

บทที่ 2

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยมุ่งที่จะพัฒนารูปแบบประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพสำหรับวิทยาลัยในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา ด้วยการเรียนรู้จากประสบการณ์ ซึ่งประกอบด้วย ประสิทธิภาพ การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) การรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective teacher efficacy) ความผูกพันของครู (Teacher commitment) และประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ (Effectiveness of Student's Vocational Achievement) เพื่อให้การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดำเนินไปอย่างสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยในประเด็นต่าง ๆ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 ประสิทธิภาพ

- 2.1.1 ความหมายของประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ
- 2.1.2 องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ และการวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ
- 2.1.3 แบบทดสอบวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ
- 2.1.4 ประเภทของแบบทดสอบวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ
- 2.1.5 หลักการสร้างแบบทดสอบ
- 2.1.6 สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน
- 2.1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิผล

2.2 การเรียนรู้จากประสบการณ์

- 2.2.1 ความหมายของการเรียนรู้จากประสบการณ์
- 2.2.2 แนวคิดเชิงทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์
- 2.2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.3 การรับรู้ความสามารถรวมของครู

- 2.3.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถรวมของครู
- 2.3.2 แนวคิดเชิงทฤษฎี การรับรู้ความสามารถรวมของครู
- 2.3.3 องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ และการวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครู
- 2.3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.4 ความผูกพันของครู

2.4.1 ความหมายความผูกพันของครู

2.4.2 แนวคิดเชิงทฤษฎีความผูกพันของครู

2.4.3 องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ และการวัดความผูกพันของครู

2.4.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับความผูกพันของครู

2.5 กรอบแนวคิดสมมุติฐานการวิจัย

2.1 ประสิทธิภาพ

ประสิทธิผล (Effectiveness) มีผู้^๕ ให้คำนิยาม^๖ หมายความว่าคนใหญ่ จะมุ่ง^๗ ความสำเร็จของงานหรือการทำงานให้บรรลุวัตถุประสงค์^๘ หรือโค (2536: 89 อ้างถึงใน สัมฤทธิ์ กาเพ็ง 2551) ระบุว่า ประสิทธิภาพใช้^๙ ในการวัดความสามารถในการทำงานบรรลุผลตามเป้าหมาย^{๑๐} กิริ^{๑๑} ดิบุตร มหานนท์^{๑๒} ๑) เสนอแนวคิดของนักวิชาการสาขา^{๑๓} บัณฑิต^{๑๔} มมองประสิทธิผลของนักเศรษฐศาสตร์ ความหมายประสิทธิผลขององค์^{๑๕} การเป็น^{๑๖} เรื่องที่เกี่ยวกับผล^{๑๗} ประโยชน์^{๑๘} จากการลงทุน (Return of Investment) นักวิทยาศาสตร์^{๑๙} ได้^{๒๐} มองประสิทธิผลในรูปของประสิทธิผลในแง่ของผลผลิตใหม่^{๒๑} ในรูปของประสิทธิภาพหรือปริมาณผลผลิตที่^{๒๒} เป็น^{๒๓} สิ้น^{๒๔} ๓) แกะ^{๒๕} สาระ^{๒๖} ศาสตร์^{๒๗} กลับให้^{๒๘} ความหมายของประสิทธิผลหมายถึง คุณภาพชีวิตการทำงานซึ่งจะเห็น^{๒๙} ๔) ส^{๓๐} ๖) ๗) เน้น^{๓๑} การบรรลุ^{๓๒} เป้าหมาย^{๓๓} ของ^{๓๔} องค์^{๓๕} (2535: 3) กล่าว^{๓๖} ๖) ประสิทธิภาพเป็นการทำงานที่ได้^{๓๗} ผลโดยสามารถบรรลุผลสำเร็จตามวัตถุประสงค์^{๓๘} ที่^{๓๙} ตั้ง^{๔๐} ของ^{๔๑} งานที่บรรลุ^{๔๒} เป้าหมาย^{๔๓} ที่วางไว้^{๔๔} และถือว่า^{๔๕} ได้รับ^{๔๖} ประโยชน์^{๔๗} สูง^{๔๘} ๕) ๖) ประสิทธิภาพของการบริหารงานวิชาการจึงหมายถึง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน หรือความพึงพอใจในการทำงานเพียงอย่างเดียว^{๔๙} ๖) ประสิทธิภาพของสถานศึกษา หมายถึง การที่สถานศึกษาสามารถผลิตผู้เรียน ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง และสามารถพัฒนาผู้เรียนให้^{๕๐} มี^{๕๑} ศักยภาพ^{๕๒} ตลอดจน^{๕๓} ให้สามารถปรับตัวให้^{๕๔} เข้ากับสภาพแวดล้อมทั้งภายใน ภายนอก รวมทั้งสามารถแก้^{๕๕} ๖) ปัญหาภายในสถานศึกษา ซึ่งจะทำให้^{๕๖} เกิดความพึงพอใจในการทำงานโดยเป็นการมองประสิทธิผลทั้งระบบ เปรมสุรีย์^{๕๗} เชื้อมทอง (2536, ๖) ๖) อ้างถึงในกรณี กิริ^{๕๘} ดิบุตร^{๕๙} ม^{๖๐} ๖) ประสิทธิภาพคือผลงานของกลุ่มซึ่งเป็น^{๖๑} ๖) เป้าหมาย^{๖๒} ที่วางไว้ ประสิทธิภาพ คือ ความสำเร็จที่สามารถทำ^{๖๓} ๖) ให้บรรลุ^{๖๔} เป้าหมาย^{๖๕} ที่ตั้ง^{๖๖} ๖) ๖) ศักดิ์ วิชาลาภรณ์ (2536: 97) กล่าว^{๖๗} ๖) ประสิทธิภาพคือการที่สามารถดำเนินการจนบรรลุ^{๖๘} เป้าหมาย^{๖๙} หรือบรรลุวัตถุประสงค์^{๗๐} ที่^{๗๑} วาง^{๗๒} ๖) ๖) (Per, 1991 :9) กล่าว^{๗๓} ๖) ประสิทธิภาพคือ การที่กลุ่ม^{๗๔} สามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายให้^{๗๕} บรรลุวัตถุประสงค์^{๗๖} ได้^{๗๗} ซึ่งถือ

ว่าเป้าเ็นประสิทธิผลของกลุ่ม (Steders, 1977 :55) กล่าวไว้ว่า ประสิทธิผลหมายถึง การที่ผู้ นำได้ ำ
ใช้ ำ ความสามารถในการแยกแยะการบริหารงานและการใช้ทรัพยากรให้ ำ บรรลุวัตถุประสงค์ ำ ที่ตั้งไว้ ำ
ไพรส (Price, 1963: 318 cited in Lawless, 1979 :33) ได้ให้ความหมายของคำว่า ประสิทธิผล คือ
ความสามารถในการดำเนินการให้เกิดผลตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ำ และมีตัวบ่งชี้ความมีประสิทธิภาพของ
องค์ ำ การคือ ความสามารถในการผลิตขวัญ การปฏิบัติตามแบบอย่าง ำ การปรับตัวและความเป็ ำ
ปี ำ กแผ่ ำ ของออสท์ไมสเกล (Hoy & Miskel, 2001: 373) ให้ ำ ความหมายประสิทธิผล
ของสถานศึกษา หมายถึง การที่สถานศึกษาสามารถผลิตผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง
สามารถพัฒนาผู้เรียนให้ ำ มีทัศนคติทางบวกสามารถปรับตัวกับสิ่งแวดล้อม ำ ที่ถูกบีบบังคับได้ ำ
รวมทั้งสามารถแก้ ำ ปัญหาภายในสถานศึกษาได้ ำ เป็ ำ น้อย ำ งดี

จากความหมายของประสิทธิผลที่กล่าวมาพบได้ ำ ประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ
คือผลผลิต หมายถึงผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมีความพึงพอใจในการทำงาน และการบรรลุ
เป้าหมายในการเรียนสาขาวิชาชีพต้องมุ่งเน้นที่ความรู้ ทักษะ และสมรรถนะหรือวัตถุประสงค์ ำ ใน
การจัดการศึกษาโดยพิจารณาจากความสามารถในการผลิตผู้เรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง
และความสามารถในการพัฒนาผู้เรียนให้ ำ มีทัศนคติทางบวกและความสามารถในการปรับเปลี่ยน
และพัฒนาองค์กรให้เข้า ำ กับสภาพแวดล้อมทั้งภายใน ภายนอกและรวมทั้งความสามารถในการแก้
ปัญหาภายในสถานศึกษาทำให้เกิดความพอใจในการทำงานซึ่งเป็ ำ นการมองประสิทธิภาพทั้ง
ระบบ และมีนักการศึกษาและนักวิจัยได้ให้ความหมายของประสิทธิผลขององค์การ และประสิทธิผลของ
โรงเรียนเอาไว้หลายกลุ่ม ซึ่งกลุ่มแรกให้นิยามโดยมองถึงประสิทธิผลเฉพาะการบรรลุเป้าหมายอย่างเดียว
ประกอบด้วยเรอิด เดวิด และ ฮอส (Reid, David & Hally 1988: 5) ที่ได้สอบถามความคิดเห็นของครูที่มี
ประสบการณ์ และครูใหญ่กำลังศึกษาในระดับปริญญาโททางการศึกษา พบว่า ครูบางคนให้ความหมาย
ประสิทธิผลของโรงเรียนว่า หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่บรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ำ
เคนท์ และทอม (Armstrong, Kenneth & Tom, 1989: 155) ได้ให้นิยามของประสิทธิผลของโรงเรียนว่า
หมายถึง โรงเรียนที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงกว่าระดับ เกณฑ์มาตรฐานที่ทดสอบกลุ่มที่สองให้
นิยามโดยพิจารณาทั้งระบบกลุ่มนี้ประกอบด้วย กมลวรรณ ชัยวานิชศิริ (2533: 32-33) ที่ให้นิยามประสิทธิผล
ของโรงเรียนว่า หมายถึงการที่โรงเรียนสามารถผลิตนักเรียนที่มีสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและสามารถพัฒนา
นักเรียนให้มีเจตคติทางบวก และโรงเรียนสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกได้
รวมทั้งการแก้ไขปัญหาภายในโรงเรียน ที่ทำให้เกิดความพึงพอใจในการทำงานโดยเป็นการมองประสิทธิผล
ทั้งระบบสอดคล้องกับ Hoy และ มิสเกล (Hoy & Miskel 2008 : 398) ที่ให้นิยามประสิทธิผลของสถานศึกษาว่า
หมายถึง การที่สถานศึกษาสามารถผลิตผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงพัฒนาผู้เรียนให้มีเจตคติทางบวก
สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมทั้งภายในและ ภายนอกทั้งแก้ปัญหาต่าง ๆ ภายในสถานศึกษา

ได้สำเร็จลุล่วงเป็นอย่างดี ซึ่งเป็นการพิจารณาทั้งระบบเท่านั้นเดียวกับสัมฤทธิ์ (Kang 2551: 8) ที่ให้นิยาม ประสิทธิภาพของสถานศึกษาทั้งระบบว่า หมายถึง ระดับความสำเร็จ หรือบรรลุผลตามวัตถุประสงค์/ เป้าหมายของสถานศึกษาที่กำหนดทั้งด้านผลผลิต (outputs) และผลลัพธ์ (outcome) ประกอบด้วย คุณลักษณะที่บ่งชี้ในด้านต่าง ๆ คือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คุณลักษณะของผู้เรียน ความพึงพอใจ ของครู และความเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ ขอนมอ (Mott 1972 cited in Hoy & Miskel, 2008 : 380) ได้ให้นิยามประสิทธิผลขององค์กรโดยมองความสามารถในการผลิต คือ ความสามารถในการปรับตัว และ ความสามารถในการยืดหยุ่น สอดคล้องกับมูร์รีย์ เชื่อมต่อ (2556:9) มองประสิทธิผลในแง่ผลงานของกลุ่มเป็นไปตามเป้าหมายที่วางไว้ คือความสำเร็จของสถานศึกษาที่สามารถทำหน้าที่ให้บรรลุตามเป้าหมาย ที่ตั้งไว้ ดังนั้นประสิทธิผล จึงหมายถึง ผลสำเร็จหรือผลที่เกิดขึ้นอันจะต้องตอบสนอง หรือบรรลุ ตามวัตถุประสงค์ขององค์กร ทั้งนี้เกิดจากประสิทธิภาพของผู้บริหารที่สามารถใช้ความรู้ความสามารถ และประสบการณ์ในการบริหารงานเพื่อโน้มน้าวผู้บังคับบัญชาปฏิบัติงานให้เกิดผลของเป้าหมายของ สถานศึกษาที่ตั้งเอาไว้ การให้นิยามดังกล่าวจะเห็นว่าการมีความเกี่ยวข้องกันกับการกำหนดจุดประสงค์ ขององค์กรหรือสถานศึกษาทั้งสิ้น โดยผู้บริหารมีพฤติกรรมการบริหารต่อการเปลี่ยนแปลงให้ เหมาะสมกับสภาวะปัจจุบันที่กำลังเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งมาจากผลกระทบของสิ่งแวดล้อมทั้งภายใน และภายนอก ที่มีต่อสถานศึกษาทั้งปัจจุบันและอนาคตเป็นสำคัญ เพราะสถานศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของ สังคมและสังคมย่อมเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอจนบางครั้งการเปลี่ยนแปลงนั้นเป็นไปอย่างรวดเร็ว ดังนั้น สถานศึกษาจึงจำเป็นต้องปรับตัวให้เข้ากันหรือทันต่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว (สุภรณ์ ศรีพรหม : 78) และดำเนินการบริหารให้ประสบความสำเร็จ หรือบรรลุถึงความมีประสิทธิภาพของการสอน

การประเมินประสิทธิผลขององค์กร

แนวทางกาประเมินประสิทธิผลขององค์กร หรือสถานศึกษานั้น นักวิชาการได้กล่าวไว้อย่าง หลากหลาย สามารถจำแนกได้ 3 แนวทาง ได้แก่แนวทางแรกเป็นการประเมินประสิทธิผลในแง่ของ เป้าหมาย (Goal Model of Organizational Effectiveness) โดยพิจารณาว่าสถานศึกษาจะมีประสิทธิผล หรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับผลที่ได้รับว่าบรรลุเป้าหมายสถานศึกษาหรือไม่ กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ เป็นการใช เป้าหมายสถานศึกษาเป็นเกณฑ์ ซึ่งเป็นการใช้หลักเกณฑ์อันใดอันหนึ่งในการประเมินประสิทธิผลของ สถานศึกษา แนวทางที่สองเป็นการประเมินประสิทธิผลในแง่ของระบบทรัพยากร (System-Resource Model of Organizational Effectiveness) โดยพิจารณาความสามารถของสถานศึกษาในการแสวงหาประโยชน์จาก สภาพแวดล้อม เพื่อให้ได้มาซึ่งทรัพยากรที่ต้องการ อันจะทำให้บรรลุเป้าหมายการศึกษา ซึ่งเป็นการเน้นที่ ปัจจัยป้อนเข้า (Input) มากกว่าผลผลิต (Output) ผู้ที่ใช้แนวคิดนี้ในการประเมินประสิทธิผลของสถานศึกษา จะ ใช้การเปรียบเทียบระหว่างสถานศึกษาในรูปของการแข่งขันว่าองค์กรใดได้รับทรัพยากรจาก สภาพแวดล้อมมากกว่าสถานศึกษานั้นก็ย่อมมีประสิทธิผลมากกว่าและแนวทางที่สามเป็นการประเมิน

ประสิทธิผลโดยใช้หลายเกณฑ์ (MCE) (The Multiple Criteria of Effectiveness) แนวทางนี้ใช้เกณฑ์วัดหลายอย่าง ซึ่งพิจารณาตัวแปรหลักที่อาจมีผลต่อความสำเร็จหรือประสิทธิผลของสถานศึกษาและพยายามแสดงให้เห็นว่า ตัวแปรต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กัน (กรณี กิริติบุต 2529 : 185-187 ; Dessler, 1986 : 65-71 ; Hoy & Misdell, 1991 : 375-387 ; Parsons, 1960 cited in Hall, 1991 : 163-164 ; Mott, 1972 : 107 อ้างถึงใน วิมลรัตน์ บุญชู 2549 : 83 ; Bowditch & Anthony, 1990 : 251) จากแนวทางการวัดและประเมินประสิทธิผลขององค์การดังกล่าว แนวทางที่สาม คือ MCE (The Multiple Criteria of Effectiveness) เป็นแนวทางการวัดและประเมินที่นิยมนิยมรับกันอย่างแพร่หลาย โดยแนวทางนี้ใช้เกณฑ์วัดหลายมิติ ซึ่งพิจารณาตัวแปรหลักที่อาจมีผลต่อความสำเร็จหรือประสิทธิผลของสถานศึกษาและพยายามแสดงให้เห็นว่า ตัวแปรต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กัน เพราะงานวิจัยส่วนใหญ่จากผลการสำเร็จของเสถียรจะใช้แบบพหุเกณฑ์ด้วยเหตุผลที่ว่า การดูความสำเร็จขององค์การจะดูความสำเร็จเพียงด้านใดด้านหนึ่งจะไม่สามารถบ่งชี้ถึงความสำเร็จขององค์การได้ครอบคลุมทุกมิติขององค์การ

การประเมินประสิทธิผลขององค์การเป็นงานเรื่องสำคัญและจำเป็นที่ผู้บริหารต้อง
 ชัยณรงค์ วรรณสาร (2541: 164, อ้างถึงใน สัมฤทธิ์ กาแฟ 2551) กล่าวว่า การจะดำรงอยู่รอด
 ได้ดี สิ่งที่มีผลสำเร็จตามเป้าหมายขององค์กรขึ้นอยู่กับการปรับตัวซึ่งวัดความสำเร็จขององค์การได้ 3
 ประการจากการประเมินประสิทธิผล จะไม่มีทางทราบว่า การปฏิบัติการกิจขององค์การเป็นอย่างไร
 ดังนั้นการประเมินประสิทธิผลจะต้องอาศัยหลักเกณฑ์หรือตัวบ่งชี้วัดความสำเร็จเป็นแนวทางใน
 การประเมิน และกรณี กิจการ ดินุตรมหานนท์ (2519: 185 – 187) กล่าวว่าถึง แนวทางการประเมิน
 ประสิทธิภาพ มี 3 แนวทาง คือ

1. การประเมินประสิทธิผลในแง่เป้าหมาย (The Goal Approach) เป็นการพิจารณาว่าองค์การมีประสิทธิผลหรือไม่ โดยใช้เป้าหมายของการประเมินเกณฑ์ เช่น วัตถุประสงค์ ความสำเร็จ ความสามารถในการผลิต ความสำเร็จจากผลกำไร ความสำเร็จของนักเรียน เป็นต้น

2. การประเมินประสิทธิผลในแง่ ๖ ของระบบทรัพยากร (The System Resource Approach) เป็นการประเมินประสิทธิผลขององค์ ๖ การโดยอาศัยแนวคิด ๖ องค์ ๖ การเป็นระบบเปิด ๖ ความสัมพันธ์ ๖ กับสภาพแวดล้อมในการแลกเปลี่ยนและเข้า ๖ ขันกันจึงประเมินโดยพิจารณาความสามารถขององค์ ๖ การในการแสวงหาผลประโยชน์ ๖ จากสภาพแวดล้อม ๖ ได้ ๖ มาซึ่งทรัพยากรที่ต้องการ

3. การประเมินประสิทธิผลโดยใช้ ๕ หลายเกณฑ์ (The Multi of Effectiveness) เป็นการวัดประสิทธิผลองค์การโดยใช้ ๕ เกณฑ์ ๖ หลายเกณฑ์ มาจากตัวแปรหลักที่มีผลสำเร็จต่อ ๖ องค์ได้โดยพยายามให้ ๕ เห็นความปรกต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กัน

ผู้ให้แนวคิดในการประเมินประสิทธิผลได้แก่ แคปโลว์ (Caplow, 1964) อ้างถึงใน กรณีกิริยา (ดิบุตตรมหาน, 2549: 59) โดยแคปโลว์ เสนอว่า ประสิทธิภาพขององค์การควรวัดจากตัวแปร 4 ตัว คือ 1. ความมั่นคง หมายถึงความสามารถในการรักษาโครงสร้างขององค์การไว้ 2. ความผสมผสานเปี่ยมอันหนึ่งอันเดียวอันความสมัครใจ หมายถึง ความสามารถในการจัดให้มีความพึงพอใจสำหรับสมาชิก 4. ความสำเร็จ

มาโฮนีและเวทซ์เชล (Mahoney & Weitzel, 1969 cited in Streers, 1977: 44) ให้ทรรศนะว่า เกณฑ์ประสิทธิผลขององค์การธุรกิจและหน่วยงานวิจัยและพัฒนา ได้สามารถในการผลิต การสนับสนุนการใช้ การวางแผน เชื่อถือได้ และความคิดริเริ่มเกณฑ์ประสิทธิผลของ หน่วยงานวิจัยและพัฒนา ควรใช้ความน่าเชื่อถือได้ ความร่วมมือและการพัฒนา

กล่าวโดยสรุป เนื่องจากประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายของการจัดการศึกษา ครีเมอร์ส (Creemers, 1997) กล่าวว่าประสิทธิผลของ ระดับความสำเร็จ หรือการบรรลุผลตามวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายของที่กำหนดทั้งด้านผลผลิต (outputs) และผลลัพธ์ (outcomes) โดยมีความหมายครอบคลุมถึงผลผลิตที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนเป็นสำคัญ และความพึงพอใจของครูผู้ปฏิบัติด้วย

แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับประสิทธิผล

จากความหมายและแนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิผลที่นักวิชาการสาขาต่าง ๆ และผลงานวิจัย หลากหลายทั้งในทัศนะของนักวิชาการต่างประเทศ และนักวิชาการไทยได้ให้ ความหมายแตกต่างกัน เช่น นักวิชาการสาขาเศรษฐศาสตร์ให้ ความหมายประสิทธิผลเกี่ยวกับผลกำไรทางวิทยาศาสตร์ ให้ ความหมายประสิทธิผลในแง่ผลผลิตใหม่ ผู้จัดการฝ่ายตลาดให้ ความหมายประสิทธิผลถึง ประสิทธิภาพ หรือ ปริมาณของผลผลิต สำหรับนักการศึกษาที่มุ่งประสิทธิผลของการจัดการศึกษา ซึ่งการบริหารงานวิชาการเป็นหัวใจสำคัญหลักของการบริหารการศึกษาและการบริหารสถานศึกษา จากความหมาย และแนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิผลโดยเฉพาะประสิทธิผล การบริหารงานวิชาการ จึง มีลักษณะที่แตกต่างไปตามลักษณะขององค์การ และหน่วยงาน แต่ส่วนใหญ่ จะเน้นเน้นที่ การบรรลุเป้าหมาย จากความหมายและแนวคิดดังกล่าว จึงสรุปเป้าหมายประสิทธิผลของผู้เรียน หรือเป้าหมายประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพเป็นเป้าหมายความสำเร็จของการบริหารงาน วิชาการด้วยเช่นกัน ซึ่งมีทฤษฎีเกี่ยวกับประสิทธิผลดังต่อไปนี้

แนวความคิดของพาร์สันส์ (Parsons, 1960) ประสิทธิภาพ พิจารณาจาก 1 การปรับตัวเข้ากับ สภาพแวดล้อม (Adaptation) 2 การบรรลุเป้าหมาย (Goal attainment) 3 การบูรณาการ (Integration) 4 การคงไว้ซึ่งระบบค่านิยม (Latency)

แนวคิดของแคพลอว์ (Caplow, 1964 อ้างถึงในกรณี กิริ ธิบุตมุน 1949: 19) เสนอว่า 3 ประสิทธิภาพควรวัดจากตัวแปร 4 ตัวคือ 1. ความมั่นคง หมายถึง ความสามารถในการรักษาโครงสร้างไว้ 2. ความผสมผสานเป็นอันหนึ่งอันเดียว 3. ความสมัครใจ หมายถึง ความสามารถในการจัดให้ 4. มีความพึงพอใจสำหรับสมาชิก 4. ความสำเร็จ

แนวคิดของมอทท์ (Mott, 1972 อ้างถึงใน กรณี กิริ ธิบุตมุน 1949: 16) ได้ 3 กำหนดเกณฑ์ 3 ในการประเมินประสิทธิผลโดยพิจารณาจากปริมาณและคุณภาพของผลผลิต 2. ประสิทธิภาพ 3. ความสามารถในการปรับตัว 4. ความสามารถในการยืดหยุ่น

มอทท์ (Mott 1972 cited in Hoy & Miskel, 2001) ได้สร้างตัวแบบ (model) เกี่ยวกับการรับรู้ประสิทธิผล (perceived organizational effectiveness) โดยการรวมเอาผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานที่สำคัญ 5 ประการคือ ปริมาณของผลผลิต (quantity of product) คุณภาพของผลผลิต (quality of product) ประสิทธิภาพ (efficiency) ความสามารถในการปรับตัว (adaptability) และความยืดหยุ่น (flexibility) โดยให้เหตุผลว่า เกณฑ์ทั้ง 5 เหล่านี้ เป็นตัวกำหนดความสามารถขององค์กรในการระดมพลังสำหรับปฏิบัติการเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายและการเปลี่ยนแปลงองค์กรที่มีประสิทธิผลจะทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนสูงขึ้นก่อให้เกิดเจตคติทางบวกของผู้เรียนที่มากกว่าปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดีกว่า และสามารถแก้ปัญหาภายใน ซึ่งแนวคิดดังกล่าวนี้ได้ยึดตัวแบบที่เน้นเป้าหมาย และระบบทรัพยากร

คามมอรอน (Cameron 1996 cited in Smart, Kuh & Tierney, 1997) ได้จำแนกตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของสถานศึกษาเป็น 9 มิติ ประกอบด้วย 1) ความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียน 2) การพัฒนาด้านวิชาการของผู้เรียน 3) การพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียน 4) การพัฒนาบุคลิกภาพของผู้เรียน 5) ความพึงพอใจของบุคลากรต่อครูและผู้บริหาร 6) การพัฒนาวิชาชีพและคุณภาพของครู 7). ระบบการปฏิสัมพันธ์กับชุมชนแบบเปิด 8) ความสามารถในการจัดการทรัพยากร และ 9) สภาพขององค์กร

เครทเชน คอเบิล และ ไฟร์สโตน (Cretchen, Corbelt & Firestone, 1988) ได้กำหนดเกณฑ์วัดประสิทธิผลของโรงเรียนไว้ 4 ด้าน ได้แก่ 1) ความพึงพอใจของครู 2) จำนวนผู้เข้าเรียน 3) จำนวนผู้ที่ลาออก และ 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

บอสเซท (Bossert, 1988) ได้กำหนดเกณฑ์การวัดประสิทธิผลของสถานศึกษาดังนี้ 1) ความเป็นผู้นำทางวิชาการ 2) การนิเทศติดตามงานอย่างใกล้ชิด 3) การประเมินกิจกรรมทางวิชาการ 4) การพัฒนาวิชาชีพครู และ 5) การอิสระและหลากหลายในการเรียน

คาลด์เวล และ สปีนส์ (Caldwell & Spinks, 1990) ได้กล่าวถึงเกณฑ์ประเมินความมีประสิทธิภาพของโรงเรียนด้านผลลัพธ์ ประกอบด้วย 1) อัตราการออกกลางคันของนักเรียนต่ำ 2.)

คะแนนทดสอบแสดงถึงความสำเร็จในระดับสูง และ ความสำเร็จในการศึกษาต่อหรือหางานทำของนักเรียนอยู่ในระดับสูง

วูดส์ และ ออร์ลิก (Woods & Orlik, 1994) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีประสิทธิผลไว้ว่าควรมีลักษณะดังนี้คือ 1) ความคาดหวังสูง การสอนที่ท้าทาย ความสำเร็จในหลายด้าน 2) บริบทและวัฒนธรรมสถานศึกษาแบบมีส่วนร่วม 3) การเปลี่ยนแปลงพัฒนาหลักสูตรให้มีผลต่อคุณภาพการเรียนการสอน 4) พัฒนาในวิชาชีพ มีความผูกพันระยะยาวเพื่อการพัฒนาทางสติปัญญา 5) จัดสำนัก ชุมชน การตัดสินใจร่วมและการวางแผนร่วมกัน เพื่อมีพันธะผูกพัน 6) ชุมชนมีส่วนร่วมในการสร้าง ระเบียบเชิงสังคม เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมของครูและนักเรียน 7) มีการตรวจสอบภายใน ระบบการประเมินนโยบายและการปฏิบัติของสถานศึกษา จากเกณฑ์ที่กำหนดไว้ และ 8) สามารถรับการตรวจสอบได้จากผู้ตรวจสอบภายนอกใช้ตัวบ่งชี้และเหตุการณ์เป็นตัวชี้วัด

แซลมอนส์ ฮิลแมน และ มอร์ติเมอร์ (Sammons; Hillman & Mortimore, 1995) ได้วิเคราะห์ตัวชี้วัดคุณลักษณะของสถานศึกษา ที่มีประสิทธิผลจากงานวิจัยเกี่ยวกับสถานศึกษาประถมศึกษาและมัธยมศึกษา พบว่า มีองค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์กับประสิทธิผล 11 องค์ประกอบ ได้แก่ ภาวะผู้นำ 2) การมีวิสัยทัศน์และพันธกิจร่วม 3) สภาพแวดล้อมที่ในการเรียนรู้ 4) การรวมพลังในการเรียนการสอน 5) การสอนที่มีความหมาย 6) ความคาดหวังสูง 7) มีการเสริมแรง 8) การติดตามความก้าวหน้า 9) ระเบียบวินัยและความรับผิดชอบของผู้เรียน 10) การมีส่วนร่วมระหว่างบ้านกับสถานศึกษา และ 11) องค์การแห่งการเรียนรู้

แนวคิดของกิบสัน, เจมส์, ไอแวนเชวิช, และ ดอนเนลลี (Gibson, James, Ivancevich, & Donnelly, 1997: 27) ได้ ๕ ทำการศึกษาและกำหนดเกณฑ์ ๕ ในการประเมินประสิทธิผลขององค์กร ๕ การโดยใช้ ๕ หลายเกณฑ์ ๕ ดังนี้สามารถในการผลิต 2) ประสิทธิภาพ 3) ความพึงพอใจ 4) ความสามารถในการปรับตัว และ 5) การพัฒนาและการอยู่ ๕ รอด

แนวความคิดของฮอยและมิสเกล (Hoy & Miskel, 1991: 384-397) ฮอยและมิสเกล ได้เสนอแนวคิดในการประเมินประสิทธิผลองค์กร ๕ การ โดยพิจารณาจากความสามารถในการปรับเปลี่ยนการบรรลุเป้าหมาย ความพึงพอใจในการทำงาน และความสนใจในชีวิต

ฮอย และมิสเกล (Hoy & Miskel, 2001- 2005) นำเสนอตัวชี้วัดสำคัญด้านผลลัพธ์ของสถานศึกษาที่แสดงถึงคุณลักษณะของความสำเร็จของสถานศึกษา ไว้ 3 ประการ ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement) ความพึงพอใจในงานของครู (job satisfaction) และการรับรู้ต่อประสิทธิผลของโรงเรียนทั้งหมด (overall perceptions of school effectiveness) และได้ให้ทัศนะเพิ่มเติมว่าสถานศึกษา เป็นองค์กรที่มีลักษณะเป็นระบบเปิด ซึ่งประกอบด้วย ปัจจัยนำเข้า

(input) กระบวนการ (process) และผลผลิต (output) โดยได้วิเคราะห์องค์ประกอบของกระบวนการภายใน 5 ประการ ได้แก่ การเรียนและการสอน โครงสร้าง บุคคล วัฒนธรรมและบรรยากาศ ตลอดจนนโยบายทางการเมืองที่มีความเกี่ยวข้องปฏิสัมพันธ์กัน และถูกกำหนดโดยอำนาจของสภาพแวดล้อมภายนอก ส่วนผลผลิตของโรงเรียนนั้นจะประกอบด้วย ผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานของนักเรียน ครู และผู้บริหาร ทั้งด้านปริมาณ และคุณภาพซึ่งสามารถใช้เป็นตัวชี้วัดในการประเมินประสิทธิผลของสถานศึกษาได้

เพอร์เค และสมิทซ์ (Purkey & Smith, 1983 cited in Hoy & Miskel, 2005) ได้สรุปปัจจัยสถานศึกษาที่มีประสิทธิผล 13 ปัจจัยคือ 1) ผู้บริหารมีภาวะผู้นำทางด้านการเรียนการสอน 2) หลักสูตร มีจุดหมายที่ดี ชัดเจน 3) เป้าหมายสถานศึกษา ชัดเจนและคาดหวังสูง 4) มีการทำงานตรงตามเวลา 5) ให้ความสำคัญการบรรลุผลสำเร็จด้านวิชาการ 6) มีบรรยากาศดี เป็นระเบียบเรียบร้อย 7) มีความสำนึกในความเป็นส่วนหนึ่งของสถานศึกษา 8) มีการส่งเสริมสวัสดิการและความมั่นคงของบุคลากร 9) มีการพัฒนาบุคลากร 10) มีระบบการวางแผนแบบมีส่วนร่วม 11) มีการบริหารที่เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา 12) มีผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วม และ 13) การได้รับสนับสนุน

เฟรนช์ และเบล (French & Bell, 1984) แสดงทัศนะเกี่ยวกับประสิทธิผลขององค์การว่า ภายในองค์การจะประกอบไปด้วยปัจจัยย่อยๆ หลายปัจจัย ซึ่งแต่ละปัจจัยจะมีความสัมพันธ์และส่งผลต่อกันและกันโดยเขาแบ่งปัจจัยต่างๆ ออกเป็น 6 ปัจจัย ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านเป้าหมาย (goals) กล่าวคือ ในแต่ละองค์การถูกสร้างขึ้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตนเองซึ่งแตกต่างกันออกไปตามลักษณะขององค์การ เช่น สถานศึกษาเป้าหมายก็เพื่อให้การศึกษาแก่ผู้เรียน วัดเป้าหมายเพื่อส่งสอนอบรมเรื่องศีลธรรมจรรยา โรงพยาบาลก็มีเป้าหมายเพื่อสุขภาพของชุมชน พรรคการเมืองก็มีเป้าหมายเพื่ออำนาจทางการเมือง 2) ปัจจัยด้านเทคโนโลยี (technology) ปัจจัยด้านนี้ประกอบไปด้วยเครื่องมือ เครื่องใช้ และวิธีการต่างๆ ในการทำงาน รวมถึงความรู้หรือวิทยาการสมัยใหม่ซึ่งองค์การนำมาใช้เพื่อความสำเร็จขององค์การ 3) ปัจจัยด้านภาระงาน (tasks) ซึ่งประกอบด้วยงานหรือกิจกรรมทั้งหมดที่องค์การต้องดำเนินการ ซึ่งปัจจัยด้านนี้มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดกับปัจจัยด้านเทคโนโลยี เนื่องจากต้องมีการใช้เครื่องมือ อุปกรณ์ต่างๆ รวมถึงเทคนิควิธีการใหม่ๆ ในการปฏิบัติงานงาน 4) ปัจจัยด้านโครงสร้าง (structures) หมายถึงแผนผังการปฏิบัติงานขององค์การซึ่งหมายถึงกฎระเบียบต่างๆ ระบบ อำนาจหน้าที่ว่าใครขึ้นตรงกับใคร การสื่อสาร การวางแผน การประสานงาน การควบคุม การตัดสินใจ ซึ่งปัจจัยด้านโครงสร้างนี้มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับปัจจัยด้านเทคโนโลยีและด้านภาระงาน 5) ปัจจัยด้านคน (people) จะประกอบด้วยองค์ประกอบด้านทักษะและความสามารถของสมาชิกในองค์การ ด้านลักษณะปรัชญา และภาวะความเป็นผู้นำของสมาชิกในองค์การด้านองค์ประกอบอย่างเป็นทางการขององค์การเช่นการบริหาร งานบุคคล

การให้รางวัล การประเมินผล การสื่อสาร และองค์ประกอบอย่างไม่เป็นทางการขององค์การเช่น การมีปฏิสัมพันธ์ที่ไม่ปรากฏในโครงสร้างองค์การ พฤติกรรมการต่อต้าน การรวมกลุ่ม ทักษคติ ปทัสถาน ความรู้สึก ค่านิยม และสถานภาพของสมาชิกในองค์การ และ 6) ปัจจัยด้านการประสาน กับสิ่งแวดล้อมภายนอก (external environment) โดยมีความเกี่ยวข้องกับการรวบรวมข้อมูลและ แลกเปลี่ยนข้อมูลกับสิ่งแวดล้อมภายนอกองค์การ เช่น การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม การเมือง วัฒนธรรม และวิทยาศาสตร์ สิ่งเหล่านี้อาจส่งผลกระทบต่อองค์การทำให้องค์การต้องเกิด การเปลี่ยนแปลง เป็นต้น

ภารดี อนันต์นาวิ (2545) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของ สถานศึกษา ในสังกัด สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ โดยได้สังเคราะห์องค์ประกอบประสิทธิผลของ สถานศึกษาที่ใช้ในการวิจัยไว้สองประการ คือ ความพึงพอใจในงานของครู และความสำเร็จในการผลิต ผู้เรียน

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้ให้ทัศนะในมุมมองของนักประเมินเกี่ยวกับนิยามความ- สำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาว่าแตกต่างกันตามตัวแบบการประเมินและจุดเน้นของการประเมิน โดยได้สรุปนิยามความสำเร็จของการดำเนินงานจากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่ เกี่ยวข้องได้ดังนี้ คือ

1. ผลการเรียนรู้ (learning outcome) ของผู้เรียน คาลด์เวล และ สปินค์ (Caldwell and Spinks, 1998) สรุปว่าเมื่อนักวิจัยหลายคนให้คำนิยามความสำเร็จของโครงการปฏิรูปสถานศึกษา ว่า เป็นผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และมีการวัดในรูปคะแนน ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการจากแบบทดสอบ มาตรฐาน และการวัดในรูปการรับรู้ (perception) ซึ่งมีตัวอย่างงานวิจัยได้แก่ งานวิจัยของ Whitty, Power & Halpin (1998); Hanushek (1996); Summers & Johnson (1996) และ Olson (1997)

2. ผลการพัฒนาทางวิชาชีพ (professional development) ของบุคลากร Scheerens (2000); Caldwell & Spinks (1998); Chrispeels (2000) รายงานการประเมินความสำเร็จของ การปฏิรูปสถานศึกษาว่า นักวิจัยอาจให้นิยามความสำเร็จได้ทั้งในรูปผลผลิตระยะต้นคือ ผล การพัฒนาทางวิชาชีพของครูและผลผลิตระยะปลาย คือ คุณภาพผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

3. มาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษา ซึ่ง คูบาล (Cuban, 1998) ได้ศึกษางานวิจัยที่เป็นการประเมินการปฏิรูปสถานศึกษาประถมศึกษา สรุปว่า การประเมิน ส่วนใหญ่ นักประเมินใช้เป้าหมายที่คาดหวังในการปฏิรูปสถานศึกษา มานิยามเป็นมาตรฐานใน

4. การประเมินความสำเร็จของการดำเนินงาน และได้สรุปมาตรฐานในการประเมิน ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษา มีอยู่ 3 มาตรฐาน (Majone, 1983; Hoff, 1997; week, 1993 อ้าง ถึงใน สัมฤทธิ์ กษเพ็ญ, 2551) คือ 1) มาตรฐานด้านประสิทธิผล (Effectiveness standards) ความสำเร็จ

ของการปฏิรูปสถานศึกษาวัดได้จากตัวบ่งชี้ที่สร้างจากเป้าหมายของการปฏิรูป เช่นคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตราการเรียนต่อ และอัตราการมีงานทำ2) มาตรฐานด้านความกว้างขวาง(Popularity standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษา วัดได้จากการที่ตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษา ได้รับการยอมรับและมีการนำตัวแบบไปใช้อย่างกว้างขวางทั่วถึง และ3) มาตรฐานด้านความคงที่หรือความไม่แปรเปลี่ยน (Fidelity standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษา วัดได้จากระดับความไม่แปรเปลี่ยนของตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษา เมื่อเทียบกับตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษา ที่เป็นต้นแบบ

วาโร เฟ็งสวัสดี (2549) วิจัยเรื่อง การพัฒนาตัวแบบความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของประสิทธิผลภาวะผู้นำของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของสถานศึกษา ระดับประถมศึกษา ซึ่งได้สังเคราะห์องค์ประกอบด้านประสิทธิผลของสถานศึกษา จากหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ พบว่า ประกอบด้วยตัวแปรสังเกต 8 ตัวแปร ได้แก่ 1) ความสามารถในการผลิต 2) ความสามารถในการพัฒนาเจตคติทางบวก 3) ความสามารถในการปรับตัว 4) ความสามารถในการแก้ปัญหาภายในสถานศึกษา 5) การพัฒนาบุคลากร 6) ความสามัคคีของบุคลากร 7) ความพึงพอใจในงานของบุคลากร และ 8) บรรยากาศและสิ่งแวดล้อมของสถานศึกษา

จากแนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับความมีประสิทธิภาพดังกล่าวข้างต้น จะเห็นว่าการอธิบายอย่างเป็นระบบและไม่เป็นระบบ แต่แนวโน้มของการอธิบายจะเป็นไปตามทฤษฎีเชิงระบบมากขึ้น โดยจะมองไปทั้งส่วนที่เป็นสภาวะแวดล้อม ปัจจัย กระบวนการ ผลผลิต และการมองแบบองค์รวม (Holistic) ซึ่งสามารถสรุปเป็นตัวบ่งชี้สำหรับการวัดประสิทธิผลได้สองลักษณะคือ ตัวบ่งชี้ทั่วไป และตัวบ่งชี้ประสิทธิผล

2.1.1 ความหมายของประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

ประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ (Effectiveness of Student's Vocational Achievement) เป็นคุณลักษณะ และความสามารถของบุคคลอันเกิดจากการเรียนการสอน เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดจากการฝึกฝนอบรม หรือจากการสอน การวัดผลสำเร็จจึงเป็นการตรวจสอบระดับความสามารถหรือความสัมฤทธิ์ผล (Level of accomplishment) ของบุคคลว่าเรียนแล้วรู้เท่าไร มีความสามารถชนิดใด (ไพศาล หวังพานิช, 2526 : 89) การวัดผลสำเร็จทางการเรียนวิชาชีพเป็นการตรวจสอบความรู้ ทักษะและสมรรถภาพสมองด้านต่าง ๆ ของผู้เรียนว่า หลังจากการเรียนรู้เรื่องนั้น ๆ ผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถในการวิชาที่เรียนมากน้อยเพียงใด มีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไป จากเดิมตามความมุ่งหมายของหลักสูตรวิชานั้น ๆ เพียงใด (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2530: 19) ส่วนจำนง พรายเข้มแข (2531: 19) สรุปไว้คล้ายกันว่า หมายถึง ผลสำเร็จใน

เชิงวิชาการที่เด็กสามารถจดจำเนื้อหาเรื่องราวต่าง ๆ ได้มากน้อยเพียงใด สามารถนำความรู้ไปใช้ได้ อย่างถูกต้องหรือไม่และรวมถึงสมรรถภาพทางสติปัญญาตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรและ สุธัชช ขวัญเมือง (2552: 232) ยังกล่าวว่า ความรู้ที่ได้รับจากการสอนหรือทักษะที่ได้พัฒนาขึ้นมา ตามลำดับขั้นในวิชาต่าง ๆ ที่ได้เรียนมาแล้วโดยอาศัยเครื่องมือในการวัดผลการศึกษาเข้ามาช่วย เช่น การทดสอบซึ่งเราอาจทดสอบโดยใช้แบบทดสอบหรือทดสอบด้านการปฏิบัติ รวมถึง Good (1973) กล่าวว่า การเข้าถึงความรู้ (Knowledge attained) การพัฒนาทักษะในการเรียนซึ่งอาจ พิจารณาจากคะแนนสอบที่กำหนดให้คะแนนที่ได้จากการงานที่ครูมอบหมายให้ หรือทั้งสองอย่าง

ในแง่มุมมองของนักวัดผลประเมินผลทางการศึกษา เช่น สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2547 : 71) ให้ ความหมายว่า หมายถึง ผลที่เกิดจากการสอนหรือกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งแสดงออก มา 3 ด้านได้แก่ ด้านพุทธิพิสัย ด้านจิตพิสัย และด้านทักษะพิสัย เช่นเดียวกับ บุญชม ศรีสะอาด (2537: 68) เห็นว่าผลที่เกิดขึ้นจากการค้นคว้า การอบรม การสั่งสอน หรือประสบการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งความรู้สึกลำบาก จริยธรรมต่าง ๆ ที่เป็นผลมาจากการฝึกสอน ส่วน ภพ เลหาไพบุลย์ (2542: 329) กล่าวว่า พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความสามารถในการกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ จากที่ไม่เคย กระทำ หรือกระทำได้น้อยก่อนที่จะมีการเรียนการสอน ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่มีการวัดได้ สอดคล้อง กับชาวล แพร่ตกุล (2546: 15-17) ที่เห็นว่าเป็นความสำเร็จด้านความรู้ และสมรรถภาพด้านต่าง ๆ ของสมองซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ และเดโช สวานานนท์ (2552: 3-4) สรุปว่าเป็นความสำเร็จ ที่ได้รับจากความพยายามเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ หรือระดับความสำเร็จที่ได้รับในแต่ละ ด้านโดยเฉพาะ

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า ประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพหมายถึง ระดับ ความรู้ ความสามารถและทักษะที่ผู้เรียนได้รับและพัฒนาตนให้ดีขึ้นจากการเรียนการสอนวิชาชีพต่าง ๆ โดยอาศัยเครื่องมือในการวัดผล หลังจากการเรียนหรือการฝึกอบรมเหล่านั้นแล้วซึ่งอาจพิจารณาได้ จากคะแนน การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หรือความชำนาญเชิงทักษะ

2.1.2 องค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ และการวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

ในการจัดการเรียนการสอนจะเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมใน 3 ด้าน คือ พุทธิพิสัย (Cognitive domain) จิตพิสัย (Affective domain) และทักษะพิสัย (Psycho-motor domain) ตามแนวคิดของ Smith & Piele (2006: 292-294) ซึ่งแต่ละด้านมีรายละเอียด ดังนี้

2.1.2. 1 พฤติกรรมด้านพุทธิพิสัย เป็นพฤติกรรมด้านความสามารถทางสติปัญญาของบุคคลจำแนกได้ดังนี้

1) ความรู้ความจำ (Knowledge) คือความสามารถในการระลึกได้ถึงเรื่องราวต่างๆ ที่เคยมีประสบการณ์มาก่อนจะโดยวิธีใดก็ตาม ซึ่งพฤติกรรมด้านนี้ยังจำแนกออกเป็น 3 ลักษณะใหญ่คือ ความรู้เฉพาะเรื่อง ความรู้ในวิธีดำเนินการ ความรู้รวบยอดในเรื่อง

2) ความเข้าใจ (Comprehension) เป็นผลจากการนำความรู้จากประสบการณ์ในชั้นความรู้ ความจำมาผสมผสานจนกลายเป็นสมรรถภาพสมองชนิดใหม่ ซึ่งความเข้าใจมี 3 ลักษณะ คือ การแปลความ การตีความ และการขยายความ

3) การนำไปใช้ (Application) เป็นความสามารถนำความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่เรียนมาแล้วไปแก้ปัญหที่แปลกใหม่หรือสถานการณ์ใหม่ที่ไม่เคยพบมาก่อนแต่อาจใกล้เคียงหรือคล้ายคลึงกับเรื่องที่เคยพบเห็นมาก่อนก็ได้

4) การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นความสามารถแยกแยะเรื่องราวต่างๆ ออกเป็นส่วนย่อย ๆ ได้ ทำให้สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ได้อย่างชัดเจน สามารถค้นหาความจริงต่าง ๆ ที่แอบแฝงอยู่ในเนื้อเรื่อนั้น ๆ ได้ การวิเคราะห์มี 3 ลักษณะ ได้แก่ การวิเคราะห์ความสำคัญ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์และการวิเคราะห์หลักการ

5) การประเมิน (Evaluation) เป็นความสามารถในการตัดสินคุณค่าของแนวความคิด ได้ตรงตามจุดมุ่งหมายใดจุดมุ่งหมายหนึ่ง โดยเฉพาะพร้อมกับสามารถแสดงเหตุผลที่ถูกต้องและเหมาะสมสำหรับการตัดสินนั้นๆ

6) การสร้างสรรค์ (Creation) เป็นการนำเอาองค์ประกอบย่อยต่างๆ ตั้งแต่ 2 สิ่งขึ้นไปมารวมกันเข้าเป็นเรื่องราวเดียวกัน เพื่อให้เห็นโครงสร้างที่ชัดเจน แปลกใหม่ไปจากเดิมหรือสร้างสรรค์ความคิดจากองค์ประกอบ ดังกล่าว ซึ่งก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่แปลกใหม่ มีคุณค่าและเป็นประโยชน์

2.1.2. 2 พฤติกรรมด้านจิตพิสัย เป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความรู้สึนึกคิดทางจิตใจ อารมณ์ และคุณธรรมของบุคคล สามารถจำแนกเป็น 5 ระดับ คือ

1) การรับรู้ (Receiving of attending) มีลักษณะการตอบสนอง 3 ลักษณะ คือ การยอมรับ การตั้งใจที่จะรับรู้ และการเลือกสิ่งเร้าที่ต้องการรับรู้

2) การตอบสนอง (Responding) เป็นพฤติกรรมที่ต่อเนื่องจากความตั้งใจที่จะรับรู้ โดยไม่เพียงแต่จะตั้งใจรับรู้เท่านั้น แต่มีความปรารถนาหรือปฏิกิริยาที่จะได้ตอบสนองสิ่งเร้านั้นอย่างเต็มใจ และเกิดความพึงพอใจจากการตอบสนอง พฤติกรรมขั้นนี้จำแนกเป็น 3 ลักษณะ คือ การยินยอมที่จะตอบสนอง ความเต็มใจที่จะตอบสนอง และความพอใจในการตอบสนอง

3) การสร้างคุณค่า (Valuing) เป็นขั้นที่บุคคลมองเห็นคุณค่าของการตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือประสบการณ์ที่ได้ ขั้นนี้มีพฤติกรรมการแสดง 3 ลักษณะ ได้แก่ การยอมรับในคุณค่า การนิยมชมชอบในคุณค่า และการสร้างคุณค่า

4) การจัดระบบคุณค่า (Organization) หลังจากที่บุคคลได้สร้างค่านิยมของตนขึ้นมาแล้ว ก็พยายามนำค่านิยมนั้นมาจัดระบบให้เกิดเป็นระบบระเบียบขึ้น ลักษณะการจัดระบบคุณค่ามี 2 ลักษณะคือ การสร้างความคิดรวบยอดของคุณค่า และการจัดระบบของคุณค่า

5) การสร้างลักษณะนิสัย (Characterization by a value complex) เป็นการจัดระบบคุณค่าที่มีอยู่ในตัวเข้าเป็นระบบที่ถาวร ซึ่งจะทำหน้าที่ควบคุมพฤติกรรมการแสดงของบุคคลไม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์ใดๆ ก็จะแสดงพฤติกรรมตามค่านิยมที่ยึดถือตลอดไป การสร้างลักษณะนิสัยมี 2 ลักษณะ คือการสร้างลักษณะนิสัยชั่วคราว และการสร้างลักษณะนิสัยถาวร

2.1.2. 3 พฤติกรรมด้านทักษะพิสัย เป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความสามารถเชิงปฏิบัติการ พฤติกรรมเรียนรู้ด้านทักษะพิสัย จำแนกเป็น 5 ระดับ คือ

1) การรับรู้ (Perception) เป็นขั้นที่แสดงอาการรับรู้ที่จะเคลื่อนไหว โดยอาศัยประสาทสัมผัสทั้ง 5 คือ หู ตา จมูก ลิ้น และสัมผัสทางกาย แม้จะมีสิ่งเร้าเข้ามากระตุ้น โดยผ่านทางประสาทสัมผัสพร้อมๆ กัน ก็อาจเลือกที่จะรับรู้ มีการแปลความหมายสิ่งเร้าเพื่อตอบสนอง

2) การเตรียมพร้อม (Set) เป็นสภาพของบุคคลที่พร้อมจะแสดงพฤติกรรมออกมา สภาพความพร้อม มี 3 ด้าน คือ ความพร้อมด้านร่างกาย ด้านสมอง และด้านอารมณ์

3) การตอบสนองตามแนวทางที่กำหนดให้ (Guided response) เป็นการแสดงออกในลักษณะของการเลียนแบบและการลองผิดลองถูก

4) ความสามารถด้านกลไก (Mechanism) เป็นขั้นที่ผู้เรียนได้กระทำตามที่เรียนมาและพัฒนาขึ้นมาจนมีสัมฤทธิ์ผล สามารถสร้างเทคนิควิธีสำหรับตนเองขึ้นมาเพื่อปฏิบัติต่อไป

5) การตอบสนองที่ซับซ้อน (Complex overt response) เป็นความสามารถในการปฏิบัติในสิ่งที่ยู่ยากซับซ้อนมากขึ้น และสามารถกระทำได้อย่างมั่นใจ ไม่ลังเลและทำได้ดีจนเป็นอัตโนมัติ

2.1.3 แบบทดสอบวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

การวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพจะเป็นสิ่งบ่งชี้ให้ครูรู้ว่าผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดประสงค์ของการเรียนที่ครูจัดให้หรือไม่ ดังนั้นการวัดผลจึงมีความสำคัญมาก ครูต้องสร้างแบบทดสอบการวัด เพราะถือว่าเป็นเครื่องมือสำคัญชนิดหนึ่งสำหรับครูที่ใช้ในการตรวจสอบพฤติกรรมหรือผลการเรียนรู้ของผู้เรียนอันเนื่องมาจากการจัดการเรียนการสอน

ของครูว่า ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถในแต่ละรายวิชามากน้อยเพียงใด ผลการทดสอบจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพตามจุดประสงค์การเรียนรู้หรือตามมาตรฐานผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ และเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาการสอนของครูให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพยิ่งขึ้น การที่จะทำได้ผลการทดสอบมีความถูกต้องเที่ยงตรง เชื่อถือได้ต้องมีคุณภาพผ่านการสร้างอย่างถูกต้องตามหลักวิชา (พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2547)

2.1.4 ประเภทของแบบทดสอบวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

โดยทั่วไปแบบทดสอบวัดผลออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1.4.1 แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง หมายถึง แบบทดสอบที่มุ่งวัดผลผู้เรียนเฉพาะกลุ่มที่ครูสอน เป็นแบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นใช้กันโดยทั่วไปในสถานศึกษา มีลักษณะเป็นแบบทดสอบข้อเขียน (Paper and pencil test) ซึ่งแบ่งออกได้อีก 2 ชนิดคือ

1) แบบทดสอบอัตนัย (Subjective or essay test) เป็นแบบทดสอบที่กำหนดคำถามหรือปัญหาให้แล้วให้ผู้ตอบเขียน โดยแสดงความรู้ ความคิดและ เจตคติได้อย่างเต็มที่

2) แบบทดสอบปรนัย หรือแบบให้ตอบสั้น ๆ (Objective test or short answer) เป็นแบบทดสอบที่กำหนดให้ผู้สอบเขียนตอบสั้น ๆ หรือมีคำตอบให้เลือกแบบจำกัดคำตอบ (Restricted response type) ผู้ตอบไม่มีโอกาสแสดงความรู้ ความคิดได้อย่างกว้างขวาง เหมือนแบบทดสอบอัตนัย แบบทดสอบชนิดนี้แบ่งออกเป็น 4 แบบ คือ แบบทดสอบถูก-ผิด แบบทดสอบเติมคำ แบบทดสอบจับคู่ และแบบทดสอบเลือกตอบ

2.1.4.2 แบบทดสอบมาตรฐาน หมายถึง แบบทดสอบที่มุ่งวัดผู้เรียนทั่ว ๆ ไป ซึ่งสร้างโดยผู้เชี่ยวชาญ มีการวิเคราะห์และปรับปรุงอย่างดีจนมีคุณภาพ มีมาตรฐาน กล่าวคือ มีมาตรฐานในการดำเนินการสอบ วิธีการให้คะแนนและการแปลความหมายของคะแนน

2.1.5 ขั้นตอนการสร้างแบบทดสอบวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

การสร้างแบบทดสอบวัดผลมีขั้นตอนในการดำเนินการดังนี้

2.1.5.1 วิเคราะห์หลักสูตรและสร้างตารางวิเคราะห์หลักสูตร การสร้างแบบทดสอบควรเริ่มต้นด้วยการวิเคราะห์หลักสูตรและสร้างตารางวิเคราะห์หลักสูตร เพื่อวิเคราะห์เนื้อหาสาระและพฤติกรรมที่ต้องการจะวัด ตารางวิเคราะห์หลักสูตรจะใช้เป็นกรอบในการออกข้อสอบ ซึ่งระบุจำนวนข้อสอบในแต่ละเรื่องและพฤติกรรมที่ต้องการจะวัดไว้

2.1.5.2 กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ จุดประสงค์การเรียนรู้ เป็นพฤติกรรมที่เป็นผลการเรียนรู้ที่ผู้สอนมุ่งหวังจะเกิดขึ้นกับผู้เรียนซึ่งผู้สอนจะต้องกำหนดไว้ล่วงหน้าสำหรับเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน และสร้างข้อสอบวัดผล

2.1.5.3 กำหนดชนิดของข้อสอบและศึกษาวิธีสร้าง โดยการศึกษาตารางวิเคราะห์หลักสูตรและจุดประสงค์การเรียนรู้ ผู้ออกข้อสอบต้องพิจารณาและตัดสินใจเลือกใช้ชนิดของข้อสอบที่จะใช้ว่าจะเป็นแบบใด โดยต้องเลือกให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ของการเรียนรู้และเหมาะสมกับวัยของผู้เรียน แล้วศึกษาวิธีเขียนข้อสอบชนิดนั้นให้มีความรู้ความเข้าใจในหลักและวิธีการเขียนข้อสอบ

2.1.5.4 เขียนข้อสอบ ผู้ออกข้อสอบลงมือเขียนข้อสอบตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในตารางวิเคราะห์หลักสูตรและให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ โดยอาศัยหลักและวิธีการเขียนข้อสอบที่ได้ศึกษามาแล้วในขั้นที่ 3

2.1.5.5 ตรวจสอบข้อสอบ เพื่อให้ข้อสอบที่เขียนไว้แล้วในขั้นที่ 4 มีความถูกต้องตามหลักวิชา มีความสมบูรณ์ครบถ้วนตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในตารางวิเคราะห์หลักสูตร ผู้ออกข้อสอบต้องพิจารณาทบทวนตรวจสอบอีกครั้งก่อนที่จะจัดพิมพ์และนำไปใช้ต่อไป

2.1.5.6 จัดพิมพ์แบบทดสอบฉบับทดลอง เมื่อตรวจสอบข้อสอบเสร็จแล้วให้พิมพ์ข้อสอบทั้งหมด จัดทำเป็นแบบทดสอบฉบับทดลอง โดยมีคำชี้แจงหรือคำอธิบายวิธีตอบแบบทดสอบ (Direction) และจัดวางรูปแบบการพิมพ์ให้เหมาะสม

2.1.5.7 ทดลองใช้สอบและวิเคราะห์ข้อสอบ การทดลองใช้สอบและวิเคราะห์ข้อสอบเป็นวิธีการตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบก่อนนำไปใช้จริง โดยนำแบบทดสอบไปทดลองใช้สอบกับกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันกับกลุ่มที่ต้องการสอนจริง แล้วนำผลการสอบมาวิเคราะห์และปรับปรุงข้อสอบให้มีคุณภาพ โดยสภาพการปฏิบัติจริงของการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในโรงเรียนมักไม่ค่อยมีการทดลองใช้สอบและวิเคราะห์ข้อสอบ ส่วนใหญ่นำแบบทดสอบไปใช้ทดสอบแล้วจึงวิเคราะห์ข้อสอบเพื่อปรับปรุงข้อสอบและนำไปใช้ในครั้งต่อไป

2.1.5.8 จัดทำแบบทดสอบฉบับจริง จากผลการวิเคราะห์ข้อสอบ หากพบว่าข้อสอบข้อใดไม่มีคุณภาพหรือมีคุณภาพไม่ดีพอ อาจจะต้องตัดทิ้งหรือปรับปรุงแก้ไขข้อสอบให้มีคุณภาพดีขึ้น แล้วจึงจัดทำเป็นแบบทดสอบฉบับจริงที่จะนำไปทดลองกับกลุ่มเป้าหมายต่อไป

2.1.6 หลักการสร้างแบบทดสอบ

แบบทดสอบจะมีคุณภาพได้นั้นจะต้องอาศัยหลักการสร้างที่มีประสิทธิภาพ โดยมีหลักการสร้างไว้ดังนี้

2.1.6.1 ต้องนิยามพฤติกรรมหรือผลการเรียนรู้ที่ต้องการจะวัดให้ชัดเจน โดยกำหนดในรูปของจุดประสงค์การเรียนรู้ของบทเรียนหรือรายวิชาด้วยคำเฉพาะเจาะจงสามารถวัดและสังเกตได้

2.1.6.2 ควรสร้างแบบทดสอบให้ครอบคลุมผลการเรียนรู้ที่ได้กำหนดไว้ทั้งหมด ทั้งในระดับความรู้ ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้และระดับที่ซับซ้อนมากขึ้น

2.1.6.3 แบบทดสอบที่สร้างขึ้นควรจะวัดพฤติกรรมหรือผลการเรียนรู้ที่เป็นตัวแทนของกิจกรรมการเรียนรู้ โดยจะต้องกำหนดตัวชี้วัด และขอบเขตของการเรียนรู้ที่จะวัดแล้วจึงเขียนข้อสอบตามตัวชี้วัดของขอบเขตที่กำหนดไว้

2.1.6.4 แบบทดสอบที่สร้างขึ้น ควรประกอบด้วยข้อสอบชนิดต่างๆ ที่เหมาะสมสอดคล้องกับการวัดพฤติกรรมหรือผลการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ให้มากที่สุด

2.1.6.5 ควรสร้างแบบทดสอบโดยคำนึงถึงแผนหรือวัตถุประสงค์ของการนำผลการทดสอบไปใช้ประโยชน์ จะได้เขียนข้อสอบให้มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ และทันใช้ตามแผนที่กำหนดไว้ เช่น การใช้แบบทดสอบก่อนการเรียนการสอน (Pretest) สำหรับตรวจสอบพื้นฐานความรู้ของผู้เรียนเพื่อการสอนซ่อมเสริม การใช้แบบทดสอบระหว่างการเรียนการสอนเพื่อการปรับปรุงการเรียนการสอน (Formative test) และ การใช้แบบทดสอบหลังการเรียนการสอนเพื่อตัดสินผลการเรียน (Summative test)

2.1.6.6 แบบทดสอบที่สร้างขึ้นจะต้องทำให้การตรวจให้คะแนนไม่มีความคลาดเคลื่อนจากการวัด (Measurement errors) ซึ่งไม่ว่าจะนำแบบทดสอบไปทดสอบกับผู้เรียนในเวลาที่แตกต่างกันจะต้องได้ผลการวัดเหมือนเดิม

ในการจัดการเรียนการสอนแบบทดสอบมีความจำเป็นอย่างมากที่จะบอกได้ว่าผู้เรียนมีการพัฒนาหรือไม่ ถ้าไม่พัฒนาก็ต้องหาทางช่วยเหลือต่อไป ถ้าผู้เรียนพัฒนาคือ ได้คะแนนเป็นที่พอใจก็จะส่งเสริมให้ผู้เรียนมีพัฒนาการเพิ่มมากขึ้น

2.1.6 สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน

สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน (Competencies of learners) หมายถึง คุณลักษณะที่เด็กทุกคนมีและใช้ได้อย่างเหมาะสมเพื่อผลักดันให้ผลการปฏิบัติงานบรรลุตามเป้าหมายซึ่งคุณลักษณะเหล่านี้ได้แก่ ความรู้ ทักษะ บุคลิกภาพ แรงจูงใจทางสังคมลักษณะนิสัยส่วนตัว ตลอดจนรูปแบบความคิดและวิธีการคิด ความรู้สึกรและการกระทำ ซึ่งการพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 มุ่งเน้นพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี มีปัญญา มีความสุข มีศักยภาพในการศึกษาต่อและประกอบอาชีพ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดสมรรถนะสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ ความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการคิด ความสามารถในการแก้ปัญหา ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต และความสามารถในการใช้เทคโนโลยี

ความสำคัญของสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน

ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้กำหนดให้สมรรถนะสำคัญ 5 ประการของผู้เรียน เป็นเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี มีปัญญา มีคุณภาพชีวิตที่ดีและมีขีดความสามารถในการแข่งขันในเวทีระดับโลก ดังนี้

1. ความสามารถในการสื่อสาร เป็นความสามารถในการรับและส่งสาร มีวัฒนธรรมในการใช้ภาษาถ่ายทอดความคิด ความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึก และทัศนะของตนเอง เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารและประสบการณ์อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองและสังคม รวมทั้งการเจรจาต่อรอง เพื่อขจัดและลดปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ การเลือกรับหรือไม่รับข้อมูลข่าวสารด้วยหลักเหตุผลและความถูกต้อง ตลอดจนการเลือกใช้วิธีการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อตนเองและสังคม

2. ความสามารถในการคิด เป็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การคิดอย่างสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้หรือสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับตนเองและสังคมได้อย่างเหมาะสม

3. ความสามารถในการแก้ปัญหา เป็นความสามารถในการแก้ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ที่เผชิญได้อย่างถูกต้องเหมาะสม บนพื้นฐานของหลักเหตุผล คุณธรรม และข้อมูลสารสนเทศ เข้าใจความสัมพันธ์และการเปลี่ยนแปลงของเหตุการณ์ต่างๆ ในสังคม แสวงหาความรู้ ประยุกต์ความรู้มาใช้ในการป้องกันแก้ไขปัญหา และมีการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นต่อตนเอง สังคม และสิ่งแวดล้อม

4. ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต เป็นความสามารถในการนำกระบวนการต่างๆ ไปใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การทำงาน และการอยู่ร่วมกันในสังคม ด้วยการสร้างเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างบุคคล การจัดการปัญหาและความขัดแย้งต่างๆ อย่างเหมาะสม การปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อม และการรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ที่ส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่น

5. ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี เป็นความสามารถในการเลือกและใช้เทคโนโลยีด้านต่างๆ และมีทักษะกระบวนการทางเทคโนโลยี เพื่อการพัฒนาตนเองและสังคม ในด้านการเรียนรู้ การสื่อสาร การทำงาน การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ ถูกต้อง เหมาะสม และมีคุณธรรม

สมรรถนะสำคัญมีประโยชน์ต่อผู้เรียน

ผู้เรียนคือ เด็กที่มีความรู้สึก ความคิดเห็นของตนเอง ซึ่งจะถูกหรือผิดขึ้นอยู่กับผู้ใหญ่ที่จะช่วยนำพาเข้าสู่เส้นทางที่ถูกที่ ควรมีโอกาสและเข้าถึงโอกาสที่จะได้รับความรักและการปกป้องดูแล เด็กจึงจะเจริญเติบโต เป็นเด็กแข็งแรง เก่ง ดี มีสุขอย่างสมควร เพราะการดำเนินชีวิตของเด็กหมายถึง

เรื่องของชีวิตที่เป็นอยู่ทั้งหมด ซึ่งอยู่ในระบบความสัมพันธ์ของสิ่งทั้งหลายในธรรมชาติหรือโลก ในระบบความสัมพันธ์นี้ สิ่งทั้งหลายเป็นเหตุปัจจัยส่งผลกระทบต่อกัน เมื่อระบบสัมพันธ์นี้ดำเนินไป ถ้าองค์ประกอบบางอย่างมีพฤติกรรมหรือความเป็นไปที่ไม่ดี ก็จะเกิดผลเสียต่อระบบทั้งหมด เพราะในโลกหรือธรรมชาติที่เป็นระบบความสัมพันธ์ ซึ่งทุกอย่างเป็นหน่วยย่อยสัมพันธ์กันนี้ มนุษย์เป็นองค์ประกอบพิเศษ ที่สามารถฝึกฝน เรียนรู้และพัฒนาได้ ถ้ามนุษย์ได้พัฒนาตนเองให้มีคุณสมบัติที่ดีแล้ว ก็จะประเสริฐ เป็นปัจจัยที่ดีในระบบของกรรม ซึ่งจะช่วยพัฒนาความสัมพันธ์ในระบบให้ดีขึ้น การพัฒนาสมรรถนะของเด็กซึ่งเป็นองค์รวมอยู่ในตัว และการทำงานของชีวิต คือ การดำเนินชีวิต ก็เป็นองค์รวม การพัฒนาสมรรถนะ

การส่งเสริมสมรรถนะของผู้เรียน ซึ่งเป็นคุณลักษณะเชิงพฤติกรรมที่เป็นผลมาจากความรู้ ทักษะ ความสามารถและคุณลักษณะอื่นๆ ที่ทำให้เด็กสามารถเรียนรู้ หรือปฏิบัติงาน หรือสร้างผลงานได้โดดเด่นกว่าเพื่อนร่วมงานอื่นๆ ในชั้นเรียนครูควรส่งเสริมด้านต่างๆ ดังนี้

1. **ทักษะ (Skills)** หมายถึง สิ่งที่เด็กกระทำได้ดี และฝึกปฏิบัติเป็นประจำจนเกิดความชำนาญ เช่น ทักษะการอ่าน การเขียน
2. **ความรู้ (Knowledge)** หมายถึง ความรู้เฉพาะด้านของเด็ก เช่น ความรู้ภาษาอังกฤษ ความรู้รอบตัว
3. **ภาพลักษณ์ภายในตน (Self-image / Self-concept)** หมายถึง ทศนคติ ค่านิยม และความคิดเห็นเกี่ยวกับภาพลักษณ์ของตนเอง หรือสิ่งที่เด็กเชื่อว่าตนเองเป็น เช่น คนที่มีความเชื่อมั่นในตัวเองสูง จะเชื่อว่าตนเองสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้
4. **คุณลักษณะภายในหรืออุปนิสัย (Traits)** หมายถึง บุคลิกลักษณะประจำตัวของเด็ก เป็นสิ่งที่อธิบายถึงเด็กคนนั้น เช่น เป็นคนที่น่าเชื่อถือ และไว้วางใจ หรือมีลักษณะเป็นผู้นำ เป็นต้น
5. **แรงจูงใจ (Motive)** หมายถึง แรงขับภายใน ซึ่งทำให้เด็กแสดงพฤติกรรมที่มุ่งสู่สิ่งที่เป้าหมาย เช่น เด็กที่มุ่งผลสัมฤทธิ์ มักชอบตั้งเป้าหมายที่ท้าทาย และพยายามทำงานสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ตลอดจนพยายามปรับปรุงการทำงานของตนเองตลอดเวลา

2.1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประสิทธิผล

Mott (1972 cited in Hoy & Miskel, 2001) ได้สร้างตัวแบบ (model) เกี่ยวกับการรับรู้ประสิทธิผลขององค์การ (perceived organizational effectiveness) โดยการรวมเอาผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานที่สำคัญ 5 ประการ คือ ปริมาณของผลผลิต (quantity of product) คุณภาพของผลผลิต (quality of product) ประสิทธิภาพ (efficiency) ความสามารถในการปรับตัว (adaptability) และความยืดหยุ่น (flexibility) โดยให้เหตุผลว่า เกณฑ์ทั้ง 5 เหล่านี้เป็นตัวกำหนดความสามารถขององค์การในการระดมพลังสำหรับปฏิบัติการเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายและการปรับเปลี่ยนสถานศึกษา

ที่มีประสิทธิผลจะทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนสูงขึ้นก่อให้เกิดเจตคติทางบวกของผู้เรียนที่มากกว่า ปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดีกว่า และสามารถแก้ปัญหาภายในห้องเรียนได้ด้วยตัวเองได้โดยไม่ต้องพึ่งพาครู และระบบทรัพยากร

Cameron (1978 cited in Smart, Kuh & Tierney, 1997) ได้จำแนกตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของโรงเรียนเป็น 9 มิติ ประกอบด้วย 1) ความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียน 2) การพัฒนาด้านวิชาการของผู้เรียน 3) การพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียน 4) การพัฒนาบุคลิกภาพของผู้เรียน 5) ความพึงพอใจของบุคลากรต่อครูและผู้บริหาร 6) การพัฒนาวิชาชีพและคุณภาพของครู 7) ระบบการปฏิสัมพันธ์กับชุมชนแบบเปิด 8) ความสามารถในการจัดการทรัพยากร และ 9) สภาพขององค์กร

Cretchen, Corbelt & Firestone (1988) ได้กำหนดเกณฑ์วัดประสิทธิผลของสถานศึกษาไว้ 4 ด้าน ได้แก่ 1) ความพึงพอใจของครู 2) จำนวนผู้เข้าเรียน 3) จำนวนผู้ที่ลาออก 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

Bossert (1988) ได้กำหนดเกณฑ์การวัดประสิทธิผลของสถานศึกษาดังนี้ 1) ความเป็นผู้นำทางวิชาการ 2) การนิเทศติดตามงานอย่างใกล้ชิด 3) การประเมินกิจกรรมทางวิชาการ 4) การพัฒนาวิชาชีพครู และ 5) การอิสระและหลากหลายในการเรียน

Hoy & Miskel (2001, 2005) นำเสนอตัวชี้วัดสำคัญด้านผลลัพธ์ของสถานศึกษาที่แสดงถึงคุณลักษณะของประสิทธิผลของสถานศึกษาไว้ 3 ประการ ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement) ความพึงพอใจในงานของครู (job satisfaction) และการรับรู้ต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาทั้งหมด (overall perceptions of school effectiveness) และได้ให้ทัศนะเพิ่มเติมว่าสถานศึกษาเป็นองค์การที่มีลักษณะเป็นระบบเปิด ซึ่งประกอบด้วย ปัจจัยนำเข้า (input) กระบวนการ (process) และผลผลิต (output) โดยได้วิเคราะห์องค์ประกอบของกระบวนการภายใน 5 ประการ ได้แก่ การเรียนและการสอน โครงสร้าง บุคคล วัฒนธรรมและบรรยากาศ ตลอดจนนโยบายทางการเมืองที่มีความเกี่ยวข้องปฏิสัมพันธ์กัน และถูกกำหนดโดยอำนาจของสภาพแวดล้อมภายนอก ส่วนผลผลิตของโรงเรียนนั้นจะประกอบด้วย ผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานของนักเรียน ครู และผู้บริหาร ทั้งด้านปริมาณ และคุณภาพซึ่งสามารถใช้เป็นตัวชี้วัดในการประเมินประสิทธิผลของสถานศึกษาได้

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้ให้ทัศนะในมุมมองของนักประเมินเกี่ยวกับนิยามความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาว่าแตกต่างกันตามรูปแบบการประเมินและจุดเน้นของการประเมิน โดยได้สรุปคำนิยามความสำเร็จของการดำเนินงานจากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องได้ดังนี้ คือ

1) ผลการเรียนรู้ (learning outcome) ของนักเรียน Caldwell and Spinks (1998) สรุปว่า มีนักวิจัยหลายคนให้นิยามความสำเร็จของโครงการปฏิรูปสถานศึกษาว่าเป็นผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

และมีการวัดในรูปคะแนน ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการจากแบบทดสอบมาตรฐาน และการวัดในรูปการรับรู้ (perception) ซึ่งมีตัวอย่างงานวิจัยได้แก่ งานวิจัยของ Whitty, Power & Halpin (1998); Hanushek (1996); Summers & Johnson (1996) และ Olson (1997)

2) ผลการพัฒนาทางวิชาชีพ (professional development) ของบุคลากร Scheerens (2000); Caldwell & Spinks (1998); Chrispeels (2000) รายงานการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนว่า นักวิจัยอาจให้นิยามความสำเร็จได้ทั้งในรูปผลผลิตระยะต้นคือ ผลการพัฒนาทางวิชาชีพของครูและผลผลิตระยะปลาย คือ คุณภาพผลการเรียนรู้ของนักเรียน

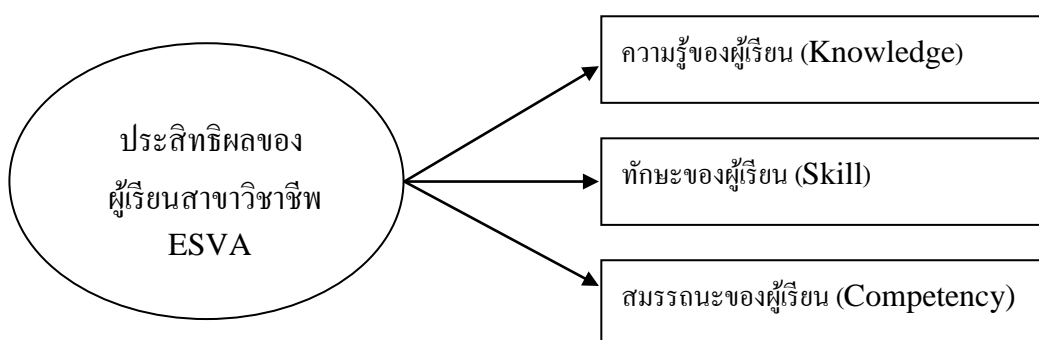
3) มาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนซึ่ง Cuban (1998) ได้ศึกษางานวิจัยที่เป็นการประเมินการปฏิรูปโรงเรียนประถมศึกษา สรุปว่า การประเมินส่วนใหญ่เน้นประเมินใช้เป้าหมายที่คาดหวังในการปฏิรูปโรงเรียนมานิยามเป็นมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการดำเนินงาน และได้สรุปมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนมีอยู่มาตรฐาน (Majone, 1983; Hoff, 1997; week, 1993) คือ 1) มาตรฐานด้านประสิทธิผล (effectiveness standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปโรงเรียนวัดได้จากตัวบ่งชี้ที่สร้างจากเป้าหมายของการปฏิรูป เช่น คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตราการเรียนต่อ และอัตราการมีงานทำ 2) มาตรฐานด้านความกว้างขวาง (popularity standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาวัดได้จากการที่ตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษาได้รับการยอมรับและมีการนำตัวแบบไปใช้อย่างกว้างขวางทั่วถึง 3) มาตรฐานด้านความคงที่หรือความไม่แปรเปลี่ยน (fidelity standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาวัดได้จากระดับความไม่แปรเปลี่ยนของตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษาเมื่อเทียบกับตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษาที่เป็นต้นแบบ

นัยนา จันตะเสน (2547 : 126) ได้ศึกษาเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 พบว่า 1) ตัวแปรพยากรณ์ระดับผู้เรียนที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ ความรู้พื้นฐานเดิม และเจตคติต่อกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ซึ่งตัวแปรพยากรณ์ระดับผู้เรียนทั้งสองตัวสามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ได้ร้อยละ 36.82 2) ตัวแปรพยากรณ์ระดับห้องเรียนที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ได้แก่ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียนและพฤติกรรมการสอนคณิตศาสตร์ของครู ซึ่งตัวแปรพยากรณ์ระดับห้องเรียนทั้งสองตัวร่วมกันอธิบายความแปรปรวนของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์รายห้องเรียนได้ร้อยละ 39.28

จากที่กล่าวมาจะพบว่า มอทท์ (Mott 1972 cited in Hoy & Miskel, 2001) ได้สร้างตัวแบบ (model) เกี่ยวกับการรับรู้ประสิทธิผล(perceived organizational effectiveness) โดยการรวมผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานที่สำคัญ 5 ประการคือ ปริมาณของผลผลิต (quantity of product) คุณภาพของผลผลิต(quality of product) ประสิทธิภาพ(efficiency) ความสามารถในการปรับตัว(adaptability) และความยืดหยุ่น (flexibility) โดยให้เหตุผลว่า เกณฑ์ทั้ง 5 เหล่านี้ เป็นตัวกำหนดความสามารถขององค์กรในการระดมพลังสำหรับปฏิบัติการเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายและการปรับเปลี่ยนองค์กรที่มีประสิทธิผลจะทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนสูงซึ่งคาเมอรอน (Cameron 1996 cited in Smart, Kuh & Tierney, 1997) ได้จำแนกตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของสถานศึกษาเป็น 9 มิติ ประกอบด้วย 1) ความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียน 2) การพัฒนาด้านวิชาการของผู้เรียน 3) การพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียน 4) การพัฒนาบุคลิกภาพของผู้เรียน 5) ความพึงพอใจของบุคลากรต่อครูและผู้บริหาร 6) การพัฒนาวิชาชีพและคุณภาพของครู 7) ระบบการปฏิสัมพันธ์กับชุมชนแบบเปิด 8) ความสามารถในการจัดการทรัพยากร และ 9) สภาพขององค์กร และเครทเชน คอว์เบล และไฟร์สโตน (Cretchen, Corbelt & Firestone, 1988) ได้กำหนดเกณฑ์วัดประสิทธิผลของสถานศึกษาไว้ 4 ด้าน ได้แก่ 1) ความพึงพอใจของครู 2) จำนวนผู้เข้าเรียน 3) จำนวนผู้ที่ลาออก และ 4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับ ฮอย และมิสเกล (Hoy & Miskel, 2001- 2005) นำเสนอตัวชี้วัดสำคัญด้านผลลัพธ์ของสถานศึกษาที่แสดงถึงคุณลักษณะของควมมีประสิทธิภาพของสถานศึกษาไว้ 3 ประการ ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement) ความพึงพอใจในงานของครู (job satisfaction) และการรับรู้ต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาทั้งหมด (overall perceptions of school effectiveness) นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้ให้ทัศนะในมุมมองของนักประเมินเกี่ยวกับนิยามความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาว่าแตกต่างกันตามตัวแบบการประเมินและจุดเน้นของการประเมิน โดยได้สรุปคำนิยามความสำเร็จของการดำเนินงานจากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องได้ดังนี้ คือ 1) ผลการเรียนรู้ (learning outcome) ของผู้เรียน 2) ผลการพัฒนาทางวิชาชีพ (professional development) ของบุคลากร 3) มาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาในแง่มุมมองนักวัดผลประเมินผลทางการศึกษาเช่น สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2537: 71) ให้ความหมายว่า หมายถึง ผลที่เกิดจากการสอนหรือกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งแสดงออก มา 3 ด้าน ได้แก่ ด้านพุทธิพิสัย ด้านจิตพิสัย และด้านทักษะพิสัย เช่นเดียวกับ บุญชม ศรีสะอาด (2537: 68) เห็นว่าผลที่เกิดขึ้นจากการค้นคว้า การอบรม การสั่งสอน หรือประสบการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งความรู้สึก ค่านิยม จริยธรรมต่างๆ ที่เป็นผลมาจากการฝึกสอน ส่วนภพ เลหาไพบูลย์ (2542: 329) กล่าวว่า พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความสามารถในการกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ จากที่ไม่เคยกระทำ หรือกระทำได้น้อยก่อนที่จะมีการเรียนการสอน ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่มีการวัดได้ สอดคล้องกับชาวล แพ

รัตกุล (2516 : 15-17) ที่เห็นว่าเป็นความสำเร็จด้านความรู้ และสมรรถภาพด้านต่างๆ ของสมองซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ และเดโซ สนวนานนท์ (2552: 3-4) สรุปว่าเป็นความสำเร็จที่ได้รับจากความพยายามเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ หรือระดับความสำเร็จที่ได้รับในแต่ละด้าน โดยเฉพาะ

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า ประสิทธิภาพของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ (Effectiveness of Student's Vocational Achievement) หมายถึง ระดับ ความรู้ ความสามารถและทักษะที่ผู้เรียนได้รับและพัฒนาตนให้ดีขึ้นจากการเรียนการสอนวิชาชีพต่าง ๆ โดยอาศัยเครื่องมือใน การวัดผล หลังจากการเรียน หรือการฝึกอบรมเหล่านั้นแล้วซึ่งอาจพิจารณาได้จากคะแนน การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หรือความชำนาญเชิงทักษะองค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ และการวัดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพในการจัดการเรียนการสอนจะเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมใน 3 ด้านคือ พุทธิพิสัย (Cognitive domain) จิตพิสัย (Affective domain) และทักษะพิสัย (Psycho -motor domain) ตามแนวคิดของ Smith & Piele (2006: 292-294) ซึ่งการจัดการเรียนการสอนของอาชีวศึกษาใช้การวัดประเมินผลผู้สำเร็จการศึกษา ที่ความรู้ ทักษะ และสมรรถนะของผู้เรียน จึงสามารถสรุปเป็นภาพดังนี้



ภาพที่ 2 โมเดลประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ
(Effectiveness of Student's Vocational Achievement Model)

2.2 การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning)

การเรียนรู้จากประสบการณ์มีรากฐานมาตั้งแต่เริ่มเกิดมนุษยชาติ การเรียนรู้ในยุคนั้นจะเป็นการเรียนรู้แบบลองผิดลองถูก (Trial and error) โดยมีการประเมินผลที่ชัดเจนคือ การอยู่รอด โดยการดำเนินชีวิตและผลการเรียนรู้ที่ดีที่สุดก็จะเป็นแบบอย่างให้รุ่นต่อไปได้จดจำ เพื่อประยุกต์

ใช้สำหรับตนเอง การศึกษาจากประสบการณ์จึงถ่ายทอดจากบรรพบุรุษสู่ลูกหลานจากนายจ้างสู่ลูกจ้าง จากเพื่อนสู่เพื่อน จากผู้รู้ไปผู้เรียน จนเกิดเป็นการถ่ายทอดความรู้หลายลักษณะ เช่น การฝึกงาน การอาชีวศึกษา การจัดการฝึกอบรมในหน่วยงานต่าง ๆ รวมไปถึงการสอนงาน เป็นต้น

ความหมาย

ขอบข่ายความหมายของคำว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์กว้างขวางมาก ทั้งในทางปฏิบัติและทฤษฎี ต่างมีมุมมองที่สอดคล้องกับสถานการณ์ที่แต่ละคนเผชิญอยู่ในชีวิตประจำวัน ดังนั้น อาจกล่าวได้ว่า “การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) คือกระบวนการสร้างความรู้ ทักษะ และเจตคติด้วยการนำเอาประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมาบูรณาการเพื่อสร้างการเรียนรู้ใหม่ ๆ ขึ้น”

ประวัติความเป็นมาและพัฒนาการ

ทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎี ประยุกต์ใช้รูปแบบการเรียนรู้จากประสบการณ์ เช่น ทฤษฎีของการเรียนรู้หลายทฤษฎีจากประสบการณ์ของ อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) หรือทฤษฎีของฌองเพียเจท์ (Jean Piaget) ซึ่งมีบทสรุปในงานวิจัยว่าพัฒนาการของมนุษย์นั้นมาจากการที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวของเขาเอง อย่างไรก็ตามผู้ที่ถือว่าเป็นผู้นำเชิงจุดประกายให้กำเนิดทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่สำคัญๆ ได้แก่ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) ฌอง เพียเจท์ (Jean Piaget) เคิร์ต เลวิน (Kurt Lewin) และเดวิด โคลบ (David Kolb) ต่อเนื่องกันมาตามลำดับ ความเชื่อของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) ในเรื่อง “Learning by doing” “หรือการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริง” เป็นวลีที่ถูกอ้างอิงอย่างแพร่หลายในหมู่นักการศึกษา เขาได้เสนอแนวคิดที่ว่า “เหตุการณ์ต่าง ๆ ย่อมเกิดและดำเนินอยู่แน่นอน แต่สิ่งที่เราจะต้องคำนึงถึงคือความหมายที่แฝงอยู่ในสิ่งนั้นนั่นเอง เขาชี้ให้เห็นความสำคัญของประสบการณ์ที่มนุษย์มีอยู่อย่างหลากหลายแตกต่างกัน และสนับสนุนความคิดของนักการศึกษาที่ว่าประสบการณ์นั้นไม่สำคัญเท่ากับว่าผู้เรียนได้เรียนรู้อะไรบ้าง จากประสบการณ์นั้น ๆ เลวิน (Kurt Lewin) มีความคิดคล้ายๆ กับ ดิวอี้ (John Dewey) เขาเชื่อว่าประสบการณ์จะนำไปสู่การเรียนรู้ได้ก็ต่อเมื่อเราเข้าใจความหมายของประสบการณ์นั้น และสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองหรือกลุ่มจะต้องมีปัจจัยอื่น ๆ อีกหลายอย่างมาสนับสนุนให้เกิดสิ่งเหล่านี้ขึ้น

ในขณะที่มีการศึกษาค้นคว้าอย่างกว้างขวางเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ ที่ได้กล่าวข้างต้น งานของ โคลบและฟราย (Kolb and Fry. 1971 ; 1975 ; 1984) ก็เป็นที่นิยมใช้อ้างอิงถึงในการอธิบายถึงประเด็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ โคลบ และ ฟราย (Kolb and Fry. 1975) ระบุ

ในผลการวิจัยว่าขณะที่ผู้ใหญ่เกิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนรู้ที่ตนถนัด และการเรียนรู้ก็จะเริ่มจากจุดนั้น แต่ผู้ใหญ่ก็จะใช้รูปแบบการเรียนรู้หลาย ๆ รูปแบบแม้ว่าจะไม่มาก หรือได้ผลเท่ากับแบบที่ตนเองถนัดจากข้อคิดเห็นของนักทฤษฎีดังกล่าวนี้ สรุปว่าการเรียนรู้เกิดเป็นวงจรต่อเนื่อง โดยผู้เรียนจะเคลื่อนจากการรับรู้ หรือการทำกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งจะส่งเสริมการเรียนรู้ทั้งหมด กิจกรรมบางอย่างก็เป็นที่ชื่นชอบบ้างก็ถูกชะเลยไม่มีใครสนใจเอาใจใส่และ โคลบ และ ฟราย (Kolb and Fry) ได้คิดค้นวงจรการเรียนรู้ ซึ่งนำไปสู่ข้ออภิปราย

2.2.1 การจัดกระบวนการเรียนรู้ แบบประสบการณ์จริง(Experiential Learning)

คาร์ล โรเจอร์ นักจิตวิทยาและนักการศึกษาชาวอเมริกันเชื่อว่า มนุษย์มีศักยภาพที่จะเรียนรู้ และการเรียนรู้จะได้ผลดีหากการเรียนรู้มีความหมาย หรือเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสนใจอยากรู้อย่างแท้จริงโดยจำแนกการเรียนรู้เป็น 2 ชนิด คือ 1) การเรียนรู้ในสิ่งที่ถูกสอนโดยผู้เรียนไม่ได้สนใจอยากรู้มาก่อน Indirect Experiential Learning และ 2) การเรียนรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนต้องการรู้ โดยเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงหรือ Direct Experiential Learning หมายถึงความรู้ที่ได้รับจากการลงมือปฏิบัติจริง และนำความรู้มาประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ ความแตกต่างสำคัญระหว่างการเรียนรู้สองแบบนี้คือ การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จะมุ่งสนองความต้องการหรือความสนใจของผู้เรียน และเมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้ในสิ่งที่ตนสนใจก็จะเป็นการเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน

2.2.2 บทบาทของผู้สอน

โรเจอร์เชื่อว่า มนุษย์ทุกคนโดยธรรมชาติรักการเรียนรู้ ดังนั้นบทบาทของผู้สอน คืออำนวยความสะดวกแก่ผู้เรียนโดยวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

1. ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้เรียน ผู้สอนไม่ควรครอบงำหรือคอยบงการความคิดผู้เรียน แต่ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิดตัดสินใจสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง ผู้สอนควรใช้เวลาที่เพียงพอแก่ผู้เรียนในการทำงาน ใช้สมาธิ พุดคุย จินตนาการ ลองผิดลองถูกและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีความสัมพันธ์ หรือทำงานร่วมกับบุคคลอื่นที่มีความสนใจคล้ายกัน

2. ค้นหาสิ่งที่ผู้เรียนสนใจเรียนรู้ การเรียนรู้ที่กระตุ้นพลังทางความคิดมากที่สุดจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสร้างสิ่งที่มีความหมายต่อตนเอง การที่ผู้เรียนมีโอกาสเลือกเรียนรู้สิ่งที่สนใจ เขาจะเรียนรู้อย่างเต็มใจและมีความสุข ผู้สอนควรสังเกตหรือซักถามว่าผู้เรียนสนใจอยากรู้สิ่งใด จากนั้นจัดการเรียนการสอนให้เปิดกว้าง ยืดหยุ่น เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนหรือทำกิจกรรมที่สนใจ

2.2.3 บทบาทของผู้เรียน

1. ผู้เรียนมีส่วนร่วมเต็มที่ในกระบวนการเรียนรู้ รวมถึงมีส่วนเลือกวิธีการเรียนรู้ การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนการเรียนรู้ นับตั้งแต่มีส่วนร่วมตัดสินใจใน

สิ่งที่ต้องการจะเรียนรู้ ร่วมออกแบบวิธีการเรียนรู้ รวมไปถึงร่วมตัดสินใจวิธีการประเมินผลการเรียนรู้

2. **เผชิญปัญหาจากประสบการณ์จริง** โรเจอร์เชื่อว่าธรรมชาติของผู้เรียนมีความอยากรู้อยากเห็น กระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ ค้นพบและหาทางออกให้แก่ปัญหาที่เกิดขึ้น ดังนั้น ผู้สอนมีหน้าที่กระตุ้นธรรมชาติความอยากรู้ของผู้เรียน โดยจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เผชิญปัญหาผ่านการลงมือปฏิบัติจริง เพื่อค้นพบความรู้ด้วยตนเอง

3. **ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการประเมินตนเอง** โรเจอร์เชื่อว่าการประเมินตนเองมีความหมายและมีความสำคัญกว่าการประเมินโดยผู้อื่น การให้ผู้เรียนร่วมกำหนดวัตถุประสงค์ และประเมินการเรียนรู้ของตนเอง หมายถึงการให้ผู้เรียนร่วมกำหนดเป้าหมาย ประเมินความคืบหน้า รวมทั้งตั้งบรรทัดฐานคุณภาพผลงานการเรียนรู้ของเขาเอง เป็นการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักรับผิดชอบต่อตนเองอย่างแท้จริง การประเมินควรใช้วิธีการหลากหลายมุ่งประเมินทั้งผลงานคุณภาพทางวิชาการ สภาพอารมณ์ผู้เรียนในการทำงาน รวมทั้งอาจประเมินทักษะการทำงานกลุ่ม ทักษะการสื่อสาร เพื่อนำเสนอข้อมูลความรู้ที่ได้แก่ผู้อื่น

2.2.4 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบประสบการณ์ ประกอบด้วยขั้นตอน 5 ขั้น ดังนี้

1. **ขั้นประสบการณ์ (Experiencing)** ให้ความรู้เรื่องการพูดในโอกาสต่าง ๆ สาธิตวิธีการใช้อุปกรณ์และเครื่องมือต่างๆ เช่น การใช้กล้องวิดีโอ การใช้เครื่องตัดต่อภาพ การใช้เครื่องควบคุมเสียง หลังจากนั้นแบ่งนักเรียนออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่หนึ่ง ช่างภาพ กลุ่มที่สอง ควบคุมภาพและเสียง กลุ่มที่สาม ผู้ประกาศข่าวประจำวัน ทั้งสามกลุ่มจะแบ่งหน้าที่กันชัดเจน โดยครูเป็นผู้ที่ให้คำแนะนำ กับติดตาม

2. **ขั้นนำเสนอและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ (Publishing)** ผู้ที่รับผิดชอบในการอ่านข่าวแต่ละวัน จะเตรียมข่าวสารเพื่ออ่านให้เพื่อน ๆ ทั้งโรงเรียนทราบในช่วงเวลาพักรับประทานอาหาร โดยสามารถรับข่าวสารได้ 2 รูปแบบคือ รับชมภาพและเสียงทางการโทรทัศน์ภายในสถานศึกษา และรับฟังเสียงผ่านเครื่องกระจายเสียงของสถานศึกษา

3. **ขั้นอภิปรายผล (Discussing)** เมื่อนักเรียนอ่านข่าวเสร็จเรียบร้อยในแต่ละวัน ครูจะติชมและเสนอแนะข้อบกพร่องของนักเรียน เพื่อแก้ไขในครั้งต่อไป

4. **ขั้นสรุปพาดพิง (Generalizing)** เป็นขั้นของการสรุปผลการเรียนรู้จาก ทั้ง 3 ขั้นข้างต้นโดยให้เพื่อน ๆ ในชั้นเรียนร่วมกันวิเคราะห์จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนาของแต่ละบุคคล

5. **ขั้นประยุกต์ใช้ (Applying)** เมื่อนักเรียนผ่านกระบวนการจัดประสบการณ์จริงจากการปฏิบัติทั้ง 4 ขั้น นักเรียนจะเกิดความรู้ใหม่ที่สามารประยุกต์ใช้ในอนาคตต่อไป

2.2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้จากประสบการณ์

Hoy & Miskel (2001, 2005) นำเสนอตัวชี้วัดสำคัญด้านผลลัพธ์ของสถานศึกษาที่แสดงถึงคุณลักษณะของควมมีประสิทธิภาพของสถานศึกษาไว้ 3 ประการ ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement) ความพึงพอใจในงานของครู (job satisfaction) และการรับรู้ต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาทั้งหมด (overall perceptions of school effectiveness) และได้ให้ทัศนะเพิ่มเติมว่าสถานศึกษาเป็นองค์การที่มีลักษณะเป็นระบบเปิด ซึ่งประกอบด้วย ปัจจัยนำเข้า (input) กระบวนการ (process) และผลผลิต (output) โดยได้วิเคราะห์องค์ประกอบของกระบวนการภายใน 5 ประการ ได้แก่ การเรียนและการสอนโครงสร้าง บุคคล วัฒนธรรมและบรรยากาศ ตลอดจนนโยบายทางการเมืองที่มีความเกี่ยวข้องปฏิสัมพันธ์กัน และถูกกำหนดโดยอำนาจของสภาพแวดล้อมภายนอก ส่วนผลผลิตของสถานศึกษานั้นจะประกอบด้วย ผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานของผู้เรียน ครู และผู้บริหาร ทั้งด้านปริมาณและคุณภาพซึ่งสามารถใช้เป็นตัวชี้วัดในการประเมินประสิทธิผลของสถานศึกษาได้

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้ให้ทัศนะในมุมมองของนักประเมินเกี่ยวกับนิยามความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาว่าแตกต่างกันตามตัวแบบการประเมินและจุดเน้นของการประเมิน โดยได้สรุปคานิยามความสำเร็จของการดำเนินงานจากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องได้ดังนี้ คือ

1) ผลการเรียนรู้ (learning outcome) ของผู้เรียน Caldwell and Spinks (1998) สรุปว่า มีนักวิจัยหลายคนให้คานิยามความสำเร็จของโครงการปฏิรูปสถานศึกษาว่าเป็นผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และมีการวัดในรูปคะแนน ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการจากแบบทดสอบมาตรฐาน และการวัดในรูปการรับรู้ (perception) ซึ่งมีตัวอย่างงานวิจัยได้แก่ งานวิจัยของ Whitty, Power & Halpin (1998); Hanushek (1996); Summers & Johnson (1996) และ Olson (1997)

2) ผลการพัฒนาทางวิชาชีพ (professional development) ของบุคลากร Scheerens (2000); Caldwell & Spinks (1998); Chrispeels (2000) รายงานการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาว่า นักวิจัยอาจให้นิยามความสำเร็จได้ทั้งในรูปผลผลิตระยะต้นคือ ผลการพัฒนาทางวิชาชีพของครูและผลผลิตระยะปลาย คือ คุณภาพผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

3) มาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษา ซึ่ง Cuban (1998) ได้ศึกษางานวิจัยที่เป็นการประเมินการปฏิรูปสถานศึกษาประถมศึกษา สรุปว่า การประเมินส่วนใหญ่ นักประเมินใช้เป้าหมายที่คาดหวังในการปฏิรูปสถานศึกษามานิยามเป็นมาตรฐานในการประเมิน ความสำเร็จของการดำเนินงาน และได้สรุปมาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษามีอยู่ 3 มาตรฐาน (Majone, 1983; Hoff, 1997; week, 1993) คือ 1) มาตรฐานด้าน

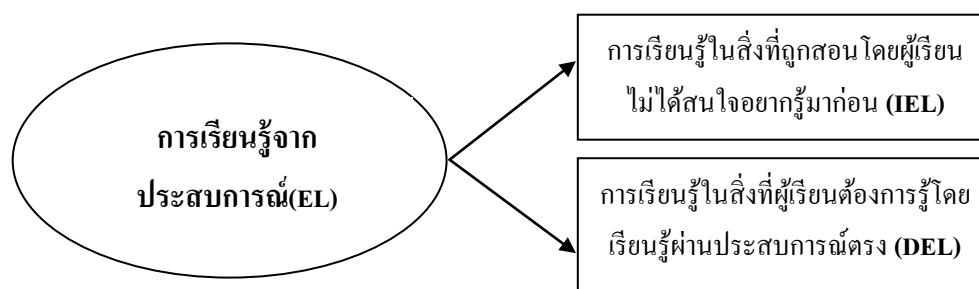
ประสิทธิผล(effectiveness standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาวัดได้จากตัวบ่งชี้ที่สร้างจากเป้าหมายของการปฏิรูป เช่น คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตราการเรียนต่อ และอัตราการมีงานทำ2) มาตรฐานด้านความกว้างขวาง(popularity standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาวัดได้จากการที่ตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษาได้รับการยอมรับและมีการนำตัวแบบไปใช้อย่างกว้างขวางทั่วถึง และ3) มาตรฐานด้านความคงที่หรือความไม่แปรเปลี่ยน(fidelity standards) ความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาวัดได้จากระดับความไม่แปรเปลี่ยนของตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษาเมื่อเทียบกับตัวแบบการปฏิรูปสถานศึกษาที่เป็นต้นแบบ

Bossert (1988) ได้กำหนดเกณฑ์การวัดประสิทธิผลของสถานศึกษดังนี้ 1) ความเป็นผู้นำทางวิชาการ 2) การนิเทศติดตามงานอย่างใกล้ชิด 3) การประเมินกิจกรรมทางวิชาการ 4) การพัฒนาวิชาชีพครู และ5) การอิสระและหลากหลายในการเรียน

จากที่กล่าวมาจะพบว่า มอทท์ (Mott 1972 cited in Hoy & Miskel, 2001) ได้สร้างตัวแบบ(model) เกี่ยวกับการรับรู้ประสิทธิผล(perceived organizational effectiveness) โดยการรวมผลลัพธ์ของการปฏิบัติงานที่สำคัญ 5 ประการคือ ปริมาณของผลผลิต (quantity of product) คุณภาพของผลผลิต(quality of product) ประสิทธิภาพ(efficiency) ความสามารถในการปรับตัว(adaptability) และความยืดหยุ่น (flexibility) โดยให้เหตุผลว่า เกณฑ์ทั้ง 5 เหล่านี้ เป็นตัวกำหนดความสามารถขององค์กรในการระดมพลังสำหรับปฏิบัติการเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายและการปรับเปลี่ยนองค์กรที่มีประสิทธิผลจะทำให้เกิดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนสูงขึ้น ซึ่งคามอรอน (Cameron 1996 cited in Smart, Kuh & Tierney, 1997) ได้จำแนกตัวบ่งชี้ประสิทธิผลของสถานศึกษาเป็น 9 มิติ ประกอบด้วย 1) ความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียน2) การพัฒนาด้านวิชาการของผู้เรียน3) การพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียน 4) การพัฒนาบุคลิกภาพของผู้เรียน 5) ความพึงพอใจของบุคลากรต่อครูและผู้บริหาร6) การพัฒนาวิชาชีพและคุณภาพของครู 7). ระบบการปฏิสัมพันธ์กับชุมชนแบบเปิด8) ความสามารถในการจัดการทรัพยากร และ9) สภาพขององค์กร และเครทเชน คอว์เบล และไฟร์สโตน (Cretchen, Corbelt & Firestone ,1988) ได้กำหนดเกณฑ์วัดประสิทธิผลของสถานศึกษาไว้ 4 ด้าน ได้แก่ 1) ความพึงพอใจของครู 2) จำนวนผู้เข้าเรียน 3) จำนวนผู้ที่ลาออก และ4) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สำหรับ ฮอย และมิสเกล (Hoy & Miskel ,2001- 2005) นำเสนอตัวชี้วัดสำคัญด้านผลลัพธ์ของสถานศึกษาที่แสดงถึงคุณลักษณะของความสำเร็จของสถานศึกษาไว้ 3 ประการ ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement) ความพึงพอใจในงานของครู (job satisfaction) และการรับรู้ต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาทั้งหมด (overall perceptions of school effectiveness)

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2545) ได้ให้ทัศนะในมุมมองของนักประเมินเกี่ยวกับนิยามความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษาว่าแตกต่างกันตามตัวแบบการประเมินและจุดเน้นของการประเมิน โดยได้สรุปคำนิยามความสำเร็จของการดำเนินงานจากการสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องได้ดังนี้ คือ 1) ผลการเรียนรู้ (learning outcome) ของผู้เรียน 2) ผลการพัฒนาทางวิชาชีพ (professional development) ของบุคลากร 3) มาตรฐานในการประเมินความสำเร็จของการปฏิรูปสถานศึกษา ในแง่มุมมองนักวัดผลประเมินผลทางการศึกษา เช่น สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2537: 71) ให้ความหมายว่า หมายถึง ผลที่เกิดจากการสอนหรือกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งแสดงออกมา 3 ด้านได้แก่ ด้านพุทธิพิสัย ด้านจิตพิสัยและด้านทักษะพิสัย เช่นเดียวกับ บุญชม ศรีสะอาด (2537: 68) เห็นว่าผลที่เกิดขึ้นจากการค้นคว้า การอบรม การสั่งสอน หรือประสบการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งความรู้สึกลำบาก จริยธรรมต่าง ๆ ที่เป็นผลมาจากการฝึกสอน ส่วน ภพ เลหาไพบูลย์ (2542: 329) กล่าวว่า พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความสามารถในการกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ จากที่ไม่เคยกระทำ หรือกระทำได้น้อยก่อนที่จะมีการเรียนการสอน ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่มีการวัดได้ สอดคล้องกับชวาล แพรัตกุล (2546: 15-17) ที่เห็นว่าเป็นความสำเร็จด้านความรู้ และสมรรถภาพด้านต่างๆ ของสมองซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะ และเคโซ สวานานนท์ (2552: 3-4) สรุปว่าเป็นความสำเร็จที่ได้รับจากความพยายามเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ หรือระดับความสำเร็จที่ได้รับในแต่ละด้านโดยเฉพาะ

ซึ่งโมเดลการวัดการเรียนรู้จากประสบการณ์ ผู้วิจัยได้ยึดแนวคิดของ คาร์ล โรเจอร์ นักจิตวิทยาและนักการศึกษาชาวอเมริกัน ที่กล่าวว่า มนุษย์มีศักยภาพที่จะเรียนรู้และการเรียนรู้จะได้ผลดีหากการเรียนรู้ที่มีความหมาย หรือเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสนใจอยากรู้อย่างแท้จริง โดยจำแนกการเรียนรู้เป็น 2 ชนิด คือ 1) การเรียนรู้ในสิ่งที่ถูกสอนโดยผู้เรียนไม่ได้สนใจอยากรู้มาก่อน Indirect Experiential Learning และ 2) การเรียนรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนต้องการรู้ โดยเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง หรือ Direct Experiential Learning ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 3 โมเดลการวัดการเรียนรู้จากประสบการณ์

2.3 การรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective Teacher Efficacy)

2.3.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective teacher efficacy: CTE)

เนื่องจากสถานศึกษาเป็นองค์กรหนึ่งที่ครูทุกคนต่างทำงานร่วมกัน มีปฏิสัมพันธ์กันตามปทัสถานทางสังคม โครงสร้างของสถานศึกษา คือความสัมพันธ์ระหว่างครู ผู้บริหาร และผู้เรียน โดยผ่านกิจกรรมการเรียนการสอน ทฤษฎีการรับรู้ทางสังคมยืนยันว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองและความสามารถของครูในสถานศึกษามีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของครู สิ่งแวดล้อมที่บุคคลอาศัยอยู่และสถานที่ปฏิบัติงานได้ช่วยกล่อมเกลาความเป็นปัจเจกบุคคลและความเป็นกลุ่มและระบบความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถโดยภาพรวมของบุคลากร สถานศึกษาก่อให้เกิดผลลัพธ์ในเรื่องนวัตกรรมของสถานศึกษาทั้งในด้านที่เกิดประโยชน์และไม่เป็นประโยชน์ (Brophy & Good, 1986) ความเชื่อเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมนี้มีผลกระทบต่อกระบวนการคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมการแสดงออกตลอดจนแรงจูงใจของแต่ละบุคคล ซึ่งความเชื่อเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมเกิดจากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสถานศึกษา และมีอิทธิพลต่อความเป็นอยู่ของบุคคลและการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของสถานศึกษา (Bandura, 1993, 1997)

2.3.2 ความหมายของการรับรู้ความสามารถรวมของครู (collective teacher efficacy)

ไดมินักวิชาการเป็นจำนวนมากต่างก็มีความเห็นเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมของครูไว้ใกล้เคียงกัน ตัวอย่างเช่น

Bandura (1977) ให้ข้อเสนอแนะว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครู หมายถึง การรับรู้ความเชื่อร่วมกันของกลุ่ม เกี่ยวกับการนำเอาศักยภาพของบุคคลในกลุ่มมารวมกัน เพื่อบริหารจัดการพฤติกรรมกลุ่มที่จำเป็นต่อความสำเร็จต่องานของกลุ่ม

Goddard & Goddard (2001: 809) ให้นิยามไว้ว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครู เป็นการรับรู้ของคณะครูในสถานศึกษาเกี่ยวกับสถานศึกษาที่ตนปฏิบัติงานอยู่โดยภาพรวมว่าสถานศึกษามีความสามารถในการบริหารจัดการ โดยผ่านการจัดกิจกรรมต่างๆและกิจกรรมเหล่านี้ต้องก่อให้เกิดผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสำเร็จด้านวิชาการ

Zellars, Hochwater, Perrew, Miles, & Kiewitz (2001) มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกันว่า การรับรู้ความสามารถรวม หมายถึง การรับรู้ของสมาชิกในกลุ่มเกี่ยวกับความสามารถของกลุ่ม หรือ การรวมความสามารถของกลุ่มเข้าด้วยกัน ในการทำงานที่ได้รับมอบหมาย จนประสบความสำเร็จ ขณะที่ Hoy and Miskel (2008) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครู หมายถึง

ความเชื่อร่วมกันของผู้บริหาร คณะครู และบุคลากรทุกฝ่ายในสถานศึกษา ต่อความพยายามของสถานศึกษาในการพัฒนาผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จ

Riggs & Warka (1994) ได้นิยาม การรับรู้ความสามารถรวมไว้ว่า เป็นการประเมินของบุคคลแต่ละคนต่อการรับรู้ความสามารถรวมของกลุ่มที่ตนสังกัดอยู่ว่ามีการรับรู้ความสามารถรวมของกลุ่มร่วมกันแล้วมากน้อยเพียงใดในการปฏิบัติงาน

Tschannen-Moran and Barr (2004) ได้ให้คำจำกัดความที่ขยายขอบเขตไปอีกโดยกล่าวถึงคำจำกัดความของการรับรู้ความสามารถรวมของครูว่า เป็นการรวมการรับรู้ของครูแต่ละคนเกี่ยวกับความสามารถของสถานศึกษาเข้าด้วยกัน โดยที่คณะครูมีความเชื่อในความสามารถของสถานศึกษาในการบริหารจัดการเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพตามมาตรฐานที่แตกต่างไปจากผู้เรียนในสถานศึกษาอื่นๆ โดยไม่มีข้อยกเว้นเกี่ยวกับ เศรษฐฐานะและชุมชนที่ผู้เรียนอาศัยอยู่

จากแนวคิดของนักวิชาการดังกล่าวมาแล้ว ผู้วิจัยสามารถสรุปเป็นแนวคิดเกี่ยวกับความหมายของการรับรู้ความสามารถรวมของครู ที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ว่า หมายถึง การรับรู้ของคณะครู ผู้บริหาร และบุคลากรทั้งสถานศึกษา ต่อความสามารถของกลุ่มครูและบุคลากรในสถานศึกษาที่ตนสังกัดอยู่ ว่าบุคลากรทุกคนในสถานศึกษามีความพยายามและความสามารถที่จะบริหารจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพที่มีอยู่ โดยไม่คำนึงถึงข้อจำกัดต่าง ๆ ของผู้เรียน

อย่างไรก็ตามถึงแม้ว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครู กับ การรับรู้ความสามารถของครูจะเป็นตัวแปรที่มีความหมายใกล้เคียงกัน แต่นักวิชาการด้านนี้ก็มีความคิดเห็นที่สอดคล้องกันว่าทั้งสองตัวแปรนี้ ไม่ใช่ตัวแปรเดียวกันแต่เป็นตัวแปรสองตัวที่แยกเป็นอิสระต่อกัน (Ross, Hogaboam – Gray & Gray, 2003)

2.3.3 รูปแบบของการรับรู้ความสามารถรวม (A model of collective efficacy: CTE)

องค์ความรู้เรื่องการรับรู้ความสามารถรวม (Collective efficacy) พัฒนาจากองค์ความรู้เรื่องการรับรู้ความสามารถส่วนตัว (Self efficacy) ตามแนวคิดเชิงทฤษฎีของ แบนดูรา (1997) แต่การรับรู้ความสามารถรวมของครูยังไม่มีการงานวิจัยที่สนับสนุน จำนวนมากนักเนื่องจากเป็นเรื่องใหม่ที่อยู่ในความสนใจของนักการศึกษา มีงานวิจัยของนักการศึกษาที่สนใจตัวแปรการรับรู้ความสามารถรวมของครูนี้ เช่น งานวิจัยของ Tschannen-Moran et al. (1998) ที่พบว่า การรับรู้ความสามารถรวมเป็นคุณลักษณะของกลุ่มโดยจัดเป็นตัวแปรในกลุ่มบรรยากาศองค์การ การรับรู้ความสามารถรวมเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสมาชิกอย่างมีพลวัต ซึ่งผลจากการมีปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นพลวัตของสมาชิกนี้ จะมีพลังมากกว่าผลรวมของความสามารถของแต่ละบุคคลมารวมกันในการขับเคลื่อนให้งานบรรลุเป้าหมายตามที่ตั้งไว้ (Bandura, 1997 : 477) และ

แนวคิดจากการรับรู้ความสามารถส่วนบุคคลสู่แนวคิดการรับรู้ความสามารถรวมของครู (From individual to collective efficacy) อธิบายได้ว่าครูต่างก็เป็นสมาชิกของสถานศึกษา ซึ่งการมีความเชื่อร่วมกันในเรื่องของความสามารถรวมของคณะครูมีอิทธิพลต่อระบบทางสังคมของสถานศึกษา (Hoy & Miskel, 2008) ภายในสถานศึกษา การรับรู้ความสามารถรวมของครูจะแสดงให้เห็นถึงการรับรู้ความสามารถของกลุ่ม การยอมรับซึ่งกันและกันและการประสานความสามารถของครูในสถานศึกษาในการปฏิบัติงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมที่ได้ตั้งไว้ (Bandura, 1977) และเช่นเดียวกันกับการรับรู้ความสามารถส่วนบุคคล การรับรู้ความสามารถรวม มีความสัมพันธ์กับงานที่ปฏิบัติ ระดับความพยายาม ความยืนหยัดในการทำงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้านความคิด ระดับความเครียด และระดับความสำเร็จของกลุ่มเช่นเดียวกัน

การรับรู้ความสามารถรวมถือว่าเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่ายิ่งของสถานศึกษา ตามความคิดเห็นของ Bandura (1997) แล้วเขาเชื่อว่าการรับรู้ความสามารถรวมเป็นสมบัติที่สำคัญยิ่งของสถานศึกษา เหตุผลหนึ่งของข้อสรุปนี้คือ ความเชื่อมโยงระหว่างความสามารถของครูกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (Anderson, Greene & Lowen, 1988 ; Armor et al., 1976 ; Ashton & Webb, 1986 ; Ross, 1994) จากงานวิจัยเฉพาะเรื่องการรับรู้ความสามารถของครูก็สามารถอธิบายความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนได้เป็นบางส่วนอยู่แล้วแต่การรับรู้ความสามารถรวมของครูทั้งสถานศึกษาจะช่วยอธิบายให้เห็นถึงความแตกต่างในเรื่องผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนในแต่ละสถานศึกษาได้ด้วย และยิ่งไปกว่านั้น การรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษายังทำให้เห็นภาพรวมและเกิดความเข้าใจถึงการตั้งเป้าหมายของการจัดการศึกษาของแต่ละสถานศึกษาที่แตกต่างกันว่าแต่ละสถานศึกษามีวัตถุประสงค์ที่สำคัญในการจัดการศึกษาให้แก่ผู้เรียนอย่างไร สถานศึกษาที่คณะครูมีการรับรู้ความสามารถรวมสูง ก็จะตั้งเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนไว้สูงกว่าสถานศึกษาที่มีการรับรู้ความสามารถรวมต่ำ เป็นต้น

Bandura (1997) ได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า เพราะเหตุที่โรงเรียนได้มุ่งเน้นให้ครูทุกคนเป็นเจ้าภาพในการรับผิดชอบร่วมกันในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียน กระบวนการจัดการเรียนการสอนแก่ผู้เรียนในยุคคลังการศึกษาดังกล่าวต้องมีมาตรฐาน โปร่งใส ทำให้สาธารณชนยอมรับได้ ซึ่งภาระการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งที่ผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนดังกล่าว จำเป็นต้องอาศัยความสามารถเพื่อสร้างพลังร่วมกันของครูทุกคนในสถานศึกษา เป็นความจริงที่ว่า การสร้างความรู้สึกร่วมหรือการรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษา เป็นเรื่องที่ยาก แต่ก็ไม่ได้หมายความว่า จะทำไม่ได้และยิ่งไปกว่านั้น สิ่งที่ต้องพยายามทำความเข้าใจก็คือ การรับรู้ความสามารถรวมเป็นความรู้สึกที่ไม่ได้เกิดขึ้นทันทีทันใด แต่เป็นสิ่งที่ต้องพัฒนาอย่างค่อยเป็นค่อยไปโดยอาศัยปฏิสัมพันธ์ของครูใน

สถานศึกษา ผ่านวัฒนธรรมตลอดจนบรรยากาศองค์การในสถานศึกษานั้นๆ เนื่องจากการรับรู้ความสามารถรวมของครูเป็นการรับรู้ทางสังคมจึงต้องเกิดในบริบททางสังคมของสถานศึกษา

Putman (1993) กล่าวว่า ถ้าปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในสถานศึกษาเป็นปฏิสัมพันธ์ทางบวกและมีจริยธรรมในการอยู่ร่วมกันแล้ว ก็จะทำให้ครูได้รับรู้และมีความเชื่อร่วมกันว่าสถานศึกษามีความสามารถในการพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมาย ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) และการรับรู้การรับรู้ความสามารถรวม (collective efficacy) เป็นตัวแปรที่ส่งผลซึ่งกันและกัน นั่นคือ ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ แต่เมื่อมาอยู่ในสถานการณ์ที่เพื่อนๆครูด้วยกัน มีความตั้งใจในการปฏิบัติงาน อุทิศและทุ่มเทในการปฏิบัติการสอน ก็จะทำให้ครูคนนั้นปรับตัวและปฏิบัติตามแบบอย่างของครูคนอื่นๆมิฉะนั้นแล้วก็จะถูกเพื่อนๆครูด้วยกันไม่ยอมรับ เพราะไม่ปฏิบัติตามปทัสถานของสังคมนั้นๆและการที่ครูมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง ครูก็จะทุ่มเท คิดหาวิธีการหรือกลยุทธ์การสอนที่หลากหลายและมีประสิทธิผลมาใช้กับผู้เรียน เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนให้สูงขึ้นกว่าที่เป็นอยู่ เมื่อรวมครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงเข้าด้วยกัน นั้นทำให้ระดับการรับรู้ความสามารถรวมของครูของสถานศึกษาสูงขึ้นด้วย

ในฐานะที่ สถานศึกษาเป็นองค์การทางสังคม ที่จะต้องดำรงอยู่และมีการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคน ดังนั้นการทำหน้าที่ขององค์การนั้นจึงขึ้นอยู่กับองค์ความรู้ การเรียนรู้จากผู้อื่น การสะท้อนการปฏิบัติงานของตนเอง และการปฏิบัติงานที่เป็นไปตามหน้าที่รับผิดชอบของสมาชิกทุกคน ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการทำหน้าที่ของสถานศึกษาได้นำแนวคิดทฤษฎีทางปัญญาสังคม (Social cognitive theory) ไปใช้เช่นกัน เช่น การเรียนรู้จากผู้อื่น (Vicarious learning) เป็นต้น กล่าวโดยสรุปแล้วทฤษฎีทางปัญญาสังคมถือได้ว่าเป็นแหล่งที่มาของเนื้อหาสาระของการรับรู้ความสามารถรวมด้วยเช่นกัน

2.3.4 แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถรวม (Sources of Collective Efficacy Information)

Bandura (1997) ได้นำเสนอแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self efficacy) ว่าเกิดมาจาก 4 แหล่งด้วยกัน ได้แก่ การมีประสบการณ์ความสำเร็จ (Mastery experience) การเรียนรู้ประสบการณ์ความสำเร็จของผู้อื่น (Vicarious experience) การโน้มน้าวทางสังคม (Social persuasion) และสภาวะทางอารมณ์ (Effective state) ซึ่งแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของครูก็เป็นแหล่งที่มาพื้นฐานของการรับรู้ความสามารถรวมของครูด้วยเช่นกัน ซึ่งแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถรวม มีความแตกต่างกันไปบ้างตามรายละเอียด ดังนี้

2.3.4.1 ประสบการณ์แห่งความสำเร็จ (Mastery experience) ประสบการณ์แห่งความสำเร็จ มีความสำคัญต่อการเป็นอย่างยิ่ง เมื่อมองในภาพของกลุ่มครูในสถานศึกษาทุกคน มีประสบการณ์ความสำเร็จและความล้มเหลวด้วยกันทั้งนั้น ถ้าสถานศึกษาใดที่ครูส่วนใหญ่มีประสบการณ์ความสำเร็จสูงก็จะทำให้คณะครูมีความเชื่อเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษาแข็งแกร่งขึ้น ในขณะที่ ครูที่มีประสบการณ์ความล้มเหลวจะตรงกันข้าม ถ้าครูมีประสบการณ์ความสำเร็จก็จะไวต่อการกระตุ้นให้ทำงานบรรลุเป้าหมายของสถานศึกษาได้ง่ายขึ้น เมื่อเปรียบเทียบกับครูที่มีประสบการณ์ความล้มเหลวซึ่งมักจะกระตุ้นไม่ขึ้นและการที่ครูมีประสบการณ์ความสำเร็จสูงก็จะมีพลังแห่งการยืนหยัดต่อสู้เพื่อเอาชนะปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น ในระหว่างปฏิบัติงานในสถานศึกษา ในทำนองเดียวกันก็เป็นความจริงที่ว่า สถานศึกษาจะต้องเรียนรู้ประสบการณ์ความสำเร็จของตนเองว่าสถานศึกษาของเรามีความสำเร็จอะไรบ้างซึ่งประสบการณ์ความสำเร็จของสถานศึกษาก็จะทำให้ครูเกิดความภาคภูมิใจ เกิดความพยายามเพิ่มขึ้นในการถอดบทเรียนความสำเร็จในอดีต เพื่อนำมาปรับใช้ในการขับเคลื่อนให้ไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ (Huber, 1996; Levitt & March, 1996)

2.3.4.2 การเรียนรู้ประสบการณ์ความสำเร็จของผู้อื่น (Vicarious experience) ครูไม่ควรยึดถือประสบการณ์ความสำเร็จของตนเองว่า เป็นแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษาแต่เพียงแหล่งเดียว แต่ครูจะต้องศึกษา รับฟังประสบการณ์ความสำเร็จของผู้อื่น รวมไปถึง ประสบการณ์ความสำเร็จของสถานศึกษาอื่น ๆ และนอกเหนือจากนั้นคือครูต้องมี การศึกษาค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสถานศึกษาที่ประสบความสำเร็จว่าเขามีการดำเนินการอย่างไรหรือ การไปศึกษาดูงานสถานศึกษาที่ประสบความสำเร็จว่าเขามีวิธีการบริหารจัดการอย่างไร การรับรู้ประสบการณ์ความสำเร็จของบุคคลอื่นตลอดจนตัวแบบที่ประสบความสำเร็จเป็นวิธีการที่มีประสิทธิผลในการพัฒนาประสบการณ์ความสำเร็จของครู และนั่นก็เป็นการส่งเสริมพัฒนาการรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษาด้วยเช่นกัน (Huber, 1996)

2.3.4.3 การโน้มน้าวทางสังคม (Social persuasion) การโน้มน้าวทางสังคมเป็นวิธีการหนึ่งที่จะทำให้คณะครูมีความเชื่อเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษาในการที่จะพัฒนาผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จบรรลุตามเป้าหมายมีความแข็งแกร่งขึ้น ซึ่งวิธีการโน้มน้าวทางสังคม ได้แก่ การพูดคุย (Talks) การประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) โอกาสการพัฒนาด้านวิชาชีพ (Professional development opportunities) และการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เกี่ยวกับประสบการณ์ความสำเร็จของสถานศึกษาซึ่งข้อมูลหรือประสบการณ์เหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อครูเป็นอย่างมาก ยิ่งสถานศึกษาที่มีความกลมเกลียวเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันมากเท่าไรการโน้มน้าวทางสังคมก็ยิ่งทำได้มากขึ้นเท่านั้น ซึ่งผู้บริหารสถานศึกษาอาจจะทำการโน้มน้าวทางสังคมได้โดย

การติดต่อ สื่อสารกับคณะครูผ่านช่องทางต่างๆ ในสถานศึกษาแต่ การใช้การโน้มน้าวทางสังคมโดยวิธีการพูดแต่อย่างเดียว ไม่ใช่วิธีการที่ทรงพลังในการโน้มน้าวทางสังคมให้ประสบความสำเร็จ ถ้ารวมการพูดด้วยวาจาและมีตัวอย่างของโรงเรียนหรือหน่วยงานอื่นๆ ที่ประสบความสำเร็จ และประสบการณ์ตรงเชิงบวกจากการไปดูสถานศึกษาด้านแบบที่ประสบความสำเร็จ (Best practice) ประกอบกันแล้วจะพบว่า มีอิทธิพลต่อการรับรู้ความสามารถรวมของคณะครูในสถานศึกษาด้วยเช่นกัน และยังไปกว่านั้นการโน้มน้าวทางสังคมยังสามารถกระตุ้นให้โรงเรียนเกิดความพยายามเป็นพิเศษเพื่อการทำงานให้บรรลุเป้าหมาย ดังนั้น การโน้มน้าวทางสังคมจะสนับสนุนการยืนหยัดในการปฏิบัติงานและการยืนหยัดในการแก้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นในขณะปฏิบัติงานของครูเช่นเดียวกัน

2.3.4.4 สภาวะทางอารมณ์ (Affective state) เมื่อเกิดสภาวะคุกคามสถานศึกษาจะทำให้โรงเรียนมีสภาวะทางอารมณ์เช่นเดียวกันกับบุคคลที่มีปฏิริยาต่อความเครียด สถานศึกษาก็มีปฏิริยาต่อความเครียดเช่นเดียวกัน สถานศึกษาที่มีศักยภาพจะมีความอดทนต่อวิกฤติและความกดดันต่างๆ ที่เกิดขึ้น และทำหน้าที่ของสถานศึกษาต่อไปโดยไม่มีการย่อท้อหรือมีความรู้สึกท้อถอยต่อวิกฤติต่างๆ ที่เกิดขึ้น นั่นคือ การพัฒนาสถานศึกษาสู่การเป็นองค์กรเรียนรู้ นั่นเองซึ่งสถานศึกษาจะมีวิธีการปรับตัวและการจัดการเมื่อต้องเผชิญกับพลังบีบคั้นเหล่านั้น แต่สถานศึกษาที่มีศักยภาพต่ำก็จะมีปฏิริยาตอบโต้ในเชิงลบต่อวิกฤติที่เกิดขึ้นกับสถานศึกษา ซึ่งเป็นตัวเสริมแรงให้สถานศึกษาเกิดความล้มเหลว ซึ่งสถานศึกษาที่ล้มเหลวมักจะเกิดจากการตีความเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับสถานศึกษาอย่างผิดพลาด ซึ่งเมื่อตีความผิดพลาดก็อาจนำไปสู่การปฏิบัติการตอบโต้ที่เกินกว่าเหตุ หรือต่ำกว่าเหตุหรือไม่ปฏิบัติการใดๆ ทั้งสิ้นต่อปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้น ซึ่งสภาวะทางอารมณ์ของสถานศึกษาเป็นสิ่งที่ทำได้อย่างยิ่งต่อความสามารถของสถานศึกษาในการวินิจฉัยสาเหตุปัญหาและวิธีการบริหารจัดการกับปัญหาดังกล่าว

2.3.5 องค์ประกอบของการรับรู้ความสามารถรวมของครู (Elements of collective teacher efficacy: CTE) ถึงแม้ว่า แหล่งที่มาของความสำเร็จทั้ง 4 แหล่ง ที่กล่าวมาข้างต้น จะมีความสำคัญต่อการสร้างสรรค์การรับรู้ความสามารถรวมของครู แต่กระบวนการเชิงปัญญาในการตีความในเรื่องนี้มีความสำคัญและต้องใช้วิจารณญาณอย่างรอบคอบ จากแนวคิดที่กล่าวมาในข้างต้นจะพบว่า การรับรู้ความสามารถรวมมีองค์ประกอบอยู่ 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การวิเคราะห์งานการสอน (Analysis of the teaching task) และการประเมินความสามารถทางการสอนของกลุ่ม (Assessment of teaching competence) ซึ่งการวิเคราะห์ปัจจัยทั้งสองอย่างนี้ เป็นการวิเคราะห์การรับรู้ความสามารถในภาพรวมของสถานศึกษา และถึงแม้องค์ประกอบทั้งสองจะถูกแยกออกจากกัน แต่ครูในสถานศึกษาก็มักจะมองความสัมพันธ์ของทั้งสององค์ประกอบ ในภาพรวมก่อน

แล้วจึงนำมาวิเคราะห์ หลังจากนั้นก็จะตัดสินใจว่าการรับรู้ของตนเกี่ยวกับความสามารถรวมของสถานศึกษาเป็นอย่างไร ซึ่งรายละเอียดขององค์ประกอบการรับรู้ความสามารถรวมของครูมีดังนี้

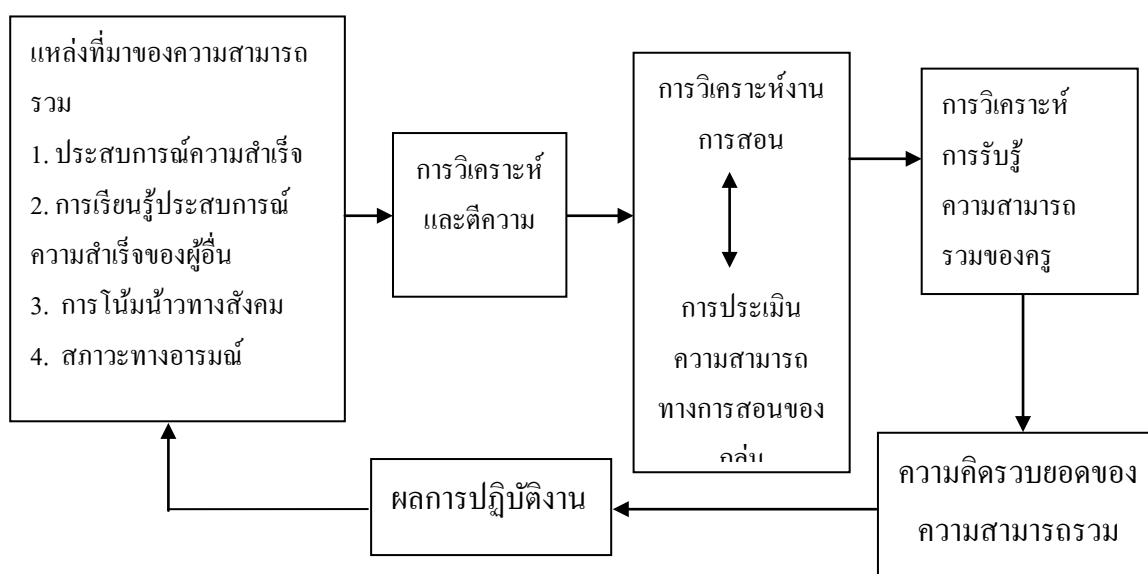
2.3.5.1 การวิเคราะห์งานการสอน (Analysis of the teaching task) หมายถึง การประเมินการรับรู้ของครูเกี่ยวกับทรัพยากรที่จำเป็นจะต้องมีในขณะที่ทำการสอน กระบวนการวิเคราะห์จะเกิดขึ้นทั้งในระดับของครูแต่ละคนและในระดับของสถานศึกษา ซึ่งในระดับของสถานศึกษาการวิเคราะห์งานการสอนจะสร้างนัยสำคัญด้านความท้าทายในการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษา เช่น จะเกิดคำถามเชิงวิเคราะห์ว่า “มีปัจจัยอะไรบ้างที่จะช่วยเหลือให้การเรียนการสอนของครูในโรงเรียนประสบความสำเร็จ” ซึ่งปัจจัยที่เป็นคุณลักษณะของงานการสอนนี้รวมไปถึงความสามารถและแรงจูงใจในตัวผู้เรียน ความสะดวกสบายในการใช้สื่อวัสดุอุปกรณ์ ประกอบการเรียนการสอน แหล่งทรัพยากรการเรียนรู้ในท้องถิ่นที่จะเอื้อต่อการจัดการเรียนการสอน ลักษณะทางกายภาพของสถานศึกษาที่เอื้ออำนวยความสะดวกต่อการจัดการเรียนการสอน กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์งานการสอนเกิดขึ้นจากการที่ครูแต่ละคนในสถานศึกษามองไปที่บริบทสถานศึกษาแล้ววิเคราะห์ว่ามีปัจจัยอะไรบ้างที่อยู่ในบริบทของสถานศึกษาที่สามารถทำให้การจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาประสบความสำเร็จได้และปัจจัยอะไรบ้างที่เป็นอุปสรรคขัดขวางการดำเนินการจัดการเรียนการสอนของสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพที่สถานศึกษา จะต้องหาทางขจัดให้หมดสิ้นไป และมีทรัพยากรการบริหารอะไรบ้างที่สามารถส่งเสริมสนับสนุนให้การดำเนินงานการจัดการเรียนการสอนของสถานศึกษาสำเร็จบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

2.3.5.2 การประเมินความสามารถทางการสอนของกลุ่ม (Assessment of teaching competence) หมายถึงการที่ครูในสถานศึกษาทำการวิเคราะห์ภาระงานการเรียนการสอนควบคู่ไปกับการประเมินความสามารถของกลุ่มครูโดยรวมทั้งโรงเรียนในด้านการจัดการเรียนการสอน ซึ่งตามความเป็นจริงแล้ว การที่ครูจะตัดสินใจว่าสถานศึกษามีความสามารถทางการสอนอยู่ในระดับใดครูก็จะประเมินเกี่ยวกับความสามารถทางการสอนของคณะครูในสถานศึกษาโดยภาพรวมและอาศัยการวิเคราะห์งานการสอนตามที่กล่าวมาแล้วในระดับสถานศึกษาโดยใช้มุมมองในลักษณะของบุคคลภายนอกมองเข้ามาไม่ใช่มุมมองของครูโดยการประเมินว่าสถานศึกษามีความสามารถทางการสอนอยู่ในระดับใดและจะต้องประเมินในเรื่องที่สำคัญเกี่ยวข้องกับวิชาการ เช่น ครูในสถานศึกษามีทักษะการสอน เทคนิควิธีสอนอยู่ในระดับใด ครูมีการเข้ารับการฝึกอบรมเกี่ยวกับเทคนิคการสอนหรือไม่ และความเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนของครูทั้งหมดในสถานศึกษามีอยู่ในระดับใด การประเมินความสามารถทางด้านการสอนของสถานศึกษายังรวมไปถึง ความเชื่อทางบวกของสถานศึกษาที่มีต่อความสามารถของผู้เรียนทุก ๆ คน ในสถานศึกษาว่าพวกเขามี

ความสามารถในการเรียนรู้และสถานศึกษาเองก็มีความสามารถในการพัฒนาผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จทางการเรียนได้

ทั้งนี้เนื่องจาก การวิเคราะห์งานการสอน และการประเมินความสามารถทางการสอนของคณะครูในสถานศึกษาจะเกิดขึ้นในขณะเดียวกันและองค์ประกอบทั้งสองอย่างก็มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ดังนั้น จึงเป็นเรื่องยากในการแยกองค์ประกอบทั้งสองของการรับรู้ความสามารถรวมออกจากกัน แต่ Goddard, Hoy & Hoy (2000) ก็ได้พยายามวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจขององค์ประกอบทั้งสองตัวนี้ จากนั้นได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อแยกให้เห็นชัดเจนถึงโมเดลการวัดตัวแปรสองตัวนี้ที่สามารถแยกออกจากกันได้อย่างเป็นอิสระ

โดยสรุปแล้ว สิ่งที่มีอิทธิพลหลักต่อการรับรู้ความสามารถรวมของคณะครูในสถานศึกษา คือ การสร้างการวิเคราะห์และตีความโดยอาศัยแหล่งที่มา 4 แหล่งใหญ่ๆ อันได้แก่ ประสบการณ์แห่งความสำเร็จ การเรียนรู้ประสบการณ์ความสำเร็จของผู้อื่น การโน้มน้าวทางสังคม และสถานะทางอารมณ์ของสถานศึกษา เป็นแหล่งข้อมูลหลัก (Gist & Mitchell, 1992) ซึ่งในกระบวนการนี้ การรับรู้ความสามารถรวมของครูในสถานศึกษามีจุดเน้นความสนใจอยู่ที่องค์ประกอบหลัก 2 องค์ประกอบคือ การวิเคราะห์งานการสอน และการประเมินความสามารถทางการสอนของสถานศึกษา และทั้งสององค์ประกอบนี้ จะถูกประเมินในแง่ที่ว่า สถานศึกษามีความสามารถมากน้อยเพียงใดในการทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จทางวิชาการบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งการประเมินนี้จะนำไปสู่การปรับการรับรู้ความสามารถรวมของคณะครูในสถานศึกษาต่อไป ซึ่งรูปแบบของการรับรู้ความสามารถรวมของครูในสถานศึกษาสามารถแสดงตามภาพที่ 4 ได้ดังนี้



ภาพที่ 4 รูปแบบการรับรู้ความสามารถรวม (A model of collective efficacy)

ที่มา : Hoy & Miskel (2008: 190)

Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy (1998) ได้เสนอแนะรูปแบบของ Bandura ที่เพิ่มองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบเข้าไปในการพัฒนาตัวแปรการรับรู้ความสามารถรวมของครูของสถานศึกษาโดย Bandura นำเสนอว่า การรับรู้ความสามารถรวมวัดจากตัวแปรสังเกตได้ 2 ตัวแปร คือ ความสามารถทางการสอนทั่วไป (General teaching efficacy) หมายถึง ความเชื่อของครูโดยทั่วไปว่าครูสามารถเข้าถึงผู้เรียน และพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนได้ และ 2) ความสามารถทางการสอนส่วนบุคคล (Personal teaching efficacy) หมายถึง ความเชื่อของครูคนใดคนหนึ่ง เกี่ยวกับความสามารถทางการสอนของตน ซึ่ง Hoy และคณะมีความคิดเห็นขัดแย้งว่า ถึงแม้ว่าแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของครูกับการรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษามาจากแหล่งเดียวกันแต่ควรนำการวิเคราะห์งานการสอนและ บริบทของงานการสอนมาวิเคราะห์ควบคู่ไปกับการประเมินการรับรู้ความสามารถรวมทางการสอนของคณะครูในภาพรวมด้วย

การวิเคราะห์งานการสอน (An analysis of the teaching tasks) เป็นกระบวนการที่คณะครูได้วิเคราะห์ภาระงานสอนของครูในระดับบุคคล และในระดับสถานศึกษา ผลของการวิเคราะห์พบว่า นัยสำคัญของการวิเคราะห์งานการสอน รวมถึงทักษะการสอนและวิธีสอนของคณะครูในสถานศึกษา การฝึกอบรม และการเป็นผู้เชี่ยวชาญในระดับสถานศึกษา และความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการวิเคราะห์การรับรู้ความสามารถรวมของครูยังมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจ และความสามารถของผู้เรียน การเอื้ออำนวยความสะดวกเกี่ยวกับวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ประกอบการเรียนการสอน ข้อดีและข้อจำกัดของทรัพยากรในชุมชน และลักษณะทางกายภาพที่เหมาะสม และเอื้ออำนวยความสะดวกของสถานศึกษา สิ่งที่เป็นสาระสำคัญของการวิเคราะห์ คือ ครูจะวิเคราะห์ถึงการประสบความสำเร็จทางการเรียนการสอนของสถานศึกษา อะไรคืออุปสรรคที่ต้องเอาชนะ และทรัพยากรอะไรที่จะนำมาใช้เพื่ออำนวยความสะดวกในการทำงานให้สถานศึกษามุ่งบรรลุเป้าหมายคือการพัฒนาผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จ (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000: 485)

องค์ประกอบที่สองที่ทำงานเชื่อมต่อกันกับการวิเคราะห์งานการสอน คือ การวิเคราะห์ความสามารถทางการสอนของสถานศึกษา ซึ่งครูจะได้ตัดสินใจอย่างเปิดเผยเกี่ยวกับ ความสามารถทางการสอนของคณะครูในโรงเรียนโดยภาพรวม การประเมินในระดับ สถานศึกษานี้สร้างข้ออนุมานเกี่ยวกับการฝึกอบรม และความเป็นผู้เชี่ยวชาญของสถานศึกษา ซึ่งการตัดสินใจของครูเกี่ยวกับวิเคราะห์ความสามารถรวมของครูนี้ รวมถึง ความเชื่อเชิงบวกของโรงเรียน ที่มีต่อความสามารถของผู้เรียนทั้งสถานศึกษาว่าผู้เรียนเหล่านั้นมีความสามารถที่จะประสบความสำเร็จทางวิชาการ ดังนั้น จะเห็นว่าตัวแปรทั้งสองตัวนี้ยากที่จะแยกออกเป็น 2 องค์ประกอบ เนื่องจากมันจะเกิดขึ้นควบคู่กันเมื่อกล่าวถึงการวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครู จุดที่คลุมเครือ คือ กล่าวถึงการวัด

การรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษา ว่าควรจะถามครูเกี่ยวกับการรับรู้ของตนเอง หรือจะถามการรับรู้เกี่ยวกับสถานศึกษาในภาพรวม (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000)

เมื่อย้อนกลับไปพิจารณาอีกครั้งหนึ่ง เมื่อกลุ่มตัวอย่างในระดับบุคคลถูกนำมาใช้ในการวัดในระดับกลุ่มอีก ดังนั้น การรับรู้ในระดับบุคคลจึงไม่เป็นอิสระจากกลุ่ม แต่ตัวบุคคลก็มีอิทธิพลเนื่องจากบุคคลแต่ละคนก็เป็นสมาชิกของกลุ่ม ซึ่งไม่มีปัญหาในจุดนี้ เนื่องจากการสร้างข้อคำถามจะสร้างทั้งเชิงบวก และเชิงลบ Goddard, Hoy, and Hoy (2000) จึงได้สร้างเครื่องมือที่มีข้อกระทงทั้งทางบวก และทางลบ ในการวัดการรับรู้ความสามารถรวมของกลุ่ม (GC +, GC-) และข้อคำถามบวก และข้อคำถามลบเพื่อถามเกี่ยวกับการวิเคราะห์ภาระงาน (TA +, TA-) ซึ่งเขาได้ใช้ข้อกระทงคำถามจากเครื่องมือของ Gibson & Dembo (1984) ที่วัดใน 2 องค์ประกอบ คือ ข้อกระทงเชิงบวก เกี่ยวกับความสามารถของกลุ่มและข้อกระทงเชิงลบเกี่ยวกับการวิเคราะห์ภาระงาน หลังจากเพิ่มข้อกระทงใหม่ ๆ เข้าไป และตรวจสอบความตรงของเครื่องมือตามที่ได้กล่าวไว้แล้ว Goddard และคณะได้นำเครื่องมือไปใช้ในการวิจัยเพื่อทำนายเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถรวมกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน

การรับรู้ความสามารถรวมของครู มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน เนื่องจาก การรับรู้ความสามารถรวมนำไปสู่ความขยันหมั่นเพียรและความพยายามที่เพิ่มขึ้นของครู ซึ่งมีผลกระทบต่อผลการปฏิบัติงานของครูทำให้ครูปฏิบัติงานด้วยความทุ่มเทมากขึ้นและผลกระทบนี้ก็จะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในท้ายที่สุดและหนึ่งในงานวิจัยในระยะเริ่มแรก ที่พบว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครูสามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก็คือ งานวิจัยของ Bandura (1993) ซึ่งผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การรับรู้ความสามารถรวม มีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนในระดับโรงเรียน ซึ่ง Bandura พบว่า ยิ่งคณะครูในสถานศึกษามีความเชื่อร่วมกันในความสามารถของสถานศึกษามากเพียงไร ผู้เรียนยังมีความสำเร็จทางวิชาการมากขึ้นเพียงนั้น ซึ่งงานวิจัยของ Bandura ใช้คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาคณิตศาสตร์และภาษาอังกฤษเป็นตัวแปรตาม และเขายังพบต่อไปว่าการที่ครูรับรู้การรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษาสูง จะมีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนสูงกว่าการที่ครูรับรู้ความสามารถรวมของสถานศึกษาต่ำ

2.3. 6 วิธีวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective teacher efficacy)

เนื่องจากการรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective teacher efficacy) เป็นตัวแปรที่ค่อนข้างใหม่ในวงการศึกษา จึงไม่มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมากนัก (Bandura, 1997, Goddard & Goddard, 2001) แต่ในการวิจัยที่ผ่านมาพบว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครู ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน โดยนัยเดียวกันนักวิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาการรับรู้ความสามารถ

รวมของครูในสถานศึกษาว่า จะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนหรือไม่ ซึ่งมีผลการวิจัยหลายเรื่องชี้ให้เห็นถึงการรับรู้ความสามารถรวมของครูว่าเป็นตัวแปรพยากรณ์ที่สำคัญ ที่สามารถพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนได้ (Bandura, 1993; Goddard, 2001) ถึงแม้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองกับการรับรู้ความสามารถรวมของครู เป็นตัวแปรที่มีความคิดรวบยอดคล้ายคลึงกัน แต่ก็มี ความแตกต่างกันในเรื่องของการวัด (Goddard, Hoy & Hoy, 2000) ในการศึกษาการรับรู้ความสามารถของครู (Teacher effi

cacy) ตัวครูแต่ละคนจะเป็นหน่วยในการวิเคราะห์ (Unit of analysis) แต่ในการศึกษาการรับรู้ความสามารถรวมของครู หน่วยการวิเคราะห์จะเปลี่ยนเป็นกลุ่มแทน (Goddard, 2002) การรับรู้ความสามารถรวมเป็นคุณลักษณะที่สำคัญของโรงเรียน เป็นคุณลักษณะในระดับกลุ่มที่เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกครูในโรงเรียน ซึ่งผลการปฏิบัติงานของครูในภาพรวมก็เกิดจากการมีผลวัดในการมีปฏิสัมพันธ์นั่นเอง ดังนั้น การวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครูจึงต้องแยกประเด็นการวัดออกจากความสามารถของครูให้ชัดเจน ถึงแม้ว่าตัวแปรทั้งสองจะมีแหล่งที่มาเดียวกัน (Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Tschannen - Moran, Hoy, & Hoy, 1998)

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดและแบบสอบถามวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครูตามกรอบแนวคิดของ Goddard, Hoy and Hoy (2000) ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่

1. การวิเคราะห์งานการสอน (Analysis of the teaching task)
2. การประเมินความสามารถทางการสอนของกลุ่ม (Assessment of teaching competence)

2.3.7.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถรวมของครู (Research on collective teacher efficacy)

Goddard, Hoy and Hoy (2000) ได้ทำการวิจัยสถานศึกษาระดับประถมศึกษาจำนวน 47 โรงเรียนเขตเมืองใหญ่ Midwestern school district กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นครู 452 คน โดยให้ครูตอบแบบวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครู การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความไว้วางใจในเพื่อนร่วมงานในสถานศึกษา ตัวแปรตามคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนวิชาการอ่านและวิชาคณิตศาสตร์ จากการทดสอบโดยใช้ข้อสอบวัดผลสัมฤทธิ์ Metropolitan ของผู้เรียนเกรด 1 และเกรด 5 ในสถานศึกษาที่เข้าร่วมโครงการ พบว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครูสามารถทำนายเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านการอ่านและคณิตศาสตร์ได้เป็นอย่างดี ซึ่งผลการวิจัยสนับสนุนงานวิจัยของ Bandura (1993) ที่พบว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลสูงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนและมีอิทธิพลมากกว่าตัวแปรเศรษฐกิจฐานะของผู้เรียน

เมื่อควบคุมตัวแปรดังกล่าว อย่างไรก็ตามงานวิจัยของ Goddard, Hoy and Hoy (2000) มีความแตกต่างจากการศึกษาของ Bandura ในเรื่องตัวแปรตาม คือการประเมินเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน Bandura ใช้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสถานศึกษาแต่ Goddard และคณะได้ใช้คะแนนในระดับผู้เรียน

ต่อมา Goddard ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง ประสบการณ์ความสำเร็จ (Mastery experience) ที่สำคัญกับการรับรู้ความสามารถรวม ความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในแต่ละแห่งและความแตกต่างของการรับรู้ความสามารถของคณะครูในแต่ละสถานศึกษา (Goddard, 2001) โดย Goddard ใช้วิธีการวิเคราะห์พหุระดับ โดยแบ่งระดับการวิเคราะห์ออกเป็นสองระดับคือระดับผู้เรียนและระดับสถานศึกษา ในระดับผู้เรียน ประกอบด้วยเพศ เชื้อชาติ/สัญชาติ เศรษฐฐานะ และข้อมูลความสำเร็จในระยะยาวของผู้เรียน ระดับสถานศึกษา ประกอบด้วยคะแนน การรับรู้ความสามารถรวม และความเป็นเอกฉันท์ของกลุ่ม ของแต่ละสถานศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กับความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนในแต่ละสถานศึกษา ถึงแม้ว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนจะถูกปรับสำหรับตัวแปรความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนที่ผ่านมา และตัวแปรเศรษฐฐานะ Goddard (2002) พบว่าความสำเร็จที่ผ่านมาของผู้เรียนมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความสามารถรวมของครู

Hoy, Sweetland, and Smith (2002) ได้พัฒนารูปแบบเชิงทฤษฎี ประกอบด้วยตัวแปรเศรษฐฐานะ บรรยากาศที่เน้นวิชาการและการรับรู้ความสามารถรวมของครู ตัวแปรเศรษฐฐานะวัดจากรายได้ของครอบครัว บรรยากาศที่เน้นวิชาการ หมายถึง ขอบเขตการดำเนินงานของสถานศึกษาที่ผลักดันสถานศึกษาสู่ความเป็นเลิศทางวิชาการ ซึ่ง Hoy และคณะ ตั้งสมมติฐานว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครูน่าจะเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุดต่อความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน ด้วยเหตุผลสองประการ ประการแรก คือ ทั้งตัวแปรเศรษฐฐานะและบรรยากาศที่เน้นวิชาการต่างส่งอิทธิพลทางอ้อมต่อความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน ผ่านการรับรู้ความสามารถรวมของครู และประการที่สอง การรับรู้ความสามารถที่สูง นำไปสู่ความพยายามที่เพิ่มขึ้น มีความยืนหยัดต่อเป้าหมายที่ท้าทายเพิ่มขึ้น ซึ่งการรับรู้ดังกล่าวนำไปสู่ ผลการปฏิบัติงานที่ดีกว่าและความสำเร็จที่เพิ่มขึ้นกว่าเดิม

Hoy และคณะเก็บข้อมูลจากโรงเรียนมัธยมปลายในรัฐโอไฮโอ ประมาณ 97 แห่ง เพื่อวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครู และบรรยากาศที่เน้นวิชาการ ส่วนคะแนนความสำเร็จทางคณิตศาสตร์ของผู้เรียน ได้จากการทดสอบวัดความสามารถทางคณิตศาสตร์ในเกรด 12 ของรัฐโอไฮโอ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่าง 1) บรรยากาศที่

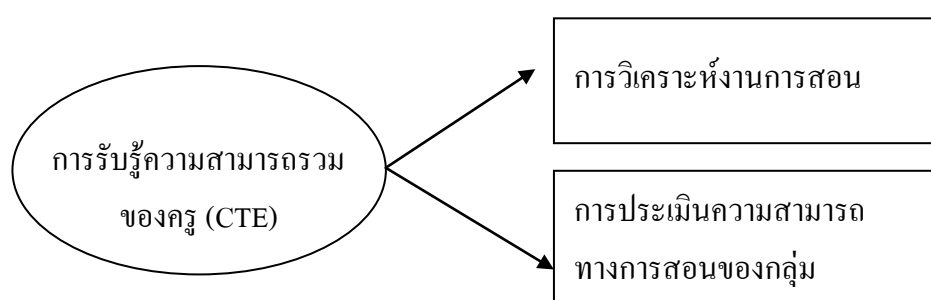
เน้นวิชาการ และความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน 2) การรับรู้ความสามารถรวมของครู ในสถานศึกษากับความสำเร็จทางวิชาการในวิชาคณิตศาสตร์ของผู้เรียน ซึ่งตัวแปรทั้งหมดรวมกันสามารถพยากรณ์ความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนในวิชาคณิตศาสตร์ได้ถึงร้อยละ 45 และในตัวแปรทั้ง 3 ตัวที่ใช้ศึกษา พบว่าตัวแปรการรับรู้ความสามารถรวมของครูเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลมากที่สุดในการทำนายดังกล่าว (Hoy, Sweetland, Smith, 2002) และในทำนองเดียวกันเมื่อนำตัวแปร การรับรู้ความสามารถรวมของครูในสถานศึกษาไปศึกษาร่วมกับตัวแปร ความรู้สึกเชิงบวกต่อวิชาการ ความเชื่อมั่นของผู้ปกครองและผู้เรียนแล้ว พบว่าการรับรู้ความสามารถของคณะครูในสถานศึกษามีอิทธิพลเชิงบวกต่อความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน เช่นกัน (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006)

นอกจากนี้ในงานวิจัยของ David W.S. Tai/Yang-Chuh Hu/Chiung-En Huang (2009: Abstract) เกี่ยวกับรูปแบบอิทธิพลของ การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอาชีพและผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในสถานศึกษามัธยมศึกษาตอนปลายสายอาชีพ โดยใช้การวิเคราะห์โครงสร้างเชิงเส้น (SEM) ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลทางตรงทางบวกต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่นเดียวกับ Schumacher, Diane Funke (2009 Abstract) ที่ทำการวิจัยเรื่องการรับรู้ความสามารถรวมของครูและความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครูมีความสัมพันธ์และส่งผลต่อความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนหรือไม่ ทั้งนี้โดยการควบคุมตัวแปรเศรษฐกิจของผู้เรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นสถานศึกษาประถมศึกษาจำนวน 54 โรงเรียนรัฐโอไอโอตะวันตก ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถรวมของครูของ Goddard และคะแนนมาตรฐานของรัฐ โอไอโอซึ่งเป็นนักเรียนเกรด 3,4 และ 5 ในรายวิชาการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีความสัมพันธ์กับวิชาการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r=.436$) และส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ในรายวิชาการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($B=.384$) สอดคล้องกับ Burcham, Mark W (2009 : Abstract) ที่ทำการศึกษาผลกระทบของการรับรู้ความสามารถรวมของครู (CTE) ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลการวิจัยพบว่า ตัวแปรสังเกตได้ของการรับรู้ความสามารถรวมของครูคือการประเมินการสอนของกลุ่มส่งผลกระทบทางบวกต่อผลการเรียนรายวิชาชีววิทยา และการวิเคราะห์งานการสอนมีผลกระทบทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ในรายวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ เคมีและฟิสิกส์ และผลการวิจัยยังพบว่าในสถานศึกษาที่ครูมีการรับรู้ความสามารถรวมสูง นักเรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าสถานศึกษาที่ครูรับรู้ความสามารถรวมต่ำ

จากที่กล่าวแล้วข้างต้น พอสรุปได้ดังนี้ การรับรู้ความสามารถรวมของครูของสถานศึกษา หมายถึง ความเชื่อกันของคณะครูในสถานศึกษาว่า ครูทั้งหมดในสถานศึกษา มีความสามารถทางการสอน และสามารถสร้างความแตกต่างของผลการปฏิบัติงานการจัดการเรียนการสอนระหว่างสถานศึกษาของตนเองกับสถานศึกษาอื่น ๆ ได้ โดยไม่คำนึงถึงปัจจัยเงื่อนไขอื่น ๆ จากภายนอกสถานศึกษา (Tschannen – Moran & Barr, 2004) การรับรู้ความสามารถรวมของครู (CTE) เป็นตัวแปรที่ค่อนข้างใหม่ทั้งในต่างประเทศ และประเทศไทย แต่เป็นตัวแปรที่มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีปัญญาสังคม และมีความคล้ายคลึงกับตัวแปรการรับรู้ความสามารถของครูที่เสนอโดย Bandura เมื่อปี ค.ศ. 1977 การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีแหล่งที่มาอยู่ 4 แหล่งด้วยกันคือ 1) การรับรู้ประสบการณ์ความสำเร็จส่วนตนที่สำคัญ 2) การรับรู้ประสบการณ์ความสำเร็จของผู้อื่น 3) การโน้มน้าวทางสังคมและ 4) สภาพแวดล้อมของสถานศึกษา ซึ่งแนวคิดเกี่ยวกับแหล่งที่มาดังกล่าวนำมาสู่การวัดการรับรู้ความสามารถของสถานศึกษา โดย Hoy และคณะได้ทำการหาความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรนี้ โดยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ เพื่อจัดกลุ่มตามโครงสร้าง จากนั้นทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน อีกครั้งหนึ่งเพื่อยืนยันโครงสร้างของตัวแปรโดยพบว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครู ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ คือ

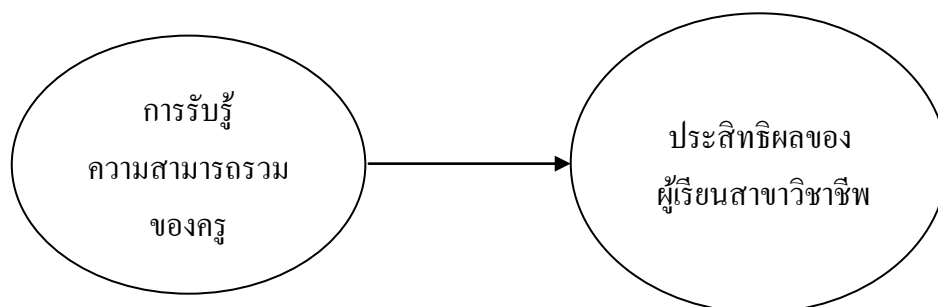
- 1) การวิเคราะห์งานการสอน (Analysis of the teaching task)
- 2) การประเมินความสามารถทางการสอนของกลุ่ม (Assessment of teaching competence)

ซึ่งสามารถเขียนเป็นโมเดลการวัดได้ดังนี้



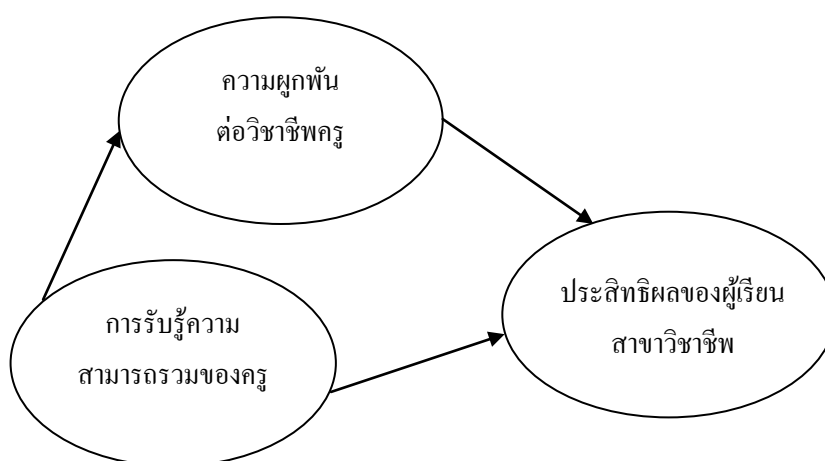
ภาพที่ 5 โมเดลการวัดการรับรู้ความสามารถรวมของครู

ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยอาศัยแนวคิดดังกล่าวข้างต้น นำตัวแปรการรับรู้ความสามารถรวมของครู มาเป็นตัวแปรต้นกลางในโมเดลสมมติฐาน โดยผู้วิจัยตั้งสมมติฐานในการวิจัย ดังนี้ การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ



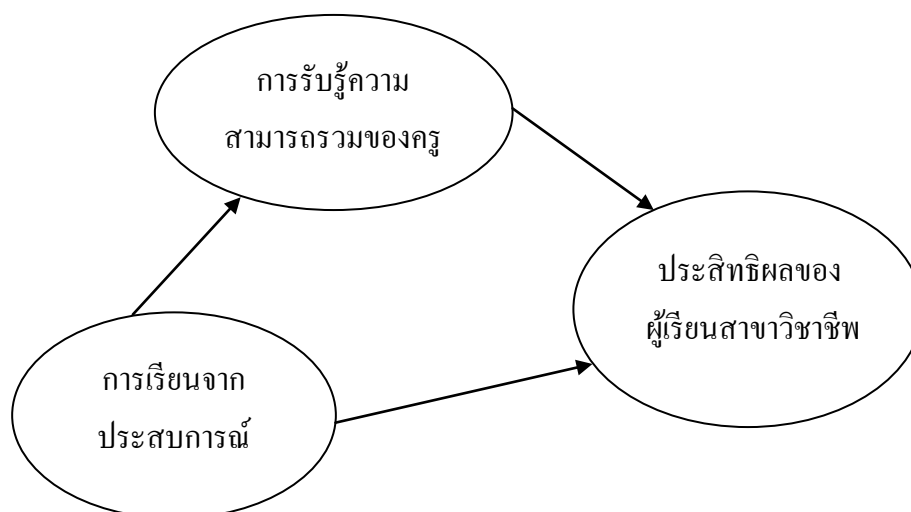
ภาพที่ 6 การรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครูยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพโดยอ้อมผ่านความผูกพันของครู นอกจากนี้ Ware & Kitsantas, (2007) ได้ทำการวิจัยเรื่องครูและการรับรู้ความสามารถในฐานะตัวทำนายของความผูกพันด้านวิชาชีพ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการรับรู้ความสามารถของครูว่าสามารถทำนายความผูกพันต่อวิชาชีพครูได้หรือไม่ กลุ่มตัวอย่างเป็นครู 26,257 คน และผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 6,711 คน ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครูส่งผลต่อความผูกพันต่อวิชาชีพครูและผู้บริหารอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังภาพที่ 7



ภาพที่ 7 การรับรู้ความสามารถรวมของครูส่งผลต่อความผูกพันต่อวิชาชีพครูและประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

จากการทบทวนเอกสารดังกล่าวยังพบว่า การ เรียนรู้จากประสบการณ์ มีอิทธิพลทางอ้อม ต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพผ่านการรับรู้ความสามารถรวมของครูด้วยเช่นกัน ดังภาพที่ 7



ภาพที่ 8 การเรียนรู้จากประสบการณ์มีอิทธิพลทางอ้อมต่อ ประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ ผ่านการรับรู้ความสามารถรวมของครู

2.4 ความผูกพันของครู (Teacher commitment)

การบริหาร สถานศึกษาให้บรรลุเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ จำเป็นต้องอาศัยปัจจัยหลาย ประการ เช่น ปัจจัยภาวะผู้นำที่มีความสามารถ ปัจจัยด้านผู้เรียน ปัจจัยด้านทรัพยากรทางการบริหาร แต่ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพเป็นส่วนใหญ่ น่าจะเป็นปัจจัยที่เกิดขึ้น จากตัวครู ทำอย่างไรครูจึงจะอุทิศ พลังเทให้กับการพัฒนาสถานศึกษาให้มีความก้าวหน้า มี ผลการวิจัยเป็นจำนวนมากที่ชี้ให้เห็นว่าถ้าครูมีความผูกพันต่อสถานศึกษาแล้ว ก็มักจะทำให้ครู มีความพยายามและตั้งใจปฏิบัติงานและเกิดผลกระทบต่อความก้าวหน้าของโรงเรียน และต่อ ความก้าวหน้าของผู้เรียนในท้ายที่สุด

ความผูกพันเมื่อกล่าวโดยทั่ว ๆ ไปแล้ว หมายถึง ระดับการเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องใน องค์การของบุคคลใดบุคคลคนหนึ่ง ความผูกพันเป็นตัวอธิบายให้เห็นถึงผลลัพธ์ที่บุคคลมีความเห็น ด้วยกันเกี่ยวกับการตัดสินใจ หรือการร้องขอ และการดำเนินการเพื่อให้การตัดสินใจและการร้องขอ นั้นประสบความสำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพ (Yukl, 2006) และในมุมมองของผู้ที่ใช้ความพยายามใน การทุ่มเทการปฏิบัติงานเพื่อองค์การแล้วเขาเชื่อว่าความผูกพันเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุดในการที่ทำให้ บุคคลอุทิศ และทุ่มเทเพื่องาน (Yukl, 2006) คำว่าความผูกพัน (Commitment) อยู่ในความสนใจของ

หลาย ๆ องค์การ ตั้งแต่มีงานวิจัยพบว่า พนักงานที่มีความผูกพัน จะปฏิบัติงานในองค์การโดยไม่คิดจะเปลี่ยนงาน (Reichers, 1985) ในสถานศึกษารัฐบาลก็เช่นเดียวกันมีผลการวิจัยพบว่าครูที่มีความผูกพันต่อสถานศึกษาจะส่งอิทธิพลทางบวกต่อประสิทธิผลของสถานศึกษา (Richl & Sipple, 1996)

นิยามศัพท์ของคำว่า ความผูกพันของครูมีผู้นิยามไว้แตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับบริบทที่จะนำมาวิเคราะห์ความผูกพันเข้าไปเกี่ยวข้องกับแนวคิดทางจิตวิทยาที่กล่าวว่าคุณคนมักจะมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับสิ่งที่เขาปรารถนาจะเข้าไปเกี่ยวข้อง (Leithwood, Manzi & Jamtzi, 1994) Danna (2002) ได้แบ่งความผูกพันของครูเป็น 3 องค์ประกอบซึ่งประกอบด้วย 1) ความผูกพันต่อสถานศึกษา (Commitment to school) ซึ่ง Danna ให้นิยามว่า หมายถึง ความเชื่อและการยอมรับเป้าหมายและค่านิยมของทางโรงเรียน มีความต้องการที่จะใช้ความพยายามส่วนตัวเพื่อประโยชน์ของสถานศึกษา และมีความปรารถนาที่จะปฏิบัติงานในสถานศึกษานี้ต่อไป ซึ่ง Danna นำแนวคิดนี้มาจากทฤษฎีความผูกพันต่อองค์การของ Mowday, Porter & Steer (1982: 2) ความผูกพันต่อวิชาชีพครู (Commitment to the teaching profession) ซึ่งมีนิยามว่าหมายถึง ระดับความรู้สึกทางบวกและการมีเจตคติที่ดีต่องานที่ตนเองปฏิบัติอยู่ ซึ่งแนวคิดนี้ Danna ได้นำมาจากแนวคิดของ Coladarci, 1992: Firestone & Rosenblum (1988: 3) ความผูกพันต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน (Commitment to student learning) ซึ่งมีจุดเน้นที่การอุทิศทุ่มเทของครูต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยไม่สนใจต่อประเด็นอื่นๆ ที่อาจจะเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น ภูมิหลังทางสังคมของผู้เรียน หรือข้อจำกัดบางอย่างที่เป็นปัญหาในการเรียนรู้ของผู้เรียน

2.4.1 ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความผูกพันของครู (Conceptualization of teacher commitment)

มีทฤษฎีและงานวิจัยเป็นจำนวนมากที่ชี้ให้เห็นว่า ความผูกพันของครูเป็นปัจจัยสำคัญ ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนการสอนในสถานศึกษา (Reyes, 1990; Rosenholt, 1989) นักวิจัยได้ทำการศึกษาความคิดรวบยอดของคำว่าความผูกพันของครู อยู่หลายวิธีการ และพบว่ามีความเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน ดังกล่าวมาแล้วข้างต้น คือ ความผูกพันต่อสถานศึกษา ต่อวิชาชีพครู และต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งองค์ประกอบทั้งสามด้าน มีรายละเอียด ดังนี้

2.4.1.1 ความผูกพันต่อสถานศึกษา (Commitment to school) หมายถึง การที่สถานศึกษาสร้างสรรคความรู้สึกเป็นชุมชน ให้เกิดขึ้นในสถานศึกษาทำให้นักครูในสถานศึกษามีความสัมพันธ์และความเอื้ออาทรห่วงใยกันซึ่งกันและกัน เอื้ออำนวยให้นักครูในสถานศึกษาเกิดการบูรณาการระหว่างชีวิตส่วนบุคคลกับชีวิตการทำงาน (Louis, 1998) จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องพบว่า มีปัจจัยหลายประการที่มีผลกระทบต่ระดับความผูกพันของครูต่อสถานศึกษาซึ่งซึ่งพอสรุปได้ว่า ปัจจัยความผูกพันของครูได้รับอิทธิพลจาก 1) ความเชื่อและ

การยอมรับเป้าหมายของสถานศึกษา 2) ระดับการเข้าไปเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจของสถานศึกษา 3) บรรยากาศสถานศึกษาที่เป็นระเบียบเรียบร้อยเอื้อต่อการเรียนรู้ และ 4) ความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน (Kushman, 1992)

Rosenholtz (1989) ได้เสนอปัจจัยด้านองค์การที่เป็นตัวเชื่อมให้ครูมีความรู้สึกผูกพันกับสถานศึกษาว่ามีอยู่ 2 ปัจจัย ได้แก่ รางวัลทางใจ (Psychic rewards) และความเป็นอิสระในงาน (Task autonomy) ซึ่งรางวัลทางใจมีความสำคัญในการสร้างความผูกพันต่อสถานศึกษา ถ้าสถานศึกษาใช้ตัวงานเป็นแรงจูงใจ ครูจะต้องได้รับข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับความพยายามของตน (Hackman & Oldham, 1980) ข้อมูลป้อนกลับทางบวกที่บุคคลได้รับ ประกอบกับความรู้เรื่องผลการปฏิบัติงานมีความสัมพันธ์กันโดยตรง (Rosenholtz, 1989) ข้อมูลป้อนกลับอาจจะได้จากตัวงานโดยตรง หรืออาจจะได้จากการได้รับการยอมรับนับถือจากหน่วยงานหรือบุคคลภายนอกและการได้รับการยอมรับจากบุคคลในองค์กร เมื่อบุคคลได้รับรู้ผลการปฏิบัติงานของตนเองว่าประสบความสำเร็จบุคคลก็จะเกิดความรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและนั่นคือรางวัลทางใจ (Rosenholtz, 1989) ที่เขาได้รับนั่นเอง

ปัจจัยด้านองค์การอีกตัวหนึ่งคือ ความเป็นอิสระในงาน ซึ่ง Rosenholtz (1989) พบว่าสามารถเพิ่มพูนความผูกพันของครูต่อสถานศึกษาได้ ความเป็นอิสระทางวิชาการมีความสัมพันธ์อย่างมากกับความผูกพันต่อสถานศึกษาของครู การให้อิสระแก่ครูในการบริหารจัดการเรียนการสอนของตนจะทำให้ครูเกิดความคิดที่จะสร้างสรรค์งานที่ยิ่งใหญ่ให้แก่ทางสถานศึกษา (Nir, 2002) ส่วน Rosenholtz พบว่า ถ้าบุคคลได้รับความเป็นอิสระในการทำงานของตนมากขึ้น ได้มีโอกาสในการสร้างตัวเลือกและการตัดสินใจร่วมกับทางสถานศึกษาก็จะทำให้ครูยิ่งเพิ่มความตระหนัก และความพยายามในการปฏิบัติงานของตนมากขึ้นเท่านั้น ความเป็นอิสระในงานจะทำให้บุคคลที่มีความสุขใจ มีความรับผิดชอบและความผูกพัน ในขณะที่การขาดความเป็นอิสระในการทำงาน จะทำให้บุคคลเกิดความไม่พึงพอใจในงาน เกิดการขาดงานหรือละทิ้งงาน เป็นต้น (Chapman & Hutcheson, 1982)

2.4.1. 2 ความผูกพันต่อวิชาชีพครู (Commitment to teaching profession) โดยทั่วไปหมายถึง การที่ครูรู้สึกผูกพันกับอาชีพของตนเอง Firestone และ Rosenblum (1988) อธิบายถึงความผูกพันในมิตินี้ ว่า การสอนเปรียบเหมือนกับการสร้างสรรค์งานประติมากรรมหรืองานศิลปะ ซึ่งเป็นงานที่ต้องอาศัยทักษะ ความรู้ ความสามารถ และความประณีตโดยผู้สอนจะต้องมีความรักในอาชีพการสอน มีความรู้สึกว่า งานสอนตรงกับความเป็นตัวตนของตนเอง ถ้าครูรับรู้ว่า ตนเองมีความเหมาะสมกับอาชีพการสอน ได้ทำงานที่ถูกต้อง ตรงตามความถนัดความสามารถของตนแล้ว

ครูก็จะมีความรักความศรัทธาในอาชีพสอน และเกิดความผูกพันต่อวิชาชีพครู ในขณะที่ครูบางคนพบว่า งานการสอนไม่สอดคล้องกับความถนัดและความสนใจของตัวเองและตนเองไม่ชอบสอน ครูก็จะเกิดความคับข้องใจในการปฏิบัติการสอนในแต่ละวัน ขาดความสุขในการทำงาน ครูจึงทำงานแบบเช้าชาม เย็นชาม ไม่สนใจที่จะคิดค้นวิธีสอนใหม่ ๆ เพื่อนำมาพัฒนาผู้เรียนและนำมาซึ่งการขาดงานบ่อยๆ และการลาออกจากอาชีพครูในที่สุด และผลการวิจัยพบว่าครูที่ไม่ผูกพันต่ออาชีพนอกจากจะไม่ชอบงานการสอนแล้วยังพบว่าครูมีความสนใจในอาชีพอื่น ๆ หรือกิจกรรมอื่นๆ มากกว่าวิชาชีพของตนเอง เช่น การประกอบธุรกิจขายตรง เป็นต้น

ความผูกพันและระดับความพึงพอใจในงานของครู มีความสัมพันธ์กับอาชีพของครู นักวิจัยพบว่า ครูที่มีความผูกพันต่อวิชาชีพครูมักเป็นบุคคลที่มีแรงจูงใจในการทำงาน เพราะมีความรับผิดชอบในงาน และมองเห็นความหมาย และคุณค่าของงานการสอน และระดับความผูกพันต่อวิชาชีพครูจะเพิ่มขึ้นเมื่อครูมีจุดมุ่งหมายส่วนตนที่เพิ่มมากขึ้นกว่าการมองเห็นว่างานสอนเป็นกิจวัตรประจำวันธรรมดา ในการที่จะทำให้ครูมีความผูกพันต่อวิชาชีพมากที่สุด และเกิดแรงจูงใจในการทำงาน ก็คือการออกแบบงานในอาชีพครู (Job design) ซึ่งงานของครูไม่ควรจะเป็นงานที่ยากหรือง่ายจนเกินไป แต่ควรเป็นงานที่ท้าทาย (Deci & Ryan, 1985) ซึ่งผู้บริหารสามารถช่วยเหลือให้ครูได้มีโอกาสทำงานที่ท้าทาย ไม่ซับซ้อน แต่ก็ไม่ง่ายจนเกินไป ตลอดจนจัดหาทรัพยากรทางการบริหารหรือให้การสนับสนุนในสิ่งต่างๆ ที่ครูต้องการอย่างเหมาะสม เพื่อช่วยให้ครูทำงานได้โดยสะดวก โดยวิธีการนี้ก็สามารถทำให้ความผูกพันต่อวิชาชีพของครูสูงขึ้นได้ การที่ผู้บริหารสนับสนุนทรัพยากรทางการบริหารแก่ครูจะสามารถเพิ่มพูน ความผูกพันของครูต่อวิชาชีพครูได้ และการได้รับ การสนับสนุนจากผู้บริหารสามารถทำให้ครูสร้างผลการปฏิบัติงานที่ดีและความต้องการที่จะอยู่ในอาชีพครูตลอดไป (Dworkin, 1987) การสนับสนุนพื้นฐานที่ครูต้องการให้ผู้บริหารได้ช่วยเหลือ ได้แก่ เรื่องวินัยผู้เรียน และคณะครูคาดหวังให้ผู้บริหารให้ควบคุมพื้นที่ของโรงเรียนให้ได้โดยไม่ให้สิ่งรบกวนภายนอกเข้ามารบกวนครู โดยช่วยจัดการกับผู้เรียนที่ครูไม่สามารถจะควบคุมได้ นอกจากนี้ครูยังมีความต้องการให้ผู้บริหารเข้าใจ เห็นใจและช่วยเหลือปกป้องเวลาที่ผู้ปกครองมีปัญหาและมีเรื่องกับครูที่สถานศึกษา หรือมีบางสิ่งบางอย่างจากภายนอกสถานศึกษาที่เข้ามารบกวนการเรียนการสอน (Rosenholtz, 1985)

2.4.1.3 ความผูกพันต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน (Commitment to student learning) ครูจะต้องผูกพันกับผู้เรียนตามลักษณะเฉพาะที่เป็นอยู่จริงของเขา และผูกพันกับผู้เรียนทั้งโดยภาพรวมและตัวบุคคล (Dannetta, 2002) ส่วน Hoy และคณะ กล่าวว่า ความผูกพันของครูต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ประกอบด้วยความผูกพันของครูต่อพัฒนาการทางสังคมและสติปัญญาของผู้เรียน (Hoy & Sobo, 1998 ; Hoy & Tarter, 1997) การที่ครูรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและมองผู้เรียนโดยภาพรวม

จะทำให้ครูเข้าใจผู้เรียนและมีความไวในการรับรู้และปฏิบัติต่อผู้เรียน ได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น ตัวอย่างเช่น การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรให้แก่ผู้เรียนที่มีอายุอยู่ในช่วงวัยรุ่นเป็นสิ่งที่ครูควรจะเข้าใจพัฒนาการของวัยรุ่นและจัดกิจกรรมให้เหมาะสมกับวัยและพัฒนาการของวัยรุ่นเป็นต้น (Louis, 1998) ความผูกพันของครูต่อผู้เรียนยังรวมถึงการที่ครูอุทิศตนในการช่วยเหลือผู้เรียนด้านการเรียนรู้โดยไม่คำนึงถึงข้อจำกัดส่วนตัวทางการเรียนของผู้เรียน หรือภูมิหลังทางสังคมของผู้เรียน (Dannetta, 2002)

และเมื่อครูได้อุทิศทุ่มเทความช่วยเหลือทางวิชาการแก่ผู้เรียนจะทำให้ผู้เรียนมีความสำเร็จทางการเรียนในขณะที่การเรียนรู้ของผู้เรียนก้าวหน้าขึ้นครูก็จะเกิดความภาคภูมิใจในความพยายามของตนเองที่สามารถผลักดันลูกศิษย์ให้บรรลุเป้าหมายได้ นี่คือการรางวัลทางใจที่ครูได้รับ และยังทำให้ครูผูกพันกับการเรียนรู้ของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น ถึงแม้ว่าในบางครั้ง ความผูกพันของครูอาจจะไม่ช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนดีขึ้น แต่ก็มีผลด้านจิตใจของผู้เรียนที่อบอุ่นใจเมื่อมีความใกล้ชิดกับครูและมีที่พึ่งพานอกจากพ่อแม่ที่บ้าน ส่วนครูที่มีความผูกพันกับผู้เรียนต่ำ ผลการวิจัยพบว่า ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนลดลงด้วย เนื่องจากครูที่ไม่ผูกพันกับผู้เรียนก็ไม่ต้องการที่จะพัฒนาหรือวางแผนปรับปรุงคุณภาพทางการเรียนการสอนของตน ไม่มีความเข้าใจในตัวผู้เรียน มีความวิตกกังวลและไม่มีความอดทน ต่อความคับข้องใจที่เกิดขึ้นในห้องเรียน (Firestone & Pennell, 1993)

2.4.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันของครู (Teacher commitment research)

นักวิจัยได้ทำการศึกษา ความผูกพันของครูในหลายแนวทาง บางแนวทางทำการศึกษาระดับที่ส่งผลต่อความผูกพันของครูและพฤติกรรมความผูกพันของครู บางแนวทางทำการศึกษาระดับของความผูกพันของครูต่อสถานศึกษา ต่อวิชาชีพและต่อผู้เรียนซึ่งผู้วิจัยจะขอนำเสนอรายละเอียดเกี่ยวกับเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพันของครูดังต่อไปนี้

Rosenholtz และ Simpson (1990) ทำการศึกษาระดับความผูกพันของครูกับประสบการณ์การทำงาน โดยใช้กลุ่มตัวอย่าง เป็นครูสถานศึกษาประถมศึกษา จำนวน 78 แห่ง กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่มีประสบการณ์ทำงาน 1-5 ปี (ครูใหม่) 6-10 ปี (ครูประสบการณ์ปานกลาง) และ 10 ปีขึ้นไป (ครูเก่า) เขาพบว่าความผูกพันมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ในระดับปานกลาง นั่นคือเมื่อทำงานไปได้ประมาณ 5 ปี ครูก็จะเริ่มมีความผูกพันต่ออาชีพครูลดลง และหลังจากนั้นความผูกพันต่ออาชีพจะกลับมาสูงขึ้นอีกในช่วงของประสบการณ์ทำงาน 10 ปีขึ้นไปและผลการวิจัยยังพบต่อไปว่า เมื่อเปรียบเทียบระหว่างครูใหม่ (Novice teacher) และครูเก่า (Veteran teacher) แล้วพบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญด้านผลกระทบต่อคุณภาพของโรงเรียน ซึ่งครูใหม่มักจะมีปัญหาในการบริหารจัดการชั้นเรียนโดยมีปัญหาในการจัดการผู้เรียนให้อยู่ในระบบมาตรฐานที่

โรงเรียนตั้งไว้ไม่ได้ และยังคงเข้ามายุ่งเกี่ยวกับการสอนจากกลุ่มที่ไม่ใช่ผู้สอนอีก ส่วนครูที่มีประสบการณ์สูง มักจะมีปัญหาเกี่ยวกับเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับการทำงานหลักโดยตรง เช่น ความต้องการมีอิสระในการทำงานและการมอบหมายงานในบริบทของสถานศึกษา การเป็นอิสระในชั้นเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความผูกพันในอาชีพครู และการเสริมพลังแก่ครูในเรื่องชั้นเรียนจะทำให้ครูมีความบากบั่น อุทิศต่อการทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายขององค์การมากขึ้น (Riehl & Sipple, 1996)

ซึ่งผลการวิจัยของ Rosenholtz & Simpson (1990) ที่กล่าวมาแล้วข้างต้นที่ค้นพบว่า ตัวแปรด้านสถานการณ์แวดล้อมในงานมีความสัมพันธ์กับระดับความผูกพันด้านวิชาชีพของครู แต่มีข้อขัดแย้งเกี่ยวกับข้อสรุปนี้ในการวิจัยครั้งต่อไปของเขาเมื่อปี ค.ศ.1996 ที่พบว่า ตัวแปรด้านสถานการณ์แวดล้อมมีความสัมพันธ์กับความผูกพันต่อวิชาครูอยู่ในระดับต่ำและเป็นตัวแปรที่ไม่มีผลความคงเส้นคงวา ตัวอย่างเช่น สิ่งที่ครูคนหนึ่งมองว่าเป็นปัญหาในการทำงาน อาจจะเป็นสิ่งที่ท้าทายในการทำงานของครูอีกคนหนึ่งก็ได้ และจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ยิ่งครูปฏิบัติงานในสถานศึกษายาวนานเท่าไร ความผูกพันของครูต่อสถานศึกษายิ่งเพิ่มมากขึ้นเท่านั้น (Celep, 2000) และสิ่งที่ปรากฏตามมาของความผูกพันต่อสถานศึกษาของครู ก็คือ คุณภาพงานการสอนและคุณภาพการทำงานเป็นทีม

Hausman และ Goldring (2001) ทำการศึกษาครูที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาประเภท-ศึกษาเฉพาะทาง (Magnet school) และที่ไม่ใช่เฉพาะทาง (Non-magnet school) ผลการวิจัยพบว่า คณะครูในสถานศึกษาเฉพาะทาง มีระดับความผูกพันต่อสถานศึกษาสูงกว่าครูที่อยู่ในสถานศึกษาไม่ใช่เฉพาะทาง เหตุผลที่เป็นไปได้ของความแตกต่างก็คือว่า ครูในสถานศึกษาเฉพาะทางสามารถเลือกสถานศึกษาที่จะปฏิบัติงานได้ ดังนั้น เขาจึงมีความผูกพันกับสถานศึกษาที่เขาเลือก และเหตุผลของการที่ครูมีความผูกพันสูงอีกประการหนึ่งอาจเป็นเพราะว่าสถานศึกษาเฉพาะทางมีบรรยากาศของความเป็นชุมชน มีความผูกพันและมีความเอื้ออาทรระหว่างบุคคลและบุคลากรในสถานศึกษา (Louis, 1998) ซึ่งความเอื้ออาทรระหว่างบุคคล เป็นองค์ประกอบสำคัญในการสนับสนุนบรรยากาศด้านวิชาการของสถานศึกษา และการสนับสนุนด้านสังคมสำหรับผู้เรียน ซึ่งระดับความผูกพันต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนนี้ทำให้ครูตระหนักว่ามันเป็นภาระหน้าที่ของครูที่จะร่วมด้วยช่วยกันในการอุทิศเวลาในการให้ความช่วยเหลือแก่ผู้เรียน

มีปัจจัยหลายประการที่มีอิทธิพลต่อระดับความผูกพันของครูต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สามารถระบุปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความผูกพันของครูต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ถึง 17 ปัจจัย (Dannetta, 2002) แต่ปัจจัยทั้ง 17 ปัจจัยดังกล่าว ไม่ได้เป็นการศึกษาว่ามีอิทธิพล หรือมีผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนแต่อย่างใด ซึ่งใน

ประเทศไทยก็เช่นเดียวกัน ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาค้นคว้างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความผูกพัน พบว่า มีการศึกษาตัวแปร ความผูกพันต่อผู้เรียนที่สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในรายวิชาคณิตศาสตร์ ภาษาไทย วิทยาศาสตร์ และภาษาต่างประเทศ ของจิตพัฒน์ สดางค์จันทร์ (2551) เพียงเล่มเดียว เท่านั้น งานวิจัยเกี่ยวกับความผูกพันในประเทศไทย ส่วนใหญ่จะเน้นไปที่การศึกษาระดับความผูกพันต่อองค์กรหรือทำการศึกษาปัจจัยความผูกพันต่อองค์กรที่ส่งผลต่อประสิทธิผลขององค์กรทางการศึกษา และธุรกิจอื่น ๆ หรือส่งผลต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นต้น

Kushman (1992) ทำการศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์ระหว่าง ความผูกพันของครูต่อสถานศึกษา และความผูกพันของครูต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีวกลุ่มตัวอย่างเป็นครูในสถานศึกษา ประถมศึกษา และสถานศึกษามัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 63 แห่ง ผลการวิจัยพบว่าความผูกพันของครูกับประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีวมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและจากการสัมภาษณ์ครู สถานศึกษาประถมศึกษาแห่งหนึ่งแถบชนเมืองที่ยากจนในรัฐเท็กซัส เพื่อทำความเข้าใจเกี่ยวกับพลวัตของความผูกพันของครูที่สัมพันธ์กับลักษณะของสถานศึกษาในบริบทที่ชุมชนมีความยากจน ผลการวิจัยพบว่าความผูกพันของครูมีความสัมพันธ์กับ 1) วัฒนธรรมและอุดมการณ์ของครูที่มุ่งสร้างความแตกต่างให้แก่ผู้เรียนที่ตนสอนกับผู้เรียนอื่น ๆ ที่ตนไม่ได้สอน 2) ความตั้งใจที่จะอุทิศเวลาที่นอกเหนือจากเวลาสอนในชั้นเรียนให้แก่เด็ก 3) คุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างครูกับสมาชิกอื่น ในขณะที่บริหารจัดการการเรียน การสอน (Mutchler, 2005)

มีผลจากงานวิจัยชี้แนะไว้ว่าถ้าต้องการให้การเรียนการสอนในสถานศึกษายบรรลุผลตามเป้าหมาย ผู้บริหารควรที่จะเสริมพลังอำนาจให้แก่ครู โดยการเชื่อเชิญให้ครูเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจต่าง ๆ ของสถานศึกษาให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เพราะจะทำให้ครูเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและยอมรับว่าตนเองเป็นเจ้าของสถานศึกษา ทำให้ครูรู้สึกผูกพันต่อสถานศึกษามากขึ้น ซึ่งส่งผลกระทบท่อระดับความผูกพันที่เพิ่มขึ้นอีกและนั่นย่อมหมายถึง ประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีวที่เป็นผลกระทบที่ตามมาในที่สุด ในการศึกษาระยะยาว Nir (2002) ใช้เวลา 3 ปีในการศึกษาครูสถานศึกษาประถมศึกษา ในกรุงเยรูซาเล็ม ที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่บริหารจัดการโดยใช้สถานศึกษาเป็นฐาน (School base management) ครูที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่บริหารจัดการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน แสดงออกให้เห็นถึงความผูกพันต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีวที่เพิ่มขึ้น ซึ่งจากผลการวิจัยสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในกระบวนการบริหารการศึกษาได้ว่าเมื่อผู้บริหารให้เกียรติครู เปิดโอกาสให้ครูเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจของสถานศึกษาก็จะส่งผลให้ระดับความผูกพันของครูเพิ่มขึ้น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนก็จะเพิ่มขึ้นตามกัน ทั้งนี้ ผู้บริหารต้องบริหารจัดการให้สถานศึกษาปราศจากสิ่งรบกวนที่เข้ามารบกวนให้ครูต้องรำคาญใจและทำให้ครูรับรู้ว่าคุณมีอำนาจในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งครูที่รับรู้

ว่าคนมีอำนาจในการวางแผนดำเนินการในชั้นเรียน มีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบายของสถานศึกษาน้อย ก็มักจะมีความรู้ดีกว่าคนไม่ใช่เจ้าของในงานที่ตนรับผิดชอบ และต้องรอคอยปฏิบัติงานตามคำสั่งโดยไม่มีโอกาสได้ใช้ความคิดสร้างสรรค์ของตนและ (Rosenholz, 1989) และจากการที่ผู้บริหารให้การสนับสนุนคณะครู และการลดบทบาทในการควบคุม โดยปล่อยให้ครูมีอิสระในทางวิชาการมากขึ้น Rosenholz (1989) พบว่า มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน โดย ผู้เรียนเกรด 4 มีผลสัมฤทธิ์ในรายวิชาภาษาไทย และคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้น

Pressley, Rankin และ Yokoi (1996) ได้รายงานถึงผลการวิจัยที่สนับสนุนการค้นพบของ Rosenholz เช่นเดียวกัน ซึ่งการศึกษาของเขาและคณะพบว่า ความผูกพันของครูมีอิทธิพลทางบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ในการศึกษาครั้งนี้ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นครู สถานศึกษาประถมศึกษาและศึกษานิเทศก์ จำนวน 128 คน ครูที่รายงานการรับรู้ตนเองว่ามีความผูกพันกับการสอน โดยเฉพาะการสร้างกลยุทธ์การสอนเพื่อให้ผู้เรียนอ่านออกเขียนได้จะมีความสามารถในการเพิ่มพูนความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนในรายวิชาการอ่านได้ดี ซึ่งครูที่มีความผูกพันต่อการสอนในระดับสูง ได้รายงานถึงกิจกรรมหรือกลยุทธ์การสอนที่ครูได้จัดขึ้นมาเพื่อดึงดูดความสนใจของผู้เรียนในวิชาการเขียนและการอ่าน และในทำนองเดียวกัน ในโรงเรียนมัธยมศึกษาในมลรัฐจอร์เจียพบว่า ครูที่มีระดับความผูกพันสูงสามารถนำโปรแกรมการสอนที่ตนเองออกแบบไว้ลงสู่การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน และพบว่าได้ผลเช่นเดียวกันคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาของผู้เรียนดีขึ้น และนอกจากนี้ ผู้เรียนยังมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาเพิ่มขึ้น (Weller & Weller, 1999)

ไม่ว่าจะเป็นความผูกพันของครูชนิดใดก็ตามเมื่อนำมาวิเคราะห์ดูแล้วจะเห็นว่าได้รับอิทธิพลจากผู้บริหารแทบทั้งสิ้น นั่นคือ ผู้บริหารมีอิทธิพลอย่างสูงต่อความผูกพันของครู (Vander Stoep, Anderman & Midgley, 1994) ซึ่ง Singh และ Billingsley (1998) ก็พบเช่นเดียวกันว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารส่งอิทธิพลทางตรง ต่อความผูกพันต่อวิชาชีพครู ถึงแม้ว่าจะมีค่าอิทธิพลน้อยแต่ก็มีนัยสำคัญทางสถิติ ไม่ว่าจะเป็นระดับการศึกษา และประสบการณ์การทำงานของครู ต่างก็ได้รับอิทธิพลจากภาวะผู้นำของผู้บริหารแทบทั้งสิ้น มีข้อสังเกตว่า ในการศึกษาความผูกพันของครูจะมีพื้นฐานมาจากการรับรู้เกี่ยวกับความสอดคล้องระหว่างค่านิยมของผู้บริหารกับค่านิยมของครูถ้าค่านิยมของผู้บริหารและครูไม่สอดคล้องกันความผูกพันของครูก็จะลดต่ำลง ดังนั้นรูปแบบภาวะผู้นำของผู้บริหารจึงมีอิทธิพลต่อระดับความผูกพันของครูด้วยเช่นกัน

Day, Elliot และ Kington (2005) ได้ทำการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาปัจจัยที่เพิ่มความผูกพันของครูกลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัย เป็นกลุ่มครูชาวอังกฤษและชาวออสเตรเลียจากการสรุปข้อมูลจากกลุ่มเป้าหมาย โดยมีคำถามวิจัยว่ามีปัจจัยอะไรบ้างที่ทำให้ความผูกพันของครูยั่งยืน และปัจจัยอะไรบ้างที่บั่นทอนความผูกพันของครู ซึ่งผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่ทำให้ความผูกพันของครู

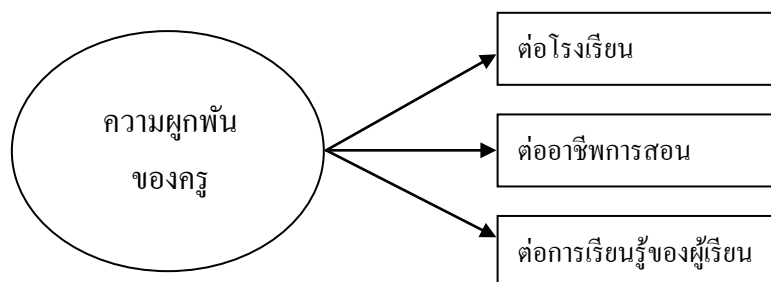
ยั่งยืน ได้แก่ ปัจจัยส่วนบุคคลและปัจจัยบริบทของโรงเรียน ในขณะที่ปัจจัยด้านระบบของบริบทโรงเรียนเป็นปัจจัยที่บั่นทอน ความผูกพันของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งปัจจัยส่วนบุคคลที่ทำให้ครูมีความผูกพันที่ยั่งยืน มีดังนี้ 1) การมีเพื่อนร่วมอาชีพที่มีความสนใจและความต้องการใกล้เคียงกันตนเอง 2) สภาพแวดล้อมทางอารมณ์ที่มั่นคงของครอบครัว 3) ชีวิตทางสังคม นอกโรงเรียน 4) ภาวะผู้นำและวัฒนธรรมองค์การ และ 5) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (ความรู้สึกว่าตนเองทำงานได้อย่างดีที่สุดแล้วและสามารถสร้างความแตกต่างในการทำงานกับเมื่อเปรียบเทียบกับผู้อื่นได้) และปัจจัยบริบทของสถานศึกษาที่ทำให้ความผูกพันของครูยั่งยืน ได้แก่ 1) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนๆ ที่สนับสนุนตน 2) ข้อมูลป้อนกลับทางบวกจากเพื่อนร่วมงาน 3) การร่วมมือร่วมใจกับผู้ปกครองในการทำงานให้สำเร็จท่ามกลางกระแสความเปลี่ยนแปลง 4) ผู้เรียนในชั้นเรียน และสิ่งแวดล้อมในงานที่มีการขับเคลื่อนอย่างเป็นพลวัต ส่วนปัจจัยบริบทของระบบที่บั่นทอนความผูกพันของครู มีดังนี้ 1) เวลาที่ครูต้องใช้ในการสร้างหรือพัฒนาผลงานหรือนวัตกรรม และการที่สถานศึกษาและเขตพื้นที่การศึกษาตั้งมาตรฐานการเรียนรู้ของผู้เรียนให้สูงโดยสร้างโครงสร้างการเรียนรู้ของผู้เรียนที่สูงขึ้นที่ครูต้องพัฒนาผู้เรียนให้ไปถึงให้ได้ 2) สถานศึกษาที่ใช้ระบบราชการ (Top down) ในการบริหารงาน 3) การขาดเงินทุนและทรัพยากรการบริหารที่สนับสนุนการทำงาน 4) การลดทอนความเป็นอิสระทางวิชาการ และลดทอนความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสถานศึกษา และ 5) การจัดประชุมพูดคุยสนทนาและการตัดสินใจเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้เรียนในชั้นเรียนที่ตนรับผิดชอบ โดยไม่ให้ตนเข้าไปเกี่ยวข้อง (Day, Elliot, & Kington, 2005)

บทบาทของผู้บริหารจึงมีความสำคัญเป็นอย่างมากต่อการธำรงรักษาความผูกพันของครูให้ยั่งยืน โดยการพยายามธำรงรักษาปัจจัยส่วนตน และปัจจัยเกี่ยวกับบริบทสถานศึกษาที่เอื้อต่อความยั่งยืนของความผูกพันของครูไว้ ในขณะเดียวกัน ผู้บริหารเองก็ต้องหาทางขจัดปัจจัยที่บั่นทอนความรู้สึกผูกพันของสถานศึกษาต่อสถานศึกษา ซึ่งได้แก่ปัจจัยบริบทของระบบในสถานศึกษาดังกล่าวมาแล้วข้างต้น ทั้งนี้ เพื่อสร้างหรือเพิ่มพูนความผูกพันของครูขึ้นซึ่งจะส่งอิทธิพลต่อประสิทธิภาพ และความสำเร็จทางการเรียนของผู้เรียนในท้ายที่สุด

2.4.3 การสร้างโมเดลการวัด ความผูกพันของครู

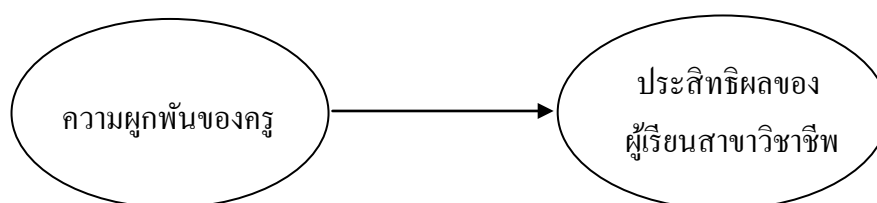
ในภาวะที่กระแสของความรับผิดชอบต่อที่สามารถตรวจสอบได้ (Accountability) กำลังผลักดันสถานศึกษาอย่างหนักหน่วงในเวลานี้ การที่สถานศึกษามีคณะครูที่มีความรับผิดชอบต่อและมีระดับความผูกพันต่อความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียน จึงเป็นเรื่องที่มีคุณค่าต่อสถานศึกษาในการที่จะธำรงรักษาความผูกพันของครูให้ยั่งยืน และเป็นประเด็นหลักในการบริหารงานของผู้บริหารในยุคปฏิรูปการศึกษา ซึ่งความผูกพันของครูที่ตรงประเด็นกับบริบททางการศึกษาและความพยายามในการปฏิรูปสถานศึกษาไปสู่เป้าหมายที่วางไว้ ก็น่าจะได้แก่ความผูกพันของครูต่อ

สถานศึกษา ความผูกพันของครูต่ออาชีพการสอน และความผูกพันของครูต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน (Dannetta, 2002) ซึ่งผู้วิจัยได้นำแนวคิดดังกล่าวไว้ข้างต้นมาเป็น แนวคิดในการศึกษาครั้งนี้ โดยมี โมเดลการวัดปัจจัยความผูกพันของครู ดังนี้



ภาพที่ 9 โมเดลการวัดความผูกพันของครู (Teacher commitment model)

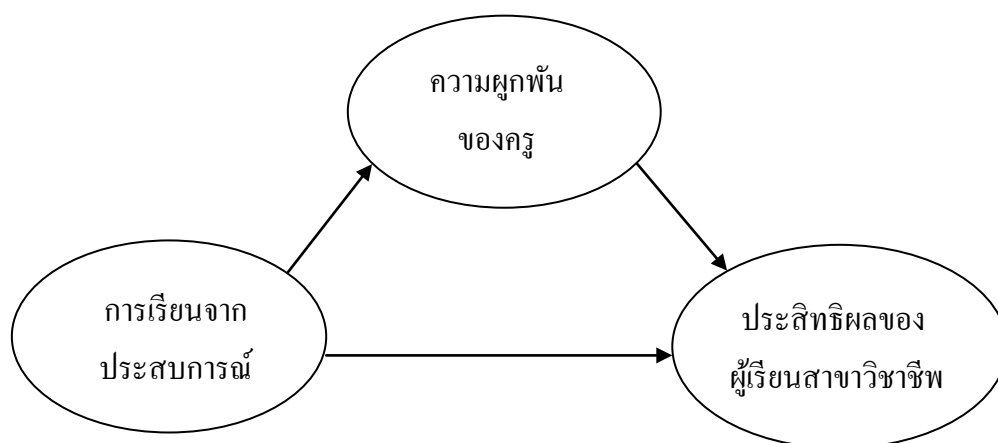
ซึ่งจากการทบทวนเอกสาร และงานวิจัยดังกล่าวข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยได้ตั้งสมมติฐาน ในการวิจัยครั้งนี้ว่าปัจจัยความผูกพันของครู มีอิทธิพลทางตรงต่อ ประสิทธิภาพ ของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ ดังนี้



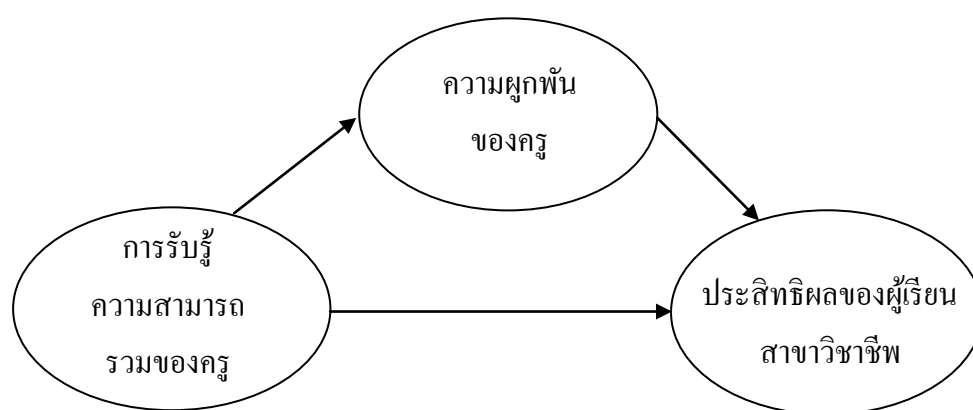
ภาพที่ 10 ปัจจัยความผูกพันของครู มีอิทธิพลทางตรงต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพ

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องยังพบว่า ปัจจัยภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ของผู้บริหารโรงเรียนมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อความสำเร็จ ทางวิชาการของผู้เรียนผ่านความผูกพันของครูและยังพบว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครูส่ง อิทธิพลทางอ้อมต่อความสำเร็จทางวิชาการของผู้เรียนโดยอ้อมผ่านความผูกพันของครู เช่นงานวิจัย ของ Ross & Gray (2004) ที่ทำการวิจัยเรื่องภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและความผูกพันของครูต่อ ค่านิยมขององค์กร โดยมีการรับรู้ความสามารถรวมของครูเป็นตัวแปรขึ้นกลาง ผลการวิจัยสรุปได้ ว่า ภาวะผู้นำมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครูต่อสถานศึกษา และยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อ ความผูกพันของครูผ่านการรับรู้ความสามารถรวมของครูและในงานวิจัยเดียวกันยังพบว่า

ความสามารถรวมของครูซึ่งเป็นตัวแปรขึ้นกลางมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครูด้วยเช่นกัน โดยมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันต่อพันธกิจของสถานศึกษา และมีความผูกพันต่อวิชาชีพครู ดังนั้นผู้วิจัยจึงตั้งสมมุติฐานว่า ปัจจัยการเรียนรู้จากประสบการณ์ มีอิทธิพลทางอ้อมต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพผ่านความผูกพันของครูและการรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการเรียนรู้จากประสบการณ์ ผ่านความผูกพันของครูดังภาพประกอบ



ภาพที่ 11 ปัจจัยการเรียนรู้จากประสบการณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพผ่านความผูกพันของครู



ภาพที่ 12 ปัจจัยการรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อความผูกพันของครู และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพผ่านความผูกพันของครู

2.5 โมเดลสมมุติฐาน

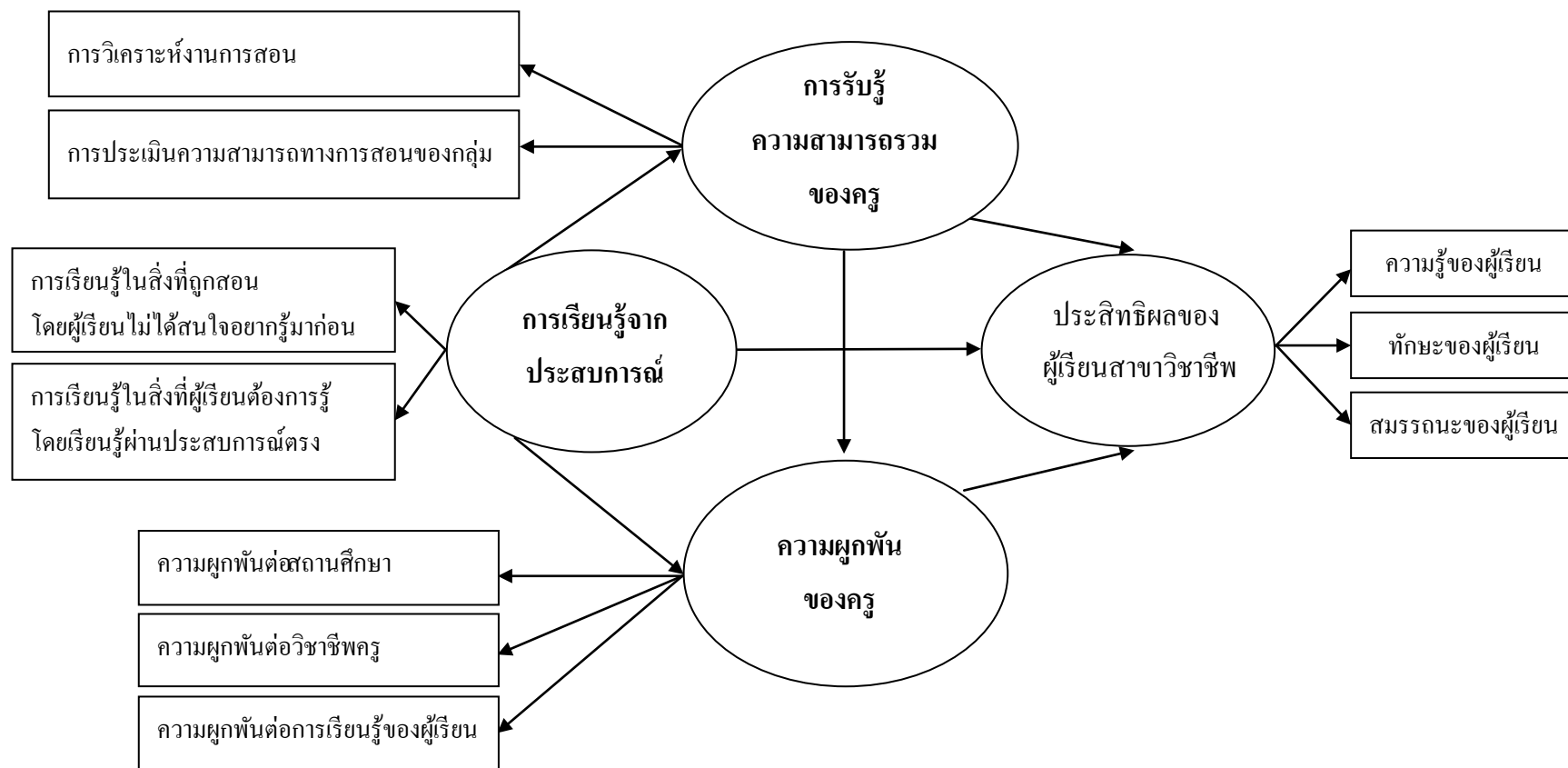
การวิจัย เรื่องรูปแบบประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพสำหรับวิทยาลัยในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา ด้วยการเรียนรู้จากประสบการณ์ ในครั้งนี้ ได้ศึกษาแนวคิดทฤษฎีและผลการวิจัยที่มีนักวิชาการและผู้วิจัยได้ศึกษาไว้หลายแนวทาง ตามกรอบแนวคิดประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพผู้วิจัยให้นิยามประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพหมายถึงคะแนนผลสำเร็จทางการเรียนของผู้เรียนวิชาชีพในภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ซึ่งถือว่าเป็นวิชาหลักที่ผู้เรียนจะต้องเรียนรู้เพื่อนำไปประกอบอาชีพและนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ใหม่ในชีวิตประจำวัน ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ตรวจสอบทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ทั้งภายในประเทศและต่างประเทศ ซึ่งมีงานวิจัยจำนวนพอสมควรที่ชี้ให้เห็นว่าปัจจัยที่จะกล่าวถึงต่อไปนี้มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพได้แก่

1. การสอนจาก ประสบการณ์ (Experiential Learning) คาร์ล โรเจอร์ นักจิตวิทยาและนักการศึกษาชาวอเมริกันเชื่อว่า มนุษย์มีศักยภาพที่จะเรียนรู้และการเรียนรู้จะได้ผลดีหากการเรียนรู้ที่มีความหมาย หรือเป็นสิ่งที่ผู้เรียนสนใจอยากรู้อย่างแท้จริง โดยจำแนกการเรียนรู้เป็น 2 ชนิด คือ 1) การเรียนรู้ในสิ่งที่ถูกสอนโดยผู้เรียนไม่ได้สนใจอยากรู้มาก่อน Indirect Experiential Learning และ 2) การเรียนรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนต้องการรู้ โดยเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงหรือ Direct Experiential Learning หมายถึงความรู้ที่ได้รับจากการลงมือปฏิบัติจริง และนำความรู้มาประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ ความแตกต่างสำคัญระหว่างการเรียนรู้สองแบบนี้คือ การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จะมุ่งสนองความต้องการหรือความสนใจของผู้เรียน และเมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้ในสิ่งที่ตนสนใจก็จะเป็นการเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องการทราบว่า การสอนจากประสบการณ์มีอิทธิพลต่อความสำเร็จทางวิชาชีพของผู้เรียนหรือไม่ ไม่ว่าจะเป็นอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมหรืออิทธิพลรวมและจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า การสอนโดยการเรียนรู้จากประสบการณ์ ส่งอิทธิพลทางตรงต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพและส่งอิทธิพลทางอ้อมผ่านการรับรู้ความสามารถรวมของครูและความผูกพันของครู

2. การรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective teacher efficacy) เป็นตัวแปรด้านครูที่มีอิทธิพลต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพเนื่องจากครูเป็นผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบต่อการพัฒนาผู้เรียน ให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่โรงเรียนตั้งไว้และเป็นไปตามความคาดหวังของสังคมที่มีต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ครูที่มีความสามารถสูงและรับรู้ว่าคุณเองมีความสามารถก็จะเกิดความพยายามแสวงหาแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนของตนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้ประสบความสำเร็จและมีประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพซึ่งถ้าครูแต่ละคนต่างมีความมุ่งมั่นเพื่อสร้างผลงานการสอนให้มีความเป็นเลิศย่อมทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จอย่างไม่ต้องสงสัย ซึ่ง

กระบวนการที่ครูแต่ละคนต่างมีความเชื่อในความสามารถของตนและมีความเชื่อในความสามารถของครูคนอื่นตลอดจนมีความเชื่อมั่นในสถานศึกษา ว่ามีความสามารถในการพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายได้ Goddard, Hoy & Hoy (2000) เรียกกระบวนการนี้ว่าการรับรู้ความสามารถรวมของครู (Collective teacher efficacy) ซึ่งมีผลการวิจัยจำนวนหนึ่งสนับสนุนว่าตัวแปรการรับรู้ความสามารถรวมของครูมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนและยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพโดยอ้อมผ่านความผูกพันของครู ซึ่งในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยนำแนวคิดการรับรู้ความสามารถรวมของครูของ Goddard, Hoy & Hoy. (2000) มาใช้เป็นกรอบในการวิจัยครั้งนี้

3. ความผูกพันของครู (Teacher commitment) มีผลการวิจัยที่ผ่านมาพบว่าการที่ครูมีการรับรู้ความสามารถรวมอยู่ในระดับสูงจะทำให้ครูมีความผูกพันต่อสถานศึกษา ต่ออาชีพการสอน และต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนสูงขึ้นด้วย ซึ่งมีผลการวิจัยพบว่าความผูกพันของครูเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกต่อประสิทธิผลของผู้เรียนสาขาวิชาชีพความผูกพันของครู เป็นคุณสมบัติที่สำคัญของสถานศึกษา เพราะถ้าครูมีความผูกพันแล้วครูจะมีความรักในวิชาชีพครูจะอุทิศทุ่มเทและทำงานอย่างเต็มที่เพื่อพัฒนาผู้เรียนซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญในการจัดการศึกษา ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำแนวคิดความผูกพันของครูของ Dannetta (2002) มาเป็นกรอบในการศึกษาเนื่องจากเป็นแนวคิดที่วัดความผูกพันในบริบทของการศึกษา ซึ่งแนวคิดของนักวิจัยอื่น ๆ จะไม่มุ่งไปที่บริบททางการศึกษาเหมือนแนวคิดของ Dannetta จากที่กล่าวมาแล้วข้างต้นผู้วิจัยได้นำมาสังเคราะห์เป็นรูปแบบสมมติฐานในการวิจัยได้ ดังภาพที่ 13



ภาพที่ 13 โมเดลสมมุติฐานการวิจัย (Hypothetical Conceptual Model)