป |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| **บริบท** | | | | | | |
| -เป็นการปฏิบัติงานที่ซับซ้อน ไม่สามารถนับเพียงความถี่หรือจำนวนได้ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| **เกณฑ์ (criteria)** | | | | | | |
| -เป็นตัวแทนที่ดีของสิ่งที่ต้องการประเมิน คลอบคลุมสิ่งที่คาดหวังให้เกิดขึ้น | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -ให้คะแนนสิ่งที่เป็นหัวใจสำคัญ ไม่ใช่ให้คะแนนกับสิ่งที่สังเกตง่ายหรือประเมินง่าย | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -สามารถหาวิธีการวัดได้ สามารถสังเกต เก็บข้อมูล และประเมินได้อย่างยุติธรรม | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| **การกำหนดคะแนน** | | | | | | |
| -ความกว้างของระดับคะแนนครอบคลุม ตั้งแต่น้อยจนถึงมาก | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -ความแตกต่างระหว่างระดับคุณภาพในมาตราวัดจะต้องต่อเนื่องและมีขนาดเท่ากัน | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -กำหนดน้ำหนักความสำคัญของเกณฑ์ตามจุดเน้นหนักเบาของคุณลักษณะที่ได้รับ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| **คำอธิบายคุณภาพของแต่ละระดับความสามารถ** | | | | | | |
| -บรรยายเชิงตัวอย่างการปฏิบัติให้เป็นรูปธรรม สามารถมองเห็นและสังเกตได้ หลีกเลี่ยงคำขยายเชิงเปรียบเทียบที่เป็นนามธรรม | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 0.80 |
| -มีความเป็นปรนัย อ่านแล้วเข้าใจตรงกัน | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -ใช้ภาษาชัดเจน เข้าใจง่าย สั้นกระชับ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | 0.80 |
| -เห็นความแตกต่างระหว่างระดับคะแนนอย่างชัดเจน | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -อธิบายระดับคุณภาพในแต่ละมาตรวัดได้อย่างต่อเนื่อง | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |
| -ใช้คำหรือภาษาที่คู่ขนานกันตลอดทุกช่วงของมาตรวัด | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | 0.80 |
| -อธิบายคุณภาพของการปฏิบัติงานไม่ใช่ปริมาณงาน | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | 0.60 |
| -เกณฑ์การประเมินระดับสูงสุด เป็นเป้าหมายการปฏิบัติได้สูงสุด | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 1.00 |

หมายเหตุ ✓ = ผ่าน, ✗ไม่ผ่าน

**ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Rater Agreement Index : RAI) ของเกณฑ์การให้คะแนนภาวะผู้นำกลุ่มของครู**

| | k | $R_{1k}$ | $R_{2k}$ | $R_{3k}$ | $R_{4k}$ | $\overline{R_K}$ | $\lvert R_1-\bar{R}\rvert$ | $\lvert R_2-\bar{R}\rvert$ | $\lvert R_3-\bar{R}\rvert$ | $\lvert R_4-\bar{R}\rvert$ | $\Sigma\lvert R_{ik}-\bar{R}\rvert$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ภาวะผู้นำกลุ่ม | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4.75 | 0.25 | 0.25 | 0.25 | 0.25 | 1.00 |
| | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | 1.00 | 0.00 | 0.00 | 1.00 |
| | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.25 | 0.75 | 0.25 | 0.25 | 0.25 | 1.50 |
| | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.75 | 0.25 | 0.25 | 0.75 | 0.25 | 1.50 |
| | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4.75 | 0.25 | 0.75 | 0.25 | 0.25 | 1.50 |
| | | | | | | | | | | | 6.50 |

**RAI = 0.819**

**ผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูจำแนกรายกิจกรรม**

**กิจกรรมครั้งที่ 1 ปฐมนิเทศ**

| รายการประเมิน | คนที่ | | | | | $\overline{X}$ | S.D. | ความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.37** | **0.42** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | | | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | **4.50** | **0.51** | **ที่สุด** |
| | | | | | | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.28** | **0.46** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.16** | **0.22** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.54** | **0.43** | **มากที่สุด** |

## กิจกรรมครั้งที่ 2 ความเคารพในกลุ่ม

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.23** | **0.55** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | | | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | **4.70** | **0.48** | **ที่สุด** |
| | | | | | | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4.40 | 0.89 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | มากที่สุด |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.08** | **0.43** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.08** | **0.39** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.50** | **0.49** | **มากที่สุด** |

## กิจกรรมครั้งที่ 3 จิตสำนึกการทำงาน

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.57** | **0.69** | **มากที่สุด** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4.40 | 0.89 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4.40 | 0.89 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4.40 | 0.89 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.53** | **0.59** | **มากที่สุด** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4.60 | 0.89 | มากที่สุด |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.44** | **0.58** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.20** | **0.31** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.66** | **0.58** | **มากที่สุด** |

## กิจกรรมครั้งที่ 4 ทีมร่วมแรงร่วมใจ

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ระดับความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.53** | **0.56** | **มากที่สุด** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.47** | **0.53** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.52** | **0.53** | **มากที่สุด** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.24** | **0.31** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.66** | **0.51** | **มากที่สุด** |

## กิจกรรมครั้งที่ 5 การเปิดเผยต่อกัน

| รายการประเมิน | คนที่ | | | | | $\overline{X}$ | S.D. | ระดับความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.27** | **0.38** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.03** | **0.42** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.24** | **0.33** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.28** | **0.42** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.40** | **0.41** | **มาก** |

## กิจกรรมครั้งที่ 6 ความผูกพันทางอารมณ์

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.23** | **0.24** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.00** | **0.42** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.12** | **0.43** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **3.92** | **0.32** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.27** | **0.37** | **มาก** |

## กิจกรรมครั้งที่ 7 ศิลปะในการสื่อสาร

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ระดับ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.33** | **0.40** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | มากที่สุด |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.27** | **0.41** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.32** | **0.20** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | มากที่สุด |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.12** | **0.27** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.47** | **0.34** | **มาก** |

## กิจกรรมครั้งที่ 8 การรักษาสัมพันธภาพ

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ระดับความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.40** | **0.33** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.33** | **0.24** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.40** | **0.31** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.16** | **0.22** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.53** | **0.29** | **มากที่สุด** |

## กิจกรรมครั้งที่ 9 รับรู้และเข้าใจอารมณ์

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ระดับความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.37** | **0.64** | มาก |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.03** | **0.24** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.16** | **0.29** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.08** | **0.18** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.36** | **0.36** | **มาก** |

## กิจกรรมครั้งที่ 10 สร้างวิสัยทัศน์ร่วมกัน

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.33** | **0.39** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4.80 | 0.45 | มากที่สุด |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.23** | **0.41** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.04** | **0.38** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.00** | **0.44** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.36** | **0.42** | **มาก** |

## กิจกรรมครั้งที่ 11 ความเป็นฝึกแผ่นของกลุ่ม

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ระดับความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.50** | **0.55** | **มากที่สุด** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5.00 | 0.00 | มากที่สุด |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4.60 | 0.55 | มาก |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.27** | **0.61** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.04** | **0.49** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4.20 | 0.84 | มาก |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **4.00** | **0.32** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.45 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.42** | **0.52** | **มาก** |

## กิจกรรมครั้งที่ 12 ปัจฉิมนิเทศ

| รายการประเมิน | คนที่ 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | $\overline{X}$ | S.D. | ความเหมาะสม |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | | **4.07** | **0.66** | **มาก** |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4.40 | 0.89 | มาก |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4.00 | 0.71 | มาก |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3.80 | 0.84 | มาก |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | | **4.07** | **0.44** | **มาก** |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3.40 | 0.55 | มาก |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | | **4.12** | **0.33** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4.60 | 0.55 | มากที่สุด |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | | **3.92** | **0.42** | **มาก** |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3.60 | 0.55 | มาก |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.40 | 0.55 | มาก |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.00 | 0.00 | มาก |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3.40 | 0.55 | มาก |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4.20 | 0.45 | มาก |
| **รวม** | | | | | | **4.24** | **0.49** | **มาก** |

# ผลการประเมินคุณภาพของแบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู

| รายการพิจารณา | | | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| การมีส่วนร่วมในการทำงาน | ความสามารถในความร่วมมือกันแสดงความคิดเห็นตัดสินใจในสถานการณ์ที่มีปัญหา ร่วมแลกเปลี่ยนความรู้เชิงวิชาการ เพื่อสร้างบรรยากาศที่ดีในการทำงาน | 1.ในการกำหนดขั้นตอนการทำงาน ท่านจะมีส่วนร่วมในการวางแผน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .596 | .920 |
| | | 2.ในการทำงานร่วมกัน ท่านจะร่วมแรงร่วมใจให้เป็นแนวทางเดียวกัน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .689 | .917 |
| | | 3.เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ท่านจะมีส่วนร่วมตัดสินใจแก้ปัญหา | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .692 | .917 |
| | | 4.ในขณะทำงาน ท่านจะมีส่วนร่วมแลกเปลี่ยนความรู้กับเพื่อน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .651 | .918 |
| | | 5.ในการทำงานร่วมกันของท่าน จะมีบรรยากาศที่เป็นมิตร | +1 | +1 | 0 | +1 | 0 | 0.60 | .628 | .919 |
| การปรับตัวในการทำงาน | ความสามารถในการปรับตัวด้านความรู้ความสามารถทักษะบุคลิกภาพที่เหมาะสม ในการทำงานและ มีการพัฒนาตนเองให้เหมาะสมกับงานที่ได้รับมอบหมาย และสร้างสัมพันธภาพที่ดีในการทำงาน | 6.เมื่อได้รับมอบหมายงาน ท่านจะใช้ความรู้ความสามารถเต็มที่ | +1 | +1 | +1 | +1 | 0 | 0.80 | .670 | .918 |
| | | 7.ในการทำงานร่วมกันเป็นทีม ท่านสามารถปรับตัวให้เข้าผู้อื่นได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .673 | .918 |
| | | 8.ในการทำงานร่วมกับผู้อื่นท่านสร้างสัมพันธภาพที่ดี ตามสถานการณ์อย่างเหมาะสม | +1 | +1 | 0 | +1 | +1 | 0.80 | .643 | .919 |

ต่อ

| รายการพิจารณา | | | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| การปรับตัวในการทำงาน (ต่อ) | | 9.เมื่อทำงานที่แปลกใหม่ ท่านมีการพัฒนาตนเองให้เหมาะสมกับงานได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .705 | .917 |
| | | 10.ท่านทำงานร่วมกับเพื่อนตามบทบาทหน้าที่ ที่ได้รับอย่างเหมาะสม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .622 | .919 |
| ภาวะผู้นำในการทำงาน | ความสามารถในการแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตามในการทำงานร่วมกันกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมตามโอกาสและบทบาทที่ได้รับมอบหมายได้อย่างเหมาะสม | 11.ในการทำงานร่วมกันมีการเปิดโอกาสให้สมาชิกในทีมเป็นผู้นำตามความถนัดและความสามารถของเขา | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .680 | .918 |
| | | 12.ในการทำงานร่วมกับสมาชิกในทีมท่านสามารถแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตามได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .756 | .916 |
| | | 13.ในการทำงานร่วมกันท่านสามารถนำตนเองไปเป็นสมาชิกในทีมได้ตามสถานการณ์ต่างๆ | 0 | +1 | +1 | +1 | +1 | 0.80 | .302 | .928 |
| | | 14.เมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน ท่านสามารถใช้ทักษะที่มีอยู่จัดการกับข้อขัดแย้งได้ | +1 | +1 | +1 | +1 | 0 | 0.80 | .480 | .928 |

ต่อ

| รายการพิจารณา | | | ผู้เชี่ยวชาญคนที่ | | | | | IOC | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ตัวแปรย่อย | นิยามเชิงปฏิบัติการ | ข้อคำถาม | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| แรงจูงใจในการทำงาน | ความสามารถในการจูงใจด้วยคำพูด การกระทำ สิ่งของ วัฒนธรรมองค์การ เพื่อให้สมาชิกในกลุ่มเต็มใจที่จะใช้ความพยายามให้ความร่วมมือทำงานให้สำเร็จ | 15. ท่านจะกระตุ้นสมาชิกในทีมด้วยคำพูดหรือท่าทางที่แสดงการจูงใจเพื่อให้เกิดความคิดใหม่ๆ ในการทำงาน | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .738 | .916 |
| | | 16.เพื่ออำนวยความสะดวกในการทำงาน ท่านสามารถเอื้อเฟื้อวัสดุอุปกรณ์ให้แก่สมาชิกในทีม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .562 | .921 |
| | | 17.เมื่อการทำงานประสบกับปัญหาอุปสรรคใดๆ ท่านยังคงให้กำลังใจสมาชิกในทีมเสมอ | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .575 | .920 |
| | | 18.ไม่ว่างานที่ทำจะสำเร็จหรือล้มเหลว ท่านก็จะไม่ทอดทิ้งสมาชิกในทีม | +1 | +1 | +1 | +1 | +1 | 1.00 | .789 | .915 |

ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .923 | 18 |

**ผลการวิเคราะห์ค่าความสอดคล้องของข้อคำถามเป็นรายข้อกับนิยามเชิงปฏิบัติการและคุณภาพแบบวัดความพึงพอใจ**

| รายการประเมิน | IOC | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|---|---|---|
| **ด้านเทคนิคการจัดกิจกรรม** | | | |
| 1. เนื้อหาฝึกอบรม สนองความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม | .80 | .498 | .906 |
| 2. กิจกรรมมุ่งเน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของผู้เข้ารับการอบรม | 1.00 | .497 | .907 |
| 3. กิจกรรมเน้นการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของผู้เข้ารับการอบรม | 1.00 | .618 | .898 |
| 4. ผู้ดำเนินกิจกรรมมีเทคนิควิธีการให้ความรู้ที่ทำให้เข้าใจง่าย ก่อให้เกิดการเรียนรู้ | 1.00 | .723 | .895 |
| 5. ผู้ดำเนินกิจกรรมสามารถเชื่อมโยงเนื้อหาในการอบรม อย่างครบถ้วน | .80 | .606 | .898 |
| **ด้านสิ่งอำนวยความสะดวก** | | | |
| 6. ระยะเวลาในการฝึกอบรมแต่ละกิจกรรมมีความเหมาะสม | .60 | .551 | .901 |
| 7. เวลาในการดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนเรียนรู้เชิงประสบการณ์ มีความเหมาะสม | 1.00 | .834 | .890 |
| 8. สื่อและวัสดุอุปกรณ์สามารถตอบสนองต่อการเรียนรู้ | 1.00 | .770 | .893 |
| 9. สื่ออุปกรณ์ในการฝึกอบรมทำให้เข้าใจบทบาทของภาวะผู้นำกลุ่ม | 1.00 | .695 | .895 |
| 10. สถานที่มีความเหมาะสมสำหรับการจัดกิจกรรม | .80 | .621 | .898 |
| 11. บรรยากาศของการฝึกอบรมเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ | 1.00 | .661 | .896 |
| **ด้านผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม** | | | |
| 12. ผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรมส่งผลให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่ม ขึ้น | .80 | .662 | .897 |
| 13. สามารถนำความรู้ ทักษะที่ได้ ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน | 1.00 | .569 | .900 |
| | | **ค่าเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .905** | |

# ภาคผนวก ค

## เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

# แบบการประเมินคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่มของครู

.....

ชื่อผู้ถูกประเมิน..... สายชั้น.....

การประเมินครั้งที่

❍1 วันที่..... เดือน.....พ.ศ.....

❍2 วันที่..... เดือน.....พ.ศ.....

❍3 วันที่..... เดือน.....พ.ศ.....

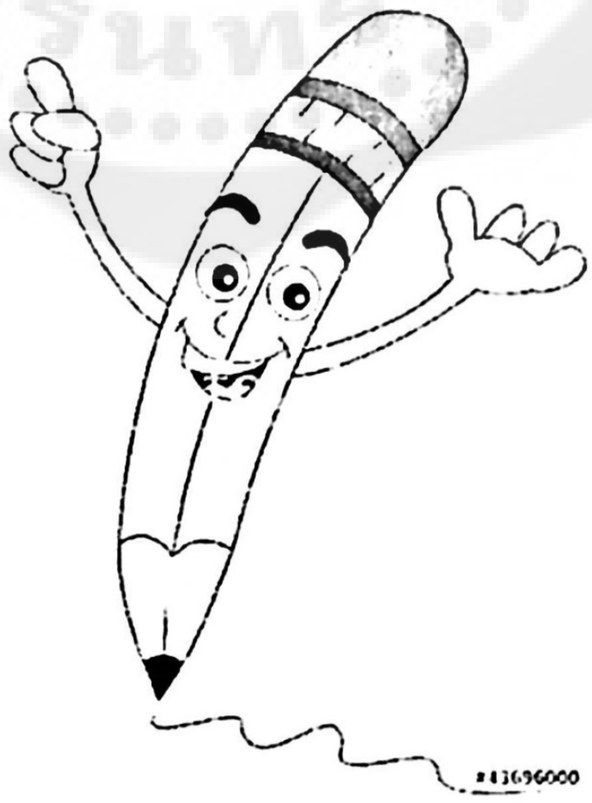
สถานะผู้ประเมิน

❍ผู้บังคับบัญชา (ประธานสายชั้น / หัวหน้างาน / วิชาการสายชั้น)

❍เพื่อนร่วมอบรม

❍เพื่อนในสายชั้น

<u>คำชี้แจง</u> ให้ผู้ประเมินเครื่องหมายวงกลมล้อมรอบหมายเลขที่บ่งบอก/เป็นตัวแทนของพฤติกรรมของผู้ที่ถูกประเมินที่สังเกตเห็นจากการปฏิบัติงาน



SCORE

| ระดับคะแนน | คุณลักษณะด้านสำนึกการปฏิบัติงานกลุ่ม (Team Spirit) |
|---|---|
| 5 | มีความสนุก เพลิดเพลิน เมื่อมีการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง<br>ตระหนักถึงความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ว่ามีผลกระทบต่อผู้อื่น<br>ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนด้วยใจจริง<br>ยอมรับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เมื่อการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่ม<br>เชื่อว่าความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนางานให้สำเร็จ |
| 4 | มีความสนุกเพลิดเพลิน เมื่อมีการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเองเป็นบางครั้ง<br>ตระหนักถึงความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ว่ามีผลกระทบต่อผู้อื่นเป็นบางครั้ง<br>ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนด้วยใจจริงเป็นบางครั้ง<br>ยอมรับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เมื่อการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเป็นบางครั้ง<br>เชื่อว่าความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนางานให้สำเร็จเป็นบางครั้ง |
| 3 | มีความสนุก เพลิดเพลิน เมื่อมีการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง<br>ตระหนักถึงความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ว่ามีผลกระทบต่อผู้อื่นเป็นบางครั้ง<br>ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนด้วยใจจริงเป็นบางครั้ง<br>ยอมรับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เมื่อการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเป็นบางครั้ง<br>ไม่เชื่อว่าความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนางานให้สำเร็จ |
| 2 | มีความสนุก เพลิดเพลิน เมื่อมีการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง<br>ตระหนักถึงความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ว่ามีผลกระทบต่อผู้อื่นเป็นบางครั้ง<br>ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนด้วยใจจริงเป็นบางครั้ง<br>ไม่ยอมรับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เมื่อการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่ม<br>ไม่เชื่อว่าความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนางานให้สำเร็จ |
| 1 | มีความสนุก เพลิดเพลิน เมื่อมีการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง<br>ตระหนักถึงความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ว่ามีผลกระทบต่อผู้อื่นเป็นบางครั้ง<br>ไม่ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนด้วยใจจริง<br>ไม่ยอมรับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เมื่อการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่ม<br>ไม่เชื่อว่าความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนางานให้สำเร็จ |
| 0 | ไม่มีความสนุก เพลิดเพลิน เมื่อมีการปฏิบัติงานตามความรู้ความสามารถของตนเอง<br>ไม่ตระหนักถึงความบกพร่องในงานที่รับผิดชอบอยู่ว่ามีผลกระทบต่อผู้อื่น<br>ไม่ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนด้วยใจจริง<br>ไม่ยอมรับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เมื่อการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่ม<br>ไม่เชื่อว่าความคิดเห็นของเพื่อนทุกคนเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนางานให้สำเร็จ |

| ระดับคะแนน | คุณลักษณะด้านความไว้วางใจในกลุ่ม (Group Trust) |
|---|---|
| 5 | สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัว และปัญหาที่เผชิญอยู่อย่างสบายใจ<br>รู้สึกว่าตนเองนั้นเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม<br>มีการปฏิบัติงานร่วมกันแบบพี่น้อง<br>รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจ เมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ |
| 4 | สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัว และปัญหาที่เผชิญอยู่ เป็นบางครั้ง<br>รู้สึกว่าตนเองนั้นเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเป็นบางครั้ง<br>มีการปฏิบัติงานร่วมกันแบบพี่น้องเป็นบางครั้ง<br>รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจ เมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบเป็นบางครั้ง |
| 3 | สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัว และปัญหาที่เผชิญอยู่ เป็นบางครั้ง<br>มีความรู้สึกแปลกแยกออกจากกลุ่ม<br>มีการปฏิบัติงานร่วมกันแบบต่างคนต่างทำ<br>รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจ เมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ |
| 2 | สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัว และปัญหาที่เผชิญอยู่ เป็นบางครั้ง<br>มีความรู้สึกแปลกแยกออกจากกลุ่ม<br>มีการปฏิบัติงานร่วมกันแบบต่างคนต่างทำ<br>รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจเป็นบางครั้ง เมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ |
| 1 | สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัว และปัญหาที่เผชิญอยู่ เป็นบางครั้ง<br>มีความรู้สึกแปลกแยกออกจากกลุ่ม<br>มีการปฏิบัติงานร่วมกันแบบต่างคนต่างทำ<br>รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจเป็นบางครั้ง เมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ |
| 0 | ไม่สามารถเปิดเผยทั้งเรื่องงาน เรื่องส่วนตัว และปัญหาที่เผชิญอยู่ได้เลย<br>มีความรู้สึกแปลกแยกออกจากกลุ่ม<br>มีการปฏิบัติงานร่วมกันแบบต่างคนต่างทำ<br>ไม่รู้สึกหงุดหงิด กระวนกระวายใจใดๆ เมื่อเพื่อนในกลุ่มมาปฏิบัติงานไม่ครบ |

| ระดับคะแนน | คุณลักษณะด้านการสื่อสารในกลุ่ม (Group Communication) |
|---|---|
| 5 | สนทนากับเพื่อนที่มีความแตกต่างกันทางความคิด ด้วยความเป็นมิตร<br>ใช้มือในการสนทนาอย่างเหมาะสม และใช้ภาษาสื่อสารที่ชัดเจน<br>รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ด้วยเป็นอย่างดี แม้จะเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิด/รำคาญ<br>ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้/ประสบการณ์ แม้จะมีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน<br>แสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง |
| 4 | สนทนากับเพื่อนที่มีความแตกต่างกันทางความคิด ด้วยความเป็นมิตร เป็นบางครั้ง<br>ใช้มือในการสนทนาอย่างเหมาะสม และใช้ภาษาสื่อสารที่ชัดเจน เป็นบางครั้ง<br>รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ด้วยเป็นอย่างดี แม้จะเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิด/รำคาญ เป็นบางครั้ง<br>ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้/ประสบการณ์ แม้จะมีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน เป็นบางครั้ง<br>แสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลังเป็นบางครั้ง |
| 3 | ไม่สนทนากับเพื่อนที่มีความแตกต่างกันทางความคิด<br>ใช้มือในการสนทนาไม่เหมาะสม และใช้ภาษาสื่อสารไม่ชัดเจน<br>รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ด้วยเป็นอย่างดี แม้จะเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิด/รำคาญ เป็นบางครั้ง<br>ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้/ประสบการณ์ แม้จะมีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน เป็นบางครั้ง<br>แสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลังเป็นบางครั้ง |
| 2 | ไม่สนทนากับเพื่อนที่มีความแตกต่างกันทางความคิด<br>ใช้มือในการสนทนาไม่เหมาะสม และใช้ภาษาสื่อสารไม่ชัดเจน<br>ไม่รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ เนื่องจากเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิด/รำคาญ<br>ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้/ประสบการณ์ แม้จะมีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน เป็นบางครั้ง<br>แสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลังเป็นบางครั้ง |
| 1 | ไม่สนทนากับเพื่อนที่มีความแตกต่างกันทางความคิด<br>ใช้มือในการสนทนาไม่เหมาะสม และใช้ภาษาสื่อสารไม่ชัดเจน<br>ไม่รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ เนื่องจากเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิด/รำคาญ<br>ไม่ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้/ประสบการณ์กับเพื่อนที่มีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน<br>แสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลังเป็นบางครั้ง |
| 0 | ไม่สนทนากับเพื่อนที่มีความแตกต่างกันทางความคิด<br>ใช้มือในการสนทนาไม่เหมาะสม และใช้ภาษาสื่อสารไม่ชัดเจน<br>ไม่รับฟังเรื่องราวต่าง ๆ เนื่องจากเป็นเรื่องที่น่าหงุดหงิด/รำคาญ<br>ไม่ยินดีที่จะแลกเปลี่ยนความรู้/ประสบการณ์กับเพื่อนที่มีข้อขัดแย้งขุ่นเคืองใจกัน<br>ไม่แสดงความเอาใจใส่ต่อความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มทั้งต่อหน้าและลับหลัง |

| ระดับคะแนน | คุณลักษณะด้านพลังอารมณ์เชิงบวก (Emotional Support) |
|---|---|
| 5 | สามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกของเพื่อนได้ถูกต้อง<br>เข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้อย่างรวดเร็ว<br>รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |
| 4 | สามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกของเพื่อนได้ถูกต้องเป็นบางครั้ง<br>เข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้เป็นบางครั้ง<br>รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มเป็นบางครั้ง แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใยเป็นบางครั้ง เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |
| 3 | สามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกของเพื่อนได้ถูกต้องเป็นบางครั้ง<br>เข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้เป็นบางครั้ง<br>รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่มเป็นบางครั้ง แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>ไม่แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |
| 2 | สามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกของเพื่อนได้ถูกต้องเป็นบางครั้ง<br>เข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้เป็นบางครั้ง<br>ไม่รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>ไม่แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |
| 1 | สามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกของเพื่อนได้เลยเป็นบางครั้ง<br>ไม่เข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้เลย<br>ไม่รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>ไม่แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |
| 0 | ไม่สามารถระบุอารมณ์ ความรู้สึกของเพื่อนได้เลย<br>ไม่เข้าใจอารมณ์ของเพื่อนได้เลย<br>ไม่รับรู้ความรู้สึกของเพื่อนในกลุ่ม แม้จะไม่ได้อธิบายด้วยคำพูด<br>ไม่แสดงท่าทางที่บ่งบอกถึงความห่วงใย เมื่อเพื่อนเผชิญกับปัญหาอุปสรรค |

| ระดับคะแนน | คุณลักษณะด้านการมีวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Vision) |
|---|---|
| 5 | มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงานอยู่เสมอ<br>มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสม<br>มีความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย |
| 4 | มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงานเป็นบางครั้ง<br>มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสมเป็นบางครั้ง<br>มีความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายเป็นบางครั้ง |
| 3 | มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงานเป็นบางครั้ง<br>การปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานเป็นบางครั้ง<br>พฤติกรรมยังไม่สะท้อนถึงความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย |
| 2 | มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงานเป็นบางครั้ง<br>มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานเป็นบางครั้ง<br>ขาดความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย |
| 1 | มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงานเป็นบางครั้ง<br>ไม่มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสม<br>ขาดความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย |
| 0 | ไม่มีส่วนร่วมในการกำหนดกรอบการปฏิบัติงาน<br>ไม่มีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการปฏิบัติงานให้มีความเหมาะสม<br>ขาดความมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมาย |

| ระดับคะแนน | คุณลักษณะด้านความเป็นฝักแผ่นในกลุ่ม (Group Solidarity) |
|---|---|
| 5 | มีการรวมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับเพื่อนทุกคนในกลุ่มที่จะปฏิบัติงาน มีความพร้อมเพรียงกันปฏิบัติงานร่วมกับเพื่อนทุกคนเป็นหมู่คณะ เชื่อว่าความสำเร็จต่างๆ เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถของทุกคน |
| 4 | มีการรวมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับเพื่อนสนิทหรือบางคนเท่านั้นในการปฏิบัติงาน มีความพร้อมเพรียงกันปฏิบัติงานร่วมกับเพื่อนทุกคนเป็นหมู่คณะ เชื่อว่าความสำเร็จต่างๆ เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถของทุกคน |
| 3 | ไม่มีการรวมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับเพื่อนทุกคนในกลุ่มที่จะปฏิบัติงาน มีความพร้อมเพรียงกันปฏิบัติงานร่วมกับเพื่อนทุกคนเป็นหมู่คณะ เชื่อว่าความสำเร็จต่างๆ เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถของทุกคน |
| 2 | ไม่มีการรวมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับเพื่อนในการปฏิบัติงานได้ มีความพร้อมเพรียงกันปฏิบัติงานร่วมกับเพื่อนที่สนิทเท่านั้น เชื่อว่าความสำเร็จต่างๆ เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถของทุกคน |
| 1 | ไม่สามารถรวมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับเพื่อนในการปฏิบัติงานได้ ไม่มีความพร้อมเพรียงกันของหมู่คณะในการปฏิบัติงาน เชื่อว่าความสำเร็จต่างๆ เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถของทุกคน |
| 0 | ไม่สามารถรวมใจเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับเพื่อนในการปฏิบัติงานได้ ไม่มีความพร้อมเพรียงกันของหมู่คณะในการปฏิบัติงาน ไม่เชื่อว่าความสำเร็จต่างๆ เป็นผลมาจากความรู้ความสามารถของทุกคน |

# แบบประเมินรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร (สำหรับผู้เชี่ยวชาญ)

---

<u>คำชี้แจง</u> แบบประเมินฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ท่านผู้เชี่ยวชาญได้ตรวจสอบความเหมาะสม ความสอดคล้อง ความเป็นไปได้ และความถูกต้องคลอบคลุม ของแบบประเมินรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (วิจัยและสถิติทางการศึกษา) คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

**กรอบการประเมิน**

การประเมินรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครในครั้งนี้ได้ยึดตามมาตรฐานการประเมิน 4 มาตรฐาน ประกอบด้วย

ความถูกต้องครอบคลุม (Accuracy Standards) เป็นการพิจารณาเกี่ยวกับกิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน และการประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้

ความเหมาะสม (Propriety Standards) เป็นการพิจารณาในด้านความเหมาะสมของรูปแบบของกิจกรรมกับการเรียนรู้ของครู เนื้อหาของกิจกรรมกับผู้เข้ารับการอบรม ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ และวิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม

ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) เป็นการพิจารณาในด้านการนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ และสามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง

ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards) เป็นการพิจารณาผลที่เกิดจากการดำเนินกิจกรรมนี้ว่าสามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม และส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพ ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน

**วิธีการประเมิน**

การประเมินด้าน*ความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความถูกต้อง ครอบคลุม/ความเป็นประโยชน์* ของรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร โดยเป็นแบบประเมินมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ดังนี้

| | | |
|---|---|---|
| 5 | หมายถึง | รายการประเมินนั้นมีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความถูกต้องครอบคลุม/ความเป็นประโยชน์ ในระดับมากที่สุด |
| 4 | หมายถึง | รายการประเมินนั้นมีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความถูกต้อง ครอบคลุม/ความเป็นประโยชน์ ในระดับมาก |
| 3 | หมายถึง | รายการประเมินนั้นมีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความถูกต้อง ครอบคลุม/ความเป็นประโยชน์ ในระดับปานกลาง |
| 2 | หมายถึง | รายการประเมินนั้นมีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความถูกต้อง ครอบคลุมในระดับน้อย |
| 1 | หมายถึง | รายการประเมินนั้นมีความเหมาะสม/ความเป็นไปได้/ความถูกต้อง ครอบคลุม/ความเป็นประโยชน์ ในระดับน้อยที่สุด |

ผู้วิจัยขอให้ท่านพิจารณาข้อความต่างๆ แล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านและโปรดให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมลงในช่องว่าง ทั้งนี้เพื่อใช้ประโยชน์ในการปรับปรุงรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ให้มีคุณภาพมากยิ่งขึ้น

**กิจกรรมครั้งที่** .....

| รายการประเมิน | ระดับความคิดเห็น | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **ด้านความเหมาะสม (propriety)** | | | | | |
| 1. รูปแบบของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ของครู | | | | | |
| 2. เนื้อหาของกิจกรรมมีความเหมาะสมกับผู้เข้ารับการอบรม | | | | | |
| 3. ระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครู | | | | | |
| 4. วัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติ | | | | | |
| 5. สื่อที่ใช้ฝึกอบรมมีความเหมาะสมที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ | | | | | |
| 6. วิธีการประเมินเหมาะสมกับการดำเนินกิจกรรม | | | | | |
| **ด้านความเป็นไปได้ (feasibility)** | | | | | |
| 1. สามารถนำกิจกรรมการฝึกอบรมไปใช้ได้ในสถานการณ์จริง | | | | | |
| 2. กระบวนการฝึกอบรมมีความชัดเจน นำไปปฏิบัติได้ | | | | | |
| 3. กิจกรรมการฝึกอบรม สามารถทำให้ครูเกิดภาวะผู้นำกลุ่มได้ | | | | | |
| 4. กระบวนการดำเนินกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนมีประโยชน์ต่อครู | | | | | |
| 5. ลำดับขั้นตอนของกิจกรรม สามารถนำไปใช้พัฒนาครูได้ | | | | | |
| 6. สามารถนำวิธีการประเมินผลไปใช้ได้จริง | | | | | |
| **ด้านความถูกต้อง ครอบคลุม (accuracy)** | | | | | |
| 1. กิจกรรมมีความถูกต้องตามหลักทฤษฎีการพัฒนาภาวะผู้นำ | | | | | |
| 2. กิจกรรมที่สร้างขึ้นครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม | | | | | |
| 3. การดำเนินการฝึกอบรม ครอบคลุมคุณลักษณะภาวะผู้นำกลุ่ม | | | | | |
| 4. กิจกรรมในการฝึกอบรม มีการกำหนดระยะเวลาที่ชัดเจน | | | | | |
| 5. การประเมินผลมีความชัดเจนถูกต้องและสามารถปฏิบัติได้ | | | | | |
| **ด้านความเป็นประโยชน์ (utility)** | | | | | |
| 1. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาภาวะผู้นำกลุ่มของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น | | | | | |
| 2. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะในด้านภาวะผู้นำ | | | | | |
| 3. กิจกรรมนี้ สามารถพัฒนาสมรรถนะหลักด้านการทำงานเป็นทีม | | | | | |
| 4. กิจกรรมนี้ ส่งผลให้มีการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การทำงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น | | | | | |
| 5. กิจกรรมนี้ส่งผลให้ครูรักใคร่ กลมเกลียว เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน | | | | | |

**ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอื่น ๆ**

.....

.....

# ตัวอย่าง
# กิจกรรมครั้งที่ 2 ความเคารพในกลุ่ม

**องค์ประกอบ** จิตสำนึกกลุ่ม (Team Spirit) **เวลาที่ใช้** 60 นาที

**พฤติกรรมที่มุ่งพัฒนา/ตัวบ่งชี้**

1. รับฟังความคิดเห็นของเพื่อน โดยปราศจากอคติส่วนตัว
2. การแสดงความคิดเห็นของเพื่อนนั้นเป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงาน
3. ยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนแต่ละคน
4. ยอมรับนับถือการกระทำของเพื่อนด้วยใจจริง

**จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม**

1. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น โดยปราศจากอคติส่วนตัว
2. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมแสดงความคิดเห็นของตนเองอย่างมีเหตุผล
3. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนแต่ละคน
4. เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมยอมรับนับถือการกระทำของเพื่อนด้วยใจจริง

**เนื้อหาการฝึกอบรม**

ด้วยในโลกปัจจุบันและอนาคต การเชื่อมโยงระหว่างมนุษย์จะมีมากขึ้นทวีคูณ การยอมรับความคิดเห็นของผู้อื่นนั้นเป็นสิ่งจำเป็นและอาจเป็นสิ่งที่เราต้องการเหนือสิ่งอื่นใด อีกทั้งความเคารพต่อความแตกต่างแทนที่จะเพิกเฉยหรือขุ่นเคืองต่อความแตกต่าง หรือหาทางทำลายล้างความแตกต่างโดยใช้ทั้งความรักหรือความเกลียดมีความสำคัญต่อชีวิตในอนาคตอย่างมาก ทุกคนควรยอมรับความแตกต่างและเรียนรู้ที่จะอยู่กับมัน รวมถึงเห็นคุณค่าในกลุ่มอื่น ๆ ด้วย ควรประกอบด้วย

1. การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น นับเป็นอีกหนึ่งลักษณะของการเป็นผู้นำที่ดี เพราะว่าการเป็นผู้ซึ่งพร้อมเปิดใจรับฟัง มีจิตใจที่เปิดกว้างต่อความเห็นที่แตกต่าง เมื่อผู้นำรับฟังความคิดของคนอื่น เขาก็จะสามารถคัดกรองเอาความคิดเห็นที่ดีที่สุดมาปฏิบัติซึ่งจะเป็นประโยชน์อย่างมากทั้งกับตัวเองและผู้อื่น นอกจากนี้ยังถือเป็นสิ่งสำคัญในการปฏิบัติงานร่วมกัน เนื่องจากแต่ละคนอาจมีความเห็นที่แตกต่าง แต่หากยังยึดมั่นแค่ความคิดของตัวคนเดียว สิ่งใหม่ๆก็คงไม่เกิดขึ้นมา

2. การเป็นผู้ฟังที่ดีจะต้องแสดงความคิดเห็นตามสมควร นั่นคือ การพูดแสดงความรู้สึกความเห็นของตนต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือเรื่องใดเรื่องหนึ่ง จากการอ่าน การดู การฟัง เป็นการพูดที่ผู้พูดต้องพูดอย่างมีเหตุมีผล ข้อควรปฏิบัติในการพูดแสดงความคิดเห็น ฟัง อ่าน หรือดูเรื่องที่ต้องพูดแสดงความคิดเห็นอย่างตั้งใจ ทำความเข้าใจกับเนื้อเรื่อง หาข้อมูลเพิ่มเติม ใช้ความคิดพิจารณาหาเหตุผลเพื่อประกอบการแสดงความคิดเห็น มีความยุติธรรม ไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่าย

หนึ่ง ไม่นำอารมณ์ชอบหรือไม่ชอบส่วนตัวมาเกี่ยวข้อง พูดอย่างมีมารยาทใช้คำที่สุภาพ เรียงลำดับเรื่องที่จะพูดให้ดีไม่เกิดการสับสน ไม่พูดให้เกิดความขัดแย้งกัน และพูดให้ตรงประเด็น

3. การแสดงการยอมรับนับถือผู้อื่นตามสถานภาพ ทั้งนี้เนื่องจากเพื่อนร่วมงานของเรานั้น บางคนมีอาวุโสด้านอายุ อาจสูงส่งด้วยชาติตระกูล อาจมีความรู้สูง อาจมีทักษะประสบการณ์เหนือผู้อื่น หรืออาจมีตำแหน่งงานเหนือใครอยู่บ้าง ผู้มีจิตใจสูง มีวุฒิภาวะของความเป็นผู้ใหญ่ควรให้เกียรติและเคารพในศักดิ์ศรีของเพื่อนร่วมงานตามสถานภาพนั้นๆ หรืออย่างน้อยก็ยอมรับในศักดิ์ศรีของความเป็นเพื่อนมนุษย์และเพื่อนร่วมงาน โดยการยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่นในสังคมจึงจะสามารถใช้ชีวิตร่วมกันได้อย่างปกติสุข

**การดำเนินกิจกรรม**

**1. ขั้นสร้างประสบการณ์ (Concrete experience)**

1.1 ผู้วิจัยบอกจุดประสงค์ในการดำเนินกิจกรรมให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ

1.2 ผู้วิจัยแจกลูกอมให้กับผู้เข้ารับการอบรม ให้ผู้เข้ารับการอบรมเลือกตามความพอใจ ซึ่งลูกอมจะมีทั้งหมด 4 ชนิด แต่ละชนิดมีจำนวนเท่า ๆ กัน เมื่อผู้เข้ารับการอบรมได้รับลูกอมแล้ว ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรม หาเพื่อนสมาชิกที่เลือกลูกอมชนิดเดียวกัน และให้จับกลุ่มรวมเป็นกลุ่มเดียวกัน

1.3 ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรมช่วยกันยกตัวอย่างความแตกต่างระหว่างบุคคล

- มีความคิดเห็นต่อเรื่องต่างๆ แตกต่างกัน
- มีความสามารถเฉพาะตัวแตกต่างกัน
- มีความเชื่อและปฏิบัติตามความเชื่อแตกต่างกัน
- มีรูปร่างหน้าตาและลักษณะแตกต่างกัน

1.4 ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรมจับคู่กัน แต่ละคู่ตกลงกันว่าใครจะเป็นผู้ทำกิจกรรม และใครจะเป็นผู้สังเกตการณ์ ให้ผู้เข้ารับการอบรมประดิษฐ์ผลงานชิ้นหนึ่ง โดยใช้อุปกรณ์ที่กำหนดให้ ซึ่งจะให้เวลาในการวางแผน และลงมือทำ 20 นาที ให้ผู้เข้ารับการอบรมที่เป็นผู้สังเกตการณ์คอยสังเกตการทำงานในคู่ของตนเป็นรายบุคคล (ใบกิจกรรมที่ 2.1)

1.5 ผู้วิจัยอธิบายว่า ในการประดิษฐ์ผลงานชิ้นนั้น ๆ ขอให้ใช้วัสดุอุปกรณ์ชุดที่ 1 ที่แจกให้ครบทุกชิ้น จะจัดทำเป็นอะไรก็ได้ เมื่อครบ 10 นาทีแรก จะให้ผู้สังเกตการณ์ซึ่งคอยสังเกตอยู่ ให้ข้อติชมคู่ของตนเองเกี่ยวกับการทำงานของบุคคลในกลุ่มและวิจารณ์ผลงานที่ผู้ทำกิจกรรมกำลังประดิษฐ์อยู่ว่าเป็นอย่างไร (ลักษณะเป็นอย่างไร ดีหรือไม่ดีอย่างไร) โดยให้เวลาในการติชม 3 นาที จากนั้นให้ผู้ประดิษฐ์ผลงานปฏิบัติหน้าที่ต่ออีก 10 นาที จนครบ 20 นาที ตามที่กำหนดไว้ แล้วผู้สังเกตการณ์ซึ่งคอยสังเกตการณ์อยู่ให้ข้อติชมคู่ของตนเองเกี่ยวกับการทำงานของบุคคลและวิจารณ์ผลงานที่กำลังประดิษฐ์ขึ้นว่าเป็นอย่างไรบ้าง (ลักษณะเป็นอย่างไร ดีหรือไม่ดีอย่างไร) อีกครั้งหนึ่ง ในเวลา 3 นาที หลังจากนั้นให้โอกาสผู้เข้ารับการอบรมที่ร่วมกันทำกิจกรรมได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับงานที่ทำอยู่ว่ารู้สึกอย่างไร พอใจหรือไม่อย่างไร ทีละคน

1.6 เปลี่ยนบทบาทให้ผู้สังเกตการณ์ได้มีโอกาสลงมือทำงานบ้าง โดยผู้วิจัยนำอุปกรณ์ชุดที่ 2 มาให้แก่ผู้เข้ารับการอบรมได้ลงมือประดิษฐ์ชิ้นงาน ทำโดยใช้วิธีการเช่นเดียวกับครั้งแรก หลังจากทำงานเสร็จเรียบร้อยแล้ว ให้ผู้สังเกตการณ์ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับการทำงานของกลุ่มทำงานในรอบหลัง โดยใช้วิธีการเช่นเดียวกับครั้งแรก รวมทั้งให้เวลาผู้เข้ารับการอบรมที่ปฏิบัติงานชี้แจงความรู้สึกและเหตุผลต่าง ๆ ในการทำงาน

1.7 ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรมรวมกลุ่มใหญ่เพื่อร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่และความรู้สึกต่าง ๆ.จากการเข้าร่วมกิจกรรม ดังนี้

- ปัญหาและอุปสรรคในการทำงานมีอะไรบ้าง
- ใน 10 นาทีแรก ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรต่อการติชมและวิจารณ์ผลงาน
- ใน 10 นาทีหลัง ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรต่อการติชมและวิจารณ์ผลงาน
- ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกพอใจหรือไม่พอใจต่อผลงานที่ทำ เพราะเหตุใด
- ผู้เข้ารับการอบรมรู้สึกอย่างไร ถ้างานที่ทำมีข้อบกพร่องหรือผลงานที่ออกมาไม่ดีแล้วมีผู้อื่นมาตำหนิ และวิพากษ์วิจารณ์ผลงานของตนในทางที่ไม่ดีให้ผู้อื่นได้ยิน
- การติและการชมมีผลอย่างไร ต่อความรู้สึกและพฤติกรรมของตน
- ถ้าทั้งสองคนได้ประดิษฐ์ผลงานด้วยกันในแต่ละชิ้น คิดว่าผลงานจะออกมาดีขึ้นหรือไม่อย่างไร

**2. ขั้นสะท้อนการเรียนรู้ (Reflective observation)**

2.1 ผู้วิจัยอธิบายเกี่ยวกับแนวคิดในการรับฟังความคิดเห็นของเพื่อน โดยปราศจากอคติส่วนตัว และการแสดงความคิดเห็นของเพื่อน เป็นประโยชน์ต่อการปฏิบัติงาน รวมทั้งบอกจุดประสงค์ในการดำเนินกิจกรรมให้ผู้เข้ารับการอบรมทราบ

2.2 ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละคนบันทึกผลการทำกิจกรรมในขั้นตอนที่ 2 ในประเด็นต่อไปนี้ (ใบกิจกรรมที่ 2.2)

- ความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้จากการกิจกรรม
- ผู้เข้ารับการอบรมสามารถนำความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้
- ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรเมื่อเรียนเรื่องนี้

**3. ขั้นสรุปองค์ความรู้ (Abstract conceptualization)**

3.1 ผู้วิจัยนำอธิปรายแนวปฏิบัติเกี่ยวกับความเคารพในกลุ่ม เพื่อปรับเปลี่ยนแนวคิดของผู้เข้ารับการอบรมให้มีความเข้าใจเกี่ยวกับความเคารพในกลุ่ม

3.2 ผู้เข้ารับการอบรมแต่ละกลุ่มกำหนดกรอบแนวคิดให้กับสิ่งที่เป็นนามธรรม โดยการรวบรวมประสบการณ์ที่ได้จากการเห็น การสังเกตขั้นตอนที่ 2 มาประมวลสร้างเป็น

แนวคิด/กฎเกณฑ์ /แนวปฏิบัติของตนเองเกี่ยวกับการเคารพในกลุ่ม แล้วดำเนินแสดงบทบาทสมมุติ/การสร้างตัวแบบที่ดีในการแสดงความเคารพในกลุ่ม (ใบกิจกรรมที่ 2.3)

**4. ขั้นปฏิบัติในสถานการณ์ใหม่ (Active experimentation)**

4.1 ผู้วิจัยอธิบายการปฏิบัติกิจกรรม เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมได้นำความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเคารพในกลุ่ม มาทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ โดยให้แต่ละกลุ่มคิดวางแผนในการดำเนินกิจกรรมจากที่สถานการณ์ที่กำหนด ใบกิจกรรมที่ 2.4 วิจารณ์แซด ผู้ปกครอง-ครู เปิดศึกทะเลาะกันต่อหน้าเด็ก

โดยให้แต่ละกลุ่มใช้เวลา 3 นาที ในการศึกษาข้อมูลจากสถานการณ์ ระดมความคิดเพื่ออภิปรายในประเด็นต่อไปนี้

- สาเหตุของปัญหามีอะไรบ้าง
- วางแผนนำหลักความเคารพในกลุ่มแก้ปัญหาดังกล่าวนี้ ได้อย่างไร

แต่ละกลุ่มนำเสนอผลการระดมความคิด กลุ่มละ 5 นาที

4.2 ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมร่วมกับผู้เข้ารับการอบรม ในการทำงานและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นนั้น การรับฟัง และเคารพความคิดเห็นซึ่งกันและกันเป็นสิ่งสำคัญ บางคนอาจยึดเอาความคิดเห็นตัวเองเป็นใหญ่ โดยไม่รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ขณะที่บางคนก็ไม่กล้าพูดแสดงความคิดเห็นของตนเอง เพราะเกรงว่าเพื่อนสมาชิกจะไม่รับฟัง ผลของการสรุปข้อมูลของกลุ่มจึงอาจเกิดจากการให้เหตุผลของคนเพียงไม่กี่คน ซึ่งอาจทำให้การคิดหาเหตุผลของกลุ่มไม่บรรลุเป้าหมาย หรือไม่ดีเท่าที่ควร ผู้นำที่ดีควรรู้จักยอมรับความแตกต่างในเรื่องความคิด ความเชื่อ และเคารพในความคิดเห็น การกระทำ และความสามารถของผู้อื่นด้วย

ผู้วิจัยชี้แจงกำหนดการเข้ารับการอบรม แนวทางการเข้าร่วมกิจกรรม กำหนดเวลา ในการเข้ารับการอบรมครั้งต่อไป

**สื่อประกอบการฝึกอบรม**

อุปกรณ์ชุดที่ 1 ได้แก่ กระดาษสี ไม้จิ้มฟัน กาว กรรไกร คลิปหนีบกระดาษ กระดาษ A4

อุปกรณ์ชุดที่ 2 ได้แก่ กระดาษสี ไม้ไอศกรีม กาว กรรไกร ยางรัดของ กระดาษ A4

ใบกิจกรรมที่ 2.1 สิ่งประดิษฐ์

ใบกิจกรรมที่ 2.2 บันทึกผลสะท้อนการเรียนรู้

ใบกิจกรรมที่ 2.3 การสร้างตัวแบบที่ดีในการแสดงความเคารพในกลุ่ม

ใบกิจกรรมที่ 2.4 กรณีศึกษา : วิจารณ์แซด ผู้ปกครอง-ครู เปิดศึกทะเลาะกันต่อหน้าเด็ก

**การประเมินผล**

1. สังเกตจากการออกมานำเสนอ สรุปผลการระดมความคิดเห็นของแต่ละกลุ่ม
2. แบบประเมินคุณลักษณะด้านความเคารพในกลุ่ม



## ใบกิจกรรมที่ 2.1 สิ่งประดิษฐ์

---

<u>คำชี้แจง</u>

1. ให้ผู้เข้ารับการอบรมจับคู่กัน แต่ละคู่ตกลงกันว่าใครจะเป็นผู้ทำกิจกรรมและใครจะเป็นผู้สังเกตการณ์ ให้ผู้เข้ารับการอบรมประดิษฐ์ผลงานชิ้นหนึ่ง

โดยคนที่ 1 (ผู้ประดิษฐ์) ใช้วัสดุอุปกรณ์ชุดที่ 1 ประดิษฐ์ชิ้นงาน เป็นอะไรก็ได้ เมื่อครบ 5 นาทีแรก จะให้ผู้สังเกตการณ์ซึ่งคอยสังเกตอยู่ ให้ข้อติชมคู่ของตนเองเกี่ยวกับการทำงานของบุคคลในกลุ่มและวิจารณ์ผลงานที่ผู้ทำกิจกรรมกำลังประดิษฐ์อยู่ว่าเป็นอย่างไร (ลักษณะเป็นอย่างไร ดีหรือไม่ดีอย่างไร) โดยให้เวลาในการติชม 2 นาที จากนั้นให้ผู้ประดิษฐ์ผลงานต่ออีก 5 นาที แล้วผู้สังเกตการณ์ซึ่งคอยสังเกตการณ์อยู่ให้ข้อติชมคู่ของตนเองเกี่ยวกับการทำงานของบุคคลและวิจารณ์ผลงานที่กำลังประดิษฐ์ขึ้นว่าเป็นอย่างไรบ้าง (ลักษณะเป็นอย่างไร ดีหรือไม่ดีอย่างไร) อีกครั้งหนึ่ง ในเวลา 2 นาที หลังจากนั้นให้โอกาสผู้เข้ารับการอบรมที่ร่วมกันทำกิจกรรมได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับงานที่ทำอยู่ว่ารู้สึกอย่างไร พอใจหรือไม่อย่างไร ทีละคน

หลังจากนั้นเปลี่ยนบทบาท โดยคนที่ 2 (ผู้สังเกต) ใช้อุปกรณ์ชุดที่ 2 ลงมือประดิษฐ์ชิ้นงาน ทำโดยใช้วิธีการเช่นเดียวกับครั้งแรก หลังจากทำงานเสร็จเรียบร้อยแล้ว ให้ผู้สังเกตการณ์ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับการทำงานของกลุ่มทำงานในรอบหลัง โดยใช้วิธีการเช่นเดียวกับครั้งแรก รวมทั้งให้เวลาผู้เข้ารับการอบรมที่ปฏิบัติงานชี้แจงความรู้สึกและเหตุผลต่าง ๆ ในการทำงาน

2. ร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่และความรู้สึกต่าง ๆ จากการเข้าร่วมกิจกรรมดังนี้

- ปัญหาและอุปสรรคในการทำงานมีอะไรบ้าง
- ใน 5 นาทีแรก ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรต่อการติชมและวิจารณ์ผลงาน
- ใน 5 นาทีหลัง ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรต่อการติชมและวิจารณ์ผลงาน
- ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกพอใจหรือไม่พอใจต่อผลงานที่ทำ เพราะเหตุใด
- ผู้เข้ารับการอบรมรู้สึกอย่างไร ถ้างานที่ทำมีข้อบกพร่องหรือผลงานที่ออกมาไม่ดีแล้วมีผู้อื่นมาตำหนิ และวิพากษ์วิจารณ์ผลงานของตนในทางที่ไม่ดีให้ผู้อื่นได้ยิน
- การติและการชมมีผลอย่างไร ต่อความรู้สึกและพฤติกรรมของตน
- ถ้าทั้งสองคนได้ประดิษฐ์ผลงานด้วยกันในแต่ละชิ้น คิดว่าผลงานจะออกมาดีขึ้นหรือไม่อย่างไร



# ใบกิจกรรมที่ 2.2
# บันทึกผลสะท้อนการเรียนรู้

---

<u>คำชี้แจง</u> ให้ผู้เข้ารับการอบรมแสดงความคิดเห็นตามประเด็นต่อไปนี้

**ความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ผู้เข้ารับการอบรมได้จากการกิจกรรม**

---

---

---

---

---

---

**ผู้เข้ารับการอบรมสามารถนำความรู้/ข้อคิด/หลักการ ที่ได้**

---

---

---

---

---

**ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้สึกอย่างไรเมื่อเรียนเรื่องนี้**



☐ชอบมาก



☐ชอบ



☐เฉย ๆ



☐ไม่ชอบ

เหตุผลประกอบ

---

---

---

---

ลงชื่อ.....ผู้เข้ารับการอบรม

...../...../.....



## ใบกิจกรรมที่ 2.3
## การสร้างตัวแบบที่ดีในการแสดงความเคารพในกลุ่ม

---

<u>คำชี้แจง</u> ให้ผู้เข้ารับการอบรมแสดงความคิดเห็น แล้วการแสดงตัวแบบที่ดีของการแสดงความเคารพในกลุ่ม โดยใช้บทบาทสมมุติ

**รับฟังความคิดเห็นของเพื่อน โดยปราศจากอคติส่วนตัว**

**ยอมรับการแสดงความคิดเห็นของเพื่อนในการปฏิบัติงาน**

**ยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนแต่ละคน**

**ยอมรับนับถือการกระทำของเพื่อนด้วยใจจริง**



## ใบกิจกรรมที่ 2.4
## วิจารณ์แซด ผู้ปกครอง-ครู เปิดศึกทะเลาะกันต่อหน้าเด็ก

---

จากกรณีที่โลกออนไลนมีการแชร์คลิปวีดีโอ เหตุการณ์ที่โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดสุรินทร์ ซึ่งเป็นคลิปเหตุการณ์ซึ่งอาจารย์ท่านหนึ่งต่อว่าอาจารย์ด้วยกัน ซึ่งเคยเป็นอดีตลูกศิษย์ โดยพูดออกไมค์ว่า "ศิษย์ทรยศ" หลังจากที่อีกฝ่ายมาเตือนในขณะที่กำลังตรวจการแต่งกายของนักเรียนว่า เลยเวลาเข้าสอบไป 30 นาทีแล้ว ล่าสุด (14 ม.ค.) ผอ.โรงเรียน ได้เปิดโอกาสให้ผู้สื่อข่าวสอบถามข้อเท็จจริงจากปากของคุณครูทั้งสองท่าน ประกอบด้วย นางถวิล ครูหัวหน้าฝ่ายปกครอง วัย 58 ปี และ น.ส.อัมพวรรณ ครูสอนวิชาคณิตศาสตร์ วัย 41 ปี ซึ่งอดีตเป็นลูกศิษย์คุณครูถวิล

ด้าน น.ส.อัมพวรรณ ครูสอนวิชาคณิตศาสตร์ วัย 41 ปี กล่าวว่า ตนโดนบ่อย ส่วนใหญ่จะพูดออกไมค์ตลอด หลังมีการโพสต์คลิปออกไป ตนก็ไม่ได้ติดตาม ถ้าอยากรู้ข้อเท็จจริง ต้องไปถามศิษย์เก่าและศิษย์ใหม่จะรู้ดี ตนเองเป็นศิษย์คุณครูถวิล ก็พร้อมให้อภัยท่านเสมอ แต่ที่ผ่านมาท่านไม่เคยให้อภัยเรา ถ้าท่านยอมลงตนก็พร้อมจบทุกกรณี เพราะเป็นครั้งที่ 4 แล้ว ที่เกิดเหตุการณ์แบบนี้กับตนเอง มีแต่ออกไมค์ เวลาจะเป็นเครื่องพิสูจน์ ถ้าครูถวิลยอมลง ยอมละเลิกทิฐิของตนเองลงบ้าง

ขณะที่ นางถวิล ครูหัวหน้าฝ่ายปกครอง วัย 58 ปี กล่าวว่า ตนไม่ต้องการอะไร ขอเพียงให้เกียรติครูคนแก่ๆ คนหนึ่งเท่านั้น และให้รู้ว่าระบบพี่ระบบน้องเป็นอย่างไร ระบบลูกศิษย์ เป็นยังไง นโยบาย คสช. ที่ให้ไว้ บัญญัติ 12 ประการถ้าท่องอย่างเดียว แต่ไม่รู้จักนำไปปฏิบัติก็ไม่มีประโยชน์อะไร ถ้าครูปฏิบัติไม่ได้แล้วมีการรวมสมัครพรรคพวก ให้เด็กด้านตนโดยเฉพาะเด็กชั้น ม.5 ในขณะนั้นตนไม่ได้คิดว่าจะไปเจอเหตุการณ์จนทำให้ขาดสติ สิ่งที่สร้างสมมาระงับอารมณ์ไม่ได้ ความรู้สึกที่ได้รับเกิดความสะเทือนใจอย่างสูงสุด ครูแก่ๆ คนนี้ทุกข์มากนี้หรือคือสิ่งดีๆ ที่ให้เขาเมื่ออดีต 10-20 ปี ที่ผ่านมา ตนให้ความรักลูกศิษย์ทุกคนด้วยใจ แต่ไม่เคยคิดว่าวันหนึ่งเขาจะมาเอาชนะเราด้วยวิธีการนี้ เชื่อว่าการวัดรอยเท้าที่แท้จริงเพิ่งพบกับตนเองครั้งแรกในชีวิต

ด้านผอ.โรงเรียน กล่าวว่า จากปัญหาที่เกิดขึ้น ในโรงเรียนเกิดจากคุณครูสองท่าน ที่ตั้งใจทำงาน และมุ่งมั่นทำงาน เพื่อโรงเรียน เพื่อลูกศิษย์ แต่ก็มีความเชื่อมั่นต่างกัน จึงเกิดการกระทบกระทั่งกัน ตนก็คิดว่าน่าจะเป็นโอกาสทำให้ความไม่เข้าใจเข้ามาประสานกันได้ จึงได้เชิญคุณครูทั้งสองมาพบ และจากการพูดคุยกันในครั้งนี้ ปรากกฏว่าครูท่านแรกเป็นครูเก่าของครูคนที่สอง เมื่อมีการกระทบกระทั่งกันแล้ว คุยกันแล้ว ก็ยอมให้อภัยซึ่งกันและกันแล้ว ก็ให้คุณครูให้อภัยคุณครูที่เป็นลูกศิษย์ด้วยการกล่าวคำขอโทษและให้อภัยกัน ตนถือว่าเป็นโอกาสดีของคุณครู ของนักเรียน เป็นของขวัญเนื่องในโอกาสวันครูอีกด้วย

ที่มา:http://news.sanook.com/1931582/

**คำชี้แจง** จากสถานการณ์ที่กำหนดให้ ให้แต่ละกลุ่มดำเนินระบุสาเหตุของปัญหา แสวงหาวิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลาย กำหนดวิธีการแก้ปัญหา ระบุผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้น

## เกณฑ์ในการประเมินคุณลักษณะด้านความเคารพในกลุ่ม

---

<u>คำชี้แจง</u> ให้ผู้วิจัย/ผู้ช่วยวิจัย สังเกตพฤติกรรมด้านความเคารพในกลุ่มของผู้เข้ารับการอบรม ในระหว่างปฏิบัติกิจกรรมแล้วขีด ✓ ลงในช่องที่ตรงกับระดับคะแนน

| คุณลักษณะ | ระดับคะแนน | | |
|---|---|---|---|
| | 3 | 2 | 1 |
| รับฟังความคิดเห็นของเพื่อน | แสดงอาการเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตน | แสดงอาการเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตนเป็นบางโอกาส | ไม่มีการแสดงอาการเปิดใจรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงานที่แตกต่างจากความคิดของตน |
| การยอมรับแสดงความคิดเห็นของเพื่อน | ให้ความสำคัญของเพื่อนทุกคน ในการแสดงความคิดเห็นในการปฏิบัติงาน | ให้ความสำคัญของเพื่อนบางคนในการแสดงความคิดเห็นในการปฏิบัติงาน | ไม่ให้ความสำคัญของเพื่อนในการแสดงความคิดเห็นในการปฏิบัติงาน |
| ยอมรับนับถือในทักษะการปฏิบัติงาน | แสดงความชื่นชม ให้เกียรติ เมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรม | แสดงความชื่นชม ให้เกียรติ ของเพื่อนบางครั้งเมื่อเขาปฏิบัติกิจกรรม | ไม่แสดงความชื่นชม ให้เกียรติ เมื่อเพื่อนร่วมงานปฏิบัติกิจกรรม |
| ยอมรับนับถือการกระทำของเพื่อน | ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนทุกคน | ไม่ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อนบางคน | ไม่ยอมรับทักษะการปฏิบัติงานของเพื่อน |

***กรณีที่ผู้สนใจต้องการฉบับเต็ม กรุณาติดต่อ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ**

# แบบวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครู

---

**คำชี้แจง**

1. แบบสอบถามวัดสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เท่านั้น โดยคำตอบของท่านในประเด็นต่างๆ **ไม่มีถูกหรือผิด** ผู้วิจัยจึงใคร่ขอความกรุณาจากท่านให้ตอบแบบสอบถามวัดตามความเป็นจริงและตรงกับความคิด ความรู้สึกและการแสดงออกที่แท้จริงของท่านให้มากที่สุด **โปรดตอบคำถามให้ครบทุกข้อ** ถ้าตอบไม่ครบทุกข้อแบบสอบถามนี้จะไม่สามารถวิเคราะห์ผลการวิจัยได้ **จะถือว่าเป็นความลับและไม่มีผลต่อการปฏิบัติหน้าที่ของผู้ตอบหรือบุคคลใด ๆ**

2. ในการตอบขอให้ท่านพิจารณาข้อความในแต่ละข้อว่าตรงหรือสอดคล้องกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างด้านขวามือ โดยที่

1 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านน้อยที่สุด

2 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านน้อย

3 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านปานกลาง

4 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านมาก

5 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

| ข้อความ | ระดับการปฏิบัติ/ความคิดเห็น น้อยที่สุด ⟷ มากที่สุด | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. ในการกำหนดขั้นตอนการทำงาน ท่านจะมีส่วนร่วมในการวางแผน | | | | | |
| 2. ในการทำงานร่วมกัน ท่านจะร่วมแรงร่วมใจให้เป็นแนวทางเดียวกัน | | | | | |
| 3. เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ท่านจะมีส่วนร่วมตัดสินใจแก้ปัญหา | | | | | |
| 4. ในขณะทำงาน ท่านจะมีส่วนร่วมแลกเปลี่ยนความรู้กับเพื่อน | | | | | |
| 5. ในการทำงานร่วมกันของท่าน จะมีบรรยากาศที่เป็นมิตร | | | | | |
| 6. เมื่อได้รับมอบหมายงาน ท่านจะใช้ความรู้ความสามารถเต็มที่ | | | | | |
| 7. ในการทำงานร่วมกันเป็นทีม ท่านสามารถปรับตัวให้เข้าผู้อื่นได้ | | | | | |
| 8. ในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ท่านสร้างสัมพันธภาพที่ดี ตามสถานการณ์อย่างเหมาะสม | | | | | |
| 9. เมื่อทำงานที่แปลกใหม่ ท่านมีการพัฒนาตนเองให้เหมาะสมกับงานได้ | | | | | |
| 10. ท่านทำงานร่วมกับเพื่อนตามบทบาทหน้าที่ ที่ได้รับอย่างเหมาะสม | | | | | |
| 11. ในการทำงานร่วมกันมีการเปิดโอกาสให้สมาชิกในทีมเป็นผู้นำตามความถนัดและความสามารถของเขา | | | | | |
| 12. ในการทำงานร่วมกับสมาชิกในทีม ท่านสามารถแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตามได้ | | | | | |

| ข้อความ | ระดับการปฏิบัติ/ความคิดเห็น<br>น้อยที่สุด ⟷ มากที่สุด | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ในการทำงานร่วมกันท่านสามารถนำตนเองไปเป็นสมาชิกในทีมได้ตามสถานการณ์ต่างๆ | | | | | |
| 14. เมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน ท่านสามารถใช้ทักษะที่มีอยู่จัดการกับข้อขัดแย้งได้ | | | | | |
| 15. ท่านจะกระตุ้นสมาชิกในทีมด้วยคำพูดหรือท่าทางที่ แสดงการจูงใจ เพื่อให้เกิดความคิดใหม่ๆ ในการทำงาน | | | | | |
| 16. เพื่ออำนวยความสะดวกในการทำงาน ท่านสามารถเอื้อเฟื้อวัสดุอุปกรณ์ให้แก่สมาชิกในทีม | | | | | |
| 17. เมื่อการทำงานประสบกับปัญหาอุปสรรคใดๆ ท่านยังคงให้กำลังใจสมาชิกในทีมเสมอ | | | | | |
| 18. ไม่ว่างานที่ทำจะสำเร็จหรือล้มเหลว ท่านก็จะไม่ทอดทิ้งสมาชิกในทีม | | | | | |

☺☺☺ขอขอบพระคุณท่านที่สละเวลาสำหรับการประเมินในครั้งนี้☺☺☺

# แบบวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร

---

**คำชี้แจง**

1. แบบสอบถามวัดวัดความพึงพอใจที่มีต่อรูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครูในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เท่านั้น

2. คำตอบของท่านในประเด็นต่าง ๆ **ไม่มีถูกหรือผิด** ผู้วิจัยจึงใคร่ขอความกรุณาจากท่านให้ตอบแบบสอบถามวัดตามความเป็นจริงและตรงกับความคิด ความรู้สึกและการแสดงออกที่แท้จริงของท่านให้มากที่สุด **โปรดตอบคำถามให้ครบทุกข้อ** ถ้าตอบไม่ครบทุกข้อแบบสอบถามนี้จะไม่สามารถวิเคราะห์ผลการวิจัยได้ **จะถือว่าเป็นความลับและไม่มีผลต่อการปฏิบัติหน้าที่ของผู้ตอบหรือบุคคลใด ๆ**

3. ให้ท่านพิจารณาข้อความในแต่ละข้อว่าตรงหรือสอดคล้องกับการปฏิบัติ/ความคิดเห็นของท่านมากน้อยเพียงใด โดยทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องว่างด้านขวามือ โดยที่

1 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับความรู้สึก/ความคิดเห็นของท่าน**น้อยที่สุด**

2 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับความรู้สึก/ความคิดเห็นของท่าน**น้อย**

3 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับความรู้สึก/ความคิดเห็นของท่าน**ปานกลาง**

4 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับความรู้สึก/ความคิดเห็นของท่าน**มาก**

5 หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องหรือตรงกับความรู้สึก/ความคิดเห็นของท่าน**มากที่สุด**

| ข้อความ | ระดับความรู้สึก/ความคิดเห็น น้อยที่สุด ⟷ มากที่สุด | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ***ด้านเทคนิคการจัดกิจกรรม*** | | | | | |
| 1. เนื้อหาฝึกอบรม สนองความต้องการของผู้เข้ารับการอบรม | | | | | |
| 2. กิจกรรมมุ่งเน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของผู้เข้ารับการอบรม | | | | | |
| 3. กิจกรรมเน้นการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของผู้เข้ารับการอบรม | | | | | |
| 4. ผู้ดำเนินกิจกรรมมีเทคนิควิธีการให้ความรู้ที่ทำให้เข้าใจง่าย ก่อให้เกิดการเรียนรู้ | | | | | |
| 5. ผู้ดำเนินกิจกรรมสามารถเชื่อมโยงเนื้อหาในการอบรม อย่างครบถ้วน | | | | | |

| ข้อความ | ระดับความรู้สึก/ความคิดเห็น<br>น้อยที่สุด ⟷ มากที่สุด | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ***ด้านสิ่งอำนวยความสะดวก*** | | | | | |
| 6. ระยะเวลาในการฝึกอบรมแต่ละกิจกรรมมีความเหมาะสม | | | | | |
| 7. เวลาในการดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนเรียนรู้เชิงประสบการณ์ มีความเหมาะสม | | | | | |
| 8. สื่อและวัสดุอุปกรณ์สามารถตอบสนองต่อการเรียนรู้ | | | | | |
| 9. สื่ออุปกรณ์ในการฝึกอบรมทำให้เข้าใจบทบาทของภาวะผู้นำกลุ่ม | | | | | |
| 10. สถานที่มีความเหมาะสมสำหรับการจัดกิจกรรม | | | | | |
| 11. บรรยากาศของการฝึกอบรมเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ | | | | | |
| ***ด้านผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม*** | | | | | |
| 12. ผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรมส่งผลให้เกิดภาวะผู้นำกลุ่มขึ้น | | | | | |
| 13. สามารถนำความรู้ ทักษะที่ได้ ไปประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน | | | | | |

☺☺☺ขอขอบพระคุณท่านที่สละเวลาสำหรับการประเมินในครั้งนี้☺☺☺

# ภาคผนวก ง

## คำสั่งที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

## คำสั่งคำนวณ ค่า Random Data Eigenvalues ในการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (PA)

```
matrix.
*COMMENT: Enter the number of observations (Ncases) and number of variables (Nvars) here. The
number of datasets (Ndatsets) and the percentile should remain as is.
compute Ncases = 556.
compute Nvars = 40.
compute Ndatsets = 1000.
compute percent = 95.
compute evals = make(nvars,ndatsets,-9999).
compute nm1 = 1 / (ncases-1).
loop #nds = 1 to ndatsets.
compute x = sqrt(2 * (ln(uniform(ncases,nvars)) * -1) ) &*
cos(6.283185 * uniform(ncases,nvars) ).
compute vcv = nm1 * (sscp(x) - ((t(csum(x))*csum(x))/ncases)).
compute d = inv(mdiag(sqrt(diag(vcv)))).
compute evals(:,#nds) = eval(d * vcv * d).
end loop.
compute num = rnd((percent*ndatsets)/100).
compute results = { t(1:nvars), t(1:nvars), t(1:nvars) }.
loop #root = 1 to nvars.
compute ranks = rnkorder(evals(#root,:)).
loop #col = 1 to ndatsets.
do if (ranks(1,#col) = num).
compute results(#root,3) = evals(#root,#col).
break.
end if.
end loop.
end loop.
compute results(:,2) = rsum(evals) / ndatsets.
compute specifs = {ncases; nvars; ndatsets; percent}.
print specifs /title="Specifications for this Run:"
/rlabels="Ncases" "Nvars" "Ndatsets" "Percent".
print results /title="Random Data Eigenvalues"
/clabels="Root" "Means" "Prcntyle".
end matrix.
```

# แสดงค่า Random Data Eigenvalues ในการวิเคราะห์เชิงเทียบขนาน (PA)

```
Run MATRIX procedure:

Specifications for this Run:
Ncases     556
Nvars       40
Ndatsets  1000
Percent     95

Random Data Eigenvalues
            Root            Means        Prcntyle
      1.00000000      1.54888545      1.61528135
      2.00000000      1.48606064      1.53240538
      3.00000000      1.43861773      1.47550021
      4.00000000      1.39972137      1.43441634
      5.00000000      1.36338294      1.39529047
      6.00000000      1.33106719      1.36011295
      7.00000000      1.30029945      1.32805456
      8.00000000      1.27158404      1.29870089
      9.00000000      1.24418319      1.26972323
     10.00000000      1.21758852      1.24124120
     11.00000000      1.19141478      1.21583874
     12.00000000      1.16669652      1.18947033
     13.00000000      1.14271733      1.16634410
     14.00000000      1.11923177      1.14228577
     15.00000000      1.09660863      1.11933726
     16.00000000      1.07356535      1.09433108
     17.00000000      1.05201291      1.07257458
     18.00000000      1.03025046      1.04968140
     19.00000000      1.01004904      1.02975340
     20.00000000       .98923350      1.00896911
     21.00000000       .96804571       .98711998
     22.00000000       .94827380       .96772161
     23.00000000       .92775178       .94607791
     24.00000000       .90764357       .92625106
     25.00000000       .88722688       .90599788
     26.00000000       .86786209       .88615312
     27.00000000       .84781352       .86644206
     28.00000000       .82807321       .84724992
     29.00000000       .80875918       .82670474
     30.00000000       .78962685       .80872554
     31.00000000       .76982675       .79015683
     32.00000000       .75007837       .76986656
     33.00000000       .73023102       .75128848
     34.00000000       .71026296       .73071038
     35.00000000       .68940188       .71002671
     36.00000000       .66830488       .68930252
     37.00000000       .64607725       .66809668
     38.00000000       .62215981       .64495830
     39.00000000       .59617826       .62105764
     40.00000000       .56323142       .59224869

------ END MATRIX -----
```

## คำสั่งวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

```
TI
 DA NI=18 NO=1294 NG=1 MA=CM
 SY='D:\CFA\CFA_Order2_18.DSF' NG=1
 SE
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 /
 MO NY=18 NK=1 NE=6 LY=FU,FI BE=FU,FI GA=FU,FI PH=SY,FR PS=SY TE=SY
LE
SPI TRU COM EMO VIS SOL
LK
CL
FI PH(1,1)
FR LY(1,1) LY(3,1) LY(5,2) LY(6,2) LY(8,3) LY(9,3) LY(10,4) LY(11,4) LY(13,5)
FR LY(15,5) LY(16,6) LY(17,6) GA(1,1) GA(2,1) GA(3,1) GA(4,1) GA(5,1) GA(6,1)
VA 0.52 LY(2,1)
VA 0.58 LY(4,2)
VA 0.46 LY(7,3)
VA 0.73 LY(12,4)
VA 0.52 LY(14,5)
VA 0.66 LY(18,6)
VA 1.00 PH(1,1)
 FR PS(6,4)PS(4,3)PS(5,4)PS(5,1)PS(6,5)PS(6,1)PS(4,1)
 FR TE(11,10)TE(15,3)TE(12,11)TE(16,4)TE(14,13)TE(17,5)TE(16,3)TE(10,2)
 FR TE(17,2)TE(18,10)TE(7,4)TE(18,17)TE(14,7)TE(13,1)TE(3,2)TE(14,1)TE(12,8)
 FR TE TE(15,5)(17,1)TE(14,12)TE(16,13)TE(15,7)TE(8,1)TE(5,4)TE(11,6)TE(15,4)
 FR TE(17,15)TE(15,12)TE(18,3)TE(13,12)TE(13,5)TE(14,5)TE(10,7)TE(17,9)
 FR TE(10,9)TE(8,7)TE(17,12)TE(14,6)TE(10,1)TE(17,3)TE(17,16)TE(13,6)TE(16,14)
 FR TE(9,5)TE(12,6)TE(18,1)TE(5,1)TE(4,1)TE(14,9)TE(18,2)
 PD
 OU ME=ML AM RS FS SS SC ND=3
```

## คำสั่งวิเคราะห์ไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด

```
group1
 TI
 DA NI=6 NO=323 NG=4 MA=CM
 RA FI='D:\invariance\EXPER_GROUP1.psf'
 SE
 1 2 3 4 5 6 /
 MO NY=6 NE=1 LY=FU,FI PS=SY TE=SY
 LE
 CL
 FI PS(1,1)
 FR LY(1,1) LY(2,1) LY(3,1) LY(4,1) LY(5,1) LY(6,1)
 VA 1.00 PS(1,1)
 FR TE(6,4)TE(5,2)TE(2,1)TE(6,2)TE(3,1)
 PD
 OU ME=ML AM RS SS SC IT=250 ND=3
group2
 DA NI=6 NO=325 NG=4 MA=CM
 RA FI='D:\invariance\EXPER_GROUP2.psf'
 SE
 1 2 3 4 5 6 /
 MO NY=6 NE=1 LY=IN PS=PS TE=PS
 LE
 CL
 OU
```

## คำสั่งวิเคราะห์ไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัด (ต่อ)

```
group3
 DA NI=6 NO=325 NG=4 MA=CM
 RA FI='D:\invariance\EXPER_GROUP3.psf'
 SE
 1 2 3 4 5 6 /
 MO NY=6 NE=1 LY=IN PS=PS TE=PS
 LE
 CL
 OU
group4
 DA NI=6 NO=321 NG=4 MA=CM
 RA FI='D:\invariance\EXPER_GROUP4.psf'
 SE
 1 2 3 4 5 6 /
 MO NY=6 NE=1 LY=IN PS=PS TE=PS
 LE
 CL
 OU
```

## คำสั่งวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ

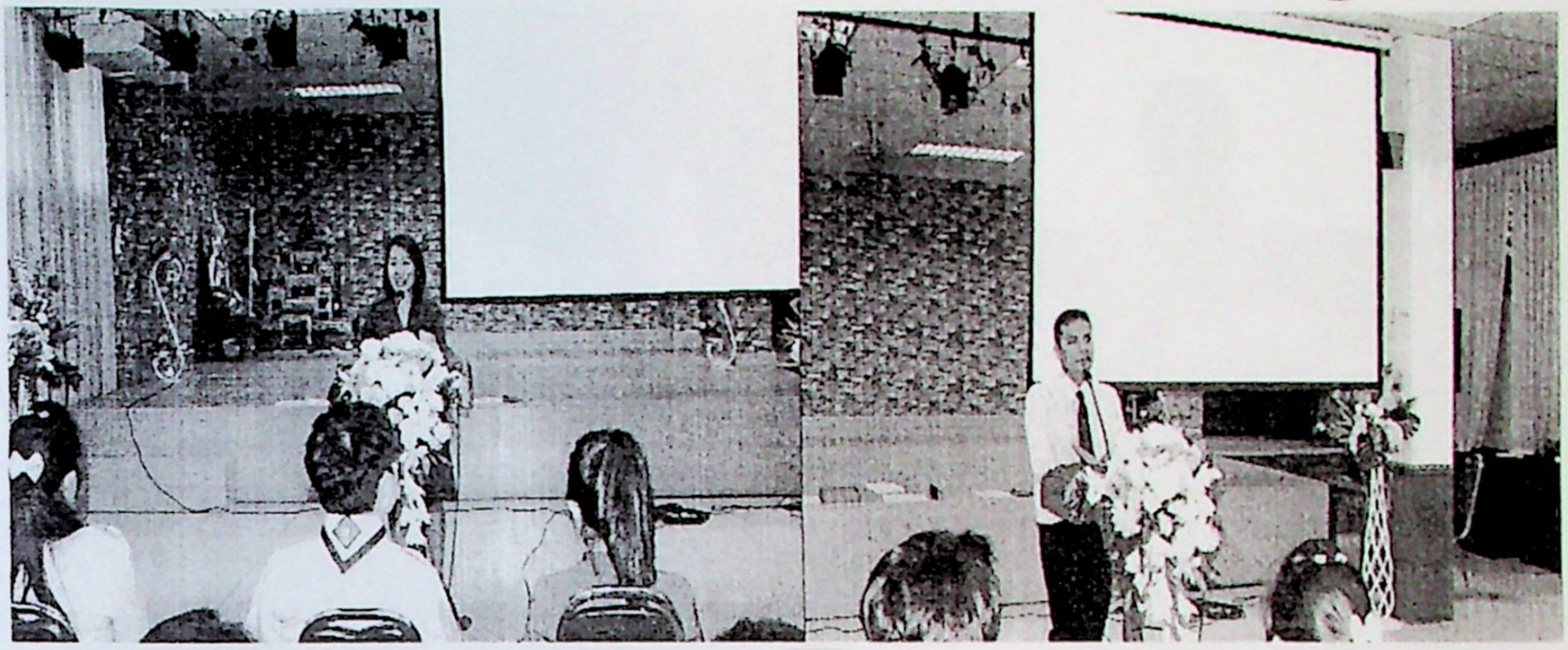
```
GLM cl1 cl2 cl3 ct1 ct2 ct3 BY group
  /WSFACTOR=time 3 Polynomial
  /MEASURE=cl ct
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /PLOT=PROFILE(group time time*group)
  /EMMEANS=TABLES(group) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(time) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(group*time) COMPARE(time) ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(group*time) COMPARE(group) ADJ(BONFERRONI)
  /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ TEST(SSCP) HOMOGENEITY
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=group.
```

## คำสั่งวิเคราะห์ทดสอบ Simple Main Effect Analysis

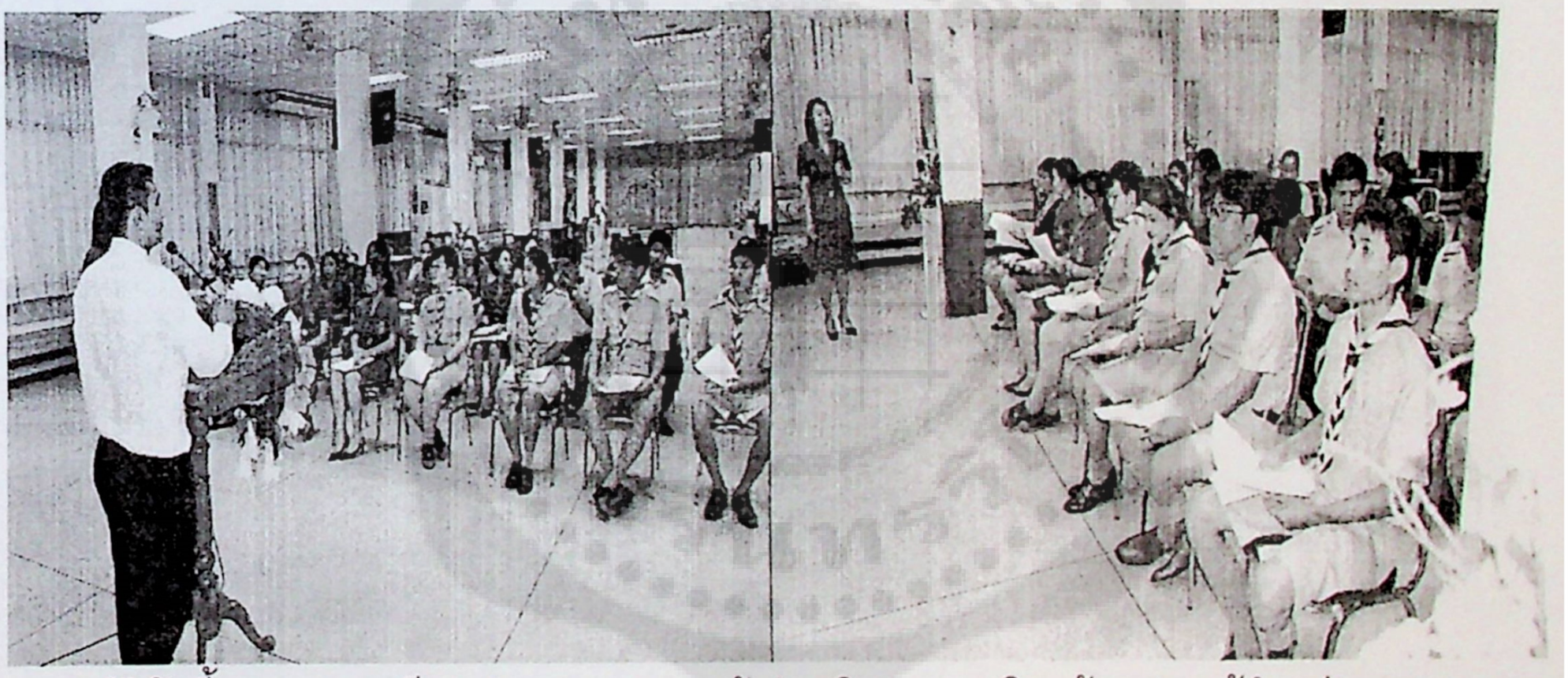
```
MANOVA cl1 cl2 cl3 ct1 ct2 ct3 BY group(1,2)
/WSFACTOR=time 3 Polynomial
/MEASURE=cl ct
/DESIGN=MWITHIN GROUP(1) MWITHIN GROUP(2)
/DESIGN.
```

# ภาคผนวก จ

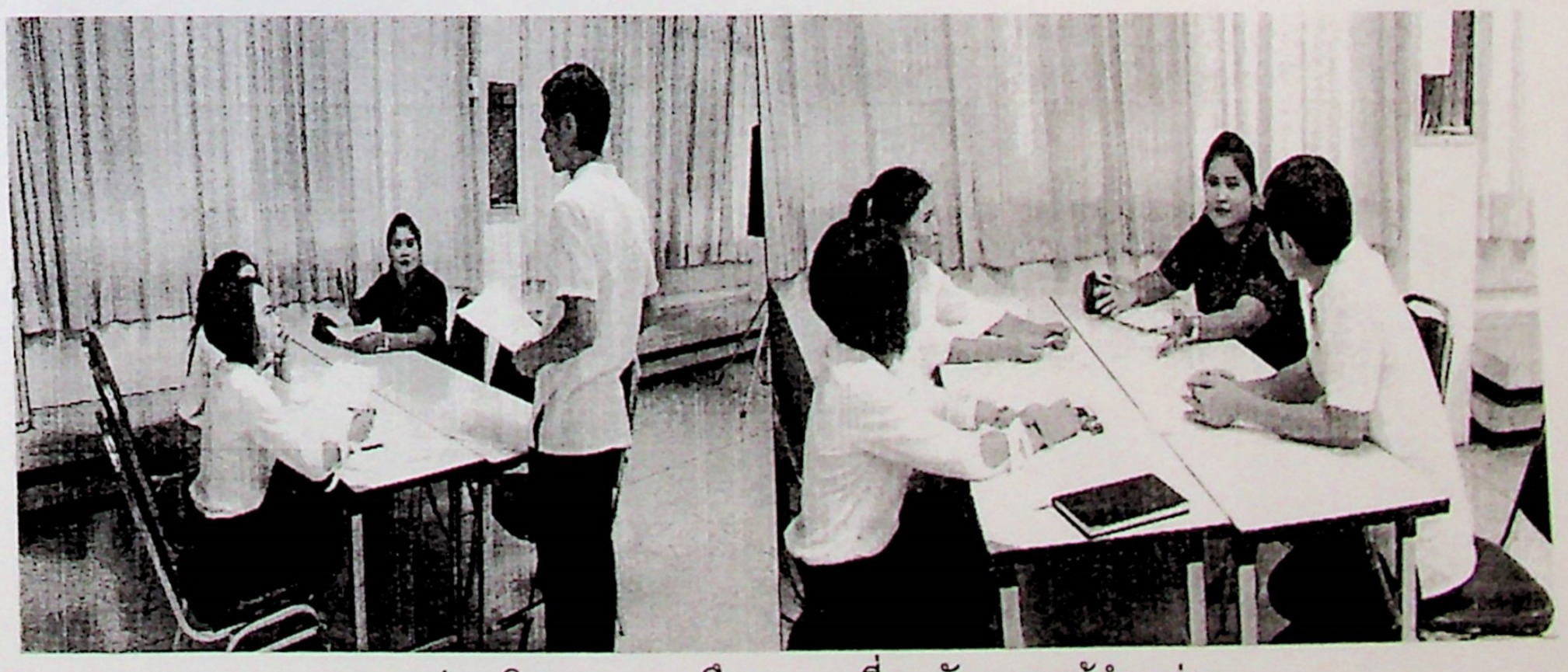
# ภาพประกอบการจัดกิจกรรม



รองผู้อำนวยการสถานศึกษา กล่าวต้อนรับและให้โอวาท
ในการเข้าร่วมกิจกรรมเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู



ผู้วิจัยชี้แจงรายละเอียดต่างๆ ของการเข้าร่วมกิจกรรมเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู



ครูร่วมกิจกรรมการฝึกอบรมเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม



ครูร่วมปฏิบัติกิจกรรมการฝึกอบรมเกี่ยวกับภาวะผู้นำกลุ่ม



ผู้วิจัยและกลุ่มครูที่ใช้รูปแบบเสริมสร้างภาวะผู้นำกลุ่มของครู
ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร



# ประวัติย่อผู้วิจัย

# ประวัติย่อผู้วิจัย

| | |
|---|---|
| ชื่อ ชื่อสกุล | นายพุฒิศักดิ์ แนวทอง |
| วันเดือนปีเกิด | 3 มีนาคม 2519 |
| สถานที่อยู่ปัจจุบัน | 50/43 หมู่ที่ 2 ถนนรังสิต-นครนายก ตำบลบึงยี่โถ อำเภอธัญบุรี จังหวัดปทุมธานี 12130 |
| สถานที่ทำงานปัจจุบัน | โรงเรียนสามเสนนอก (ประชาราษฎร์อนุกูล) สำนักงานเขตดินแดง กรุงเทพมหานคร 10400 |

ประวัติการศึกษา

| | |
|---|---|
| พ.ศ.2540 | ครุศาสตรบัณฑิต (การวัดผลการศึกษา-ชีววิทยา) จาก สถาบันราชภัฏสุรินทร์ |
| พ.ศ.2544 | การศึกษามหาบัณฑิต (การวัดผลการศึกษา) จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| พ.ศ.2561 | ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (สาขาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ แขนงวิชาวิจัยและสถิติทางการศึกษา) จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |