



การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
A Construction of Professional Learning Community Behavior (PLCB)
in Educational Institutions

ดร.ขจรศักดิ์ เขียวน้อย และคณะ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัย
จากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
ในโครงการวิจัยและพัฒนานวัตกรรมแลกเปลี่ยน สพฐ. ปีงบประมาณ พ.ศ. 2561

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนจาก
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
จำนวน 175,000 บาท

บทคัดย่อ

ชื่อเรื่อง การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ผู้วิจัย ดร.ขจรศักดิ์ เขียวน้อย และคณะ
ปีที่วิจัย พ.ศ. 2562

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed-methods research) แบบสำรวจตามกาลเวลา (Sequential exploratory design) ตามแนวคิดของเครสเวลล์ และพลาโน คลาก (Creswell; & Plano Clark, 2011) โดยเริ่มต้นจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทแวดล้อมที่ศึกษา เป็นพื้นฐานในการวางแนวคิด นิยามตัวแปร รวมถึงการสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาและทดสอบสมมติฐานด้วยวิธีการวิจัยเชิงปริมาณ ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี จึงเน้นศึกษาจากผู้ให้ข้อมูลที่เป็นผู้ประสบกับเหตุการณ์หรือมีประสบการณ์โดยตรงและมีความพร้อมและยินยอมในการให้ข้อมูลในฐานะผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key informants) เพื่อทำการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus group) ซึ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญนี้แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ ผู้ให้ข้อมูลหลัก ได้แก่ ผู้อำนวยการสถานศึกษาหรือรองผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 4 คน และผู้ให้ข้อมูลรอง จำนวน 13 คน ซึ่งเป็นบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา ได้แก่ ครู กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน

ส่วนระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้ คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ซึ่งแบ่งเป็น กลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษานำร่อง (Pilot Study) จำนวน 200 คน และกลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษาความเป็นมาตรฐาน และสร้างเกณฑ์ปกติ (Normative Study) จำนวน 1,000 คน โดยใช้แบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ แล้ววิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น เพื่อให้ทราบลักษณะการแจกแจงของตัวแปรแต่ละตัว เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย เพื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Arithmetic Mean: \bar{X}) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: S.D.) ของตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นตัวแปรต่อเนื่อง และการวิเคราะห์ค่าร้อยละสำหรับตัวแปรนามบัญญัติที่เป็นข้อมูลพื้นฐานด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์วิเคราะห์ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่สร้างขึ้นจากทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) โดยโปรแกรมลิสเรล (LISREL) และสร้างเกณฑ์ปกติ (Norms) โดยการนำคะแนนจากการหาคุณภาพแบบวัดหาคะแนนที่ปกติ (Normalized T - score)

ผลการวิจัยพบว่า

1. ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูกระทำตามบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเพื่อดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมาย ปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์เงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมโดยมีกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้งานสำเร็จและผู้ร่วมงานพึงพอใจในการทำงาน มีการผลักดันสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ มีการรวมตัวกันเป็นทีมด้วยความเต็มใจเพื่อสร้างพลังของการเป็นชุมชนนักปฏิบัติ เรียนรู้ร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกัน บนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันสู่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข

2. แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ที่มาจากการศึกษาทฤษฎี แนวคิด เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อค้นพบจากการวิจัยเชิงคุณภาพ ในระยะที่ 1 ได้องค์ประกอบจำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB) มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้ 2) พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB) มีจำนวน 7 พฤติกรรมบ่งชี้ 3) พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB) มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้ 4) พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB) มีจำนวน 13 พฤติกรรมบ่งชี้ 5) พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB) มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้ และ 6) พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB) มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้

3. ผลการตรวจสอบค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีค่าอยู่ระหว่าง 0.21 – 0.76

4. ผลการตรวจสอบค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ พบว่า ในแบบวัดมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ มีค่าเท่ากับ 0.954

5. ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจาก ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีค่าเท่ากับ 671.06, $df = 762$ ($p = 0.15$), SRMR = 0.01, RMSEA = 0.01, GFI = 0.98 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า NFI 0.99, CFI = 1.00 และ TLI(NNFI) = 1.00 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า AGFI = 0.96, PNFI = 0.63 และ $\chi^2/df = 0.88$

ประกาศคุณูปการ

ในยุคปัจจุบันเป็นที่ทราบกันดีแล้วว่า ในแต่ละชั้นเรียนจะมีนักเรียนที่มีความสามารถที่หลากหลายและแตกต่างกัน ดังพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม มาตรา 10 ที่ระบุว่า การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษา ขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ โดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้หรือมีร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพหรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้หรือไม่มีผู้ดูแลหรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ การศึกษาสำหรับคนพิการในวรรคสอง ให้จัดให้ตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายและให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา นอกจากนี้แล้วในมาตรา 22 ยังระบุถึงหลักการจัดการศึกษาว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ ต้องจัดการศึกษาที่พัฒนาผู้เรียนตามธรรมชาติและเต็มศักยภาพ ครูทุกคนมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องแสวงหาวิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ตามเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัตินี้ดังกล่าว ซึ่งนวัตกรรมใหม่ที่ครูจะต้องทราบคือ Professional Learning Community (PLC) ซึ่งหมายถึง Community of Practice (CoP) ในการทำหน้าที่ครูนั่นเอง หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือเป็นการรวมตัวกันทำงานไปพัฒนาทักษะและการเรียนรู้เพื่อปฏิบัติหน้าที่ครูเพื่อศิษย์ไป โดยรวมตัวกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง ทำให้การทำหน้าที่ครูเพื่อศิษย์เป็นการทำงานเป็นกลุ่มหรือเป็นทีม ซึ่งอาจเป็นทีมในโรงเรียนเดียวกันก็ได้ ต่างโรงเรียนกันก็ได้ หรืออาจจะอยู่ห่างไกลกันก็ได้

ขอขอบพระคุณ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดสรรทุนสนับสนุนการวิจัยในโครงการวิจัยและพัฒนานวัตกรรมแลกเปลี่ยน สพฐ. ปีงบประมาณ พ.ศ. 2561 จำนวน 175,000 บาท

ขอขอบคุณสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 1 – 4 และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 12 (นครศรีธรรมราช) ที่อำนวยความสะดวกในการดำเนินการวิจัย

ขอขอบพระคุณ ผู้เชี่ยวชาญทุกท่าน ผู้เป็นเหมือนดั่งแสงเทียนส่องทางสว่างเพื่อนำเดินในเส้นทางที่แสนไกล และส่องใจนำทางให้ก้าวเดินมาสู่จุดหมายด้วยความเปรมปรีดี และขอขอบพระคุณเพื่อนนักวิชาการทุกคน ผู้จุดประกายความคิดและประคับประคองมิให้ล้มลงระหว่างทางก่อนที่จะถึงจุดหมายอันมีค่านี้

ขอขอบคุณผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key informants) ทั้งผู้ให้ข้อมูลหลักและผู้ให้ข้อมูลรอง และขอขอบคุณกลุ่มตัวอย่างทุกคนที่ให้ความกรุณาตอบแบบสอบถามครั้งนี้ และขอขอบคุณผู้มีอุปการคุณทุกท่านที่มีได้เอื้อนามในที่นี้ ซึ่งล้วนมีผลต่อความสำเร็จในครั้งนี้ด้วยกันทั้งสิ้น

ดร.ขจรศักดิ์ เขียวน้อย และคณะ

สารบัญ

บทที่		หน้า
1	บทนำ.....	1
	ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
	ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	3
	ความสำคัญของการวิจัย.....	4
	ขอบเขตของการวิจัย.....	4
	นิยามศัพท์เฉพาะ.....	6
	นิยามเชิงปฏิบัติการ.....	6
2	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	9
	แนวคิด ทฤษฎีทางด้านพฤติกรรมศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง.....	9
	พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา: ความหมาย การวัด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	21
	คุณภาพของแบบวัด.....	40
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	53
	กรอบแนวคิดการวิจัย.....	68
3	วิธีดำเนินการวิจัย.....	69
	ระยะที่ 1: การวิจัยเชิงคุณภาพ	
	ศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี.....	69
	บริบทของพื้นที่ศึกษา.....	69
	วิธีการคัดเลือกพื้นที่ศึกษา.....	70
	ผู้ให้ข้อมูลในการศึกษา.....	72
	การเข้าสู่สนามวิจัย.....	73
	การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	74
	เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	76
	การจัดการและการวิเคราะห์ข้อมูล.....	77
	การตรวจสอบคุณภาพข้อมูล.....	79
	การพิทักษ์สิทธิผู้ให้ข้อมูล.....	80
	ระยะที่ 2 : การวิจัยเชิงปริมาณ	
	พัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษา.....	81
	ประชากรที่ใช้ในการวิจัย.....	81
	กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย.....	81
	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	82

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	84
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	84
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	85
ส่วนที่ 1: ผลการวิจัยเชิงคุณภาพ	
การศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี.....	85
ส่วนที่ 2: ผลการวิจัยเชิงปริมาณ	
การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษา.....	95
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	144
สรุปผล.....	144
อภิปรายผล.....	152
ข้อเสนอแนะ.....	153
บรรณานุกรม.....	154
ภาคผนวก.....	160
ภาคผนวก ก รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือในระยะที่ 1.....	161
ภาคผนวก ข เครื่องมือในระยะที่ 1.....	163
ภาคผนวก ค รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือในระยะที่ 2.....	166
ภาคผนวก ง เครื่องมือในระยะที่ 2.....	168
ภาคผนวก จ คู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพในสถานศึกษา.....	179
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	205

สารบัญตาราง

ตาราง	หน้า
3.1 สถานศึกษาที่เป็นโรงเรียนรางวัลพระราชทานที่ได้รับรางวัลในปีการศึกษา 2556 – 2560.....	70
3.2 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลหลัก (ชื่อสมมติ).....	72
3.3 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลรอง (ชื่อสมมติ).....	73
3.4 กลุ่มตัวอย่างข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.....	82
4.1 รายละเอียดของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา.....	96
4.2 ดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา.....	97
4.3 อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB).....	103
4.4 อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB).....	104
4.5 อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB).....	105
4.6 อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB).....	106
4.7 อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB).....	107
4.8 อำนาจจำแนกรายชื่อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB).....	108
4.9 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test).....	109
4.10 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test).....	110
4.11 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test).....	110
4.12 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test).....	111
4.13 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test).....	112

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
4.14 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชนใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test).....	112
4.15 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB).....	114
4.16 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB).....	114
4.17 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB).....	115
4.18 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB).....	115
4.19 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB).....	116
4.20 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB).....	117
4.21 ความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา.....	117
4.22 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมสร้างวิสัยทัศน์ร่วม.....	119
4.23 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ.....	120
4.24 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม.....	121
4.25 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ.....	122
4.26 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนกัลยาณมิตร.....	123
4.27 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน.....	124
4.28 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา.....	134
4.29 เกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา.....	137

สารบัญภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
2.1 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	68
4.1 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาที่ปรับแก้แล้ว.....	127
4.2 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมที่ปรับแก้แล้ว.....	128
4.3 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจที่ปรับแก้แล้ว.....	129
4.4 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วมที่ปรับแก้แล้ว.....	130
4.5 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพที่ปรับแก้แล้ว.....	131
4.6 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตรที่ปรับแก้แล้ว.....	132
4.7 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชนที่ปรับแก้แล้ว..	133

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) มีพื้นฐานแนวคิดมาจากภาคธุรกิจเกี่ยวกับความสามารถขององค์กรในการเรียนรู้ (สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560 อ้างอิงจาก Thompson, Gregg, & Niska, 2004) เป็นการนำแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้มาประยุกต์โดยอธิบายว่าการอุปมาที่เปรียบเทียบให้สถานศึกษาเป็นองค์กรนั้นน่าจะเหมาะสมและถูกต้อง แท้จริงแล้วสถานศึกษามีความเป็นชุมชนมากกว่าความเป็นองค์กร ซึ่งความเป็นองค์กรกับชุมชนมีความแตกต่างกันที่ความเป็นชุมชนจะยึดโยงภายในต่อกันด้วยค่านิยม แนวคิด และความผูกพันร่วมกันของทุกคนที่เป็นสมาชิก เป็นแนวคิดตรงกันข้ามกับความเป็นองค์กรที่มีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในลักษณะที่ยึดตามระดับลดหลั่นกันลงมา มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัวที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจเป็นหลัก ในขณะที่ชุมชนจะใช้อิทธิพลที่เกิดจากการมีค่านิยม และวัตถุประสงค์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกทางวิชาชีพมีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการ และยึดหลักต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน แบบผนึกกำลังกันในการปฏิบัติงานที่มุ่งสู่พัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญ นอกจากนี้องค์กรยังทำให้เกิดคุณลักษณะบางอย่างขึ้น เช่นลดความเป็นกันเองต่อกันลงมีความเป็นราชการมากขึ้น และถูกควบคุมจากภายนอกให้ต้องรักษาสถานภาพเดิมของหน่วยงานไว้ จึงเห็นว่าถ้ามองสถานศึกษาในฐานะแบบองค์กรดังกล่าวแล้วก็จะทำให้สถานศึกษามีความเป็นแบบทางการที่สร้างความรู้สึกห่างระหว่างบุคคลมากยิ่งขึ้น มีกลไกที่บังคับควบคุมมากมายและมักมีจุดเน้นในเรื่องที่เป็นงานด้านเทคนิคเป็นหลัก ในทางตรงข้ามถ้ายอมรับว่าสถานศึกษามีฐานะแบบที่เป็นชุมชนแล้วบรรยากาศที่ตามมาก็คือ สมาชิกมีความผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วม มีการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนแสดงออกถึงความห่วงหาอาทรต่อกันและช่วยดูแลสวัสดิภาพร่วมกัน (Sergiovanni, 1994) โดยที่ใส่ใจร่วมกันถึงการเรียนรู้และความรับผิดชอบหลักร่วมกันของชุมชนนั้นคือพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เป็นกระบวนการสร้างการเปลี่ยนแปลงโดยเรียนรู้จากการปฏิบัติงานของกลุ่มบุคคลที่มาร่วมตัวกันเพื่อทำงานร่วมกันและสนับสนุนซึ่งกันและกัน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน ร่วมกันวางเป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียน และตรวจสอบ สะท้อนผลการปฏิบัติงานทั้งในส่วนบุคคลและผลที่เกิดขึ้นโดยรวมผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การวิพากษ์วิจารณ์ การทำงานร่วมกัน การร่วมมือร่วมพลัง โดยมุ่งเน้นและส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นองค์รวม โดยมีการดำเนินการอย่างน้อย 5 ประการ ได้แก่ 1) มีเป้าหมายร่วมกันในการจัดการเรียนรู้/การพัฒนาผู้เรียนให้พัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ 2) มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากหน้างาน/สถานการณ์จริงของชั้นเรียน 3) ทุกฝ่ายเกี่ยวข้องร่วมเรียนรู้และรวมพลัง/หนุนเสริมให้เกิดการสร้างการเปลี่ยนแปลงตามเป้าหมาย 4) มีการวิพากษ์ สะท้อนผลการพัฒนาผู้เรียน และ 5) มีการสร้าง HOPE ให้ทีมงาน ซึ่งประกอบด้วย 1) Honesty & Humanity เป็นการยึดข้อมูลจริงที่เกิดขึ้นและให้การเคารพกันอย่างจริงจัง 2) Option & Openness เป็นการเลือกสรรสิ่งที่ดีที่สุดให้ผู้เรียนและพร้อมเปิดเผย/เปิดใจเรียนรู้จากผู้อื่น 3) Patience

& Persistence เป็นการพัฒนาความอดทนและความมุ่งมั่นทุ่มเทพยายามจนเกิดผลชัดเจน 4) Efficacy & Enthusiasm เป็นการสร้างความเชื่อมั่นในผลของวิธีการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนว่าจะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ และกระตือรือร้นที่จะพัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ (สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560 อ้างอิงจาก เรวดี ชัยเชาวรัตน์, 2558)

ด้านความสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จากผลการวิจัยของฮอร์ด (Hord, 1997) ที่ยืนยันว่าการดำเนินการในรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพทั้งด้านวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน จากการสังเคราะห์รายงานการวิจัยเกี่ยวกับสถานศึกษาที่มีการจัดตั้งชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยใช้คำถามว่าสถานศึกษาดังกล่าวมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากสถานศึกษาทั่วไปที่ไม่มีชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลดีต่อผู้สอนและต่อผู้เรียนอย่างไรบ้าง ซึ่งมีผลสรุป 2 ประเด็น คือ ประเด็นที่ 1 ผลดีต่อผู้สอน พบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพส่งผลต่อผู้สอน กล่าวคือ ลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในงานสอน เพิ่มความรู้สึกผูกพันต่อพันธกิจและเป้าหมายของสถานศึกษามากขึ้น โดยเพิ่มความกระตือรือร้นที่จะปฏิบัติให้บรรลุพันธกิจอย่างแข็งขัน จนเกิดความรู้สึกว่าต้องการร่วมกันเรียนรู้และรับผิดชอบต่อการพัฒนาการโดยรวมของผู้เรียน ถือเป็นพลังการเรียนรู้ที่ส่งผลให้การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนมีผลดียิ่งขึ้น กล่าวคือ มีการค้นพบความรู้และความเชื่อที่เกี่ยวกับวิธีการสอนและตัวผู้เรียน ซึ่งที่เกิดจากการคอยสังเกตอย่างสนใจ รวมถึงความเข้าใจในด้านเนื้อหาสาระที่ต้องจัดการเรียนรู้ได้แตกฉานยิ่งขึ้นจนตระหนักถึงบทบาทและพฤติกรรม การสอนที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุด อีกทั้งการรับทราบข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อวิชาชีพได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็วขึ้นส่งผลดีต่อการปรับปรุงพัฒนางานวิชาชีพได้ตลอดเวลา เป็นผลให้เกิดแรงบันดาลใจที่จะพัฒนาและอุทิศตนทางวิชาชีพเพื่อศิษย์ ซึ่งเป็นทั้งคุณค่าและขวัญกำลังใจต่อการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้น ที่สำคัญคือยังสามารถลดอัตราการลาหยุดงานน้อยลง เมื่อเปรียบเทียบกับสถานศึกษาแบบเก่ายังพบว่า มีความก้าวหน้าในการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับลักษณะผู้เรียนได้อย่างเด่นชัดและรวดเร็วกว่าที่พบในสถานศึกษาแบบเก่า มีความผูกพันที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงใหม่ ๆ ให้ปรากฏอย่างเด่นชัดและยั่งยืน ส่วนประเด็นที่ 2 ผลดีต่อผู้เรียน พบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพส่งผลต่อผู้เรียน กล่าวคือ สามารถลดอัตราการตกซ้ำชั้น และจำนวนชั้นเรียนที่ต้องเลื่อนหรือชะลอการจัดการเรียนรู้ให้น้อยลง อัตราการขาดเรียนลดลง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และวิชาการอ่านที่สูงขึ้นอย่างเด่นชัด เมื่อเทียบกับสถานศึกษาแบบเก่าสุดท้ายคือ มีความแตกต่างด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระหว่างกลุ่มผู้เรียนที่มีภูมิหลังไม่เหมือนกันและลดลงชัดเจน กล่าวโดยสรุป คือ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีพัฒนาการมาจากกลยุทธ์ระดับองค์กรที่มุ่งเน้นให้องค์กรมีการปรับตัวต่อกระแสการเปลี่ยนแปลงของสังคมที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยเริ่มพัฒนาจากแนวคิดองค์กรแห่งการเรียนรู้ และประยุกต์ให้มีความสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและการเรียนรู้ร่วมกันในทางวิชาชีพที่มีหน้างานสำคัญ คือ ความรับผิดชอบการเรียนรู้ของผู้เรียนร่วมกันเป็นสำคัญ จากการศึกษาหลายสถานศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกาดำเนินการในรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) พบว่า เกิดผลดีทั้งวิชาชีพและผู้เรียนที่มุ่งพัฒนาการของผู้เรียนเป็นสำคัญ (สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560)

การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของสถานศึกษาสามารถส่งเสริมให้ทุกคนที่มีส่วนเกี่ยวข้องเกิดการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้อย่างต่อเนื่อง เพื่อเป็นการเพิ่มประสิทธิภาพให้กับผู้เรียนและคนในชุมชนมีคุณภาพ ทันโลกทันเหตุการณ์สามารถปรับตัวได้ดียิ่งขึ้น สอดคล้องกับทิศทางการ

พัฒนาสังคมโลกในปัจจุบันและอนาคต มีงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศที่บ่งชี้ว่าความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้มีความสัมพันธ์กับคุณภาพการจัดการศึกษา ดังเช่น ลัดวิก (Ludwig, 2003) ที่ได้ศึกษาพบว่า สถานศึกษาที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ส่งผลให้นักเรียน ครู และชุมชนเห็นคุณค่าของการจัดการเรียนรู้อย่างเท่าเทียมกัน เจเดเล (Jedele, 2007) กล่าวว่า สถานศึกษาที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ส่งผลต่อการพัฒนางานวิชาการ ส่วน ทราวิส (Travis, 2008) ศึกษาพบว่า สถานศึกษาที่มีความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ส่งผลให้สถานศึกษาที่มีความเข้มแข็งทางวิชาการมากยิ่งขึ้น จอห์นสัน (Johnson, 2009) ทำการวิจัยและค้นพบว่า การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทำให้สถานศึกษาเป็นศูนย์รวมทางวิชาการ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น ส่งผลต่อความพึงพอใจและความร่วมมือของชุมชน ผู้ปกครองในการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา นอกจากนี้ ฮันเตอร์ (Hunter, 2011) วูด (Wood, 2012) ญัฐิกา นครสูงเนิน (2556) และวาทัญญู ภูครองนา (2556) ได้ค้นพบในทิศทางเดียวกันว่า สถานศึกษาที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทำให้เกิดการพึ่งพากันในทางสังคม และภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหาร แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของครูมีความสัมพันธ์ระหว่างกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 32, 2560)

ดังนั้นในการวิจัยพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในระดับสถานศึกษาหรือระดับผู้ประกอบการวิชาชีพของสำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) มาพัฒนา เพื่อสะท้อนพฤติกรรมอันเป็นหัวใจสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยกลยุทธ์การสร้างความร่วมมือที่ยึดเหนี่ยวกันด้วยวิสัยทัศน์ร่วม มุ่งการเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ และชุมชนกัลยาณมิตร แสดงถึงการรวมพลังของครู คณาจารย์ และนักการศึกษาที่เป็นผู้นำร่วมกัน ทำงานร่วมกัน แบบทีมร่วมแรงร่วมใจมุ่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง พัฒนาระบบ ภายใต้อาณาจักรทางวิชาชีพ และอำนาจเชิงคุณธรรมที่มาจากการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมนำ ร่วมพัฒนาของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งการวิจัยครั้งนี้จะทำให้เข้าใจพฤติกรรมการทำงานของบุคคลในลักษณะพฤติกรรมศาสตร์ได้อย่างครอบคลุมและสมบูรณ์มากขึ้น อันจะเป็นประโยชน์ในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลทางด้านการศึกษาได้อย่างต่อเนื่อง อนึ่ง ข้อค้นพบนี้จะนำไปสู่การวางแผนพัฒนาพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาทั้งในระดับนโยบาย และระดับปฏิบัติให้เกิดประสิทธิผลมากยิ่งขึ้นต่อไป

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ให้มีค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับที่มีคุณภาพตามเกณฑ์
2. เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน
3. เพื่อสร้างเกณฑ์ปกติและคู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ความสำคัญของการวิจัย

ข้อค้นพบจากงานวิจัยนี้จะประโยชน์ในเชิงวิชาการ และประโยชน์ในเชิงนโยบาย ดังนี้

1. ประโยชน์ในเชิงวิชาการ ทำให้ได้องค์ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาสายผู้สอน ในหน่วยงานการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ซึ่งจะสามารถนำไปใช้เป็นหลักฐานอ้างอิงสนับสนุนการวางแผนนโยบายของหน่วยงานต่อไป

2. ประโยชน์ในเชิงนโยบาย ผู้เกี่ยวข้องของหน่วยงาน อาทิ ผู้บริหารในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ผู้วางแผนนโยบาย ผู้รับผิดชอบงานด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เป็นต้น สามารถนำข้อค้นพบในเชิงวิชาการไปใช้ประกอบการกำหนดแนวทางการบริหาร พัฒนา และเสริมสร้างศักยภาพของบุคลากรให้เป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถ สมรรถนะ คุณธรรม และจริยธรรม สามารถปฏิบัติงานให้บรรลุผลสัมฤทธิ์ขององค์กรต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed-methods research) แบบสำรวจตามกาลเวลา (Sequential exploratory design) ตามแนวคิดของเครสเวลล์ และพลาโน คลาร์ก (Creswell; & Plano Clark, 2011) โดยเริ่มต้นจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทแวดล้อมที่ศึกษา เป็นพื้นฐานในการวางแผนคิด นิยามตัวแปร รวมถึงการสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาและทดสอบสมมติฐานด้วยวิธีการวิจัยเชิงปริมาณ ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี และระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ระยะที่ 1 : การวิจัยเชิงคุณภาพ

ศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี

เนื่องจากการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ เป็นวิธีการศึกษาเพื่อประโยชน์ของความสนใจอยากรู้ อยากรู้ความเข้าใจ เปิดเผยรายละเอียดของสิ่งนั้นเป็นหลัก จึงเน้นศึกษาจากผู้ให้ข้อมูลที่เป็นผู้ประสบกับเหตุการณ์หรือมีประสบการณ์โดยตรงและมีความพร้อมและยินยอมในการให้ข้อมูลในฐานะผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key informants) เพื่อทำการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus group) ซึ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญนี้แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. ผู้ให้ข้อมูลหลัก ได้แก่ ผู้อำนวยการสถานศึกษาหรือรองผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 4 คน ที่ได้รับรางวัลระดับภูมิภาคหรือระดับชาติ โดยสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.) กระทรวงศึกษาธิการ ให้การรับรอง ซึ่งเป็นการแสดงให้เห็นถึงการมีความเป็นผู้นำที่เข้มแข็ง โดยเฉพาะผู้นำการเปลี่ยนแปลง สามารถชักนำหรือสร้างแรงจูงใจให้ผู้ร่วมงานเกิดการเปลี่ยนแปลงทางปฏิบัติงานทางการศึกษาให้เป็นไปตามเป้าหมาย รวมทั้งเป็นผู้มีวิสัยทัศน์ มีเป้าหมายทางการศึกษา มีการวางแผนการทำงาน มีความริเริ่มสร้างสรรค์ รวมทั้ง

บริหารงานโดยมุ่งเน้นประโยชน์สูงสุดต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน และรู้จักแสวงหาความรู้ให้ทันต่อความเปลี่ยนแปลงของสังคม

2. ผู้ให้ข้อมูลรอง จำนวน 13 คน ซึ่งเป็นบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา ได้แก่ ครู กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน ซึ่งข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลกลุ่มนี้มีส่วนสำคัญในการช่วยอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

ทั้งนี้ ผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key informants) โดยไม่อาศัยความน่าจะเป็น ด้วยวิธีเลือกตัวอย่างแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive sampling) เพื่อให้ได้กลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญที่หลากหลาย สามารถตอบปัญหาการวิจัยได้ครอบคลุมตรงประเด็น และการเลือกผู้ให้ข้อมูลรองแบบลูกโซ่ (Snowball technique)

ระยะที่ 2 : การวิจัยเชิงปริมาณ

พัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้ คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ซึ่งแบ่งเป็น กลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษานำร่อง (Pilot Study) จำนวน 200 คน และกลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษาความเป็นมาตรฐาน และสร้างเกณฑ์ปกติ (Normative Study) จำนวน 1,000 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรที่ศึกษาในครั้งนี้ คือ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา (Professional Learning Community Behavior in Educational Institutions: PLCB) ประกอบด้วย พฤติกรรมย่อย 6 องค์ประกอบ ได้แก่

1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB)
2. พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB)
3. พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB)
4. พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB)
5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB)
6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB)

นิยามศัพท์เฉพาะ

สถานศึกษา หมายถึง โรงเรียนรัฐบาลสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ประกอบด้วย โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 1 – 4 และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 12

นิยามเชิงปฏิบัติการ

พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา (Professional Learning Community Behavior in Educational Institutions: PLCB) หมายถึง การที่ข้าราชการครู และบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูกระทำตามบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเพื่อดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมาย ปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์เงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมโดยมีกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้งานสำเร็จและผู้ร่วมงานพึงพอใจในการทำงาน มีการผลักดันสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ มีการรวมตัวกันเป็นทีมด้วยความเต็มใจเพื่อสร้างพลังของการเป็นชุมชนนักปฏิบัติ เรียนรู้ร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันบนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกัน ส่งคุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข ทั้งนี้พฤติกรรม การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา สามารถวัดได้จากพฤติกรรมย่อย 6 องค์ประกอบ ได้แก่

1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB) หมายถึง รับรู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง มองเห็นภาพเป้าหมาย ทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริง ซึ่งเป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีทิศทางร่วมกันสู่ความสำเร็จ โดยมีอุดมการณ์ทางวิชาชีพพร้อมกัน คือ กระตือรือร้นและสร้างพลังใจในการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และมีการปรับปรุงแก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง และมุ่งมั่นที่จะปรับบทบาทของตนเองจากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก ช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียนเพื่อพัฒนาให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข

2. พฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB) หมายถึง ร่วมกันทำงานอย่างสร้างสรรค์แบบมีเป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมตัวกันด้วยใจ จนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ประสานความร่วมมือระหว่างกันเพื่อให้บรรลุผล ที่การเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้ของทีมบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ปฏิบัติร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน จากสถานการณ์จริงที่ถือเป็นโจทย์ร่วม รู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกัน ละวางตัวตนให้มากที่สุด จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์หรือพลังในการร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนาบนพื้นฐานของพันธะร่วมกัน

3. พฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB) หมายถึง เคารพในความแตกต่าง ไว้วางใจซึ่งกันและกัน แบ่งปันบทบาทหน้าที่ในการปฏิบัติงานที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ นั่นคือ ร่วมกันเป็นผู้นำด้วยการแบ่งปันอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกัน ให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น โดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการร่วม การสนับสนุน การสร้างแรงบันดาลใจของครู โดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ มีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจาก

อำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ แต่ยึดถือ “อำนาจทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกัน นอกจากนั้นลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และให้ความสำคัญกับทุกคน เพื่อเสริมสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ

4. พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB) หมายถึง ยึดถือกระบวนการต่าง ๆ ในการร่วมกันวางแผน ค้นหาพูดคุย และแบ่งปันความรู้ ทักษะ กลวิธี นวัตกรรมใหม่ ๆ มาปฏิบัติเพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญคือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์ เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้ว จึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชนที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ สติ การฟัง การใคร่ครวญ เป็นต้น

5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB) หมายถึง อยู่ร่วมกับผู้อื่นโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผยที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกปลอดภัย หรือปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรม มีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา) ยึดหลักวินัยเชิงบวกเชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง ตลอดจนร่วมแก้ไขปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป

6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB) หมายถึง ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) แต่เน้นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture) ส่งเสริมการต่อยอดความรู้เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน ส่งเสริมดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งมั่นความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุน มีโครงสร้างแบบไม่รวมศูนย์เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานให้น้อยลง มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบที่มุ่งงานเป็นหลัก จัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการ เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบท เอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกแยก มีระบบสารสนเทศเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ ร่วมรับรู้และร่วมยินดีในความสำเร็จของทุกฝ่าย ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ รวมทั้งปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน เพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้กลายเป็นวัฒนธรรมโดดเด่นของสถานศึกษา

ในการวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยสร้างข้อคำถามขึ้นตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในระดับสถานศึกษาหรือระดับผู้ประกอบวิชาชีพของสำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ที่ได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศในบริบทของสถานศึกษา และจากนิยามความหมายที่เป็นข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์เชิงลึกและสนทนากลุ่ม

จากผู้ที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา ซึ่งแบบสอบถามมีจำนวน 62 ข้อ เป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ จากแสดงระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดให้ 1 คะแนน จนถึงแสดงระดับการปฏิบัติมากที่สุดให้ 6 คะแนน โดยมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.21 – 0.76 และมีค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค เท่ากับ 0.954

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาทางพฤติกรรมศาสตร์โดยใช้แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ทั้งในและต่างประเทศ นำมาเชื่อมโยงเพื่อทำความเข้าใจและทราบถึงแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งผู้วิจัยได้นำเสนอตามลำดับ ดังนี้

1. แนวคิด ทฤษฎีทางด้านพฤติกรรมศาสตร์ที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed-methods research) แบบสำรวจตามกาลเวลา (Sequential exploratory design) ตามแนวคิดของเครสเวลล์ และพลาโน คลาก (Creswell; & Plano Clark, 2011) โดยเริ่มต้นจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่ออธิบายการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมทั้งศึกษาแนวทางปฏิบัติที่ดีในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยผู้วิจัยใช้แนวคิด ทฤษฎีทางด้านพฤติกรรมศาสตร์ซึ่งเป็นการประยุกต์ทฤษฎีทางสังคมวิทยาและจิตวิทยาเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทแวดล้อมที่ศึกษาเป็นพื้นฐานในการวางแนวคิด นิยามตัวแปร รวมถึงการสร้างเครื่องมือ เพื่อศึกษาและทดสอบสมมติฐาน ด้วยวิธีการวิจัยเชิงปริมาณต่อไป ซึ่งผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมเพื่อเป็นแนวทางการศึกษาพอสังเขป ดังนี้

1.1 แนวคิดทางด้านสังคมวิทยา

1.1.1 ทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ (Structural and Functional Theory)

ทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่เป็นทฤษฎีระดับมหภาคที่มองโครงสร้างสังคมในภาพรวมที่มีองค์ประกอบต่าง ๆ ทำหน้าที่เฉพาะและแตกต่างกันไป แต่จะมีส่วนที่ประสานกันเพื่อความอยู่รอดและเพื่อให้เกิดดุลยภาพในสังคม มองสังคมในฐานะที่เป็นระบบ มีอาณาเขตที่แน่นอน มีกฎ ระเบียบ และมีการควบคุมตนเอง (สัจญา สัจญาวิวัฒน์, 2550) ซึ่ง พาร์สันส์ (Parsons, 1966) นักสังคมวิทยาชาวอเมริกันผู้มีบทบาทสำคัญมากเกี่ยวกับทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ ได้เสนอแนวคิดว่าการกระทำ (Action) มีความสำคัญอย่างมากในการอธิบายและศึกษาระบบสังคม (สมศักดิ์ ศรีสันติสุข, 2551) การกระทำ คือ การกระทำระหว่างกัน (Interaction) ระหว่างผู้กระทำ (Actor) สถานการณ์ (Situation) จุดมุ่งหมายหรือจุดประสงค์ (Goals) วิธีการ (Means) และแนวคิดของผู้กระทำ (Actor's orientation) เมื่อขยายความให้กระจ่าง “ผู้กระทำ” หมายถึง บุคคลที่ประสบสถานการณ์ต่าง ๆ และรู้จักควบคุมสถานการณ์ มีวิธีการต่าง ๆ เพื่อไปสู่จุดมุ่งหมายต่าง ๆ ที่ตั้งไว้ “สถานการณ์” หมายถึง เงื่อนไขต่าง ๆ ที่ผู้กระทำรู้จักและมีอิทธิพลต่อการเลือกจุดมุ่งหมาย และจะดำเนินการต่าง ๆ ไปสู่จุดมุ่งหมายนั้น ๆ และ “แนวความคิดของผู้กระทำ” หมายถึง ค่านิยม บรรทัดฐาน และความคิดอื่น ๆ ที่ผู้กระทำได้รับอิทธิพล ซึ่งเป็นแนวทางที่ผู้กระทำดำเนินการต่าง ๆ ไปสู่จุดมุ่งหมายภายใต้สถานการณ์นั้น โดยการกระทำระหว่างผู้กระทำหรือความสัมพันธ์ที่สมาชิกมีต่อกันสามารถวิเคราะห์บุคคลต่าง ๆ ในสังคมได้ และจะเกิดเป็นระบบสังคมขึ้นด้วยเงื่อนไขหลักสองประการ คือ 1) ผู้กระทำจะต้องมีแรงจูงใจที่จะกระทำตามสภาพและบทบาทของตน และ 2) ระบบสังคมต้องพยายามหลีกเลี่ยงความขัดแย้งหรือพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปจากสังคม

ในระบบสังคมนั้นมีกระบวนการที่สำคัญที่ทำให้ระบบสังคมเกิดขึ้นอย่างมีระเบียบ พาร์สันส์เรียกกระบวนการนั้นว่า “สถานะการเปลี่ยนแปลงเป็นสถาบัน” (Institutionalization) ซึ่งมีความหมายว่า การที่บุคคลมีบทบาทต่าง ๆ เนื่องจากบรรทัดฐานทางสังคม ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเป็นค่านิยมและความเชื่อของวัฒนธรรม วัฒนธรรมเหล่านั้นได้แทรกซึมอยู่ภายในระบบบุคลิกภาพของบุคคลได้เกิดอย่างสม่ำเสมอและเป็นระยะเวลาานาน ตลอดจนมีบทลงโทษและการให้รางวัล ซึ่งช่วยสนับสนุนสถานะการเปลี่ยนแปลงเป็นสถาบันขึ้น พาร์สันส์ได้กล่าวในหลักการของการมีสถานะการเปลี่ยนแปลงเป็นสถาบันไว้ดังนี้ 1) ผู้กระทำทั้งหลายกระทำระหว่างกันภายใต้สถานการณ์ต่าง ๆ 2) วิธีการที่ผู้กระทำปฏิบัตินั้นได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างทางสังคม 3) บรรทัดฐานเกิดขึ้นจากการปรับตัวของผู้กระทำต่อคนอื่นจนสร้างเป็นบรรทัดฐานขึ้นมา 4) ในขณะเดียวกับที่บรรทัดฐานที่สร้างขึ้นมาจากการกระทำระหว่างกันแล้ว บรรทัดฐานเหล่านี้ถูกจำกัดอยู่ภายใต้แบบแผนวัฒนธรรม และ 5) ในทางกลับกันบรรทัดฐานเป็นตัวกำหนดการกระทำระหว่างกัน (สมศักดิ์ ศรีสันติสุข, 2551)

หน้าที่ของระบบสังคมตามแนวความคิดของพาร์สันส์นี้ สามารถจะศึกษาและวิเคราะห์ในระดับต่าง ๆ กัน ตั้งแต่ระดับของกลุ่มคน องค์กร สถาบัน ชุมชน และประเทศ โดยพาร์สันส์ถือว่าหน้าที่ที่จำเป็น คือ การปรับตัว (Adaptation) และบรรลุวัตถุประสงค์ (Goal attainment) รวมกันเข้าทำหน้าที่เสมือนหนึ่งหน่วยกำลังงานแห่งระบบ (Task-Oriented) โดยทำหน้าที่เป็นเครื่องมือเครื่องใช้ (Instrumental) ของระบบ ส่วนหน้าที่ที่จำเป็นอีกสองอย่าง คือ การบูรณาการรวมหน่วย (Integration) กับการจัดการกับความตึงเครียด (Latency) ถือว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับสังคมและอารมณ์ (Social and Emotional areas) ซึ่งทำหน้าที่ในด้านอารมณ์และเกี่ยวกับความสัมพันธ์ทางสังคม

สิ่งสำคัญที่บุคคลปฏิบัติตามสภาพและบทบาทในระบบสังคมได้ในสถานการณ์ต่าง ๆ นั้น จะต้องมียุทธศาสตร์หรือแนวความคิด ความเชื่อที่ได้ยึดเหนี่ยวผูกพันระหว่างบุคคลในสังคม พาร์สันส์ได้เสนอตัวแปรที่จะศึกษาความแตกต่างหรือแนวโน้มทางพฤติกรรมของบุคคลในระบบสังคม เรียกว่าแบบแผนของตัวแปร (Pattern variables) ดังต่อไปนี้ (สมศักดิ์ ศรีสันติสุข, 2551)

1. ตัวแปรที่เกี่ยวกับความรู้สึก ได้เน้นความผูกพันทางด้านอารมณ์และความไม่รู้สึกผูกพันทางด้านอารมณ์ (Affective-Affective neutrality) เช่น ระบบสังคมระหว่างสามีกับภรรยา จะมีความสัมพันธ์ที่เกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก แต่ในระบบสังคมระหว่างพนักงานธนาคารกับลูกค้า จะมียุทธศาสตร์ความสัมพันธ์แบบไม่มีความรู้สึกผูกพันทางด้านอารมณ์

2. ตัวแปรที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ที่มีขอบเขตเฉพาะเจาะจง (Specificity) กับตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ ซึ่งมีขอบเขตกระจายหรือกว้าง ๆ (Diffuseness) ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างสามีและภรรยาจะเป็นแบบที่มีขอบเขตกระจายทั่วไป ซึ่งจะครอบคลุมทุกอย่างในด้านสังคม เศรษฐกิจ ฯลฯ ส่วนความสัมพันธ์นายจ้างกับลูกจ้างจะมีลักษณะที่ได้กำหนดบทบาทอย่างเจาะจงว่าจะทำอะไรบ้าง

3. ตัวแปรที่เกี่ยวกับหน่วยสังคมที่ผู้กระทำพิจารณาในมิติเป็นหน่วยสากล (Universalism) กับผู้กระทำพิจารณาในมิติเป็นหน่วยเฉพาะ (Particularism) เช่น การกระทำที่ทำได้โดยรวม ๆ ไม่ได้พิถีพิถันว่าจะทำอะไรเฉพาะกับใคร ได้แก่ การทำบุญบ้านจะนิมนต์พระจากวัดไหนก็ได้ แต่ถ้าพิจารณาในแง่เฉพาะเจาะจงก็ต้องนิมนต์พระจากวัดที่ตนรู้จักเท่านั้น

4. ตัวแปรที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ที่เป็นคุณลักษณะ (Inborn quality) หรือลักษณะที่ได้มาแต่กำเนิด (Ascription) เช่น อายุ เพศ เชื้อชาติ สถานภาพของครอบครัว กับตัวแปรที่มาจากกระทำด้วยความสามารถ (Achievement) เช่น หน้าที่การงานที่เลื่อนสูงขึ้นเพราะมีระดับการศึกษาสูงขึ้น

ตัวอย่างที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรนี้จะเห็นได้ว่าผู้กระทำมีความสัมพันธ์กับคนที่ตนรู้จักเท่านั้น เพราะเขามีคุณสมบัติที่ตนรู้จัก ส่วนตัวแปรที่มาจากการทำงานด้วยความสามารถจะคบกับคนที่มีความสามารถในด้านการงานซึ่งได้แสดงผลงานให้เห็น

5. ตัวแปรที่ยึดกับหน่วยในลักษณะที่ถือว่าตนเองเป็นสำคัญ (Self-orientation) กับตัวแปรที่เน้นกลุ่มที่ตนเป็นสมาชิก (Collectivity orientation) เป็นสำคัญ ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดก็คือบางระบบสังคมจะเน้นที่บุคคลมากกว่ากลุ่ม แต่บางสังคมอาจจะเน้นกลุ่มมากกว่าบุคคลก็ได้

นอกจากแบบแผนของตัวแปรต่าง ๆ ที่แสดงให้เห็นการที่สมาชิกในสังคมได้กระทำระหว่างกันแล้ว พาร์สันได้เน้นกระบวนการต่าง ๆ ที่เกิดเป็นระบบสังคมขึ้นนั้น เพราะมีระบบต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. ระบบการติดต่อ (Communication) โดยมีภาษาเป็นสื่อสำคัญในการเกิดการกระทำระหว่างกันขึ้น

2. ระบบการรักษาขอบเขตทางสังคม (Boundary maintenance) จะต้องมีการควบคุมการรักษาความสมดุลในสังคม เพื่อให้สมาชิกในระบบสังคมมีส่วนร่วมในบรรทัดฐาน ค่านิยม ความเชื่อ ฯลฯ

3. ระบบบุคลิกภาพ วัฒนธรรม และสังคม เป็นระบบที่เกื้อกูลสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน

4. ระบบการควบคุมทางสังคมก็มีความจำเป็น เพื่อมิให้สมาชิกฝ่าฝืนบรรทัดฐานในสังคม

5. ระบบการอบรมขัดเกลาทางสังคม มีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะถ่ายทอดเจตนารมณ์ของสมาชิกในสังคมไปยังสมาชิกรุ่นต่อ ๆ ไป

6. ระบบมีสถานะเปลี่ยนเป็นสถาบัน กระบวนการที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลยอมรับค่านิยม ความเชื่อ และซึมซาบในบุคลิกภาพ ทำให้มีการบูรณาการรวมหน่วยระหว่างบุคลิกภาพและวัฒนธรรมอย่างสม่ำเสมอและเป็นระยะเวลาอันยาวนาน ด้วยการมีระบบการลงโทษและการให้รางวัล ทำให้เกิดเป็นสถานะเปลี่ยนเป็นสถาบันขึ้น

ดังจะเห็นได้ว่าพาร์สันกล่าวในระดับกว้างว่า ระบบสังคมประกอบด้วยสถาบันต่าง ๆ ครอบคลุมเป็นสถาบันพื้นฐานที่สำคัญต่อสมาชิกในสังคมที่จะถ่ายทอดบุคลิกภาพ อบรมสั่งสอนบทบาท จนมีสถานะเปลี่ยนเป็นสถาบันขึ้น โดยทั่วไปเราจะเห็นว่าพาร์สันได้เล็งเห็นการกระทำของบุคคลในสังคมจะต้องมีลักษณะการสมัครใจ ต้องการที่จะกระทำเพื่อมุ่งไปสู่จุดหมายด้วยวิธีการต่าง ๆ ซึ่งผู้กระทำนั้นจะต้องมีความเชื่อค่านิยมที่เป็นแนวทางไปสู่เป้าหมายนั้น นอกจากนี้สถานการณ์ต่าง ๆ ก็จะเป็นเครื่องชี้ว่าผู้กระทำจะมีพฤติกรรมอย่างไรบ้าง บทบาทและสถานภาพของบุคคลต่าง ๆ ได้กระทำต่อกันจนเป็นระบบสังคม ซึ่งระบบสังคมมีลักษณะที่สำคัญดังนี้

1. ระบบสังคมประกอบขึ้นมาจากความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่าง ๆ ไม่ว่าจะ เป็นบทบาท องค์การ สถาบัน ฯลฯ ซึ่งได้ทำหน้าที่อย่างสม่ำเสมอและระยะเวลาอันพอสมควร

2. ระบบสังคมนี้มีแนวโน้มที่จะรักษาขอบเขตสังคม เพื่อป้องกันมิให้เกิดการแทรกแซงหรือการทำลายจากระบบอื่น

3. หากมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นภายในส่วนต่าง ๆ ของระบบ ก็เพื่อความอยู่รอดหรือทำหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น

4. ระบบแต่ละระบบในสังคมทำหน้าที่เพื่อรักษาคุณภาพของสังคม

5. หากระบบไม่สามารถดำรงไว้ซึ่งดุลยภาพแห่งสังคม ก็อาจสลายตัวกลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบอื่น หรือเปลี่ยนเป็นระบบใหม่

กล่าวโดยสรุปก็คือ ทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่มีข้อสมมติเกี่ยวกับสังคมว่า ภายในสังคมจะมีส่วนหรือหน่วยหรือระบบย่อย ๆ ทำหน้าที่ต่าง ๆ (Functions) อย่างเป็นระบบ เพื่อให้สังคมดำรงอยู่ได้อย่างมีระเบียบ ซึ่งเชื่อว่าเป็นจุดมุ่งหมายของสังคม

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยประยุกต์ทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่มาใช้เพื่อเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งโครงสร้างทางสังคมที่ประกอบด้วยสถาบันต่าง ๆ ทางสังคมที่ทำหน้าที่ถ่ายทอด ชัดเกลาสมาชิก อาจมีส่วนเกี่ยวข้องกับการเข้าสู่ปรากฏการณ์ดังกล่าว ตลอดจนการดำรงอยู่ และเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยเช่นกัน ไม่ว่าจะเป็นสถาบันครอบครัว สถาบันศาสนา เป็นต้น นอกจากนี้ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำแนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมในมุมมองของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่มาเป็นแนวทางด้วย เพื่อความชัดเจนในการทำความเข้าใจการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

1.1.2 แนวคิดการถ่ายทอดทางสังคม (Socialization)

การถ่ายทอดทางสังคมในมุมมองของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ ซึ่งมองการถ่ายทอดทางสังคมในแง่ของกลุ่มสังคมโดยส่วนรวม ถ่ายทอดค่านิยมตามบรรทัดฐานที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมทางสังคมไปยังสมาชิก มองบุคคลในฐานะสมาชิกของสังคม กลุ่มทางสังคมจะทำการอบรมสมาชิกของสังคมเพื่อให้ความผูกพันและมีสมรรถนะในสังคมโดยผ่านตัวแทนทางสังคม (Socializing agents) เช่น ครอบครัว กลุ่มเพื่อน โรงเรียน สื่อมวลชน ฯลฯ โดยใช้กลไกการเรียนรู้แบบต่าง ๆ ถ่ายทอดถึงบรรทัดฐาน ค่านิยม และความรู้ต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการกระทำบทบาทต่าง ๆ ของสมาชิก การถ่ายทอดทางสังคมจากมุมมองของทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ มองสังคมในระดับโครงสร้างที่มีลักษณะเป็นเครือข่ายความสัมพันธ์ที่ประกอบด้วยสถานภาพและบทบาททางสังคม แต่ละบทบาทจะมีความคาดหวังว่าคนในสังคมจะปฏิบัติอย่างไร นำไปสู่บทบาททางพฤติกรรม ซึ่งสะท้อนให้เห็นบทบาทของสมาชิกที่อยู่ในเครือข่ายสังคมนั้น ๆ (งามตา วนิชานนท์, 2545) ตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคม (Agent of socialization) เป็นกลุ่มที่ทำหน้าที่ในการหล่อหลอมสมาชิกให้มีความรู้ ความสามารถ อุดมการณ์ ให้เป็นไปตามความต้องการของสังคม การที่เข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานั้น อาจมีความเกี่ยวข้องกับการถ่ายทอดทางสังคมจากตัวแทนต่าง ๆ ที่ทำให้เกิดการเรียนรู้และปฏิบัติตามสิ่งที่สังคมปรารถนา ซึ่งการให้บริการการศึกษาแก่สังคมด้วยการบริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมกันเป็นสิ่งที่สังคมปรารถนาให้มีขึ้น ตัวแทนในการถ่ายทอดทางสังคมอาจมีส่วนเกี่ยวข้องกับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา เช่น ครอบครัว เป็นตัวแทนในการถ่ายทอดที่มีความสำคัญเป็นสถาบันแรกที่ทำหน้าที่ในการถ่ายทอดทางสังคมให้แก่สมาชิก ผู้นำการขับเคลื่อนอาจได้รับการถ่ายทอดการเป็นนักปฏิบัติมาจากครอบครัว นอกจากนี้กลุ่มเพื่อนก็อาจมีส่วนสำคัญในการถ่ายทอดและนำสู่การเป็นนักปฏิบัติในขณะที่ศึกษาเล่าเรียนหรือในช่วงของการทำงาน เป็นต้น (สุพัตรา สุภาพ, 2541) การได้รับการถ่ายทอดทางสังคมนี้ ผู้ให้ข้อมูลอาจได้รับการถ่ายทอดทั้งทางตรงและทางอ้อม ล้วนมีผลต่อกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาทั้งสิ้น

การทำความเข้าใจกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้วิจัยใช้มุมมองการถ่ายทอดทางสังคมตามแนวทางของทฤษฎีโครงสร้างและหน้าที่ที่มองสังคมในเชิงโครงสร้างเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ดังกล่าวว่าการที่ผู้ให้ข้อมูลมีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานั้น อาจได้รับการถ่ายทอดทางสังคมในฐานะที่เป็นสมาชิกหนึ่งของสังคม ทั้งการถ่ายทอดทางตรงและทางอ้อมโดยผ่านตัวแทนการถ่ายทอดทางสังคมต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นครอบครัว กลุ่มเพื่อน สถาบันการศึกษา เป็นต้น ซึ่งอาจเกี่ยวข้องกับการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา การเข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา และการดำรงอยู่ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมทั้งเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

1.1.3 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ (Symbolic Interaction Theory)

ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ เป็นอีกทฤษฎีหนึ่ง que ผู้วิจัยได้ใช้เป็นแนวทางในการทำความเข้าใจกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งทฤษฎีนี้เป็นทฤษฎีทางสังคมวิทยาที่มองสังคมในระดับจุลภาค (Micro approach) กล่าวคือ มองในระดับปัจเจกบุคคล มองว่าการดำรงอยู่ของมนุษย์ต้องมีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันโดยผ่านสัญลักษณ์ การกระทำของบุคคลจะมีผลอย่างใดอย่างหนึ่งต่อความคิดหรือการกระทำของบุคคลอีกคนหนึ่ง ไม่ว่าจะการกระทำนั้นจะเป็นไปในทิศทางเดียวหรือเป็นการกระทำทั้งสองฝ่าย โดยอาศัยพฤติกรรมที่แสดงออกเป็นสื่อในการรู้ความหมาย (สัญญา สัญญาวิวัฒน์, 2550)

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้แนวคิดการถ่ายทอดทางสังคมจากมุมมองของทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์เป็นแนวทางในการอธิบายและทำความเข้าใจกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยมองกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมในเชิงปฏิสัมพันธ์แบบสองทางระหว่างผู้ถ่ายทอดกับผู้ถูกถ่ายทอด ซึ่งต่างมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน ผู้วิจัยใช้แนวคิดของจอร์จ เฮอร์เบิร์ต มีด (George Herbert Mead) ซึ่งเป็นผู้วางรากฐานแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาความเป็นตัวตน โดยมีด (Mead, 1951) มองว่าสิ่งเร้าและการตอบสนองจะเป็นอะไรก็ตาม แต่สิ่งสำคัญอยู่ที่กระบวนการตีความ ขึ้นอยู่กับว่าบุคคลให้ความหมายกับสิ่งเร้าอย่างไร และบุคคลตอบสนองต่อสิ่งเร้าอย่างไร ขึ้นอยู่กับการตีความหมายของการตอบสนองนั้น ๆ การที่คนเราเกี่ยวข้องกันเป็นเรื่องของการกระทำซึ่งกันและกัน แต่ละฝ่ายมีอิทธิพลทั้งสองฝ่าย และการกระทำดังกล่าวมีการให้ความหมายของการกระทำนั้นด้วย พฤติกรรมของมนุษย์ในชีวิตประจำวันเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างความหมายของสิ่งต่าง ๆ และความหมายเหล่านั้นต้องเป็นความหมายร่วมกัน (Shared meanings) ในมุมมองของมีด (Mead) การถ่ายทอดทางสังคมเป็นกระบวนการก่อรูป ดำรงอยู่ และเปลี่ยนแปลงความเป็นตัวตน บุคคลมีความสามารถออกไปจากตนเองแล้วหันกลับมามองตนเอง แล้วตั้งคำถามว่า “เราเป็นใคร” มีการกระทำและตอบสนองตนเองได้ตลอดจนมีความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองได้ด้วย การเกิดความเป็นตัวตนในกระบวนการถ่ายทอดทางสังคมก่อตัวขึ้นตั้งแต่วัยเด็ก เริ่มจากการสังเกตและตอบสนองต่อการกระทำของผู้คนรอบข้างที่มีอิทธิพลต่อตน เช่น พ่อแม่ ญาติ พี่น้อง เป็นต้น บุคคลได้รับความเป็นตัวตนมาจากผลสะท้อนจากการประเมินของคนอื่นที่มีต่อบุคคลนั้น ทำให้เขาทราบว่าเขาเป็นใคร เป็นคนอย่างไร เป็นคนดีหรือไม่ดี (งามตา วนิชทานนท์, 2545)

มีด (สนธยา พลศรี, 2545; อ้างอิงจาก Mead, 1951) แบ่งขั้นตอนพัฒนาการของความเป็นตัวตนออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นการเล่นบท (Play stage) เป็นระยะที่บุคคลยังเป็นทารก มีความสามารถในการสวมบทบาทของคนอื่นได้จำกัดเพียงคนหรือสองคนเท่านั้น ภาพของตนเอง (อัตตา) ก็ยังจำกัดไม่ฝังแน่นแต่อย่างใด

ขั้นเกมกีฬา (Game stage) เป็นช่วงที่ทารกเจริญวัยขึ้น สามารถสวมบทบาทของผู้อื่นหรือเอาอย่างคนอื่นมากขึ้น ร่วมกิจกรรมที่มีการประสานงานกันอย่างเป็นระเบียบมากขึ้น

ขั้นสวมบทบาทของบุคคลทั่วไป (Generalized other stage) เป็นขั้นที่บุคคลสามารถยึดถือความเชื่อทั่วไป ค่านิยม บรรทัดฐานของสังคมหนึ่งในการกระทำระหว่างกันด้านต่าง ๆ ได้ บุคคลสามารถเพิ่มความเหมาะสมในการตอบโต้กับผู้อื่นในการกระทำระหว่างกันมากขึ้น และขยายขอบเขตภาพของตนเองจากความสามารถในการสวมบทบาทของบุคคลจำนวนมากขึ้นอยู่เสมอ

เห็นได้ว่าทฤษฎีปฏิสังสรรค์สัญลักษณ์มองว่าการดำรงอยู่ของบุคคลต้องมีการปฏิสังสรรค์ระหว่างกันทั้งผู้ถ่ายทอดและผู้ถูกถ่ายทอด ซึ่งต่างก็มีอิทธิพลซึ่งกันและกัน และมีการให้ความหมายของการกระทำ ผู้วิจัยใช้การถ่ายทอดทางสังคมในเชิงการปฏิสังสรรค์ระหว่างกันมาเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาว่าการปฏิสังสรรค์ระหว่างกันอาจมีผลต่อการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีความเกี่ยวข้องกับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา และการดำรงอยู่ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมทั้งนำมาเป็นแนวทางในการพิจารณาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา นอกจากนี้ การพัฒนาของความเป็นตัวตนทั้งในช่วงการสวมบทบาทของคนอื่นในขั้นการเล่นบท การร่วมกิจกรรมที่มีการประสานงานกันอย่างเป็นระบบในขั้นเกมกีฬา และการสวมบทบาทของบุคคลทั่วไป อาจมีความเกี่ยวข้องกับการให้ความหมาย การเข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา การดำรงอยู่ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมถึงเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาดังเช่นกัน

1.1.4 ทฤษฎีการกระทำทางสังคม (Social Action Theory)

พาร์สัน (Parsons, 1951) ได้อธิบายถึงการกระทำของมนุษย์ (Action of human) ในลักษณะที่สามารถนำไปปรับใช้ทางสังคมทั่วไป กล่าวคือ การกระทำใด ๆ ของมนุษย์จะขึ้นอยู่กับ 1) บุคลิกภาพของแต่ละบุคคล (Personality) 2) ระบบสังคมที่บุคคลนั้นเป็นสมาชิกอยู่ (Social system) และ 3) วัฒนธรรม (Culture) ในสังคมที่บุคคลนั้นเป็นสมาชิกอยู่ และวัฒนธรรมจะเป็นตัวกำหนดเกี่ยวกับความคิดความเชื่อถือ (Idea of Believes) ความสนใจ (Primary of Interest) และระบบค่านิยมของบุคคล (System of Value orientation)

ในส่วนทฤษฎีการกระทำทางสังคมของวีเบอร์ (จำนง อติวิวัฒน์สิทธิ์ และคนอื่น ๆ, 2552; อ้างอิงจาก Weber, 1976) ได้ศึกษาการกระทำของมนุษย์ (Human action) โดยให้คำจำกัดความการกระทำว่า เป็นพฤติกรรมของมนุษย์ทั้งที่เป็นแบบเปิดและลึกลับ ซึ่งบุคคลผู้ทำกำหนดให้มีความหมายเป็นส่วนตัวตามความคิดของวีเบอร์ ความเข้าใจในระดับความหมายเกิดขึ้นได้ 2 ประเภท คือ 1) ความหมายส่วนตัวจากการกระทำของบุคคลหนึ่ง สามารถเข้าใจได้จากการสังเกตโดยตรง และ

2) มีการเข้าใจสิ่งเร้า เราสามารถแสดงความรู้สึกออกมาถึงตัวเราเอง ในการให้เหตุผล ซึ่งเป็นวัตถุประสงค์ของผู้นำหรือว่าถ้าการกระทำของคุณคนไม่มีเหตุผลแล้ว อาจจะเข้าใจส่วนประกอบแห่งอารมณ์ที่มีการกระทำเกิดขึ้น โดยอาศัยการเข้าไปมีส่วนร่วมที่มีความเห็นอกเห็นใจต่อมนุษย์ด้วยกัน ผู้สังเกตไม่จำเป็นต้องมีส่วนเห็นด้วยกับแนวทฤษฎี หรือจุดมุ่งหมายขั้นสูงสุดหรือค่านิยมของผู้กระทำ แต่เราสามารถเข้าใจสถานการณ์และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องได้ หรืออาจกล่าวอีกนัยหนึ่งว่า การกระทำบางอย่างเกิดขึ้นจากผลของแรงกระตุ้น การเข้าใจแรงกระตุ้นถือได้ว่าเป็นการอธิบายเวลาที่แท้จริงของการกระทำ เพราะว่าแรงกระตุ้นนั้นจะมีอยู่ในส่วนลึกของจิตใจผู้ทำ และสำหรับผู้สังเกตนั้นแรงกระตุ้นเป็นพื้นฐานที่เหมาะสมสำหรับการศึกษาพฤติกรรม นอกจากนี้วีเบอร์ยังได้กล่าวอีกว่า การกระทำทางสังคมมี 4 ชั้น ได้แก่

1) การกระทำที่มีเหตุผล (Rational) การกระทำที่ใช้วิธีการอันเหมาะสม ในอันที่จะบรรลุวัตถุประสงค์ที่เลือกไว้อย่างมีเหตุผล การกระทำดังกล่าวมุ่งไปในด้านการเมือง เศรษฐกิจ และสังคม

2) การกระทำที่เกี่ยวกับค่านิยม (Valuable) เป็นการกระทำที่ใช้วิธีการที่เหมาะสมเช่นกัน เพื่อจะทำให้ค่านิยมสูงสุดในชีวิตมีความสมบูรณ์ พร้อมกับการกระทำเช่นนี้ไปในด้านจริยธรรม ศาสนา และในทางศีลธรรมอย่างหนึ่ง เพื่อการดำรงไว้ซึ่งความเป็นระเบียบในชีวิตทางสังคม

3) การกระทำตามประเพณี (Traditional) เป็นการกระทำที่ไม่เปลี่ยนแปลงโดยยึดเอาแบบอย่างที่ทำกันมาตั้งแต่อดีตเป็นหลักในพฤติกรรม การกระทำตามประเพณีไม่คำนึงถึงเหตุผล

4) การกระทำที่แฝงด้วยความเสนาห่า (Affective) เป็นการกระทำแบบคำนึงถึงอารมณ์และความผูกพันทางจิตระหว่างผู้กระทำกับวัตถุที่เป็นจุดหมายของการกระทำ กระทำเช่นนี้ก็ไม่นับถึงเหตุผลอย่างอื่นใดทั้งสิ้น นอกจากเรื่องส่วนตัว

จากทฤษฎีการกระทำทางสังคม พอสรุปได้ว่า การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยความสมัครใจนั้น เป็นเรื่องที่เกิดจากจิตใจที่ต้องการร่วมในกิจกรรมนั้น ๆ เพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ซึ่งค่านิยม ขนบธรรมเนียม ประเพณี ถือว่าเป็นปัจจัยหรือตัวกำหนดในการกระทำทางสังคม ซึ่งผู้วิจัยใช้ทฤษฎีนี้มาเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งเชื่อว่าอาจมีผลต่อการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีความเกี่ยวข้องกับการเข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา และการดำรงอยู่ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมทั้งนำมาเป็นแนวทางในการพิจารณาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยเช่นกัน

1.2 แนวคิดทางด้านจิตวิทยา

การวิจัยครั้งนี้ นอกจากจะใช้มุมมองทางสังคมวิทยาเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาแล้ว ผู้วิจัยยังใช้มุมมองทางจิตวิทยาที่เน้นลักษณะภายในตัวบุคคล ลักษณะภายในจิตใจที่อาจมีความเกี่ยวข้องกับการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาอีกด้วย โดยทฤษฎีทางจิตวิทยาที่ผู้วิจัยนำมาเป็นแนวทางในการวิจัยครั้งนี้ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1.2.1 ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพของอีริกสัน

ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพของอีริกสัน (Erikson, 1964) ได้แบ่งชีวิตมนุษย์ตั้งแต่เกิดจนเข้าสู่วัยสูงอายุเป็น 8 ชั้น เรียกว่า Psychosocial stage โดยเน้นลักษณะสัมพันธ์ภาพที่บุคคลมีกับกลุ่มบุคคลต่าง ๆ และข้อขัดแย้งทางสังคมจิตวิทยาที่เกิดจากความสัมพันธ์นั้น ๆ เป็นจุดกระตุ้นให้บุคคลมีพฤติกรรมและพัฒนาบุคลิกภาพในรูปแบบต่าง ๆ ตามลำดับวัย ตั้งแต่เกิดจนถึงวัยสูงอายุ ดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาน, 2554)

เริ่มต้นจาก ชั้นที่ 1 เป็นชั้นของความไว้วางใจกับความสงสัยน้ำใจผู้อื่น (Trust vs. Mistrust) เป็นระยะแรกเกิดถึง 1 ขวบ ที่ความไว้วางใจกับความสงสัยน้ำใจผู้อื่นเกิดจากการเลี้ยงดู การได้รับการตอบสนองทางร่างกายและจิตใจ หากได้รับมากจะกลายเป็นคนที่ไว้วางใจผู้อื่นได้ง่าย แต่หากได้รับน้อยหรือไม่ได้รับมักจะเป็นคนที่หวาดระแวงง่าย

ชั้นที่ 2 ความเป็นตัวของตัวเองกับความละอายใจและไม่แน่ใจ (Autonomy vs. Shame and Doubt) วัยทารกตอนปลาย หากผู้เลี้ยงดูปล่อยให้ทำอะไรได้ตามใจปรารถนาที่เหมาะสม ไม่เกินเลยจนเกินไปจะพัฒนาความเป็นตัวของตัวเอง แต่ถ้าถูกควบคุมมากเกินไปจะรู้สึกละอายใจและไม่แน่ใจในตนเอง เข้ากับคนยาก ซึ่งถ้ามีมากจะกลายเป็นผู้ใหญ่ที่ชอบทำอะไรลับ ๆ ไม่เปิดเผย ชอบพูดปด

ชั้นที่ 3 ความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด (Initiative vs. Guilt) ระยะวัยเด็กตอนต้น มีความสามารถทางกล้ามเนื้อและประสาทสัมผัส อยากรเรียนรู้ ใช้ความคิดและมีความคิดสร้างสรรค์ เด็กที่ถูกสกัดกั้นสิ่งเหล่านี้หรืออยู่ในกฎระเบียบมากเกินไปจะเกิดความรู้สึกผิดและกลัวการถูกลงโทษ

ชั้นที่ 4 ระยะเวลาการเอางานกับปมด้อย (Industry vs. Inferiority) เป็นระยะวัยเด็กตอนปลาย เป็นช่วงที่มีการเข้าโรงเรียน เป็นช่วงที่ต้องพัฒนาคุณสมบัติเอาจริงเอาจัง เพื่อปรับตัวตามความคาดหวังของครู พ่อแม่ และเพื่อน เด็กที่ได้รับ ความคาดหวังและได้รับการให้อภัยเมื่อผิดพลาดจะเป็นคนที่มุ่งมั่นที่จะหัดเรียน ทำกิจกรรมต่าง ๆ แต่หากได้รับความคาดหวังเกินความสามารถของเด็กจะทำให้รู้สึกต่ำต้อย ไร้ความสามารถและอาจเกิดปมด้อยแก่ตัวเด็กในแง่ใดแง่หนึ่ง

ชั้นที่ 5 การพบอัตลักษณ์แห่งตนกับการไม่เข้าใจตนเอง (Identity vs. Identity Diffusion) เป็นระยะวัยรุ่น อีริกสันเชื่อว่าเป็นช่วงที่ความขัดแย้งอยู่ในลักษณะวิกฤติมากกว่าช่วงอื่น ๆ เป็นช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อระหว่างเด็กและวัยรุ่น เด็กกำลังละทิ้งภาพของตนเองอย่างเป็นเด็ก เพื่อเข้าถึงภาพของตนเองอย่างเป็นผู้ใหญ่ และเป็นช่วงของการแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตนเพื่อรู้จักตนเองในแง่มุมต่าง ๆ เช่น ความชอบ ความสนใจ ความปรารถนาในชีวิต เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันก็ต้องผสมผสานลักษณะของตนให้เข้ากับความเป็นจริงของครอบครัว วัฒนธรรม ค่านิยมของสังคม ของกลุ่มเพื่อน การพัฒนาตนที่สมบูรณ์ในวัยนี้คือการเห็นตนเองตามความเป็นจริง เข้าใจตนเอง และหากมีพัฒนาการช่วงนี้ไม่ดีอาจทำให้มีบุคลิกภาพที่สับสน

ชั้นที่ 6 ความสนิทสนมหา ความร่วมมือ กับความเปล่าเปลี่ยว (Intimacy and Solidarity vs. Isolation) อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น เป็นช่วงที่บุคคลพร้อมประสานอัตลักษณ์ของตนกับบุคคลอื่น และสร้างความสัมพันธ์อันที่คู่ครอง ซึ่งหากไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์สนิทสนมกับบุคคลอื่นได้จะมีความรู้สึกอ้างว้างเดียวดาย และเป็นบุคคลที่หลงรักเฉพาะตนเอง

ชั้นที่ 7 การบำรุงส่งเสริมผู้อื่นกับการพะวงเฉพาะตนเอง เป็นวัยกลางคน (Generativity vs. Absorption) จุดเด่นของวัยนี้ คือ การแบ่งปัน การเผื่อแผ่ การสร้างสรรค์ทั้งในสิ่งที่

เป็นวัตถุดิบของ และความรู้ ความคิด ความชำนาญต่าง ๆ ต่อบุคคลอื่น ต่อโลก และสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อบุคคลเยาว์วัยกว่า เกิดขึ้นกับบุคคลที่พัฒนาการทางบุคลิกภาพมาด้วยดีในวัยกลางคน คุณสมบัติแห่งความอาทร (Care) ที่แท้จริงเกิดขึ้นกับบุคคลที่พัฒนาการทางบุคลิกภาพมาด้วยดี ซึ่งสามารถทำได้หลายวิธี เช่น การเลี้ยงดูอบรมให้การศึกษแก่เยาวชน การสาธิต แนะนำความรู้ความชำนาญแก่บุคคลอื่น การแบ่งปันให้ความอนุเคราะห์แก่บุคคลอื่นอย่างจริงใจ ทำให้ผู้ที่ประพฤติแบบนี้มีความปลื้มปิติอ้อมอกอ้อมใจในตนเอง เห็นตนเองมีค่ามีความสำคัญ

และขั้นที่ 8 ความมั่นคงทางใจกับความสิ้นหวัง (Integrity vs. Despair) ระยะนี้เป็นวัยสูงอายุ หากมีพัฒนาการในช่วงวัยที่ผ่านมาดี ช่วงนี้จะรู้สึกปล่อยวาง ลดความยึดมั่นในตนเอง มีความพอใจในชีวิต แต่หากพัฒนาการไม่ดีจะรู้สึกอาลัยอาวรณ์หรือยอมรับอดีตไม่ได้ กลัวความตายที่กำลังสืบคลานมา

โดยสรุปแล้วจะเห็นได้ว่า พัฒนาการบุคลิกภาพตามแนวคิดของอีริคสันเป็นพัฒนาการตั้งแต่เกิดจนถึงวัยสูงอายุ ซึ่งมีความสัมพันธ์กับบุคคลที่อยู่แวดล้อม เช่น บุคคลในครอบครัว กลุ่มเพื่อน เป็นต้น ที่ส่งผลต่อการมีพัฒนาการที่ดีหรือไม่ดีของบุคคล ซึ่งพัฒนาการแต่ละช่วงวัยมีความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกัน ในทุกช่วงของพัฒนาการ ผู้วิจัยนำแนวคิดการพัฒนาบุคลิกภาพ 8 ขั้นตอนของอีริคสัน มาเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา การเข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา การดำรงอยู่ของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมทั้งเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่อาจมีความเกี่ยวข้องกับพัฒนาการแต่ละขั้นของชีวิต ซึ่งการที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานั้น อาจมีความเกี่ยวข้องกับพัฒนาการในแต่ละช่วงวัยตามแนวคิดการพัฒนาบุคลิกภาพของอีริคสัน ตั้งแต่ขั้นที่ 1 จนถึงขั้นที่ 8 โดยเฉพาะในขั้นที่ 7 และขั้นที่ 8 ที่เป็นวัยกลางคนซึ่งอยู่ในช่วงแห่งการทำงาน มีการแบ่งปัน การเผื่อแผ่ การสร้างสรรค์ทั้งในสิ่งที่เป็นวัตถุดิบของ และความรู้ ความคิด ความชำนาญต่าง ๆ ต่อบุคคลอื่น ต่อโลก และสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อบุคคลเยาว์วัยกว่า แสดงถึงคุณสมบัติแห่งความอาทร จนเกิดความรู้สึกว่าตนเองมีความพร้อมที่จะเป็นผู้ให้และเกิดเป็นพฤติกรรมในที่สุด อันนำไปสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

1.2.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ใฝ่อำนาจ และใฝ่สัมพันธ์

ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1961 เป็นต้นมา ได้มีความตื่นตัวสนใจศึกษาเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นอันมาก เนื่องจากศาสตราจารย์ เดวิด ซี. แมคเคลิแลนด (McClelland, 1985) แห่งภาควิชาจิตวิทยาของมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ดได้เขียนหนังสือเรื่อง The Achieving Society ภายหลังจากการวิจัยแล้วพบว่า สังคมที่มีการพัฒนาการทางเศรษฐกิจมากจะมีสมาชิกเป็นคนที่มีความใฝ่สัมฤทธิ์สูง อย่างไรก็ตาม ในระยะที่ผ่านมาแมคเคลิแลนดได้หันมาให้ความสนใจในการวิจัยเรื่องของแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์และแรงจูงใจใฝ่อำนาจด้วย เพื่อหาเส้นทางที่จะฝึกคนให้มีความใฝ่สัมฤทธิ์ดังกล่าวมาในสัดส่วนที่เหมาะสมกับการทำงานของบุคคล ทั้งนี้เพราะเขาได้พบว่าคนที่มีความใฝ่สัมฤทธิ์สูงทั้งสามชนิด ต่างก็จะมีแบบแผนของพฤติกรรมแตกต่างกัน (สิทธิโชค วรรณสันติกุล, 2549; อ้างอิงจาก Litwin; & Stringer, 1968)

โมเดลที่นำเอามาเป็นพื้นฐานในการอธิบายแรงจูงใจทั้งสามแบบเป็นของแอตกินสัน (Atkinson) ซึ่งเขียนเป็นฟังก์ชันได้ดังนี้ (สิทธิโชค วรรณสันติกุล, 2549)

$$A = M \times E \times I$$

โดย	A	หมายถึง	การเร้าให้เกิดแรงจูงใจที่จะทำพฤติกรรม ให้ได้มาซึ่งความพึงพอใจที่สามารถบรรลุเป้าหมายได้
	M	หมายถึง	พลังของแรงจูงใจพื้นฐาน
	E	หมายถึง	การคาดหวังความเป็นไปได้ที่จะบรรลุเป้าหมายได้สำเร็จ
	I	หมายถึง	ค่าของความสำเร็จในการทำพฤติกรรม

ดังนั้นโมเดลนี้จะอธิบายได้ว่า แนวโน้มในการแสดงพฤติกรรมของบุคคลขึ้นอยู่กับพลังของความเชื่อหรือการคาดหวังว่าพฤติกรรมที่จะทำนั้นนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายซึ่งมีคุณค่าสูงสำหรับเขา ตัวอย่างเช่น ข้าราชการหรือพนักงานในธุรกิจเอกชนจะทำงานอย่างขยันขันแข็งมาก ถ้าหากพวกเขามีความเชื่อว่าการทำอย่างขยันขันแข็งนั้นนำไปสู่การได้เลื่อนตำแหน่ง และตำแหน่งดังกล่าวเป็นสิ่งที่เป่าหมายอันมีค่ายิ่งของเขา (สิทธิโชค วรานุสันติกุล, 2549) อาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษามักจะขยันเขียนตำราเพื่อนำเสนอขอตำแหน่งเป็นผู้ช่วยศาสตราจารย์ รองศาสตราจารย์ (A) เพราะว่าการกฎหมายระบุอย่างนั้น ทำให้อาจารย์คาดหวังได้อย่างแน่นอนว่าถ้าขยันเขียนตำราก็จะได้ตำแหน่งแน่ (E) และการได้ตำแหน่งทางวิชาการก็มีค่าสำหรับอาจารย์ เพราะว่าจะได้รับเงินเดือนสูงขึ้นตามตำแหน่งที่ได้รับ (I) ทุกคนต้องการเงินเพื่อนำมาบำบัดความต้องการพื้นฐาน (M)

แอดกินสันเสนอโมเดลนี้ขึ้นมาเพื่อที่จะใช้อธิบายพฤติกรรมและการกระทำที่เกี่ยวกับความต้องการสัมฤทธิ์ผลหรือที่เรียกว่า “แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์” (Need for achievement) ซึ่งต่อมากล่าววิจัยเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ได้ถูกนำมาขยายต่อไปสู่การศึกษาแรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ (Need for affiliation) และการศึกษาแรงจูงใจใฝ่อำนาจ (Need for power) ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้ (สิทธิโชค วรานุสันติกุล, 2549)

1) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Need for achievement)

แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ หมายถึง ความต้องการความสำเร็จที่จะแข่งขันเอาชนะเกณฑ์มาตรฐาน คนที่มีแรงจูงใจชนิดนี้มักจะชอบคิดที่จะทำงานให้ดีขึ้น ทำงานให้สำเร็จอย่างพิสดาร หาทางก้าวหน้าในอาชีพของตน และมีความรู้สึกพึงพอใจกับการเรียกร้องหาความสำเร็จเสมอ คนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นั้นเหมาะกับการเป็นนักลงทุน พวกเขาเสาะหาและสนุกและทำได้ดีกับอาชีพธุรกิจ จากการวิจัยพฤติกรรมของคนเหล่านี้พบว่า พวกที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงจะมีลักษณะดังนี้ (สิทธิโชค วรานุสันติกุล, 2549)

- กล้าเสี่ยงพอควร (Moderate risk taking) ผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงต้องการใช้ความสามารถ ไม่ใช่โชคช่วย ไม่พอใจทำสิ่งต่าง ๆ ซึ่งไม่ต้องใช้ฝีมือเลย หากแต่เลือกทำสิ่งที่ยากพอควรเพราะมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และการทำสิ่งที่ยากได้สำเร็จนั้นทำให้ตนเองพอใจ มีการตัดสินใจเด็ดเดี่ยว ส่วนผู้ที่มีความต้องการสัมฤทธิ์ผลต่ำมักไม่กล้าเสี่ยง เพราะกลัวไม่สำเร็จ หรือมิฉะนั้นก็มักจะเสี่ยงจนเกินไปทั้ง ๆ ที่รู้ว่าไม่สำเร็จแต่ก็หวังพึ่งโชค

- ขยันขันแข็ง (Energetic) หรือชอบกระทำสิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ อันจะทำให้ตนเองรู้สึกว่าได้ประสบความสำเร็จ ผู้ที่มีความต้องการสัมฤทธิ์ผลสูงไม่ได้ขยันขันแข็งไปทุกกรณี เขาจะ

มานะพากเพียรเฉพาะสิ่งที่ท้าทายยั่วความสามารถของตนเอง และทำให้ตนเองเกิดความรู้สึกว่า ใต้งานสำคัญสำเร็จลุล่วงไปเท่านั้น ผู้มีความต้องการสัมฤทธิ์สูงไม่ขยันในงานที่เป็นกิจวัตร แต่จะขยันขันแข็งเฉพาะงานที่ต้องใช้สมองขบคิดและงานที่ไม่ซ้ำแบบใครหรือวิธีการใหม่ ๆ ที่จะแก้ปัญหาให้สำเร็จลุล่วงไป

- รับผิดชอบในตนเอง (Individual responsibility) ผู้ที่มีความต้องการสัมฤทธิ์ผลสูง มักพยายามทำงานให้สำเร็จเพื่อความพอใจของตนเอง มิใช่หวังให้คนอื่นยกย่องตนและชอบที่จะมีเสรีภาพในการที่จะทำหรือคิดอะไร ไม่ชอบให้คนอื่นมาบงการ
- ต้องการทราบแน่ชัดว่าการตัดสินใจของตนเองมีผลอย่างไร (Knowledge of results of decision) ไม่ใช่เพียงคาดคะเนเอาว่าเป็นอย่างนั้นอย่างนี้ นอกจากนี้ผู้ต้องการความสัมฤทธิ์สูงยังพยายามทำให้ดีขึ้นกว่าเดิมอีกเมื่อทราบแน่ชัดว่าการกระทำของตนเกิดผลประการใด
- คาดการณ์ล่วงหน้า (Anticipation of future possibility) ผู้ที่มีความต้องการสัมฤทธิ์ผลสูงมักเป็นผู้ที่มีแผนระยะยาว เพราะเล็งเห็นการณ์ไกลกว่าผู้ที่มีความต้องการสัมฤทธิ์ผลต่ำ
- ความสันทัดในการจัดระบบงาน (Organizational skills) แมคคลีแลนด์กล่าวว่า ยังไม่มีหลักฐานการค้นคว้าอย่างเพียงพอ แต่มีความเห็นว่าเป็นลักษณะที่น่าจะเกิดสมรรถภาพในการจัดระบบงานยิ่งขึ้น

2) แรงจูงใจใฝ่อำนาจ (Need of power)

แรงจูงใจใฝ่อำนาจ หมายถึง ความต้องการที่จะมีอิทธิพลเหนือผู้อื่นและความต้องการที่จะควบคุมผู้อื่นให้อยู่ในอำนาจของตน คนที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจสูงจะคิดหาวิธีที่จะได้มาซึ่งอำนาจหาทางใช้อำนาจและอิทธิพลเอาชนะผู้อื่น และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้อื่น ถ้าเขาได้ทำเช่นที่กล่าวไปแล้วจะทำให้เขาบรรลุสู่ความพึงพอใจ พฤติกรรมที่จะสังเกตได้ของผู้ที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจมีหลายทาง เช่น การเสนอตัวเข้ารับการเลือกตั้งในทางการเมือง การแผ้วทางเข้าสู่ตำแหน่งในองค์การ เป็นต้น ผลจากการวิจัยเองก็ปรากฏชัดเจนว่าบรรดาผู้ที่เป็นประธานขององค์การต่าง ๆ ล้วนแล้วแต่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจอยู่ในปริมาณสูงทั้งสิ้น (สิทธิโชค วรรณสันติกุล, 2549)

แรงจูงใจใฝ่อำนาจโดยตัวของมันเองมิใช่ปัจจัยที่จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของเขาเพียงอย่างเดียว ความต้องการอย่างอื่นและค่านิยมอื่นเป็นปัจจัยร่วมที่สำคัญเหมือนกัน คนที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจมากและมีค่านิยมเป็นเผด็จการ ไม่สนใจความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ย่อมจะมีพฤติกรรมที่แสดงออกในแบบของเผด็จการ ซึ่งไม่สนใจฟังใครและจะเอาแต่ความคิดของตนเพียงผู้เดียว ส่วนคนที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจมากแต่ความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นได้ดี มีความต้องการที่จะให้บริการแก่คนอื่นเสมอ คนพวกนี้จะแสดงพฤติกรรมที่สังเกตได้ออกมาในเชิงของการแนะนำ ชักชวน และโฆษณาชวนเชื่อให้คนอื่นเห็น และปฏิบัติตามการชักชวนของตน ตัวอย่างของคนเหล่านี้ ได้แก่ พวกอภิปรัชญาอเมริกัน มิชชันนารี เป็นต้น

โดยนัยเดียวกันกับที่ได้กล่าวมาแล้ว แอนดรู (สิทธิโชค วรรณสันติกุล, 2549; อ้างอิงจาก Andrews, 1967) ได้ทำการวิจัยบริษัทสองแห่งในเม็กซิโก โดยแห่งหนึ่งมีความเจริญเติบโตอย่างรวดเร็วและพนักงานกระหายที่จะทำงาน ในขณะที่อีกแห่งหนึ่งกลับมีปัญหามากมายทั้งที่มีทุนมากกว่าและมีส่วนแบ่งการตลาดดีกว่าแห่งแรก ข้อค้นพบอย่างหนึ่งก็คือ ผู้บริหารขององค์การทั้งสองถึงแม้จะมีแรงจูงใจใฝ่อำนาจไม่แตกต่างกัน แต่ผู้บริหารขององค์การแห่งแรกมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในระดับ

ปานกลาง และมีค่านิยมยึดถือเอาความสำเร็จของงานเป็นหลัก ส่วนผู้บริหารองค์การแห่งที่สองนั้นมีค่านิยมเป็นเผด็จการ ทำให้เขาครอบงำคนอื่นในองค์การเอาไว้มืด และตัดสินใจเองคนเดียว ไม่เหลืออะไรให้เป็นความรับผิดชอบของลูกน้องเบื้องล่างเลย ดังนั้นจึงมีอัตราการลาออกจากงานของลูกน้องสูงมาก

ผู้บังคับบัญชาที่เป็นคนมีแรงจูงใจใฝ่อำนาจ เป็นบุคคลที่มีความสามารถที่จะสร้างบรรยากาศขององค์การ ซึ่งจะมีผลทำให้เป็นการผลักดันให้เกิดการปฏิบัติงานอย่างเข้มแข็ง (สิทธิโชค วรานุสันติกุล, 2549; อ้างอิงจาก McClelland; & Burnham, 1976) โดยที่การวิจัยครั้งนี้มิได้พิจารณาปัจจัยอื่นร่วมด้วย เราจึงน่าจะผนวกกันกับผลการวิจัยของแอนดรู เพื่อจะสรุปว่าคนที่จะเป็นผู้นำองค์การหรือหน่วยงานที่ดีจะต้องเป็นคนที่มีแรงจูงใจใฝ่อำนาจสูง และขณะเดียวกันก็ต้องมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ในระดับพอสมควร นอกจากนั้นต้องไม่เป็นคนที่มีความนิยมเป็นเผด็จการ จึงจะนำหน่วยงานไปสู่ความก้าวหน้าได้

3) แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ (Need of affiliation)

แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ หมายถึง ความต้องการความอบอุ่นใจจากการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับคนอื่น คนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธสูงมักจะมีพฤติกรรมออกมาในลักษณะชอบการสนทนา ชอบงานเลี้ยง อาชีพที่เหมาะสมกับคนประเภทนี้ได้แก่ อาชีพครู พยาบาล นักแนะแนว หรืองานที่เกี่ยวกับการแนะนำคนอื่น เพราะคนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงมักจะทำให้ความสนใจแก่การให้การสนับสนุนทางอารมณ์แก่ผู้อื่น เช่น การปลอบใจผู้อื่น เป็นต้น (สิทธิโชค วรานุสันติกุล, 2549)

ผลการวิจัยของนักจิตวิทยา พบว่า คนที่มีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธสูง ไม่เหมาะที่จะเป็นนักธุรกิจ และไม่ควรถ้าหน้าที่เป็นผู้บริหารที่ต้องตัดสินใจ อย่างไรก็ตาม นักบริหารควรจะต้องมีความเอาใจใส่กับความรู้สึกของผู้อื่นบ้างเล็กน้อย เพราะจะเป็นหนทางนำไปสู่ความเข้าใจบุคคลอื่น และเป็นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้นำกับลูกน้อง ฉะนั้นข้อสรุปของเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมพันธก็คือความต้องการเป็นมิตรกับผู้อื่น ซึ่งถ้ามีมากเกินไปก็อาจจะทำให้การตัดสินใจไม่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากไม่กล้าตัดสินใจกลัวว่าจะไปกระทบความสัมพันธ์กับคนอื่นในหลายฝ่ายซึ่งมักจะมีความต้องการที่ขัดแย้งกันเอง ในที่สุดก็จะขาดความเป็นอิสระในการตัดสินใจของตนเอง จึงควรมีแรงจูงใจใฝ่สัมพันธบ้างพอเป็นทางนำไปสู่การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับคนอื่น

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยประยุกต์ทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ใฝ่อำนาจ และใฝ่สัมพันธมาใช้เพื่อเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งการที่เข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานั้น แรงจูงใจประเภทต่าง ๆ ข้างต้น ซึ่งเชื่อว่าอาจมีผลต่อการให้ความหมายของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีความเกี่ยวข้องกับการเข้าสู่กระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา และการดำรงอยู่ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมทั้งนำมาเป็นแนวทางในการพิจารณาเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาดังเช่นกัน

2. พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา: ความหมาย การวัด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ชุมชนแห่งวิชาชีพ (Professional community) เป็นเวทีที่ช่วยสร้างพลังขับเคลื่อนให้การปฏิบัติการเรียนรู้ประสบผลสำเร็จตามเขตจำนองของการปฏิบัติการศึกษา โดยมีนักวิชาการหลายคนได้กล่าวถึงแนวคิดด้านชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไว้ดังนี้ (เสถียร อ่วมพรหม, 2560)

เซนจ์ (Senge, 1990) กล่าวว่า เหตุผลที่องค์กรจำเป็นต้องมีการเรียนรู้ เนื่องมาจากระดับคุณภาพของการปฏิบัติงานและความจำเป็นที่ต้องปรับปรุงงานในยุคปัจจุบันต้องอาศัยการเรียนรู้เป็นฐานที่สำคัญยิ่ง ประกอบกับองค์กรทั้งภาครัฐและเอกชนส่วนใหญ่ยังมีแนวทางสู่ความสำเร็จของตนเอง ตลอดจนแนวทางสำหรับผู้ปฏิบัติงานก็ยิ่งขาดความชัดเจน และที่สำคัญก็คือ หัวใจขององค์กรแห่งการเรียนรู้ มาจากฐานความเชื่อที่ว่า ศักยภาพอันมหาศาลที่แฝงเร้นอยู่ในมนุษย์แต่ละคนยังไม่ได้ได้รับการพัฒนาและนำขึ้นมาใช้กับองค์กรของเราเท่าที่ควร ดังนั้นด้วยความเชื่อดังกล่าวจึงเชื่อมั่นได้ว่า ถ้าสมาชิกทั้งหมดขององค์กรได้รับการพัฒนาอย่างเต็มที่ และได้ใช้ศักยภาพสูงสุดเท่าที่ตนมีเพื่อปฏิบัติงานภายใต้การมีวิสัยทัศน์ เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของตัวบุคคลและองค์กรที่สอดคล้องกันแล้ว สมาชิกแต่ละคนก็จะทุ่มเทและปลดปล่อยศักยภาพที่ตนมีสูงสุดนั้นให้กับงานที่ทำอย่างเต็มที่ในที่สุด ซึ่ง เซนจ์ พบว่า ตัวแปรที่เป็นปัจจัยสำคัญ ที่สามารถนำมาใช้ในการปรับปรุงให้การดำเนินงานภายในองค์กรของบริษัทเหล่านั้นประสบความสำเร็จได้ ก็คือการประยุกต์ใช้แนวคิดเรื่ององค์กรแห่งการเรียนรู้ ซึ่งต่อมานักการศึกษาได้ประยุกต์แนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการปรับปรุงสภาพแวดล้อมด้านการดำเนินงานทางการศึกษาของครูและผู้บริหารโรงเรียนเพื่อให้สามารถนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของนักเรียนให้สูงยิ่งขึ้นต่อไป

เซอร์จิโอวานนิ (Sergiovanni, 1994) ได้ให้มุมมองใหม่เกี่ยวกับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ โดยอธิบายว่า การอุปมาที่เปรียบเทียบให้ “โรงเรียนเป็นชุมชน” จะมีความเหมาะสมมากกว่าดังเหตุผลที่เขาอธิบายไว้ในงานเขียนชื่อ Building in Schools ซึ่งเรียกร้องให้เปลี่ยนมุมมองโรงเรียนในฐานะที่เป็นองค์กรแบบทางการไปสู่ความเป็นชุมชนแทน โดยเซอร์จิโอวานนิ เห็นว่า “ความเป็นชุมชน” จะยึดโยงภายในต่อกันด้วยค่านิยม แนวคิด และความผูกพันร่วมกันของทุกคนที่เป็นสมาชิก ซึ่งเป็นแนวคิดตรงกันข้ามกับ “ความเป็นองค์กร” ที่มีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในลักษณะที่ยึดตามระดับลดหลั่นกันลงมา มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัวที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจเป็นหลัก ในขณะที่ “ชุมชน” ใช้อิทธิพลที่เกิดจากการมีค่านิยมและวัตถุประสงค์ร่วมกัน เป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเชิงวิชาชีพมีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือวิทย์สัมพันธ์ต่อกัน และยึดหลักต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ “องค์กร” ยังทำให้เกิดคุณลักษณะบางอย่างขึ้น เช่น ลดความเป็นกันเองต่อกันลง มีความเป็นราชการมากขึ้น และถูกควบคุมจากภายนอกให้ต้องรักษาสถานภาพเดิมของหน่วยงานไว้ ดังนั้น เซอร์จิโอวานนิ (Sergiovanni, 1994) จึงเห็นว่าถ้ามองโรงเรียนในฐานะแบบองค์กรดังกล่าวแล้ว จะทำให้โรงเรียนมีความเป็นทางการที่สร้างความรู้สึกห่างเป็นระหว่างบุคคลมีมากยิ่งขึ้น มีโลกที่บังคับควบคุมมากมาย และมักมีจุดเน้นในเรื่องที่เป็นงานด้านเทคนิคเป็นหลัก แต่ทางตรงข้ามถ้ายอมรับว่า โรงเรียนมีฐานะแบบที่เป็นชุมชนแล้ว บรรยากาศที่ตามมาก็คือ สมาชิกมีการผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วม มีการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนแสดงออกถึงความห่วงหาอาทรต่อกันและช่วยดูแลสวัสดิภาพร่วมกัน

นอกจากนั้น เซอร์จิโรวานนิ ได้ให้ความสำคัญและถือเป็นจุดเน้นที่ต้องการให้โรงเรียนเปลี่ยนไปเป็น “ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์” ที่มีคุณลักษณะของความเอื้ออาทร มีการเรียนรู้ มีความเป็นวิชาชีพ มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือมีวิสัยทัศน์ต่อกัน มีจิตใจใฝ่การแสวงหาคำตอบ และมีบรรยากาศเช่นนี้ครอบคลุมทั่วถึงทั้งโรงเรียน โดยเซอร์จิโรวานนิ เชื่อว่า ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์ จะเป็นสถานที่ซึ่งสมาชิกทุกคนยึดเหนี่ยวผูกพันต่อกันด้วยอุดมการณ์ร่วม และมีระบบปทัสถานหรือแนวทางปฏิบัติของตนเองที่ใช้เพื่อเป็นเครื่องสนับสนุนให้เกิดการเป็นชุมชนขึ้น ทั้งนี้ การมีอุดมการณ์ร่วม (รวมถึงวิสัยทัศน์ร่วม) จะช่วยผูกมัดให้ทุกคนรวมกันเป็นชุมชนและให้การช่วยเหลือต่อกัน มีความเข้าใจถึงเหตุผลและความจำเป็นของการดำรงชีวิตและการทำงานร่วมกันแบบชุมชน

ความเชื่อของเซอร์จิโรวานนิเกี่ยวกับโรงเรียนเป็นชุมชนนั้น มีแนวคิดที่เป็นจุดเน้นคือยึดถือเรื่อง “คุณงามความดี” เป็นหลักการสำคัญ เขาเชื่อว่าคนส่วนมากมองวิชาชีพชั้นสูง จากฐานของการใช้ความรู้ที่สามารถลงสู่การปฏิบัติได้จริง เขายังเชื่อว่า โดยปกติแล้วผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่มีแนวโน้มในการยอมรับว่าบทบาทของตนคือการให้บริการแก่ลูกค้า ซึ่งความสัมพันธ์แบบผู้เชี่ยวชาญทางวิชาชีพกับลูกค้า ซึ่งความเชื่อในลักษณะเช่นนี้ ทำให้ขาดความเป็นกันเองที่เท่าเทียมต่อกัน โดยที่ฝ่ายหนึ่งต้องอาศัยหรือต้องขึ้นอยู่กับอีกฝ่ายหนึ่ง การมีค่านิยมในลักษณะเช่นนี้จึงขัดแย้งกับค่านิยมของการสร้างความเป็นชุมชน กล่าวคือ คุณงามความดีมาจากพันธะผูกพันต่อค่านิยมร่วมของบุคคล แล้วพัฒนาเป็นอุดมการณ์แห่งวิชาชีพเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติต่อไป โดยมีพันธะผูกพันที่จะ 1) ปฏิบัติตนให้เป็นแบบอย่างที่ดีต่อผู้อื่น 2) การประพฤติและปฏิบัติต้องยึดมั่นต่อค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง 3) ต้องไม่ใช่ประพฤติปฏิบัติเพื่อตนเองเท่านั้น แต่ที่ทำนั้นก็เพื่อรักษาคุณงามความดีนั้นด้วย และ 4) ผูกพันต่อจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร ดังนี้

1. ถ้าวิเคราะห์ดูแล้วจะพบว่า “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ” ช่วยให้เกิดหลักเกณฑ์พื้นฐานของการสร้างชุมชนแห่งวิชาชีพขึ้นในโรงเรียน กล่าวคือ ถ้าทั้งคณะครูผู้สอนและผู้บริหารต่างร่วมกันยึดมั่นต่อพันธะผูกพันที่ต้องแสดงพฤติกรรมแบบเดียวกับที่ดีแล้ว คนเหล่านี้จะต้องสนใจและกระตือรือร้นต่องานวิจัย ตลอดจนทฤษฎีใหม่ ๆ ที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิธีการสอน ทั้งนี้ไม่ใช่เพียงแค่ผูกพันต่อการพัฒนาเทคนิควิธีสอนใหม่เฉพาะงานส่วนตน แต่ต้องช่วยทำให้ทุกคนในโรงเรียนที่เป็นชุมชนโดยรวมร่วมกันพัฒนาปรับปรุงวิธีสอนและการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นไปด้วยความหวังต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ โดยรวมหมายความว่า ครูผู้สอนจะแบ่งปันและแลกเปลี่ยนด้านเทคนิควิธีการสอนระหว่างกันอย่างเปิดเผย จะเห็นภาพที่มีครูแวะเวียนไปเยี่ยมเยียนเพื่อสังเกตการสอนของครูในอีกชั้นเรียนหนึ่งได้อย่างสะดวกใจ ตลอดจนมีการเชิญครูคนอื่นที่เชี่ยวชาญด้านเทคนิควิธีสอนแบบใหม่มาสาธิตการสอนให้ครูอื่น ๆ ได้ชม ซึ่งเป็นวิธีการที่ช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้น้อยลง และเกิดมีความรู้สึกมีส่วนร่วมรับผิดชอบของกลุ่มที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งโรงเรียน

2. ส่วนการมีค่านิยมที่ประพฤติปฏิบัติโดยยึด “ค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง” นั้น หมายถึงการมุ่งไปสู่การให้บริการ โดยเซอร์จิโรวานนิมีความเห็นว่าถ้าชุมชนของโรงเรียนที่ยึดความสำคัญของงานให้บริการแก่นักเรียน แก่ผู้ปกครอง ตลอดจนชุมชนรอบโรงเรียนได้ครบถ้วนแล้ว ก็แสดงว่า โรงเรียนนั้นสามารถยกระดับวิชาชีพของตนได้สูงขึ้นไปจนถึงระดับสามารถเป็น “ผู้คอยให้บริการดูแล หรือ Stewardship” ซึ่งมีหลักการสำคัญคือ ยึดการทำประโยชน์เพื่อคนอื่น เหนือประโยชน์ส่วนตน

3. ชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นชุมชนที่ “สืบเสาะค้นหาในสิ่งที่ถูกต้องดีงามยิ่งขึ้น” ซึ่งหมายความว่า สมาชิกชุมชนจะทำการใคร่ครวญตรวจสอบวัฒนธรรมของโรงเรียนอย่างต่อเนื่องเพื่อดูว่า

วัฒนธรรมอะไรบ้างที่ส่งเสริมให้วิสัยทัศน์ของโรงเรียนบรรลุผลและได้มากน้อยแค่ไหนเพียงไร ส่วนคำว่า “สืบเสาะค้นหา หรือ Inquiry” หมายความว่าภารกิจทุกด้านที่โรงเรียนดำเนินการอยู่นั้น จะต้องได้รับการดูแลตรวจสอบอย่างละเอียดเพื่อการปรับปรุงแก้ไข จนเชื่อได้ว่าภารกิจแต่ละด้านเหล่านี้เป็นไปเพื่อความดีงามของส่วนรวมและสามารถตอบสนองต่อวิสัยทัศน์ของโรงเรียนได้ด้วย ในสถานศึกษาที่เป็น “โรงเรียนที่มุ่งเน้นการสืบเสาะค้นหา” จะมุ่งพัฒนาเป้าหมายให้สูงขึ้นตลอดเวลาเมื่อเทียบกับปัจจุบัน อีกทั้งบรรดาสมาชิกของชุมชนและผู้มีส่วนได้เสียโอกาสได้ร่วมกันพิจารณาว่า มีปัจจัยใดบ้างที่ควรส่งเสริมเพื่อช่วยให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้มีประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น เช่น ช่วยระบุถึงความจำเป็นของโรงเรียนที่ต้องพัฒนาบุคลากรในประเด็นใดบ้าง และจะทำให้บรรลุผลได้อย่างไร หรือช่วยหาผู้เชี่ยวชาญให้เข้ามาช่วยเหลือเพื่อยกระดับผลการปฏิบัติงานให้สูงขึ้น เป็นต้น เน้นสร้างยุทธศาสตร์การพัฒนาที่กำหนดร่วมกันขึ้นเองมากกว่าการใช้ยุทธศาสตร์ที่กำหนดให้โดยหน่วยงานภายนอกชุมชนแห่งการเรียนรู้

4. คุณลักษณะที่สำคัญยิ่งของโรงเรียนในฐานะที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ตามทัศนะของเซอร์จิโอวานนิกีคือ “การมีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร” โดยโรงเรียนต้องกลายเป็นชุมชนแห่งความเอื้ออาทร ที่ซึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหลายแสดงออกถึงความห่วงใยต่อความเป็นอยู่ที่ดีของผู้อื่น โดยเฉพาะต่อบรรดานักเรียนเป็นหลัก ซึ่งการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรเช่นนี้ บ่งบอกถึงการมีค่านิยมร่วมกันที่สะท้อนออกมาเชิงปฏิบัติต่าง ๆ และจากค่านิยมร่วมเหล่านี้ ก่อให้เกิด “พลังอำนาจเชิงคุณธรรม” ขึ้นในโรงเรียนได้ต่อไปในที่สุด

นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้คล้ายคลึงกัน อาทิ (เสถียร อ่วมพรหม, 2560)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่บุคลากรในชุมชนเพิ่มพูนความสามารถเพื่อสร้างผลงานตามที่ต้องการมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง ชุมชนเป็นกระบวนการเชิงประสบการณ์ ส่งเสริมรูปแบบการคิดของการเรียนรู้ร่วมกัน และเสริมสร้างวัฒนธรรมการคิดอย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยปรับเปลี่ยนพฤติกรรมองค์กร (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2542)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่มุ่งเน้น กระตุ้นแรงจูงใจและจูงใจให้สมาชิกทุกคนมีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้พัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา และยังเป็นการขยายศักยภาพให้กับสมาชิกภายในชุมชนที่จะลงมือปฏิบัติการกิจให้สำเร็จลุล่วง หรือสร้างผลงานที่พึงประสงค์อย่างแท้จริง โดยอาศัยรูปแบบการทำงานเป็นทีม และการเรียนรู้ร่วมกัน ตลอดจนมีความคิดความเข้าใจเชิงระบบที่ประสานกัน (กัลยาณี คำแดง, 2542)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่มีบุคลากรที่มีความสามารถในการเพิ่มขีดความสามารถในการปฏิบัติงานของตน มีรูปแบบ การคิดใหม่ มีการตั้งความมุ่งหวังไว้สูงโดยมีการเรียนรู้ การคิดและทำร่วมกันอย่างอิสระ และปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง (สุรศักดิ์ หลาบมาลา, 2543)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง กระบวนการหนึ่งของการบริหารที่มุ่งเน้นให้ชุมชน และบุคลากร มีกระบวนการทำงานที่เพียบพร้อมไปด้วยประสิทธิภาพ และมีผลงานการปฏิบัติงานเต็มเปี่ยมไปด้วยประสิทธิภาพ เชื่อมโยงรูปแบบ เปิดโอกาสให้ทีมงานนั้นทำงานประยุกต์เข้ากับงาน มีการส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศของการคิดริเริ่ม และสร้างสรรค์อันเป็นผลให้เกิดศักยภาพ (วีรุธ มาชะศิริานนท์, 2547)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่มีความสามารถในการสร้างสรรค์ แสวงหา และถ่ายทอดความรู้ ตลอดจนสามารถปรับเปลี่ยนชุมชนให้รองรับความรู้ใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพและการเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ อย่างถ่องแท้ (Gavin, 1993)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง สถานที่ซึ่งทุกคนสามารถขยายศักยภาพของตนเองอย่างต่อเนื่อง สามารถสร้างผลงานตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ ซึ่งเกิดจากรูปแบบการคิดใหม่ ๆ หลากหลายมากมาย และเป็นที่ยิ่งแต่ละคนมีอิสระที่จะสร้างแรงบันดาลใจ ต่างเรียนรู้วิธีการเรียนรู้ร่วมกัน (พิมพ์พันธ์ เตชะคุปต์, 2543)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง เป็นที่ซึ่งมีบรรยากาศของการเรียนรู้รายบุคคล และกลุ่ม มีการสอนของตนเองให้มีกระบวนการคิดวิเคราะห์เพื่อช่วยให้เข้าใจในสรรพสิ่ง ขณะเดียวกันก็ช่วยชุมชนเรียนรู้จากความผิดพลาดและความสำเร็จ ซึ่งผลที่ทำให้ทุกคนตระหนักในการเปลี่ยนแปลงและการปรับตัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Marguardt; & Reynolds, 1994)

สรุปได้ว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง กลุ่มที่สามารถเปลี่ยนพฤติกรรมของกลุ่มโดยกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของบุคลากรทั้งหมดในกลุ่ม กล่าวคือ บุคลากรทุกคนในกลุ่มมีอิสระในการเรียนรู้ร่วมกัน มีการสร้างองค์ความรู้ที่หลากหลาย มีการคิดค้นและการเปลี่ยนแปลง การปฏิบัติงานร่วมกัน มีการแบ่งปันความรู้เพิ่มพูนสมรรถนะ และศักยภาพที่ก่อให้เกิดความก้าวหน้าในการดำเนินกิจการไปสู่เป้าหมายอย่างต่อเนื่อง

ในการปรับเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็น “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้” นั้น ผู้บริหารสถานศึกษาสามารถจัดความสำคัญเป็น 3 ระดับย่อย (สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560) คือ

ระดับนักเรียน (Student Level) ซึ่งนักเรียนจะได้รับการส่งเสริมและร่วมมือให้เกิดการเรียนรู้ขึ้น จากครูและเพื่อนนักเรียนอื่นให้ทำกิจกรรมเพื่อแสวงหาคำตอบที่สมเหตุสมผลสำหรับตน นักเรียนจะได้รับการพัฒนาทักษะที่สำคัญ คือ ทักษะการเรียนรู้

ระดับผู้ประกอบวิชาชีพ (Professional Level) ประกอบด้วย ครูผู้สอนและผู้บริหารของโรงเรียนโดยใช้ฐานของ “ชุมชนแห่งวิชาชีพ” เชื่อมโยงกับการเรียนรู้ของชุมชน จึงเรียกว่า “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นกลไกสำคัญอย่างยิ่งที่ทุกคนในโรงเรียนร่วมกันพิจารณาทบทวนเรื่องนโยบาย การปฏิบัติ และกระบวนการบริหารจัดการต่าง ๆ ของโรงเรียนใหม่อีกครั้ง โดยยึดหลักในการปรับปรุงแก้ไขสิ่งเหล่านี้ เพื่อให้สามารถบริการด้านการเรียนรู้แก่นักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งเพื่อให้การปรับปรุงแก้ไขดังกล่าว นำมาสู่การสนับสนุนการปฏิบัติงานวิชาชีพของครูผู้สอน และผู้บริหารให้มีคุณภาพและประสิทธิผลสูงยิ่งขึ้น มีบรรยากาศและสภาพแวดล้อมของการทำงานที่ดีต่อกันของทุกฝ่าย

ระดับการเรียนรู้ของชุมชน (Learning Community Level) ครอบคลุมถึงผู้ปกครอง สมาชิกชุมชนและผู้นำชุมชน โดยบุคคลกลุ่มนี้จำเป็นต้องมีส่วนเข้ามาร่วมสร้างและผลักดันวิสัยทัศน์ของโรงเรียนให้บรรลุผลตามเป้าหมาย กล่าวคือ ผู้ปกครองนักเรียน ผู้อาวุโสในชุมชน ตลอดจนสถาบันต่าง ๆ ของชุมชนเหล่านี้ ต้องมีส่วนร่วมในการส่งเสริมเป้าหมายการเรียนรู้ของชุมชนและโรงเรียน กล่าวคือ ผู้ปกครอง มีส่วนร่วมทางการศึกษาได้โดยการให้การดูแลแนะนำการเรียนที่บ้านของนักเรียน รวมทั้งให้การสนับสนุนแก่ครูและผู้บริหารสถานศึกษาในการจัดการเรียนรู้ให้แก่บุตรหลานของตน ผู้อาวุโสในชุมชนสามารถเป็นอาสาสมัครถ่ายทอดความรู้

2.1 ความหมายของพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

แกมสัน (Gamson, 1994) ได้สรุปว่า สถานศึกษาที่กำลังพัฒนาตัวเองเข้าสู่ความเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ จะต้องประกอบด้วยคุณลักษณะหลายประการ ได้แก่

1. สามารถตอบสนองต่อภาวะการณ์เปลี่ยนแปลงของโลกภายนอก
2. เชื่อว่าผู้ที่มีส่วนร่วมจะสามารถสร้างความสำเร็จให้แก่โรงเรียนได้
3. ถือว่ากระบวนการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วม มีความสำคัญมากกว่าผลผลิตที่เกิดจากวิสัยทัศน์ร่วมนั้น
4. มีความพยายามที่จะล้มเลิก “รูปแบบที่ยึดหลักความเหมือนกัน” เพราะเป็นแนวคิดเดิมที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ ซึ่งเน้นให้ทุกคนต้องปฏิบัติตามกรอบระเบียบอย่างเคร่งครัด
5. ยึดหลักที่เน้นความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับ และการต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน
6. การมีบรรยากาศของวัฒนธรรมแบบเปิดเผย ซึ่งทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน
7. รู้จักการเรียนรู้จากข้อผิดพลาด โดยเชื่อว่าความผิดพลาดดังกล่าวช่วยสร้างโอกาสให้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น
8. มีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง
9. ปรับเปลี่ยนแนวทางปฏิบัติของครูจาก “การสอน” ไปเป็นจุดเน้นที่ “การเรียนรู้” แทน โดยเฉพาะการเรียนรู้จากประสบการณ์หรือจากการปฏิบัติกิจกรรมและจากแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ของนักเรียน
10. โรงเรียนมีกิจกรรมที่สร้างความตระหนัก ถึงความจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลงปรับปรุง และพัฒนาอยู่ตลอดเวลา
11. มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก
12. มีวัตถุประสงค์ที่หลากหลายด้วยวิธีการปฏิบัติ และให้อิสระแก่ผู้สอนสามารถตัดสินใจเลือกวิธีการอันหลากหลายได้เอง

เซนต์ (Senge, 1990) เสนอแนะว่า องค์ประกอบของการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้อยู่ที่ การเสริมสร้างหลักการหรือวินัยที่สำคัญ 5 ประการ ให้เกิดผลจริงจังในรูปแบบของการนำไปปฏิบัติ ทั้งนี้ คำว่า “วินัย” หมายถึง ตัวทฤษฎีหรือเทคนิควิธีที่จำเป็นต้องศึกษาใคร่ครวญให้เกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้ จนสามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างคล่องแคล่วมีประสิทธิภาพหลักการหรือวินัย 5 ประการ ได้แก่ 1) ความรอบรู้แห่งตน 2) แบบแผนความคิดอ่าน 3) วิสัยทัศน์ร่วม 4) การเรียนรู้ของทีม 5) การคิดอย่างเป็นระบบ ในที่นี้กล่าวถึงการประยุกต์ใช้หลักการทั้ง 5 ประการเพื่อสร้างโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ตามกรอบแนวคิดของเซนต์ ดังนี้

หลักการที่ 1 : ต้องพัฒนาความรอบรู้แห่งตนของสมาชิก หมายความว่า ทุกคนอยู่ในโรงเรียนที่เป็นองค์การแห่งการเรียนรู้จะต้องเข้าใจว่า ตนมีส่วนร่วมรับผิดชอบต่อการสร้างผลงานหรือความสำเร็จของโรงเรียนโดยรวม ครูแต่ละคนจะต้องตระหนักว่าตนต้องปฏิบัติงานในฐานะเป็นสมาชิกของทีมงานที่จะต้องร่วมกันนำพาและยกระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ตลอดจนความสำเร็จของผู้ปกครองและชุมชนให้สูงขึ้น ความรอบรู้แห่งตน จึงหมายความว่า ครูทุกคนจะต้องมีพันธะผูกพันต่อการประกอบวิชาชีพครูของตนเยี่ยงมีอาชีพและต้องเป็นสมาชิกที่ดี เพื่อช่วยเหลือให้ทีมงานของตนมีผลงานระดับสูง

ยิ่งขึ้นเท่าที่จะทำได้ ครูแต่ละคนจะต้องมีความผูกพันต่อเพื่อนร่วมงานด้วยการสร้างบรรยากาศที่ดีของ ที่ทำงาน และร่วมมือร่วมใจกันยกระดับคุณภาพการเรียนการสอนของนักเรียนให้ดีที่สุด การสร้างความรอบรู้แห่งตนของครูก็คือ การร่วมการเรียนรู้ไปกับนักเรียน ครูจึงมีบทบาทต้องเป็นผู้เรียนรู้ในขณะที่ ปฏิบัติงานสอนอีกด้วย

หลักการที่ 2 : ต้องมีแบบแผนความคิดอ่าน หมายถึง ความเชื่อที่ฝังลึกอยู่ภายในบุคคล ที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ จึงเป็นปทัสถานที่มีลักษณะไม่เป็นคำพูด แต่มีอิทธิพลในการกำหนดว่าโรงเรียนของตน จะดำเนินการต่อภารกิจต่าง ๆ อย่างไร เช่น แบบแผนความคิดอ่านของคนที่เป็นนักการศึกษา จะต้องตอบตนเองให้ได้ว่าในฐานะที่เป็นมืออาชีพตนจะมีหลักคิดและวิธีจัดกิจกรรมด้านการเรียนรู้ การสอน การบริหารพฤติกรรมบุคคลในโรงเรียน ตลอดจนการใช้ภาวะผู้นำได้อย่างไร เป็นต้น เนื่องจากแบบแผนความคิดอ่านเหล่านี้มักไม่ได้ถูกหยิบยกขึ้นมาพิจารณาว่ามีความเหมาะสมเพียงไร มีอะไรบ้างที่โรงเรียนทำได้ หรือมีอะไรบ้างที่ควรทำแต่ยังไม่ได้ทำ ดังนั้นถ้าเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้แล้วประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นแบบแผนความคิดอ่านดังกล่าวเหล่านี้ จะถูกหยิบยกขึ้นมาพิจารณาตรวจสอบร่วมกันของทุกฝ่ายที่มีส่วนได้เสีย เช่น สิ่งที่โรงเรียนเชื่อและใช้เป็นแนวทางจัดการศึกษาอยู่นั้นสอดคล้องกับสิ่งที่เป็นวิสัยทัศน์ของโรงเรียนซึ่งทุกฝ่ายร่วมกำหนดขึ้นหรือไม่ หรือนักเรียนได้รับการส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้อย่างเต็ม ศักยภาพหรือไม่ และสอดคล้องกับความคาดหวังของผู้ปกครองและชุมชนเพียงไร ตลอดจนกฎเกณฑ์ ระเบียบปฏิบัติ และวิธีการต่าง ๆ ที่โรงเรียนใช้ดำเนินการอยู่นั้น มีความสอดคล้องหรือขัดแย้งกับความเชื่อ วิถีชีวิตและวิสัยทัศน์ที่สังคมคาดหวังต่อโรงเรียนหรือไม่เพียงไร เป็นต้น

หลักการที่ 3 : ต้องสร้างวิสัยทัศน์ร่วมของโรงเรียน หมายถึง ภาพในอนาคตของโรงเรียน ที่ทุกคนร่วมกันวาดฝันและปรารถนาที่จะให้เกิดขึ้นจริงกับโรงเรียนของตน วิสัยทัศน์ร่วมจึงทรงพลังที่ช่วย ยึดเหนี่ยวทุกคนให้เกิดความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน และมีความรู้สึกร่วมในเป้าหมายที่จะต้องก้าวไปให้ถึง ดังนั้น วิสัยทัศน์ร่วมมิได้เกิดขึ้นหรือเป็นของผู้หนึ่งผู้ใดโดยเฉพาะ วิสัยทัศน์ร่วมที่ดีควรมีความชัดเจน ทั้งเป้าหมายและแนวทางที่สามารถบรรลุได้จริง และไม่ควรเป็นเพียงแต่ข้อความสั้น ๆ ที่กระชับ ชัดเจน ดึงดูดใจเท่านั้น แต่ควรมีพลังในการกำกับพฤติกรรมของบุคคลให้ปฏิบัติตามสอนได้ตรงกับความคาดหวัง อย่างมีความหวังและมีความเต็มใจที่จะปฏิบัติภารกิจทั้งของส่วนตนและของทีมงานโดยเต็มความสามารถ โดยยึดหลักการทำเพื่อส่วนรวมร่วมกัน

หลักการที่ 4 : ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้แบบทีม ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญสำหรับโรงเรียน แห่งการเรียนรู้เป็นที่ประจักษ์แล้วว่าผลงานที่เกิดจากการทำงานร่วมกันแบบทีมย่อมมากกว่าผลรวม ของงานที่แต่ละคนทำ ซึ่งเรียกว่าเป็นการได้ “พลังทวีคูณ หรือ Synergy” ขึ้น ทั้งนี้เพราะการเรียนรู้ ที่สมาชิกแต่ละคนได้ระหว่างทำงานแบบทีม ทำให้ได้เพิ่มทักษะและศักยภาพเฉพาะตนมากยิ่งขึ้น ย่อมส่งผลให้ทักษะและศักยภาพโดยรวมของทีมสูงขึ้นตามไปด้วย นอกจากนั้น เซนต์ได้เสนอแนวปฏิบัติ สำหรับโรงเรียนเพื่อสร้างการเรียนรู้แบบทีม ได้โดยการใช้วิธีเสวนา และวิธีอภิปรายถกปัญหา โดยทีมงาน อาจประกอบด้วย ผู้บริหารครูผู้สอน และผู้ปกครองมาร่วมกันถกปัญหาในประเด็นต่าง ๆ ที่โรงเรียน ดำเนินการอยู่ เช่น วิธีการจัดชั้นเรียน การจัดตารางสอน เทคนิควิธีสอน วิธีวัดผลประเมินผล วิธีจูงใจ ให้นักเรียนมีนิสัยใฝ่เรียน ตลอดจนการบริหารจัดการโรงเรียนในด้านต่าง ๆ เป็นต้น เซนต์เชื่อว่ากิจกรรม เพื่อการพัฒนาบุคลากรโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งเป็นวิธีการพัฒนาองค์การหนึ่งที่มีประสิทธิผลและ เป็นการสร้างภาวะผู้นำให้แก่ทุกคนที่ร่วมอยู่ในทีม ดังนั้นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้จึงควรมีกิจกรรมต่าง ๆ

ให้สมาชิกของทีมได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ข้อมูลตลอดจนความคิดเห็นต่าง ๆ ระหว่างกัน โดยผ่านกระบวนการเสวนาและการอภิปรายร่วมกันอย่างต่อเนื่องอยู่เนื่องนิตย์ จนกลายเป็นวัฒนธรรมขององค์กรไปในที่สุด

หลักการที่ 5 : พัฒนาการคิดอย่างเป็นระบบ หมายถึง ความสามารถของสมาชิกในองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่สามารถมองเห็นองค์การในลักษณะของภาพรวมซึ่งประกอบขึ้นจากองค์ประกอบย่อยต่าง ๆ กล่าวคือ ในโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ครูจะมีแนวโน้มที่เห็นว่า การปฏิบัติงานของแต่ละคนก็ดีหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้นก็ดี ล้วนมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงต่อการดำเนินภารกิจโดยรวมทั้งหมดของโรงเรียน การคิดอย่างเป็นระบบของโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ก็คือ สมาชิกจะมีทักษะในการพิจารณาเห็นความสัมพันธ์ของส่วนย่อยที่มีต่อองค์รวมของโรงเรียน และให้การยอมรับว่าถ้าการดำเนินงาน ณ จุดใดจุดหนึ่งเกิดปัญหาขึ้น ก็ส่งผลกระทบต่อการทำงานของจุดอื่นด้วย ตัวอย่างเช่น ถ้าการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนหนึ่งเกิดปัญหา ย่อมส่งผลกระทบต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนตามมา หรือถ้าการเรียนการสอนให้นักเรียนมีทักษะคอมพิวเตอร์และภาษาอังกฤษเกิดปัญหาก็ย่อมส่งผลกระทบต่อการจัดการเรียนการสอนแบบ E-learning ของนักเรียน เป็นต้น กล่าวโดยสรุปการคิดอย่างเป็นระบบเป็นวิธีการคิดของบุคคลในการมองสิ่งต่าง ๆ ในลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยกับส่วนรวม ทำให้แต่ละคนมองภาพรวมของโรงเรียนขณะปฏิบัติงานได้ชัดเจน

นอกจากนี้ เซนต์ ยังได้เสนอแนะเพิ่มเติมว่า ถ้าจะพัฒนาให้สถานศึกษาเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้จำเป็นต้องปรับภายในโรงเรียนในประเด็นต่อไปนี้

1. การเรียนการสอนของโรงเรียนต้องเน้นการยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ มากกว่ายึดผู้สอนเป็นศูนย์กลาง
2. ในการดำเนินงานต้องกระตุ้นและให้การยอมรับถึงความสำคัญของความหลากหลายแทนการทำแบบเดียวกัน เช่น การจัดทำหลักสูตรและการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียน จึงต้องยึดหลักการของทฤษฎีพหุปัญญา
3. สร้างความเข้าใจและยอมรับว่า ในการเปลี่ยนแปลงนั้น ทุกองค์ประกอบจะต้องเกี่ยวพันและส่งผลกระทบต่อกันตลอดเวลา ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ให้นักเรียน จะต้องละเว้นการสอนแบบที่มุ่งเน้นความจำ ข้อเท็จจริง หรือการให้ผู้เรียนพยายามค้นหาเฉพาะคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวเท่านั้น
4. ต้องช่วยกันให้ทุกคนร่วมกันเรียนรู้เพื่อแสวงหาและค้นคว้าทดลองหาทฤษฎีใหม่ ๆ ที่สามารถนำมาใช้ในทางการศึกษาได้อย่างเหมาะสม และอย่างกว้างขวางโดยสมาชิกของโรงเรียน
5. ต้องบูรณาการการจัดการศึกษาของโรงเรียน เข้ากับเครือข่ายความสัมพันธ์ทางสังคม ตัวอย่างเช่น เชื่อมโยงโรงเรียนเข้ากับครอบครัว ตลอดจนหน่วยงานต่าง ๆ ทั้งภาคเอกชนและภาครัฐที่ประกอบเป็นชุมชนโดยรวม เป็นต้น

เสถียร อ่วมพรหม (2560) ได้เสนอแนวทางการดำเนินงานสถานศึกษาให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ 4 ด้าน ดังนี้

1. การสร้างภาวะผู้นำร่วมกันและเป็นไปในทางสนับสนุน ซึ่ง คาร์มิเชล (Carmichael, 1982) กล่าวว่า แนวทางในการสร้างภาวะผู้นำร่วมกันผู้บริหารไม่ทำตัวเป็นผู้คอยออกคำสั่งและคอยควบคุมการปฏิบัติงานของครูในทุกเรื่อง ควรเปิดโอกาสให้ครูได้ใช้ภาวะผู้นำในการปฏิบัติงานบางเรื่องในสถานศึกษา ควรมีการยกย่องและให้การยอมรับความสามารถของคณะครูในการปฏิบัติงานต่าง ๆ และมอบอำนาจในการตัดสินใจในบางเรื่องให้แก่ครู โดยมีการอำนวยความสะดวกในการปฏิบัติงาน

ด้านต่าง ๆ ให้แก่คณะครู ในการร่วมปฏิบัติงานต่าง ๆ รวมกันในสถานศึกษาผู้บริหารไม่ควรใช้อำนาจของตนเองเข้าไปบงการ ผู้บริหารควรแสดงความมุ่งมั่นอย่างจริงจังใจออกมาให้เห็นว่าต้องการให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในประเด็นต่าง ๆ ของสถานศึกษา ส่วน คลาย-ครีก (Kleine – Kracht, 1993) กล่าวว่า การปฏิบัติตนเป็นผู้ต้องเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ ตามหน้าที่นั้น ผู้บริหารสถานศึกษาควรร่วมมือกับคณะครูในฐานะที่เป็นเพื่อร่วมงาน

2. การสร้างและการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่หมู่คณะ ซึ่ง หลุยส์ และครุซ (Louis; & Kruse, 1994) ได้กล่าวถึงการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่หมู่คณะ ได้แก่ จัดเสวนาเกี่ยวกับการเรียนการสอนและปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อให้คณะครูได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันอยู่เป็นประจำ ส่งเสริมให้คณะครูมีนิสัยในการสืบค้นวิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่มีอยู่ในสถานศึกษา ส่งเสริมให้คณะครูได้โต้แย้งหรือถกเถียงกันทางความคิดเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ ในสถานศึกษา ช่วยให้ครูเข้าใจและเห็นคุณค่าในงานที่ครูคนอื่นปฏิบัติ และเกิดการยอมรับการนำแนวคิดใหม่ๆ ที่ได้จากการเสวนาร่วมกันกับคณะครูไปใช้แก้ปัญหาหรือพัฒนางานในสถานศึกษา จัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพให้เกื้อกูลต่อการเสวนาและแลกเปลี่ยนความคิด

3. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ซึ่ง ไอแซคสัน และแบมเบิร์ก (Isaacson; & Bamberg, 1992) ได้กล่าวถึงหลักการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันว่า ควรมีการส่งเสริมให้คณะครูได้มีส่วนร่วมในกระบวนการกำหนด วิสัยทัศน์สถานศึกษา และการใช้วิสัยทัศน์เป็นหลักประกอบการตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวกับการเรียนการสอนในสถานศึกษาอย่างจริงจัง

หลุยส์และครุซ (Louis; & Kruse, 1995) ระบุว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมต้องช่วยให้ครูมองเห็นความสำคัญของการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนมีความสามารถตามวิสัยทัศน์ พร้อมทั้งกระตุ้นให้คณะครูมีจิตใจมุ่งมั่นในอันที่จะทำให้วิสัยทัศน์ที่ร่วมกันกำหนดขึ้นมากลายเป็นความจริงและต้องให้การสนับสนุนให้มีการสื่อสารกันอย่างเปิดเผยในสถานศึกษาเพื่อสร้างบรรยากาศแห่งการไว้วางใจซึ่งกันและกัน

นอกจากนี้ นิวแมน และเวลเลท (Newmann; & Wehlage, 1995) กล่าวว่า การสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ต้องมีการกระตุ้นให้ครูแต่ละคนได้ใช้ศักยภาพที่ตนเองมีอยู่อย่างเต็มที่ในอันที่จะให้เกิดคุณภาพทางวิชาการของสถานศึกษาที่สูงขึ้นเรื่อย ๆ

4. การสร้างเงื่อนไขที่เกื้อกูล ซึ่ง วอทส์ และแคทเทิล (Watts; & Castle, 1993) กล่าวถึงหลักการสร้างเงื่อนไขที่เกื้อกูล ควรมีการดำเนินการดังนี้

4.1 การจัดสรรทรัพยากรทางการศึกษาที่ใกล้เคียงกันให้แก่ครู

4.2 การส่งเสริมให้คณะครูได้ปฏิบัติงานในลักษณะที่ต้องร่วมมือช่วยเหลือกัน

4.3 การส่งเสริมให้คณะครูมีอิสระในการดำเนินงานต่าง ๆ มากขึ้น

4.4 การพัฒนาหรือปรับปรุงช่องทางการสื่อสารระหว่างบุคลากรในสถานศึกษาให้มี

ประสิทธิภาพ

4.5 การกำหนดนโยบายที่ชัดเจนในการพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษา

นอกจากนี้ บอยด์ (Boyd, 1992) ได้กล่าวถึงหลักการสร้างเงื่อนไขที่เกื้อกูลว่าควรมีการดำเนินการส่งเสริมให้ครูตั้งใจรับฟังข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานของตนเองและมุ่งมั่นที่จะปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น

ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานั้น ปัจจัยที่สำคัญที่สุดอย่างหนึ่งที่จะขาดมิได้ก็คือจะต้องมี “ชุมชนแห่งวิชาชีพ หรือ Professional community” เกิดขึ้นในโรงเรียนนั้น เพื่อให้เป็นสถานศึกษาที่สำหรับการปฏิสัมพันธ์ของมวลสมาชิกผู้ประกอบวิชาชีพครูของโรงเรียนเกี่ยวกับเรื่องการให้ความดูแลและพูดถึงการปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน ตลอดจนงานทางวิชาการของโรงเรียน และเนื่องจากครูส่วนใหญ่ในแทบทุกประเทศ มักเกิดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการปฏิบัติงานสอนของตน ดังนั้นการมี “ชุมชนแห่งวิชาชีพ” เกิดขึ้นในโรงเรียนจึงช่วยคลี่คลายปัญหาดังกล่าว เพราะทำให้ครูมีโอกาสพูดคุยกับบุคคลผู้มีส่วนได้เสียกับงานของครู (เช่น ผู้ปกครอง สมาชิกอื่น ๆ ของชุมชน เป็นต้น) แต่แน่นอนว่าเหตุการณ์ทำนองนี้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อต้องมีการเปลี่ยนด้านโครงสร้างของโรงเรียน ตลอดจนจำเป็นที่จะต้องเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมของโรงเรียนอีกด้วย โดยกิจกรรมของชุมชนแห่งวิชาชีพในโรงเรียนควรประกอบด้วย 1) การมีโอกาสเสวนาใคร่ครวญระหว่างกัน 2) การเปิดกว้างให้มีการปฏิสัมพันธ์ในหมู่ครูผู้สอนมากขึ้น เพื่อลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในงานสอนของครู 3) การรวมกลุ่มเพื่อเน้นเรื่องการเรียนรู้ของนักเรียน 4) การร่วมมือร่วมใจกันในหมู่คณะผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา และ 5) การแลกเปลี่ยนในประเด็นที่เป็นค่านิยมและปทัสถานร่วม ดังจะกล่าวในแต่ละประเด็นดังนี้ (Jalongo, 1991)

การมีโอกาสเสวนาใคร่ครวญระหว่างกัน ซึ่งเป็นการนำเอาประเด็นปัญหาที่พบเห็นจากการปฏิบัติงานด้านการเรียนการสอนของครูขึ้นมาพูดคุยแลกเปลี่ยนระหว่างกัน ช่วยให้แต่ละคนได้วิเคราะห์และสะท้อนมุมมองของตนในประเด็นนั้นต่อกลุ่มเพื่อนร่วมกัน ช่วยให้แต่ละคนได้วิเคราะห์และสะท้อนมุมมองของปัญหาจากหลากหลายมุมมองยิ่งขึ้น บรรยากาศนี้ก่อให้เกิดความร่วมมือร่วมใจขึ้นในหมู่ครูผู้สอนเพื่อช่วยกันปรับปรุงด้านการเรียนการสอนให้มีผลดียิ่งขึ้น แต่กิจกรรมนี้จะสำเร็จราบรื่นได้ก็ต่อเมื่อแต่ละคนต้องยอมเปิดใจกว้าง รับฟังการประเมินจากเพื่อนร่วมกลุ่มระหว่างการสนทนาเชิงสร้างสรรค์ดังกล่าว

การลดความโดดเดี่ยวระหว่างการปฏิบัติงานสอนของครู เป็นกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครู กล่าวคือ ครูมีโอกาสแสดงบทบาททั้งเป็นผู้ให้ข้อมูลและได้แสดงบทบาทการเป็นที่ปรึกษา การเป็นที่เลี้ยง หรืออาจเป็นผู้เชี่ยวชาญก็ได้ ในระหว่างที่ให้ความช่วยเหลือเพื่อนด้วยกัน ทั้งนี้เป็นที่ทราบกันอยู่แล้วว่าวิชาชีพครูแตกต่างกับวิชาชีพอื่นตรงที่ผู้ปฏิบัติมักทำงานในลักษณะโดดเดี่ยวตามลำพัง ซึ่งเป็นผลให้ครูไม่สามารถที่จะเรียนรู้จากผู้อื่นได้ และขาดประโยชน์ที่จะได้รับผลการวิเคราะห์และการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านการสอนจากผู้อื่นที่มีต่องานสอนของตน ด้วยเหตุนี้ ถ้าผู้นำสถานศึกษาต้องการให้เกิดกิจกรรมการเสวนาใคร่ครวญระหว่างครูขึ้น ก็จำเป็นต้องพิจารณาให้มีการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมการโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้ได้เสียก่อน

การรวมกลุ่มเพื่อมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของนักเรียน เป็นกิจกรรมที่ดีมากแต่ยุ่งยากตรงประเด็นให้ครูเกิด “จุดมุ่งเน้น” อย่างไรก็ตาม ถ้าถือว่าการมีชุมชนแห่งวิชาชีพ คือ ลักษณะสำคัญของโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ที่มีเจตจำนงมุ่งสร้างผลลัพธ์ คือ การเรียนรู้ของนักเรียนให้สูงขึ้นแล้วก็ต้องให้ความสำคัญอันดับแรกกับกิจกรรมที่สร้างความองงามของนักเรียน ซึ่งค่อนข้างยากลำบากไม่น้อย ด้วยเหตุนี้ การที่ชุมชนแห่งวิชาชีพมีกิจกรรมให้ครูได้มาเสวนาใคร่ครวญ เพื่ออภิปรายและวิเคราะห์ด้านหลักสูตรและกลยุทธ์ด้านการสอนของครู ซึ่งแม้จะใช้เวลามากก็ตาม แต่ทั้งหลายทั้งปวงก็เพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ผลดียิ่งขึ้นและเพื่อที่จะเป็นจุดเริ่มต้นในการพัฒนานักเรียนให้เป็นผู้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ต่อไป

การตั้งจุดเริ่มแห่งความร่วมมือร่วมใจ กล่าวคือ เมื่อครูหลุดพ้นจากสภาพการต้องทำงานแบบโดดเดี่ยว และสามารถแสวงหาความเชี่ยวชาญจากเพื่อนคนอื่นที่อยู่ในชุมชนวิชาชีพของตนเองได้แล้วก็ตาม แต่ความเป็นมืออาชีพของครูก็อาจไม่สามารถบรรลุได้ถ้าครูยังขาดการปรับปรุง และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ดังนั้น ความต้องการอันซับซ้อน ของผู้เรียนในแต่ละคนได้ บรรยากาศแห่งความร่วมมือร่วมใจกันนี้จะช่วยเสริมการปฏิบัติงานประจำวันของครูแต่ละคนได้อย่างถาวร

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ด้านค่านิยมและปทัสถานร่วม เมื่อบุคคลต่าง ๆ ในวิชาชีพ ทั้งครูผู้สอน ครูแนะแนว ครูนิเทศ และผู้บริหารมาร่วมกัน ในชุมชนแห่งวิชาชีพนั้น ซึ่งการสร้างค่านิยมและปทัสถานร่วมกันของคนในวิชาชีพที่อยู่ในโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ดังกล่าว ด้วยความเป็นมืออาชีพของบุคคลเหล่านี้จะพัฒนาสิ่งที่เรียกว่า อำนาจเชิงคุณธรรมขึ้นเป็นแนวทางของการอยู่ร่วมกันแทนที่การใช้ อำนาจเชิงกฎหมายหรืออำนาจโดยตำแหน่ง ซึ่งไม่เหมาะสมกับชุมชนแห่งวิชาชีพนัก

สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในระดับสถานศึกษาที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ ซึ่งประกอบด้วย วิสัยทัศน์ร่วมที่ร่วมแรงร่วมใจ ภาวะผู้นำร่วม การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ ชุมชนกัลยาณมิตร และโครงสร้างสนับสนุนชุมชน นำเสนอจากการสังเคราะห์แนวคิดต่าง ๆ และรายละเอียดต่อไปนี้

องค์ประกอบที่ 1 วิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision) วิสัยทัศน์ร่วมเป็นการมองเห็นภาพเป้าหมาย ทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริง เป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อน ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีทิศทางร่วมกัน โดยมีวิสัยทัศน์เชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน (Sergiovanni, 1994) คือ พัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นภาพความสำเร็จที่มุ่งหวังในการนำทางร่วมกัน (Hord, 1997) อาจเป็นการมองเริ่มจากผู้นำหรือกลุ่มผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ทำหน้าที่เหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานเห็นวิสัยทัศน์นั้นร่วมกัน หรือการมองเห็นจากแต่ละปัจเจกที่มีวิสัยทัศน์เห็นในสิ่งเดียวกัน วิสัยทัศน์ร่วมมีลักษณะสำคัญ 4 ประการ (4 Shared) มีรายละเอียดสำคัญ ดังนี้

1) การเห็นภาพและทิศทางร่วม (Shared Vision) จากภาพความเชื่อมโยงให้เห็นภาพความสำเร็จร่วมกันถึงทิศทาง สำคัญของการทำงานแบบมอง “เห็นภาพเดียวกัน” (Hord, 1997; Hargreaves, 2003)

2) เป้าหมายร่วม (Shared Goals) เป็นทั้งเป้าหมาย ปลายทาง ระหว่างทาง และเป้าหมายชีวิตของสมาชิกแต่ละคนที่สัมพันธ์กันกับเป้าหมายร่วมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งเป็นความเชื่อมโยงให้เห็นถึงทิศทางและเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน โดยเฉพาะเป้าหมายสำคัญ คือ พัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียน (Hargreaves, 2003; Schmoker, 2004; DuFour, 2006)

3) คุณค่าร่วม (Shared Values) เป็นการเห็นทั้งภาพเป้าหมาย และที่สำคัญเมื่อเห็นภาพความเชื่อมโยงแล้ว ภาพดังกล่าวมีอิทธิพลกับการตระหนักถึงคุณค่าของตนเองและของงาน จนเชื่อมโยงเป็นความหมายของงานที่เกิดจากการตระหนักรู้ของสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจนเกิดเป็นพันธะสัญญาร่วมกัน ร่วมกันหลอมรวมเป็น “คุณค่าร่วม” ซึ่งเป็นชุมพลังสำคัญที่จะเกิดพลังในการไหลรวมกันทำงานในเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน (Hord, 1997; DuFour, 2006; Hargreaves, 2003)

4) ภารกิจร่วม (Shared Mission) เป็นพันธกิจแนวทางการปฏิบัติร่วมกันเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายร่วม รวมถึงการเรียนรู้ของครูในทุก ๆ ภารกิจ สิ่งสำคัญคือ การปฏิรูปการเรียนรู้ที่มุ่ง

การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ (Hord, 1997) โดยการเริ่มจากการรับผิดชอบในการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อศิษย์ร่วมกันของครู (Louis & Kruse, 1995; Senge, 2000; DuFour, 2006)

องค์ประกอบที่ 2 ทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork) ทีมร่วมแรงร่วมใจ เป็นการพัฒนามาจากกลุ่มที่ทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ลักษณะการทำงานร่วมกันแบบมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมกันด้วยใจ จนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ เพื่อให้บรรลุผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียน (Louis; & Kruse; & Marks, 1996) การเรียนรู้ของทีม และการเรียนรู้ของครูบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน ความเข้าใจร่วมกัน ข้อตกลงร่วมกัน การตัดสินใจร่วมกัน แนวปฏิบัติร่วมกัน การประเมินผลร่วมกัน และการรับผิดชอบร่วมกัน จากสถานการณ์ที่งานจริงถือเป็นโจทย์ร่วม (Hargreaves, 2003; Stoll; & Louis, 2007) ให้เห็นและรู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกันแบบละวางตัวตนให้มากที่สุด (There's no I in team) (DuFour, 2006) จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึก ร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์หรือความสามารถในการทำงาน และพลังในการร่วมเรียนรู้ร่วม พัฒนบนพื้นฐานของพันธะร่วมกันที่เน้นความสมัครใจ และการสื่อสารที่มีคุณภาพบนพื้นฐานการรับฟัง และความไว้วางใจซึ่งกันและกัน อย่างไรก็ตามการที่ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเน้นการขับเคลื่อน ด้วยการทำงานแบบทีมร่วมแรงร่วมใจที่ทำให้ลงมือทำและเรียนรู้ไปด้วยกันด้วยใจอย่างสร้างสรรค์ต่อเนื่อง นั้น ซึ่งมีลักษณะพิเศษของการรวมตัวที่เหนียวแน่นจากภายในนั้น คือ การเป็นกัลยาณมิตรทำให้เกิดทีม ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อยู่ร่วมกันด้วยความสัมพันธ์ที่ต่างช่วยเหลือเกื้อกูลดูแลซึ่งกัน จึงทำให้ การทำงานเต็มไปด้วยบรรยากาศที่มีความสุข ไม่โดดเดี่ยว (Sergiovanni, 1994; Fullan, 1999) ซึ่งรูปแบบของทีมจะเป็นเช่นไรนั้นขึ้นอยู่กับเป้าประสงค์ หรือพันธกิจในการดำเนินการของชุมชน การเรียนรู้ เช่น ทีมร่วมสอน ทีมเรียนรู้ และกลุ่มเรียนรู้ เป็นต้น (วิจารณ์ พานิช, 2554; Olivier; & Hipp, 2006; Little; & McLaughlin, 1993)

องค์ประกอบที่ 3 ภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership) ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีนัยสำคัญของการผู้นำร่วม 2 ลักษณะสำคัญ คือ ภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วม และ ภาวะผู้นำร่วมกันให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ขับเคลื่อนด้วยการนำร่วมกัน มีรายละเอียดดังนี้

1) ภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วม เป็นผู้นำที่สามารถทำให้สมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ (Kotter; & Cohen, 2002) จนสมาชิกเกิดภาวะผู้นำในตนเองและเป็นผู้นำร่วมขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้ โดยมีผลมาจากการเสริมพลังอำนาจจากผู้นำทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยเฉพาะการเป็นผู้นำที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้ และใส่ใจให้ความสำคัญกับผู้ร่วมงานทุก ๆ คน (Olivier; & Hipp, 2006) จนเป็นแบบที่มีพลังเหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานมีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงาน ด้วยกันอย่างวิสัยทัศน์ร่วม (Hargreaves, 2003) รวมถึงการนำแบบไม่นำโดยทำหน้าที่ผู้สนับสนุนและเปิดโอกาสให้สมาชิกเติบโตด้วยการสร้างความเป็นผู้นำร่วม ผู้นำที่จะสามารถสร้างให้เกิดการนำร่วม ดังกล่าวควรมีคุณลักษณะสำคัญ คือ มีความสามารถในการลงมือทำงานร่วมกัน การเข้าไปอยู่ในความรู้สึกของผู้อื่นได้ การตระหนักรู้ในตนเอง ความเมตตากรุณา การคอยดูแลช่วยเหลือ เกื้อกูลกัน การโค้ชผู้ร่วมงานได้ การสร้างมนต์ทัศน์ การมีวิสัยทัศน์ การมีความมุ่งมั่นและทุ่มเทต่อการเติบโตของผู้อื่น เป็นต้น (Thompson; & Gregg; & Niska, 2004)

2) ภาวะผู้นำร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันของสมาชิกชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ด้วยการกระจายอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกันให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น จนเกิดเป็น “ผู้นำร่วมของครู” (Hargreaves, 2003) ในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมุ่งการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการร่วม การสนับสนุน การกระจายอำนาจ การสร้างแรงบันดาลใจของครูโดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำและผู้ถูกให้กระทำ (วิจารณ์ พานิช, 2554) ซึ่งผู้นำร่วมจะเกิดขึ้นได้ดีเมื่อมีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ แต่ยึดถือปฏิบัติร่วมกัน ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ นั่นคือ “อำนาจทางวิชาชีพ” (Hargreaves, 2003) เป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกันเพื่อยึดถือเป็นแนวทางร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Thompson; & et. al., 2004)

กล่าวโดยสรุป คือ ภาวะผู้นำร่วมดังที่กล่าวมามีหัวใจสำคัญ คือ นำการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองของแต่ละคนทั้งสมาชิกและผู้นำโดยตำแหน่ง เมื่อใดที่บุคคลนั้นเกิดการเรียนรู้ทั้งด้านวิชาชีพและชีวิตจนเกิดพลังการเปลี่ยนแปลงที่ส่งผลต่อความสุขในวิชาชีพของตนเองและผู้อื่น ภาวะผู้นำร่วมจะเกิดผลต่อความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

องค์ประกอบที่ 4 การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional learning and development) ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีจุดเน้นสำคัญ 2 ด้าน คือ การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพและการเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู มีรายละเอียดดังนี้

1) การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ หัวใจสำคัญการเรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรง ในงานที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกันของสมาชิกจะมีสัดส่วนการเรียนรู้มากกว่าการอบรมจากหน่วยงานภายนอก อ้างถึงแนวคิดของ Dale (1969) นั่นคือ แนวคิดกรวยประสบการณ์ (Cone of Experience) ยืนยันอย่างสอดคล้องว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจะส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลการเรียนรู้ได้มากที่สุด ด้วยบริบทชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีการทำงานร่วมกันเป็นทีม (Sergiovanni, 1994) จึงทำให้การเรียนรู้จากใจത്യและสถานการณ์ที่ครูจะต้องจัดการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นการร่วมเห็น ร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ (Dufour, 2006) ทำให้บรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพของครูรู้สึกไม่โดดเดี่ยว คอยสะท้อนการเรียนรู้และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ถือเป็นพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันที่ใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น สะท้อนการเรียนรู้ สนทนา การเรียนรู้สืบเสาะแสวงหา การสร้างมโนทัศน์ ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ การคิดเชิงระบบ การสร้างองค์ความรู้ การเรียนรู้บนความเข้าใจการทำงานของสมอง และการจัดการความรู้ เป็นต้น (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553; Stoll; & Louis, 2007)

2) การเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างใน หรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญ คือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์ เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้ว จึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชน (Hargreaves, 2003) ที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ สติ การฟัง

การใคร่ครวญ เป็นต้น จิตที่สามารถเรียนรู้และเป็นครูได้อย่างแท้จริงนั้นจะเป็นจิตที่เต็มไปด้วยความรัก ความเมตตา การกรุณา และความอ่อนน้อม เห็นศิษย์เป็นครู เห็นตนเองเป็นผู้เรียนรู้ มีพลังเรียนรู้ ในทุกสถานการณ์ที่เกิดขึ้น โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้ อย่างใคร่ครวญ และการฝึกสติ เป็นต้น (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553)

กล่าวโดยสรุปการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพนั้นมีหัวใจสำคัญคือการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความสุขของทีมเรียนรู้ เป็นบรรยากาศที่เปิดพื้นที่การเรียนรู้ แบบนำตนเองของครูเพื่อการเปลี่ยนแปลงพัฒนาตนเองและวิชาชีพอย่างต่อเนื่องเป็นสำคัญ

องค์ประกอบที่ 5 ชุมชนกัลยาณมิตร (Caring community) กลุ่มคนที่อยู่ร่วมโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มีคุณลักษณะคือ มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงาน และการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึก ปลอดภัย หรือปลอดภัยใช้อ่านาจกตัดสินใจบนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรม คุณงามความดีที่สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพโดยมีเจตคติเชิงบวกต่อการศึกษาศึกษาและ ผู้เรียน สอดคล้องกับ Sergiovanni (1994) ที่กล่าวว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นกลุ่มที่มี วิสัยสัมพันธ์ต่อกัน เป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ใช้ความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการต่อกัน ทำให้ ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครู เชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กันทั้งในเชิงวิชาชีพและชีวิต มีความ ศรัทธาร่วม อยู่ร่วมกันแบบ “สังฆะ” ถือศีล หรือ หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 ได้แก่ เมตตา กรุณา มุทิตา และอุเบกขา เป็นชุมชนที่ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชน แห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปกับวิถีชีวิตตนเองและวิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคม ฐานการพึ่งพาตนเอง (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553) มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพ ยึดความสามารถ และสร้างพื้นที่ ปลอดภัยใช้อ่านาจกตัดสินใจ (Boyd, 1992) ดังกล่าวนี้อาจขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนถึง เครื่องข่ายที่สัมพันธ์กับชุมชนต่อไป

องค์ประกอบที่ 6 โครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive structure) เป็นโครงสร้าง ที่สนับสนุนการก่อเกิดและคงอยู่ของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มีลักษณะลดความเป็นองค์การ ที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ หันมาใช้วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการแทน และเป็นวัฒนธรรม ที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ การดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบท ชุมชน มีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ (Sergiovanni, 1994) หรือโครงสร้างการปกครองตนเอง ของชุมชน เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบที่ทีมงานเป็นหลัก (Hord, 1997) การจัดสรรปัจจัยสนับสนุน ให้เอื้อต่อการดำเนินการของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบทของแต่ละชุมชน (Boyd, 1992) โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553) มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ ของชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกแยก และมีระบบสารสนเทศ ของชุมชนเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (Eastwood; & Louis, 1992)

กล่าวโดยสรุปทั้ง 6 องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบริบทสถานศึกษา กล่าวคือ เอกลักษณะสำคัญของความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพแสดงให้เห็นว่าความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจะทำให้ความเป็น “องค์กร” หรือ “โรงเรียน” มีความหมายที่การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยกลยุทธ์การสร้างความร่วมมือที่ยึดเหนี่ยวกันด้วยวิสัยทัศน์ร่วม มุ่งการเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ และชุมชนกัลยาณมิตร แสดงถึงการรวมพลังของครูและนักการศึกษาที่เป็นผู้นำร่วมกัน ทำงานร่วมกันแบบทีมร่วมแรงร่วมใจ มุ่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง พัฒนาวิชาชีพ ภายใต้โครงสร้างอำนาจทางวิชาชีพ และอำนาจเชิงคุณธรรม ที่มาจากการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมนำ ร่วมพัฒนาของครู ผู้บริหาร นักการศึกษาภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ส่งถึงผู้เกี่ยวข้องต่อไป

จากข้างต้นที่กล่าวมา แสดงให้เห็นว่าการที่ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่ง ครูผู้ช่วยและครูกระทำตามบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเพื่อดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมายปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์เงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมโดยมีกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้งานสำเร็จและผู้ร่วมงานพึงพอใจในการทำงาน มีการผลักดันสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ มีการรวมตัวกันเป็นทีมด้วยความเต็มใจเพื่อสร้างพลังของการเป็นชุมชนนักปฏิบัติ เรียนรู้ร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันบนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกัน สู่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้กำหนดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา (Professional Learning Community Behavior in Educational Institutions: PLCB) ซึ่งสามารถวัดได้จากพฤติกรรมย่อย 6 องค์ประกอบ ได้แก่

1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB) หมายถึง รับรู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง มองเห็นภาพเป้าหมาย ทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริง ซึ่งเป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีทิศทางร่วมกันสู่ความสำเร็จ โดยมีอุดมการณ์ทางวิชาชีพพร้อมกัน คือ กระตือรือร้นและสร้างพลังใจในการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และมีการปรับปรุงแก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง และมุ่งมั่นที่จะปรับบทบาทของตนเองจากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก ช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียนเพื่อพัฒนาให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข

2. พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB) หมายถึง ร่วมกันทำงานอย่างสร้างสรรค์แบบมีเป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมตัวกันด้วยใจ จนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ประสานความร่วมมือระหว่างกันเพื่อให้บรรลุผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้ของทีมบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ปฏิบัติร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน จากสถานการณ์จริงที่ถือเป็นโจทย์ร่วม รู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกัน ละวางตัวตนให้มากที่สุด จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์หรือพลังในการร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนามนพื้นฐานของพันธะร่วมกัน

3. พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB) หมายถึง เคารพในความแตกต่าง ไว้วางใจซึ่งกันและกัน แบ่งปันบทบาทหน้าที่ในการปฏิบัติงานที่เน้นผู้เรียน

เป็นสิ่งสำคัญ นั่นคือ ร่วมกันเป็นผู้นำด้วยการแบ่งปันอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกัน ให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น โดยยึดหลักแนวทางการจัดการร่วม การสนับสนุน การสร้างแรงบันดาลใจของครู โดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ มีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ แต่ยึดถือ “อำนาจทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกัน นอกจากนั้นลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และให้ความสำคัญกับทุกคน เพื่อเสริมสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ

4. พฤติกรรมการเรียนรู้ และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB) หมายถึง ยึดถือกระบวนการต่าง ๆ ในการร่วมกันวางแผน ค้นหา พูดคุย และแบ่งปันความรู้ ทักษะ กลวิธี นวัตกรรมใหม่ ๆ มาปฏิบัติเพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญคือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์ เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้ว จึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชนที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ สติ การฟัง การใคร่ครวญ เป็นต้น

5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB) หมายถึง อยู่ร่วมกับผู้อื่นโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผยที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกลดภัย หรือปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร เป็นพลังเชิงคุณธรรม มีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา) ยึดหลักวินัยเชิงบวกเชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง ตลอดจนร่วมแก้ไขปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป

6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB) หมายถึง ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) แต่เน้นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture) ส่งเสริมการต่อยอดความรู้เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน ส่งเสริมดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุน มีโครงสร้างแบบไม่รวมศูนย์เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานให้น้อยลง มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบที่มงานเป็นหลัก จัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการ เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบท เอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกแยก มีระบบสารสนเทศเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ ร่วมรับรู้และร่วมยินดีในความสำเร็จของทุกฝ่าย ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ รวมทั้งปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน เพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้กลายเป็นวัฒนธรรมโดดเด่นของสถานศึกษา

2.2 การวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ฉันทพร บุญรักษา (2553) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในจังหวัดเลย โดยสร้างแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนตามแนวคิดของฮอร์ด (Hord, 1997) มีทั้งหมด 5 มิติ เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีค่าความเที่ยง (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของ คอรอนบาค (Alpha Cronbach's of Coefficient) เท่ากับ 0.965

ฉัตรชัย ทองเจริญ (2556) ได้ศึกษาคุณลักษณะการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี โดยสร้างแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) ประกอบด้วยข้อคำถามเกี่ยวกับคุณลักษณะการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ 5 มิติของฮอร์ด (Hord, 1997) ได้แก่ 1) การมีค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Value and Vision) 2) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน (Supportive and Shared Leadership) 3) การเรียนรู้และประโยชน์ร่วมกัน (Collective Creativity) 4) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (Shared Practice) และ 5) สภาพการให้การสนับสนุน (Supportive Condition) ซึ่งมีค่าความเที่ยงของแบบสอบถาม เท่ากับ 0.960

พระมหาลิขิต คำหงษา (2557) ได้พัฒนาตัวบ่งชี้การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญศึกษา สังกัดสำนักงานพระพุทธศาสนาแห่งชาติ โดยสร้างแบบสอบถาม 1 ฉบับ มี 6 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการสร้าง ความเชื่อ ค่านิยม และวิสัยทัศน์ร่วมกัน 2) ด้านการเป็นผู้นำแบบสนับสนุนและมีส่วนร่วม 3) ด้านเงื่อนไขสนับสนุน 4) ด้านการเรียนรู้ร่วมกัน 5) ด้านการสร้างทีมงานแบบมีส่วนร่วม และ 6) ด้านแนวปฏิบัติที่ดีเลิศร่วมกัน เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีค่าความเที่ยง เท่ากับ 0.970

จักรพันธ์ รัตนเพชร (2558) ศึกษาปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 20 จังหวัดอุดรธานี โดยสร้างแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ซึ่งสอบถามการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนใน 5 มิติ คือ 1) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3) การเรียนรู้และการประยุกต์ใช้การเรียนรู้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มีค่าความเที่ยง เท่ากับ 0.970

สุริยัน วัฒนา (2559) ศึกษาความสัมพันธ์ของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนเครือข่ายที่ 19 สำนักงานเขตบางเขน สำนักการศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร โดยสร้างแบบสอบถามเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในสถานศึกษา เป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ตามแนวคิดของฮอร์ด (Hord, 1997) ประกอบด้วย 1) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน (Supportive and Shared Leadership) 2) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน (Shared Values and Vision) 3) การเรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ (Collective Learning Application of Learning) 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน (Supportive) และ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Shared Personal Practice) มีค่าสัมประสิทธิ์สัมพันธ์ แอลฟา เท่ากับ 0.969

วาสนา ทองทวีงยศ (2560) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา โดยสร้างแบบสอบถามเกี่ยวกับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของสถานศึกษา เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีองค์ประกอบ 5 ด้าน ประกอบด้วย 1) การสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วมกัน 2) การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน 3) การ

เรียนรู้ร่วมกันและการประยุกต์ใช้ความรู้ 4) การมีเงื่อนไขที่สนับสนุน และ 5) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างบุคคล มีค่าความเที่ยง เท่ากับ 0.932

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 32 (2560) ได้ศึกษาตัวแปรที่ส่งผลต่อความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 32 โดยสร้างแบบสอบถามความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จำนวน 45 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก ระหว่าง 0.338 – 0.695 และมีค่าความเชื่อมั่นด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟาตามวิธีของครอนบาค (Cronbach, 1990) เท่ากับ 0.873

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษา โดยสร้างข้อคำถามขึ้นตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ในระดับสถานศึกษาหรือระดับผู้ประกอบวิชาชีพของสำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ที่ได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศในบริบทของสถานศึกษา และจากนิยามความหมายที่เป็นข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์เชิงลึกและสนทนากลุ่มจากผู้ที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา ซึ่งแบบสอบถามมีจำนวน 62 ข้อ เป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากแสดงระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดให้ 1 คะแนน จนถึงแสดงระดับการปฏิบัติมากที่สุดให้ 6 คะแนน โดยมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.21 – 0.76 และมีค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค เท่ากับ 0.954

2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษา

ฮอร์ด (Hord, 1997) ได้ทำการสังเคราะห์รายงานการวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีการจัดตั้งชุมชนแห่งวิชาชีพ โดยใช้คำถามว่า โรงเรียนดังกล่าวมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปที่ไม่มีชุมชนแห่งวิชาชีพ และถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปที่ไม่มีชุมชนแห่งวิชาชีพ และถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลดีต่อครูผู้สอนและต่อนักเรียนอย่างไรบ้าง ได้ผลสรุปเป็นประเด็นย่อ ๆ ดังนี้

ผลดีต่อครูผู้สอน ได้แก่ 1) ลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในงานสอนของครูลง 2) เพิ่มความรู้สึกผูกพันต่อพันธกิจและเป้าหมายของโรงเรียนมากขึ้นโดยเพิ่มความกระตือรือร้นที่จะปฏิบัติให้บรรลุพันธกิจอย่างแท้จริง รู้สึกว่าต้องร่วมกันรับผิดชอบต่อการพัฒนาการโดยรวมของนักเรียน และร่วมกันรับผิดชอบเป็นกลุ่มต่อผลสำเร็จของนักเรียน 3) รู้สึกเกิดสิ่งที่เรียกว่าพลังการเรียนรู้ ซึ่งส่งผลให้การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนของตนมีผลดียิ่งขึ้น กล่าวคือ มีการค้นพบความรู้และความเชื่อใหม่ ๆ ที่เกี่ยวกับวิธีการสอนในชั้นเรียนและตัวผู้เรียนซึ่งตนไม่เคยสังเกตหรือสนใจมาก่อน 4) เข้าใจในด้านเนื้อหาสาระที่ต้องทำการสอนได้แตกฉานยิ่งขึ้น และรู้ว่าตนเองควรแสดงบทบาทและพฤติกรรมสอนอย่างไร จึงจะช่วยให้ นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุดตามเกณฑ์ที่คาดหวัง 5) รับทราบข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อวิชาชีพได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็วขึ้น ส่งผลดีต่อการปรับปรุงพัฒนางานวิชาชีพของตนได้ตลอดเวลา ครูเกิดแรงบันดาลใจที่จะสร้างแรงบันดาลใจต่อการเรียนรู้ให้แก่นักเรียนต่อไป 6) เพิ่มความพึงพอใจเพิ่มขวัญกำลังใจต่อการปฏิบัติงานสูงขึ้น และลดอัตราการลาหยัดงานน้อยลง 7) มีความก้าวหน้าในการปรับเปลี่ยนวิธีสอน ให้สอดคล้องกับลักษณะผู้เรียนได้อย่างเด่นชัด และรวดเร็วกว่าที่พบในโรงเรียน

แบบเก่า 8) มีความผูกพันที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงใหม่ ๆ ให้ปรากฏอย่างเด่นชัดและยั่งยืน และ 9) มีความประสงค์ที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบต่อปัจจัยพื้นฐานด้านต่าง ๆ

ผลดีต่อนักเรียน ได้แก่ 1) ลดอัตราการตกซ้ำชั้น และนำจำนวนชั้นเรียนที่ต้องเลื่อนหรือชะลอการสอนให้น้อยลง 2) อัตราการขาดเรียนลดลง 3) มีผลการเรียนรู้ที่เพิ่มขึ้นเด่นชัด ปรากฏให้เห็นทั่วไปโดยเฉพาะในแทบทุกโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดเล็ก 4) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และวิชาการอ่านที่สูงขึ้นอย่างเด่นชัด เมื่อเทียบกับโรงเรียนแบบเก่า และ 5) มีความแตกต่างด้านผลสัมฤทธิ์การเรียนระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีภูมิหลังไม่เหมือนกัน ลดลงชัดเจน

ปัจจัยที่ส่งผลต่อขีดความสามารถของโรงเรียนและต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน คือ นโยบายต่าง ๆ และโปรแกรมสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษา และขีดความสามารถของโรงเรียนที่จะส่งผลกระทบต่อคุณภาพของหลักสูตร การสอนและการประเมินผล

ขีดความสามารถของโรงเรียน (School capacity) หมายถึง พลังที่เกิดจากการสะสมกำลังและความสามารถของทุกคนในโรงเรียนเพื่อจะปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน มีองค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความรู้ ทักษะและคุณสมบัติส่วนตัวแต่ละคน 2) ความเป็นชุมชนวิชาชีพ (Professional learning community) 3) ความเชื่อมโยงสอดรับกันของแผนการเรียน (Coherence of learning programs) 4) ทรัพยากรทางเทคนิค/สื่อและเทคโนโลยี (Technical resource) และ 5) ภาวะผู้นำร่วม (Shared leadership)

การสร้างระบบโรงเรียนใหม่ที่ประสบความสำเร็จ มีบทเรียนสำคัญ 7 ประการ คือ 1) เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนและการเรียนการสอนเท่านั้น 2) การเปลี่ยนแปลงกระบวนการเรียนการสอนเป็นกระบวนการที่ยาวนานและมีหลายขั้นตอน 3) การแลกเปลี่ยนความเชี่ยวชาญเป็นพลังผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการเรียนการสอน 4) เน้นการปรับปรุงกว้างขวางทั่วทั้งระบบ 5) แนวคิดดี ๆ เกิดจากการนำคนที่มีความสามารถมาร่วมกันทำงาน 6) กำหนดความคาดหวังที่ชัดเจนก่อนแล้วจึงกระจายอำนาจ และ 7) ทำให้ครูเป็นกัลยาณมิตร เอาใจใส่ เคารพ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

ในขณะที่ หลุยส์และครูซ (Louis; & Kruse, 1995) ได้ศึกษาสภาพปัญหาของสถานศึกษาในส่วนที่เกี่ยวข้องกับชุมชนซึ่งสามารถสรุปได้พอสังเขปดังนี้

1. ความกล้าหลังของชุมชนไม่ว่าจะเป็นคณะผู้บริหารที่ใช้ประสบการณ์ที่มีอยู่อย่างจำกัดในการบริหารงานโดยไม่สนใจการเปลี่ยนแปลงของสังคม
2. วัฒนธรรมชุมชนแบบเดิม ๆ ที่มีอยู่สมาชิกในองค์กรที่ขาดการใฝ่รู้ระเบียบวิธีปฏิบัติในองค์กรที่ไม่ได้รับการปรับปรุงมีการต่อต้านการเปลี่ยนแปลง เป็นต้น
3. ผู้บริหารมีความภูมิใจกับความสำเร็จในอดีตมากเกินไปจนไม่สนใจที่จะนำความรู้ใหม่ ๆ มาสู่ชุมชน
4. ไม่เปิดโอกาสให้กับคนรุ่นใหม่ ผู้บริหารยังคงใช้ระบบควบคุมไม่กระจายอำนาจการตัดสินใจในชุมชน ไม่เปิดโอกาสให้มีการแลกเปลี่ยน ชักถาม เสนอแนะความคิดเห็น
5. ผู้นำชุมชนไม่มีความสามารถในการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง รอคอยจนกว่าจะเกิดปัญหาและโทษคนอื่น รวมทั้งสภาพแวดล้อมที่ทำให้เกิดปัญหานั้น
6. ผู้นำชุมชนทุกระดับไม่สนใจใฝ่รู้ใฝ่เรียนใฝ่ดีในทางสร้างสรรค์ ไม่ยอมเรียนรู้จากผู้อื่น รวมทั้งพยายามปกป้องความคิดของตนเองโดยไม่พิจารณาแนวคิดของผู้อื่น

7. การสื่อสารภายในชุมชนไม่มีประสิทธิภาพ ไม่ว่าจะเป็นการปิดกั้นข้อมูลการรับข้อมูลฝ่ายเดียว การพยายามสร้างหรือบิดเบือนข้อมูล เป็นต้น รวมทั้งการไม่มีระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารที่ดี ทำให้การตัดสินใจเกิดจากประสบการณ์มากกว่าการใช้ข้อมูล

8. บุคลากรสนใจแต่เฉพาะงานของตน ไม่ใช่ความสำคัญและไม่สนใจงานอื่นทั้ง ๆ ที่งานทุกหน่วยงานเกี่ยวข้อง และมีความสัมพันธ์กันในระบบของชุมชน

9. ผู้บริหารมองไม่เห็นปัญหาที่องค์กรเผชิญอยู่ ไม่ว่าจะปัญหาภายใน เช่น ระบบงานที่ไม่ชัดเจน บุคลากรไร้ประสิทธิภาพ บรรยากาศในการทำงานไม่โปร่งใส ฯลฯ หรือปัญหาภายนอก เช่น การเปลี่ยนแปลงของสังคมด้านต่าง ๆ ที่มีผลกระทบต่อชุมชน การแข่งขันสูงการปรับตัวของชุมชนอื่น เป็นต้น

10. วัฒนธรรมการทำงานของชุมชนที่เน้นการจับผิดมากกว่าการให้ความไว้วางใจ

11. บรรยากาศการทำงานที่ไม่ทำลายความรู้ความสามารถของบุคลากร

12. ผู้บริหารไม่เรียนรู้ให้มีการพัฒนาเฉพาะบุคลากรระดับล่างเท่านั้น

13. ชุมชนไม่มีการพัฒนาทรัพยากรบุคคลอย่างต่อเนื่อง

14. การบริหารงานใช้การลงโทษมากกว่าการแก้ไข

15. ไม่มีการสร้างนวัตกรรมใหม่ ๆ ขึ้นในชุมชน

16. ไม่ตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาความสามารถของบุคลากร

17. ไม่มีระบบงาน และกลไกที่เป็นมาตรฐานสำหรับชุมชน

18. ไม่มีข้อความรู้ใหม่ ๆ เกิดขึ้นในชุมชน

กล่าวโดยสรุป ถ้าผลงานวิจัยดังกล่าวมีน้ำหนักมากพอที่เชื่อมโยงถึงการที่ครูผู้สอนและผู้นำสถานศึกษาได้ทำงานร่วมกันในชุมชนการเรียนรู้แห่งวิชาชีพแล้ว ก็มีคำถามตามมาว่า แล้วจะเพิ่มจำนวนโรงเรียนที่มีชุมชนดังกล่าวให้มากขึ้นได้อย่างไร กระบวนทัศน์ทางการศึกษาที่เปลี่ยนไปบ่งชี้ว่า ทั้งบรรดาครูผู้สอนทั้งหลายและสาธารณชนจำเป็นต้องร่วมกันกำหนดบทบาทใหม่ที่เหมาะสมของครู โดยต้องทบทวนการที่ต้องให้ครูใช้เวลาส่วนใหญ่ในแต่ละวันอยู่หน้าชั้นเรียน และอยู่กับนักเรียนตลอดเวลา นั้นได้มีการศึกษาเปรียบเทียบเรื่องการใช้เวลาของครูผู้สอนในประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก ปรากฏผลออกมาชัดเจนว่าในหลายประเทศ เช่น ในญี่ปุ่น พบว่า ครูมีชั่วโมงสอนน้อยลง และมีโอกาสได้ใช้เวลาที่เหลือส่วนใหญ่ไปกับการจัดทำแผนเตรียมการสอน การประชุมปรึกษาหารือกับเพื่อนร่วมงาน การให้คำปรึกษาและทำงานกับนักเรียนเป็นรายบุคคล การแวะเยี่ยมชั้นเรียนอื่นเพื่อสังเกตการเรียนการสอน และการได้ใช้เวลาไปเพื่อกิจกรรมต่าง ๆ ด้านการพัฒนาวิชาชีพของครูมากขึ้น เป็นต้น การที่จะให้การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเกิดขึ้นได้นั้น จำเป็นต้องสร้างความตระหนัก และให้มุมมองใหม่ต่อสาธารณชน และวงการวิชาชีพครูที่ต้องเน้นและเห็นคุณค่าของความจำเป็นต้องพัฒนาครูให้มีความเป็นมืออาชีพยิ่งขึ้น ถ้าหากต้องการคุณภาพการศึกษาของนักเรียน ดังที่มีผู้กล่าวว่า “ครูต้องเป็นบุคคลแรกที่ต้องเป็นนักเรียน (Teachers are the first learners)” โดยผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมในชุมชนการเรียนรู้แห่งวิชาชีพ ซึ่งจะส่งผลให้การปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น และช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนสูงตามไปด้วย นั่นคือความปรารถนาใฝ่ฝันของบุคคลที่มีอาชีพนี้ (Darling – Hammond, 1994, 1996)

3. คุณภาพของแบบวัด

3.1 ความหมายของความเที่ยงตรง

อนาสตาซี (Anastasi, 1982) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง แบบทดสอบวัดอะไรและวัดได้ดีเพียงใด สามารถอ้างอิงผลได้จากคะแนนจากแบบทดสอบ

ไฟสท์ (Feist, 1990) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง แบบทดสอบฉบับหนึ่งหรือเครื่องมืออื่น ๆ ที่สามารถวัดได้ถูกต้อง

ทักแมน (Tuckman, 1975) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง แบบทดสอบฉบับหนึ่งวัดสิ่งที่เราตั้งใจวัดได้

วิญญา วิชาลาภรณ์ (2540) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง คือ ความถูกต้องที่เครื่องมือวัดในสิ่งที่ต้องการวัด หรือความถูกต้องแม่นยำที่เครื่องมือวัดได้ตามจุดประสงค์ที่วางไว้

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2543) ให้ความหมายว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง เป็นคุณสมบัติของเครื่องมือที่แสดงให้เห็นว่าเครื่องมืออื่น ๆ สามารถวัดได้ในสิ่งที่ต้องการวัดหรือต้องการศึกษาได้ถูกต้องและครบถ้วนเพียงใด

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2539) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง คุณภาพของแบบทดสอบที่สามารถวัดได้ตรงตามลักษณะหรือจุดประสงค์ที่ต้องการวัด

ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง คุณสมบัติที่สำคัญของเครื่องมือวัดผลซึ่งเกี่ยวข้องกับคุณภาพด้านความถูกต้องของผลที่ได้จากการวัดทำให้สามารถนำคะแนนที่ได้ไปแปลความหมายถึงสิ่งที่มุ่งวัดได้อย่างเหมาะสม

วิรัช วรรณรัตน์ (2532) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง การวัดในสิ่งที่ต้องการได้ตรงจุดถูกต้อง แม่นยำ ครบถ้วน และผลที่ได้จากการวัดตรงกับเป้าหมายหรือความต้องการในการดำเนินการนั้น

ไพศาล หวังพานิช (2545) กล่าวว่า ความเที่ยงตรง หมายถึง เครื่องมือชนิดใดก็ตามสามารถวัดในสิ่งที่ต้องการจะวัดได้อย่างแท้จริง

จากความหมายที่กล่าวมาทั้งหมดในข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยสรุปได้ว่า ความเที่ยงตรงของแบบวัด คือ คุณภาพของแบบวัดที่สามารถวัดสิ่งที่ต้องการวัดได้อย่างถูกต้องและครอบคลุมประเด็นที่ต้องการวัดได้ทั้งหมด

3.2 ประเภทของความเที่ยงตรง

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2543) ได้แบ่งความเที่ยงตรงออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ 1) ความเที่ยงตรงตามเนื้อหา 2) ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง และ 3) ความเที่ยงตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์

3.2.1 ความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Content validity)

อรพินทร์ ชูชม (2545) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) หมายถึง เครื่องมือนั้นวัดได้ตรงตามเนื้อหาสาระที่ต้องการวัดได้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์หรือเครื่องมือนั้นวัดได้ครอบคลุมเนื้อหาทั้งหมดที่ใช้เป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ เช่น ข้อสอบวัดผลสัมฤทธิ์เนื้อหาที่ออกต้องสอดคล้องและเป็นตัวแทนของเนื้อหาของรายวิชาที่จะสร้างข้อสอบ การหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหา มีวิธีการดังนี้

1. การหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยการพิจารณาความสอดคล้อง หรือเป็นตัวแทนของข้อคำถามและได้สัดส่วนน้ำหนักของจำนวนข้อคำถามเนื้อหารายวิชาที่นำสร้างข้อคำถาม โดยผู้สร้าง

ต้องพยายามออกข้อสอบให้ครอบคลุมตามตารางวิเคราะห์หลักสูตรหรือรายวิชา และออกข้อสอบให้ได้สัดส่วนกับน้ำหนักในแต่ละเรื่อง ถ้าวัดได้ตามนี้แสดงว่ามีความเที่ยงตรงตามเนื้อหา

2. การหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหาโดยอาศัยดุลยพินิจของผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาต่าง ๆ (Subject-matter specialist) โดยผู้เชี่ยวชาญเป็นพิจารณาว่าเครื่องมือชิ้นนั้นมีความเที่ยงตรงหรือไม่ ถ้าเป็นการให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาอย่างคร่าว ๆ ใช้เวลาน้อย ไม่มีเกณฑ์อะไรมากนัก โดยดูจากเครื่องมือหรือข้อคำถามที่ปรากฏให้ตัดสินว่ามีความเที่ยงตรง เราเรียกว่าความเที่ยงตรงเชิงปรากฏ (Face validity) ดังนั้นจึงมีเกณฑ์ในการหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยการหาดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามและลักษณะเฉพาะของกลุ่มพฤติกรรมโดยการนำข้อคำถามที่สร้างขึ้นและลักษณะเฉพาะของพฤติกรรมไปให้ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนพิจารณาลงความเห็น โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

ให้คะแนน +1 เมื่อผู้เชี่ยวชาญแน่ใจว่าข้อความนั้นเป็นตัวแทนของเนื้อหาหรือลักษณะเฉพาะของกลุ่มพฤติกรรมนั้น

ให้คะแนน 0 เมื่อผู้เชี่ยวชาญไม่แน่ใจว่าข้อความเป็นตัวแทนของเนื้อหาหรือลักษณะเฉพาะของกลุ่มพฤติกรรมนั้น

ให้คะแนน -1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามไม่เป็นตัวแทนของเนื้อหาลักษณะเฉพาะของกลุ่มนั้น

ถ้าค่าดัชนีความสอดคล้องที่คำนวณได้มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ขึ้นไปแสดงว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวแทนของลักษณะเฉพาะของพฤติกรรมนั้น ถ้าข้อคำถามนั้นมีค่าดัชนีความสอดคล้องต่ำกว่า 0.5 ลงมา ข้อคำถามนั้นจะถูกตัดทิ้งหรือปรับปรุงแก้ไขให้มีค่าขึ้นเพื่อที่จะเป็นตัวแทนของลักษณะเฉพาะของพฤติกรรมที่ต้องการวัด

3.2.2 ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity)

อรพินทร์ ชูชม (2545) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง หมายถึง เครื่องมือนั้นสามารถวัดได้ตามลักษณะหรือตามทฤษฎีต่าง ๆ ของโครงสร้างนั้น เช่น ลักษณะความมีวินัยในตนเอง ความซื่อสัตย์มีลักษณะเป็นอย่างไรตามทฤษฎี ถ้าผู้วิจัยสามารถสร้างเครื่องมือวัดลักษณะของสิ่งเหล่านั้นได้ ก็ถือว่ามีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง หรือทฤษฎีที่ต้องการวัด เช่น เครื่องมือที่ใช้วัดความรู้สึกนึกคิด ต้องนิยามคุณลักษณะเหล่านั้นให้ชัดเจนว่าครอบคลุมพฤติกรรมอะไรบ้าง แล้วจึงสร้างคำถามให้ครอบคลุมพฤติกรรมหรือคุณลักษณะย่อย ๆ นั้น

ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ (2543) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง หมายถึง การมองคำถามของเครื่องมือว่าวัดโครงสร้างหรือแนวทฤษฎีใด จากผลการตอบคำถามของเครื่องมือชิ้นนี้ พิจารณาจากข้อมูลจากผลการตอบว่าเป็นไปตามโครงสร้างที่กำหนดไว้หรือไม่ มีวิธีการหา ดังนี้

1. วิธีหาสหสัมพันธ์ เป็นวิธีการที่นำเอาเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นไปหาความสัมพันธ์กับเครื่องมือมาตรฐานที่สร้างมาดีแล้ว เอามาสอบกลุ่มตัวอย่างเดียวกัน สอบเสร็จตรวจให้คะแนนทั้ง 2 ฉบับ ต่อจากนั้นก็เอาคะแนนทั้ง 2 ชุดมาหาสหสัมพันธ์กัน ถ้าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีนัยสำคัญ ก็แสดงว่าเครื่องมือมีโครงสร้างเดียวกับเครื่องมือมาตรฐานนั้น

2. การวิเคราะห์หลายลักษณะหลายวิธี (Multitrait – multimethod: MTMM) แคมเบล และฟิส (Campbell and Fiske, 1959) เป็นผู้คิดค้นขึ้น เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรวิธีวัดต่าง ๆ กับคุณลักษณะต่าง ๆ วิธีการวัดอาจวัดได้หลายวิธี ในขณะที่เดียวกันกันสิ่งที่วัดได้ อาจแบ่งเป็นหลายคุณลักษณะด้วย แบ่งเป็น 2 วิธี

2.1 ความเที่ยงตรงเชิงเหมือน (Convergent validity) เป็นการหาค่าสหสัมพันธ์ภายในที่เกิดจากคุณลักษณะเดียวกัน แต่วิธีต่างกัน

2.2 ความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Discriminant validity) เป็นการหาค่าสหสัมพันธ์ภายในที่เกิดจากคุณลักษณะต่างกันและใช้วิธีการต่างกัน หรืออาจเกิดจากคุณลักษณะต่างกันและใช้วิธีการเหมือนกันก็ได้ ถ้าสร้างข้อสอบวัดคุณลักษณะต่างก็ย่อมค่าสหสัมพันธ์มีค่าน้อย แต่ถ้าคุณลักษณะต่างกันเกิดไปสัมพันธ์กันก็แปลว่าแบ่งแยกหรือจำแนกไม่ได้

3. วิธีเปรียบเทียบกลุ่มที่รู้ชัด (Known groups technique) การหาความเที่ยงตรงแบบนี้เริ่มจากนิยามสิ่งที่วัดให้ชัดเจน แล้วเลือกวิธีการช้ยคุณลักษณะนั้น ขั้นที่สองตรวจคำถามว่าใช้ได้แล้ว ขั้นที่สาม เลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมหรือคุณลักษณะที่ต้องการวัดเป็นสองพวก กลุ่ม 1 มีคุณลักษณะที่สูงมาก อีกกลุ่มหนึ่ง เป็นพวกที่มีพฤติกรรมมีคุณลักษณะน้อยมาก ขั้นที่สี่เอาเครื่องมือไปสอบวัดกับกลุ่มทั้งสองถ้าต่างกันอย่างมีนัยสำคัญถือว่าเครื่องมือมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

4. การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor analysis) เป็นการพิสูจน์ว่าข้อคำถามแต่ละข้อเมื่อวัดแล้วยืนยันได้ใหม่ว่าวัดคุณลักษณะใด วัดคุณลักษณะเดียวกัน หรือวัดก็ลักษณะ เป็นไปตามการจัดการคุณลักษณะเมื่อเขียนข้อคำถามตั้งแต่แรกหรือไม่ นั่นคือการพิสูจน์โครงสร้างของข้อคำถามว่าเป็นแบบใด เป็นไปตามโครงสร้างหรือทฤษฎีที่ตั้งไว้หรือไม่

ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) กล่าวว่า ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างจัดว่าเป็นคุณสมบัติที่สำคัญของเครื่องมือวัดที่เป็นนามธรรม เป็นสิ่งที่ไม่สามารถสังเกตได้โดยตรง ต้องทำการทางวัดอ้อม จึงจำเป็นต้องใช้การพิจารณาลักษณะนั้นในบริบทของทฤษฎี โดยอาศัยแนวคิดเชิงทฤษฎีสำหรับการนิยามลักษณะที่มุ่งวัดเสนอโครงสร้างการวัด และกำหนดแนวทางการตั้งสมมติฐานความสัมพันธ์ระหว่างผลการวัดลักษณะนั้นกับลักษณะอื่น ๆ เพื่อทำการตรวจสอบความสอดคล้องและคำทำนายตามทฤษฎี การตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างต้องทำวิเคราะห์ทั้งกระบวนการพัฒนาแบบสอบ เพื่อให้ได้หลักฐานอื่น ๆ ที่สอดคล้องกับคำทำนายทางทฤษฎีเกี่ยวกับลักษณะที่มุ่งวัดนั้น ๆ มีวิธีการตรวจสอบดังนี้

1. วิธีตัดสินโดยผู้เชี่ยวชาญ หลักฐานเบื้องต้นอย่างหนึ่งที่สามารถนำมาใช้ในการสนับสนุนความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง คือ การตัดสินโดยผู้เชี่ยวชาญ โดยให้กลุ่มผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบถึงความเหมาะสมของทฤษฎีที่นำมาใช้ นิยาม ผังข้อสอบ และคุณภาพของข้อสอบ

2. วิธีเปรียบเทียบกับกลุ่มที่ทราบผล ในกรณีที่มีความเชื่อมั่นทางทฤษฎีว่าจะแนบผลการวัดลักษณะที่สนใจนั้นมีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มผู้ตอบที่ทราบแน่ชัดว่ามีลักษณะบางประการที่แตกต่างกัน เช่น อาจแตกต่างกันตามอายุ จึงน่าจะหาหลักฐานที่มาสสนับสนุนความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างได้ด้วยการเปรียบเทียบคะแนนระหว่างกลุ่มที่ทราบแน่ชัดว่ามีลักษณะที่มุ่งวัดนั้นแตกต่างกันระหว่างกลุ่ม

3. วิธีเปรียบเทียบคะแนนจากการทดลอง คะแนนที่ได้จากเครื่องมือวัดลักษณะใด คาดว่าน่าจะเปลี่ยนแปลงได้ตามเงื่อนไขของการจัดกระทำตามการทดลอง อาจมีการเปลี่ยนแปลงระหว่างกลุ่มทดลอง ก่อน-หลัง ได้รับการจัดกระทำตามตัวแปรการทดลอง จากทฤษฎีที่เกี่ยวกับลักษณะที่มุ่งวัด จึงสามารถทำนายถึงทิศทางและปริมาณการเปลี่ยนแปลงของลักษณะที่มุ่งวัดภายใต้เงื่อนไขต่าง ๆ ของการทดลองได้ ถ้าได้ผลจากการทดลองสอดคล้องหรือยืนยันคำทำนายของทฤษฎี ผลที่ได้จะเป็นหลักฐานส่วนหนึ่งสำหรับใช้สนับสนุนความเที่ยงตรงเชิงทฤษฎีของแบบทดสอบได้

4. วิธีวิเคราะห์เมทริกซ์พหุลักษณะ – พหุวิธี (Multitrait-multimethod) แคมเบล และฟิส (Campbell and Fiske) เป็นผู้คิดค้น เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการวัดลักษณะหลายลักษณะ (Multitrait) โดยใช้วิธีการวัดหลายวิธี (Multimethod) ซึ่งมุ่งตรวจสอบความเหมาะสมของเครื่องมือหลายประเภทสำหรับการวัดลักษณะที่สนใจ มากกว่าเป็นการตรวจสอบยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างการวัดลักษณะหลายอย่างตามคำทำนายของทฤษฎี วิธีนี้มีการวัดลักษณะอย่างน้อย 2 ลักษณะ โดยใช้วิธีการวัดอย่างน้อย 2 วิธี โดยแคมเบล และฟิส ให้แนวทางการแปลผลเมทริกซ์พหุลักษณะพหุวิธีไว้ว่าวิธีการวัดหลายวิธีจะลู่เข้า (Converge) สำหรับการวัดลักษณะเดียวกัน กล่าวคือ คะแนนจากการวัดลักษณะเดียวกัน ถึงแม้ว่าจะใช้วิธีการวัดต่างกันย่อมมีความสัมพันธ์กันสูง และวิธีการวัดจะต้องจำแนก (Discriminate) สำหรับการวัดลักษณะต่างกัน กล่าวคือ คะแนนจากการวัดลักษณะต่างกันไม่ว่าจะใช้วิธีการวัดเดียวกันหรือต่างกันย่อมมีความสัมพันธ์กันต่ำ แต่ถ้าไม่เป็นไปตามนี้ แสดงว่ามีปัญหาเกิดขึ้นกับวิธีวัด (เครื่องมือ) หรือลักษณะที่มุ่งวัด

5. วิธีการวิเคราะห์ตัวประกอบ (Factor analysis) เป็นเทคนิคทางสถิติสำหรับวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรที่สังเกตค่าได้ เพื่อหาคุณลักษณะร่วมกันของชุดตัวแปรเหล่านั้น ลักษณะร่วมกันนี้เรียกว่าตัวประกอบ ตัวประกอบเป็นลักษณะที่คาดว่ามียุติพลต่อคะแนนที่ได้จากกลุ่มตัวแปร หรือลักษณะที่ใช้ในการอธิบายความผันแปรร่วมของกลุ่มตัวแปร อย่างไรก็ตามผลการวิเคราะห์ตัวประกอบจำเป็นต้องแปลผลในบริบทของทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับลักษณะที่ทำการวิเคราะห์นั้น ตัวประกอบเป็นตัวแปรเชิงสมมุติที่ไม่สามารถสังเกตได้โดยตรง แต่คาดว่าเป็นลักษณะหรือโครงสร้างที่เกิดจากการเกาะกลุ่มของตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสูง จากการวิเคราะห์องค์ประกอบที่ได้จะทำให้ตัวประกอบซึ่งเป็นหลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของเครื่องมือใน 2 ลักษณะ คือ

5.1 แบบทดสอบมุ่งวัดลักษณะได้สอดคล้องกับโครงสร้างทางทฤษฎีของลักษณะที่มุ่งวัดนั้นเพียงไร

5.2 แบบทดสอบนั้นมุ่งวัดลักษณะได้ตรงตามลักษณะที่ต้องการวัดเพียงไร

สำหรับการใช้วิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเพื่อหาค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง อทุมพร จามรมาน (2532) กล่าวว่ามามีวิธีการดังนี้

1) สร้างสมมติฐานเกี่ยวกับตัวแปรทางจิตวิทยาว่า น่าจะประกอบด้วยตัวประกอบอะไรบ้าง

2) สร้างข้อความที่วัดตัวประกอบดังกล่าว

3) ตรวจสอบความสอดคล้องและถูกต้องในเชิงการวัดก่อนรวบรวมข้อมูล

4) รวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของประชากร

5) ทำการวิเคราะห์ตัวประกอบ ว่าได้ตัวประกอบตามที่ตั้งสมมติฐานไว้หรือไม่ ถ้าใช่ก็แสดงว่ามีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2537) กล่าวว่าในปัจจุบันนักวิจัยเริ่มใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA) แทนการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจกันมากขึ้น เพราะ EFA มีรูปแบบการวิเคราะห์ที่หลากหลาย และได้ผลการวิเคราะห์ที่ไม่สอดคล้องกัน นอกจากนี้ EFA มีข้อตกลงเบื้องต้นที่เข้มงวด และไม่ตรงตามความเป็นจริง เช่น ข้อตกลงเบื้องต้นที่ว่าตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวเป็นผลจากองค์ประกอบร่วมทุกตัว ส่วนที่เป็นความคลาดเคลื่อนไม่มีความสัมพันธ์กัน รวมทั้งสเกลองค์ประกอบที่สร้างขึ้นแปลความหมายได้ยาก เพราะในบางครั้งสเกลองค์ประกอบเกิดจากการสุ่มตัวแปรที่ไม่น่าจะมีองค์ประกอบ

ร่วมกัน ดังนั้นเทคนิค CFA เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบที่มีการปรับปรุงจุดอ่อนของ EFA นักวิจัยต้องมีทฤษฎีสันับสนุนในการกำหนดเงื่อนไขบังคับ (constraints) ซึ่งในการวิเคราะห์หาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และเมื่อได้ผลการวิเคราะห์แล้วยังมีการตรวจสอบความกลมกลืนระหว่างโมเดลตามทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์อีกด้วย รวมทั้งมีการตรวจสอบโครงสร้างของโมเดลว่ามีความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างหลาย ๆ กลุ่มหรือไม่

ขั้นตอนการใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบไม่ว่าจะเป็นเทคนิค EFA และ CFA มี 4 ขั้นตอนเช่นเดียวกัน คือการเตรียมเมตริกสหสัมพันธ์ การสกัดองค์ประกอบขั้นต้น การหมุนแกน และการสเกลองค์ประกอบ ในขั้นตอนการเตรียมเมตริกสหสัมพันธ์หรือเตรียมข้อมูลสำหรับวิเคราะห์ด้วย DFA นอกจากเตรียมการแบบเดียวกับ EFA แล้วนักวิจัยต้องกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล แล้วระบุค่าเป็นไปได้ของโมเดลก่อนจะวิเคราะห์ข้อมูล ในการสกัดองค์ประกอบและการหมุนแกนเป็นการทำงานของคอมพิวเตอร์และในขั้นสุดท้ายคือการสร้างสเกลองค์ประกอบนั้นเป็นแบบเดียวกับ EFA

เสรี ชัดเข้ม (2547) ได้กล่าวว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) สามารถนำไปใช้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างองค์ประกอบของเครื่องมือทางจิตวิทยาได้ละเอียดกว่า EFA มีแนวคิดในการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างองค์ประกอบของเครื่องมือทางจิตวิทยาได้ละเอียดกว่า EFA มีแนวคิดในการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ดังนี้

วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) สันับสนุนการใช้ทฤษฎีเป็นแนวทางในการศึกษาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) ผู้วิจัยสามารถตรวจสอบว่าคำถามแต่ละข้อในเครื่องมือใช้วัดได้ตรงตามองค์ประกอบของทฤษฎีที่คาดหวังหรือไม่ ผู้วิจัยอาจกำหนดให้คำถามแต่ละข้อวัดได้มากกว่าหนึ่งองค์ประกอบ แล้วใช้สถิติวัดความสอดคล้องของโมเดลตรวจสอบว่า โมเดลองค์ประกอบที่กำหนดไว้สอดคล้องกับข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาได้หรือไม่ หรืออาจกล่าวได้ว่าข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาได้เป็นไปตามองค์ประกอบของโมเดลที่กำหนดไว้หรือไม่ ในวิธี CFA มีสถิติวัดความสอดคล้องของโมเดลเพื่อเสนอแนะว่าโมเดลองค์ประกอบสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ในความเป็นจริงแล้วความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามกับองค์ประกอบตามทฤษฎีก็คือ ความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์ (ความแปรปรวนร่วมของข้อคำถาม) นอกจากนี้สถิติวัดความสอดคล้องของโมเดลและค่าสถิติอื่น ๆ ยังช่วยเสนอแนะว่าข้อคำถามที่สร้างขึ้นวัดองค์ประกอบที่กำหนดไว้หรือไม่ องค์ประกอบของทฤษฎีสัมพันธ์กันหรือไม่และมีขนาดความสัมพันธ์มากน้อยเพียงใด

ข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ข้อมูล

เสรี ชัดเข้ม (2547) กล่าวว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันนี้มีข้อตกลงเบื้องต้นใหญ่ ๆ 2 ประการ ดังนี้

1. ข้อตกลงเบื้องต้นทางสถิติ ซึ่งวิธีของ CFA มีข้อตกลงเบื้องต้นทางสถิติทั่วไป 3 ประการ ดังนี้

1.1 ข้อมูลควรมีลักษณะการแจกแจงเป็นแบบปกติ (normal distribution) มีความเป็นเอกพันธ์ของการกระจาย (homoscedasticity) และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแต่ละคู่เป็นแบบเส้นตรง (linear relationship) เนื่องจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเป็นการแก้สมการถดถอยหลายสมการ

1.2 โมเดล CFA มีเทอมความคลาดเคลื่อน (Error terms) ที่เรียกว่า เศษเหลือ ข้อตกลงเบื้องต้นทั่วไปในเรื่องเทอมของความคลาดเคลื่อนนั้น มีว่า 1) ต้องไม่สัมพันธ์กับตัวแปรแฝงใด ๆ ในโมเดล 2) เป็นอิสระจากเทอมความคลาดเคลื่อนตัวอื่น ๆ และ 3) มีลักษณะการแจกแจงเป็นแบบปกติแต่ปัจจุบันเรื่องข้อมูลมีลักษณะแจกแจงเป็นแบบปกติพหุนาม (Multivariate normal) ฝ่าฝืนได้ กรณีใช้กลุ่มตัวขนาดใหญ่และสามารถวิเคราะห์ข้อมูลกรณีเทอมความคลาดเคลื่อนมีความสัมพันธ์กันได้ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Fox, 1984; Chou; & Bentler, 1995)

1.3 กลุ่มตัวอย่างควรมีการแจกแจงเป็นแบบเชิงเส้นกำกับ (Asymptotic) กลุ่มตัวอย่างยิ่งมีขนาดใหญ่ยิ่งเข้าใกล้ค่าอนันต์ กล่าวคือ ค่าสถิติไค-สแควร์มีแนวโน้มที่จะมีค่าสูง ทำให้ค่าสถิติไค-สแควร์มีโอกาสให้ค่านัยสำคัญ ($p < .05$) ซึ่งโมเดลประกอบด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ไม่สอดคล้องกันส่วนกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก (น้อยกว่า 100 หน่วยของตัวอย่าง) มีความน่าจะเป็นที่จะปฏิเสธโมเดลที่ถูกต้อง (True model) มากขึ้น หรืออาจกล่าวได้ว่า การใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดเล็กมีความเสี่ยงในการเกิดความคลาดเคลื่อนประเภทที่ II (Type II error) เพิ่มขึ้น การฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นเหล่านี้ อาจทำให้โมเดลองค์ประกอบไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์และอาจทำให้ดัชนีวัดความสอดคล้องให้ค่าไม่ตึง รวมทั้งผู้วิจัยอาจสรุปโครงสร้างองค์ประกอบไม่ถูกต้อง ทั้ง ๆ ที่ในความเป็นจริงแล้วโครงสร้างองค์ประกอบนั้นถูกต้อง (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Bollen, 1989; West; & et al, 1995)

2. ข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องวิธีประมาณค่าพารามิเตอร์ ซึ่งจะกล่าวถึงวิธีการประมาณค่าความเป็นไปได้สูงสุด (Maximum Likelihood: ML) เท่านั้น เนื่องจากผู้ใช้วิธี CFA ประมาณค่าพารามิเตอร์แบบนี้มากที่สุด เพราะเป็นวิธีที่เพิ่มความแกร่งต่อการฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นมากกว่าวิธีประมาณค่าพารามิเตอร์แบบอื่น ๆ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Bollen, 1989; West; & et al, 1995) ซึ่งวิธี ML มีข้อตกลงเบื้องต้น ดังนี้

2.1 ไม่มีข้อคำถามเดียว ๆ หรือข้อคำถามกลุ่มใด อธิบายข้อคำถามอื่นในกลุ่มข้อมูลได้อย่างสมบูรณ์

2.2 คะแนนจากข้อคำถามต้องมีลักษณะการแจกแจงเป็นปกติพหุนาม ข้อตกลงเบื้องต้นข้อแรกแสดงให้เห็นว่า ข้อคำถามในเครื่องมือที่ใช้จะต้องไม่ซ้ำกัน (มีความสัมพันธ์กันสูง) วิธี ML ไม่มีความแกร่งต่อการฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องนี้ ดังนั้นผู้วิจัยไม่ควรใช้คำถามที่มีความสัมพันธ์กันตั้งแต่ 0.90 ขึ้นไปประมาณค่าพารามิเตอร์ ในขณะที่ข้อตกลงเบื้องต้น ข้อสองเป็นเรื่องที่ปฏิบัติได้ยาก แต่วิธี ML มีความแกร่งต่อการฝ่าฝืนข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องนี้ เว้นแต่กรณีใช้กลุ่มตัวอย่างขนาดเล็กและโมเดลมีความซับซ้อน ดังนั้น ผู้วิจัยควรใช้กลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 100-200 หน่วยตัวอย่างขึ้นไป หรือในกรณีตรวจสอบเครื่องมือที่มีตั้งแต่ 3 องค์ประกอบขึ้นไปควรใช้กลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ 500 หน่วยตัวอย่างขึ้นไป (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Chou; & Bentler, 1995; Aroian; & Norria, 2001)

หลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

เสรี ชัดเข้ม (2547) ได้กล่าวว่า วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันนั้นมี 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. การกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล (Model specification) เป็นการกำหนดความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างระหว่างส่วนประกอบต่าง ๆ ในโมเดลองค์ประกอบ ซึ่งเป็นประเด็นที่สำคัญในแผนผังโมเดลองค์ประกอบแสดงด้วยเส้นทางระหว่างตัวแปร ซึ่งใช้แทนสิ่งที่ผู้วิจัยคาดการณ์ไว้ในทางปฏิบัติ ผู้วิจัยอาจต้องการศึกษาโมเดลองค์ประกอบหลายโมเดลที่แตกต่างกันไปตามหลักฐานที่สามารถ

นำมาสนับสนุน มูลเลอร์ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Mueller, 1996) ได้เสนอแนะว่าผู้วิจัยควรสร้างโมเดลทางเลือก (Alternative models) ไว้หลาย ๆ โมเดลก่อนลงมือวิเคราะห์ข้อมูลดีกว่าวิเคราะห์ดีกว่าวิเคราะห์จากโมเดลเดียว

2. ระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล (Model Identification) เป็นการระบุว่าโมเดลองค์ประกอบนั้นสามารถนำมาประมาณค่าพารามิเตอร์ได้เป็นค่าเดียวหรือไม่ ในวิธี CFA ผู้วิจัยต้องการทดสอบโมเดลระบุเกินพอดี (overidentified model) ที่มีจำนวนพารามิเตอร์ไม่ทราบค่า (ความแปรปรวนและความแปรปรวนร่วมของข้อคำถาม) มากกว่าจำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่า (เช่น น้ำหนักองค์ประกอบ ความคลาดเคลื่อนในการวัด เป็นต้น) ส่วนกรณีจำนวนพารามิเตอร์ที่ทราบค่าน้อยกว่าจำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าเรียกว่า โมเดลระบุไม่พอดี (Under identified model) แต่ถ้าจำนวนของพารามิเตอร์ที่ทราบค่าเท่ากับจำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่า ซึ่งเรียกว่า โมเดลระบุพอดี (just-identified model) โปรแกรมลิสเรลไม่สามารถประมาณค่าพารามิเตอร์ในโมเดลระบุไม่พอดี และค่าประมาณพารามิเตอร์ในโมเดลระบุพอดีได้ไม่ดี วิธี CFA สามารถทดสอบโมเดลองค์ประกอบได้ดีเฉพาะกับโมเดลระบุเกินพอดีเท่านั้น (เสรี ชัดเข้ม, 2547)

หลักทั่วไปในการกำหนดความเป็นไปในการกำหนดความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล ผู้วิจัยควรมีตัวแปรสังเกตได้อย่างน้อย 3 ตัวต่อตัวแปรแฝง 1 ตัว ที่เรียกว่า กฎ 3 ตัวบ่งชี้ (Three indicator rule) แล้วกำหนดให้ตัวบ่งชี้ 1 ตัว เป็นตัวแปรอ้างอิงหรือการทำให้ตัวแปรแฝงเป็นค่ามาตรฐาน โดยกำหนดให้ค่าพารามิเตอร์ของตัวแปรอ้างอิงเท่ากับ 1.00 การใช้ตัวบ่งชี้หลายตัววัดตัวแปรแฝงหนึ่งตัวทำให้สามารถวัดลักษณะของตัวแปรแฝงได้หลายแง่มุม โมเดลที่มีข้อคำถามหลายข้อต่อตัวแปรแฝงหนึ่งตัวทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลถูกต้องมากขึ้นค่าพารามิเตอร์แม่นยำขึ้น และค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรที่สังเกตได้เพิ่มขึ้น ดังนั้น โมเดลที่มีจำนวนตัวแปรสังเกตได้มากกว่ามีแนวโน้มที่จะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ได้ดีกว่าโมเดลที่มีจำนวนตัวแปรสังเกตได้น้อยกว่า (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Marsh; & et. al., 1998; Kenny; & McCoach, 2003)

การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล ค่อนข้างซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับค่าสถิติหลายตัว ในบางครั้งโมเดลในแผนผังเป็นโมเดลระบุเกินพอดี แต่ระหว่างการประมาณค่าพารามิเตอร์อาจพบว่าเป็นโมเดลระบุไม่พอดีก็ได้ เนื่องจากความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่งชี้มีค่าสูงและลักษณะของการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้ไม่เป็นแบบปกติ ในกรณีเช่นนี้ผู้วิจัยต้องกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดลให้เหมาะสม (อาจกำหนดให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดสัมพันธ์กัน) หรือตัดตัวแปรสังเกตได้บางตัวออกจากการวิเคราะห์ข้อมูล

3. การประมาณค่าพารามิเตอร์ (Estimating the parameter) เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างโดยการแก้สมการโครงสร้างเพื่อหาค่าพารามิเตอร์ซึ่งเป็นตัวไม่ทราบค่าในสมการ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542) ดำเนินการโดยใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ การประมาณค่าพารามิเตอร์ได้จากการใช้ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง (ความแปรปรวนและความแปรปรวนร่วมของตัวแปรสังเกตได้หรือข้อคำถาม) ประมาณค่าพารามิเตอร์ของประชากร เช่น ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ ค่าคงเหลือ เป็นต้น

กระบวนการประมาณค่าพารามิเตอร์มีสิ่งที่ควรคำนึงถึง 2 เรื่อง ดังนี้

3.1 เรื่องความลำเอียง หรือค่าที่ประมาณได้เท่ากับค่าพารามิเตอร์จริงหรือไม่ ซึ่งผู้วิจัยควรพิจารณาจากค่าสถิติทดสอบจากค่าสถิตินัยสำคัญของค่าพารามิเตอร์ ค่าสถิติทดสอบนัยสำคัญเหล่านี้ให้เห็นว่าค่าพารามิเตอร์ที่ประมาณได้มีโอกาสผิดพลาดเท่าใด

3.2 เรื่องประสิทธิภาพในการประมาณค่าพารามิเตอร์ วิธีที่จะนำมาใช้ประมาณค่าพารามิเตอร์มีประสิทธิภาพมากที่สุดแล้วหรือยัง หรืออาจกล่าวได้ว่าโมเดลองค์ประกอบนี้สอดคล้องกับข้อมูลดีแล้วหรือยัง มีโมเดลทางเลือกอื่นที่สอดคล้องกับข้อมูลมากกว่าหรือไม่ ผู้วิจัยพิจารณาจากค่าสถิติวัดความสอดคล้องของโมเดล (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Long, 1983)

4. การประเมินความสอดคล้องของโมเดล (Evaluating the data-model fit) ซึ่งผู้วิจัยประเมินความสอดคล้องของโมเดลองค์ประกอบ โดยพิจารณาค่าสถิติต่าง ๆ ในผลการวิเคราะห์ข้อมูลค่าสถิติเหล่านี้ใช้เป็นหลักฐานสนับสนุนว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีหรือไม่ หรือแนะนำว่าโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลอย่างไร ซึ่งในกรณีโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลต้องปฏิเสธโมเดลองค์ประกอบตามสมมติฐาน หรืออาจใช้ค่าสถิติที่ให้มากับผลการวิเคราะห์ประกอบการตัดสินใจกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดลหรือปรับโมเดลใหม่ ชั้นแรกในการประเมินความสอดคล้องของโมเดลผู้วิจัยต้องตรวจสอบข้อมูลจากพารามิเตอร์ที่ประมาณได้สมเหตุสมผลหรือไม่ เป็นไปตามทฤษฎีที่คาดหวังไว้หรือไม่ แต่ถ้ากรณีต่อไปนี้อาจเกิดจากการกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดลองค์ประกอบไม่ถูกต้อง

4.1 ค่าพารามิเตอร์มีค่ากลับกัน เช่น ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวก ทั้ง ๆ ที่ในตามทฤษฎีต้องมีค่าเป็นลบ เป็นต้น

4.2 ค่าพารามิเตอร์น้อยเกินไป มากไปหรือไม่เหมาะสม เช่น ค่าแปรปรวนขององค์ประกอบมีค่าต่ำลบล ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีค่ามากกว่า 1.00 เป็นต้น

4.3 ค่าความคลาดเคลื่อนในรูปคะแนนมาตรฐานมากกว่าปกติ (เกินกว่า 2.00)

4.4 ค่าประมาณความเที่ยงตรงของตัวแปรสังเกตได้เป็นลบ ใกล้ 0 หรือมากกว่า 1.00

ผู้วิจัยต้องตรวจสอบค่าสถิติวัดความสอดคล้องของโมเดลหลายตัว เพราะโมเดลองค์ประกอบที่มีค่าพารามิเตอร์สมเหตุสมผล อาจสอดคล้องกับข้อมูลไม่ดีก็ได้ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Mueller, 1996) ปัจจุบันยังไม่มีข้อมูลมีข้อสรุปที่ชัดเจนว่าค่าสถิติตัวใดดีที่สุด โปรแกรมลิสเรลกำหนดค่าสถิติเหล่านี้ให้โดยผู้วิจัยพิจารณาเลือกใช้ค่าสถิติเอง

ค่าสถิติที่ใช้วัดความสอดคล้อง ได้แก่ ค่าสถิติไค-สแควร์อาจเสนอแนะว่าให้ปฏิเสธโมเดลองค์ประกอบที่มีความเป็นไปได้ในทฤษฎี (Plausible model) เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ ความแตกต่างระหว่างโมเดลระหว่างโมเดลองค์ประกอบกับโมเดลข้อมูลเชิงประจักษ์มีเพียงเล็กน้อย เพียงทำให้ค่าสถิติ ไค-สแควร์มีนัยยะสำคัญทางสถิติ จึงไม่ควรใช้สถิติ ไค-สแควร์เพียงค่าเดียวในการสรุปความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative chi-square) เป็นอัตราส่วนระหว่างไค-สแควร์กับจำนวนองศาอิสระ โดยหลักทั่วไปถ้าไค-สแควร์สัมพัทธ์น้อยกว่า 3.00 ถือว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Mueller, 1996)

ค่าไค-สแควร์สอดแทรก (Nested chi-square) หรือการทดสอบความแตกต่างระหว่างสถิติไค-สแควร์ ซึ่งใช้สำหรับเปรียบเทียบโมเดลคู่แข่ง (Competing models) ว่าโมเดลใดสอดคล้องกับข้อมูลมากกว่ากัน การคำนวณใช้วิธีนำค่าสถิติ ไค-สแควร์ และองศาอิสระของโมเดลหนึ่ง

ตั้งลบด้วยค่าไค-สแควร์และองศาอิสระของอีกโมเดลหนึ่ง ถ้าไค-สแควร์สอดแทรกมีนัยยะสำคัญทางสถิติ โดยมีโมเดลที่มีค่าไค-สแควร์น้อยกว่าสอดคล้องกับข้อมูลมากกว่าโมเดลที่มีค่าไค-สแควร์กว่า

ค่าสถิติวัดระดับความกลมกลืนตัวอื่น ๆ ที่นิยมใช้กันมาก ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of fit index: GFI) ดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted goodness of fit index: AGFI) และดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (Comparative fit index: CFI) ดัชนีทั้งสามมีค่าระหว่าง 0 ถึง 1.00 ไดอแมนโทพอร์ลอสและลิกัว (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Diamantopoulos; & Siguaw, 2000) เสนอแนะว่าถ้าดัชนี CFI มีค่ามากกว่า 0.95 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้มีค่าบอกความคลาดเคลื่อนของโมเดล เช่น ค่ารากของค่าเฉลี่ยยกกำลังสองของเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐาน (Standardized root mean square residual: SRMR) ค่า Standardized RMR อยู่ระหว่าง 0 ถึง 1.00 ถ้ามีค่าต่ำกว่า 0.08 แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดี ถ้ารากของค่าเฉลี่ยยกกำลังสองของความคลาดเคลื่อนโดยประมาณ (Root mean square error of approximation: RMSEA) ซึ่งค่า RMSEA อยู่ระหว่าง 0 ถึง 1.00 ถ้ามีค่าต่ำกว่า 0.06 แสดงว่าโมเดลความสอดคล้องข้อมูลเชิงประจักษ์ดี (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Hu; & Bentler, 1999) โดยหลักการทั่วไปในการที่จะทำการตรวจสอบความเที่ยงของโมเดลองค์ประกอบที่เป็นสมมติฐานการวิจัยหรือการประเมินผลความถูกต้องของโมเดลองค์ประกอบหรือตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลองค์ประกอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ผู้วิจัยพิจารณาจากค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์และดัชนี GFI, AGFI, CFI, SRMR, RMSEA ดังนี้ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก เสรี ชัดเข้ม และสุชาติา กรเพชรปानी, 2546)

1. ค่าสถิติไค-สแควร์ ไม่มีนัยสำคัญ ($p > 0.05$) ดัชนี GFI และ ดัชนี AGFI มีค่ามากกว่า 0.90 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า 0.95 ค่า SRMR มีค่าต่ำกว่า 0.08 และค่า RMSEA มีค่าต่ำกว่า 0.05 แสดงว่าโมเดลองค์ประกอบสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. ค่าสถิติ ไค-สแควร์มีนัยยะสำคัญ ($p < 0.05$) แต่ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์น้อยกว่า 3.00 ดัชนี GFI และดัชนี AGFI มีค่ามากกว่า 0.90 ดัชนี CFI มีค่ามากกว่า 0.90 SRMR มีค่าต่ำกว่า 0.08 และค่า RMSEA มีค่าต่ำกว่า 0.06 แสดงว่าโมเดลองค์ประกอบสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

แม้ว่าผู้วิจัยยอมรับค่าสถิติวัดความสอดคล้องของโมเดลแล้ว ก็ยังไม่สามารถสรุปยืนยันโมเดลองค์ประกอบตามสมมติฐานถูกต้องหรือไม่ ถ้าข้อมูลชุดนั้นยังสอดคล้องกับโมเดลทางเลือกอื่นอีกหรืออาจกล่าวได้ว่า ในกรณีที่ข้อมูลไม่สอดคล้องกับโมเดล ผู้วิจัยสามารถปฏิเสธโมเดลองค์ประกอบสมมติฐานได้ แต่ไม่สามารถยืนยันได้ว่าโมเดลตามสมมติฐานเป็นโมเดลที่ถูกต้องตามโมเดลเดียว และผู้วิจัยยังสามารถกำหนดโมเดลองค์ประกอบอื่น ๆ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Mueller, 1996)

5. การดัดแปรโมเดล (Model Modification) ในกรณีที่ค่าสถิติวัดความสอดคล้องของโมเดลชี้ว่า โมเดลองค์ประกอบไม่สอดคล้องเชิงประจักษ์ ทั้งนี้อาจเป็นไปได้ว่าการกำหนดความสัมพันธ์ (เส้นทาง) ต่าง ๆ ในโมเดลไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง เช่น ผู้วิจัยมีสมมติฐานว่า คำถามบางข้อมีน้ำหนักบ่งบอดค์ประกอบ 1 ตัว แต่คำถามข้อนั้นควรมีน้ำหนักบ่งบอดค์ประกอบมากกว่า 1 ตัว หรือตามทฤษฎีแล้วองค์ประกอบต่าง ๆ สัมพันธ์กัน แต่ในสภาพความเป็นจริงแล้วไม่สัมพันธ์กัน ผู้วิจัยสามารถปรับพารามิเตอร์ในโมเดลสมมติฐานแล้วทดสอบผลการปรับโมเดลได้ โปรแกรมให้ค่าดัชนีดัดแปรโมเดล (Modification Indices : MI) ดัชนี MI จะเสนอแนะว่า ควรเพิ่มหรือตัดพารามิเตอร์ตัวใด

ออกจากโมเดลเพื่อให้โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลนั้น ๆ ส่วนการตัดสินใจปรับพารามิเตอร์ตัวใด ขึ้นอยู่กับดุลพินิจ ผู้วิจัยต้องปรับพารามิเตอร์อย่างมีความหมายในเชิงเนื้อหาและสามารถตีความหมาย ค่าพารามิเตอร์นั้น ๆ ได้ชัดเจน (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542)

หลังจากปรับโมเดลแล้ว โมเดลองค์ประกอบต้องสมเหตุสมผลและเป็นไปตาม ทฤษฎีที่คาดการณ์ไว้ ผู้วิจัยต้องวิเคราะห์โมเดลที่ปรับใหม่ด้วยข้อมูลชุดเดิม หรืออาจกล่าวได้ว่าโมเดล ที่ปรับใหม่ไม่จำเป็นต้องสอดคล้องกับข้อมูลมากกว่าโมเดลเดิมเสมอไป เพราะว่าโมเดลที่ปรับใหม่ดีกว่า ส่วนปัญหาหนึ่งในการปรับโมเดลหลัง ๆ คือ การตรวจสอบโมเดลองค์ประกอบกับกลุ่มตัวอย่างใหม่ ดังนั้น ถ้าผู้วิจัยมีข้อมูลมากพอ อาจแบ่งข้อมูลเป็น 2 ชุด ใช้ชุดหนึ่งสำหรับพัฒนาโมเดล ชุดหนึ่งสำหรับ ตรวจสอบโมเดล

3.2.3 ความเที่ยงตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ (Criterion-related validity)

ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ (2543) กล่าวว่าความเที่ยงตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ (Criterion-related validity) เป็นการหาความสัมพันธ์ของคะแนนการสอบกับเกณฑ์ (Criteria)

ความเที่ยงตรงตามสภาพ (Concurrent validity) หมายถึง คุณภาพของแบบทดสอบ ที่วัดได้ตรงตามความเป็นจริงในสภาพปัจจุบัน เช่น แบบทดสอบศีลธรรม ถ้าเด็กทำได้คะแนนสูง สภาพความเป็นจริงของเด็กนั้น ควรจะมีคุณธรรมสูงด้วยการสัมผัสพิธีกรรมระหว่างคะแนน แบบทดสอบนั้น ๆ กับคะแนนเกณฑ์ที่เขาประพฤติปฏิบัติจริง ๆ

ความเที่ยงตรงเชิงพยากรณ์ (Predictive validity) ความเที่ยงตรงที่ต้องอาศัยเกณฑ์ เป็นเครื่องชี้ผล แต่เกณฑ์ในความเที่ยงตรงแบบนี้ เป็นเกณฑ์ที่เกิดขึ้นในอนาคต นั่นคือ ต้องสอบ แบบทดสอบไว้ก่อน แล้วทิ้งระยะเวลาไว้สักระยะเวลา เช่น ภาคเรียนหน้า ปีหน้า แล้วเอาคะแนนเกณฑ์ที่ ต้องการมาหาความสัมพันธ์กับคะแนนแบบทดสอบนั้น

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้หาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างโดยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบ เชิงยืนยันและวิเคราะห์แบบหลายลักษณะหลายวิธี เพื่อตรวจสอบว่าแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่ง การเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสามารถวัดได้ตรงตามลักษณะและที่นิยามไว้หรือไม่

3.3 ความหมายของความเชื่อมั่น

กรอนลันด์ (Gronlund, 1976) กล่าวว่า ความเชื่อมั่น หมายถึง ความคงที่ของการวัดหรือ ความคงที่ของผลคะแนนสรุปได้จากการวัดครั้งแรกและครั้งอื่น ๆ

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2543) กล่าวว่า ความเชื่อมั่นเป็นคุณสมบัติของเครื่องมือที่แสดงให้ทราบว่า เครื่องมือนั้น ๆ ให้ผลการวัดที่สม่ำเสมอ แน่นนอน คงที่มากน้อยเพียงใด ถ้าเครื่องมือที่สร้างขึ้นให้ผลการวัด ที่แน่นอน คงที่มาก ไม่ว่าจะนำไปวัดกี่ครั้งก็ตาม เครื่องมือนั้นก็มีความเชื่อมั่นสูง ในทางตรงกันข้าม ถ้าเครื่องมือที่สร้างขึ้นให้ผลการวัดที่มีความคงที่น้อย เครื่องมือนั้นก็มีความเชื่อมั่นต่ำ

อีเบล และฟิสบาย (Ebel; & Frisbi, 1986) ได้ให้ความหมายของความเชื่อมั่นไว้ว่า เป็นค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนชุดหนึ่งกับคะแนนอีกชุดหนึ่งของแบบทดสอบที่มีลักษณะเหมือนกันหรือ เท่าเทียมกันสองชุดและเป็นอิสระจากกัน ซึ่งได้จากผู้ตอบกลุ่มเดียวกัน

ไพศาล วังพานิชย์ (2545) ได้ให้ความหมายของความเชื่อมั่น ว่าหมายถึง เครื่องมือวัดและ ประเมินผลสามารถให้ผลที่สะท้อนศักยภาพหรือความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนได้มากที่สุด โดยมี

ความผิดพลาดคลาดเคลื่อนต่าง ๆ เกิดขึ้นน้อยที่สุด คุณภาพดังกล่าวทำให้ผลการวัดและประเมินมีความน่าเชื่อถือและความคงเส้นคงวาของผลการวัด

ลิวัน สายยศ และอังคณา สายยศ (2539) กล่าวว่า ความเชื่อมั่น หมายถึง ความคงที่ของคะแนนที่ได้จากการสอบนักเรียนคนเดียวกันในหลายครั้งในแบบทดสอบชุดเดิม

วิญญา วิศาลาภรณ์ (2540) กล่าวว่า ความเชื่อมั่น หมายถึง ความมั่นคง ความสม่ำเสมอหรือความคงเส้นคงวาของผลการวัด

ศิริชัย กาญจนวาสี (2548) กล่าวว่า ความเชื่อมั่น หมายถึง ความคงที่หรือความคงเส้นคงวาของผลที่ได้จากการวัดซ้ำ การวัดสิ่งเดียวกันหลาย ๆ ครั้งได้ค่าที่ค่อนข้างสูงคงเส้นคงวาสูงขึ้นเพียงใดก็ถือว่าการวัดมีความเชื่อมั่นมากเพียงนั้น

วิรัช วรรณรัตน์ (2532) กล่าวว่า ความเชื่อมั่น หมายถึง คะแนนหรือข้อมูลที่ได้จากเครื่องมือมีความเชื่อถือได้ไม่ว่าผู้ตอบจะตอบกี่ครั้งก็จะได้คะแนนหรือตอบถูกเหมือนเดิมทุกครั้งไป ถึงแม้ว่าข้อมูลจากการวัดจะสูงหรือต่ำไปเนื่องจากความคลาดเคลื่อนในการวัด

จากความหมายข้างต้นสามารถสรุปได้ว่าความเชื่อมั่นของแบบวัด หมายถึง คุณภาพของแบบวัดที่สามารถวัดคะแนนได้คงที่ แม้จะมีการสอบซ้ำหลายครั้งก็ตามแบบวัดนั้นก็ยิ่งให้คะแนนของผู้ตอบกลุ่มเดิมที่ใกล้เคียงกัน

3.4 การตรวจสอบหาค่าความเชื่อมั่น

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2543) การตรวจสอบหาค่าความเชื่อมั่นมีหลายวิธีดังนี้

3.4.1 แบบสอบซ้ำ (Test-retest method) เป็นการนำเครื่องมือที่สร้างขึ้นไปสอบวัดกับกลุ่มคนเดียวกันในเวลาที่แตกต่างกัน แล้วนำคะแนนสองชุดมาหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ถ้าเป็นคะแนนดิบใช้เพียร์สัน ถ้าเป็นคะแนนในรูปแบบอื่นก็หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์วิธีอื่น ถ้าได้คะแนนสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงแสดงว่ามีความเชื่อมั่นสูง การหาความเชื่อมั่นนั้นข้อควรคำนึงถึงคือระยะเวลาที่ทิ้งช่วงระหว่างการสอบ 2 ครั้ง ไม่ควรห่างกันนัก หรือใกล้กันเกินไป เพราะอาจจะมีผลกระทบต่อความเชื่อมั่นได้ กล่าวคือ ถ้าทิ้งช่วงนานเกินกลุ่มตัวอย่างอาจเกิดการรบกวนทางการเรียนรู้ ทำให้คะแนนสูงขึ้น นานทิ้งระยะห่างของการสอบสองครั้งไม่ควรเกิน 3 เดือน แต่ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับอายุของกลุ่มตัวอย่างด้วย

3.4.2 แบบใช้เครื่องมือวัดที่มีลักษณะเท่าเทียมกันหรือคู่ขนานกัน เป็นการหาความเชื่อมั่นโดยการนำเครื่องมือที่สร้างขึ้นกับเครื่องมืออีกฉบับหนึ่งซึ่งมีคุณภาพเหมือนกันทุกประการ คือ มีเนื้อหา รูปแบบการถาม จำนวนข้อ ความยากง่าย เหมือนกัน มีค่าเฉลี่ยและความแปรปรวนเท่ากันทั้งสองฉบับไปสอบวัดกับกลุ่มตัวอย่างเดียวกัน ได้คะแนน 2 ชุด นำมาหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน

3.4.3 แบบแบ่งครึ่ง (Split half method) เป็นการนำเครื่องมือไปสอบวัดกับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียว แล้วนำเครื่องมือชิ้นมาแบ่งครึ่งเป็น 2 ฉบับ แบ่งเป็นข้อคู่และข้อคี่ ซึ่งมีจำนวนข้อเท่ากัน ตรวจให้คะแนนข้อคู่ครึ่งหนึ่ง และข้อคี่ครึ่งหนึ่ง ได้คะแนนสองชุด นำคะแนนทั้ง 2 ชุด มาหาค่าสหสัมพันธ์ตามวิธีของเพียร์สัน ค่าสหสัมพันธ์ที่ได้เป็นค่าความเชื่อมั่นเพียงครึ่งฉบับ ดังนั้นต้องปรับให้เป็นค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ โดยใช้สูตรสเปียร์แมนบราวน์ การหาความเชื่อมั่นวิธีนี้เป็นการหาความคงที่ภายใน (Internal consistency)

3.4.4 คูเดอร์-ริชาร์ดสัน (Kuder-Richardson) การหาความเชื่อมั่นวิธีนี้เป็นที่นิยมมากที่สุดตรงที่ว่าสอบครั้งเดียวกับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียว แล้วหาค่าความเชื่อมั่นโดยมีข้อตกลง คือ เครื่องมือชุดนั้น

ต้องวัดลักษณะเดียวกัน และมีระบบการให้คะแนนที่เป็น Dichotomous คือ ตอบถูกได้ 1 คะแนน ตอบผิดได้ 0 คะแนน การหาความเชื่อมั่นวิธีนี้เป็นการหาความคงตัวภายใน (Internal consistency) มีสูตรในการคำนวณ 2 สูตร คือ สูตร KR 20 และสูตร KR 21

3.4.5 แบบครอนบัค (Cronbach) ในกรณีที่เครื่องมือที่สร้างให้คะแนนเป็นแบบจัดอันดับ หรืออัตราส่วนประมาณค่า เช่น ข้อสอบอัตนัย แบบสอบถาม มาตรการวัดทัศนคติต่าง ๆ ครอนบัคเสนอแนะให้ใช้การหาค่าความเชื่อมั่นโดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient)

3.4.6 วิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of Variance) ซึ่งเป็นวิธีที่ฮอยท์ (Hoyt) เป็นผู้คิดขึ้นเป็นวิธีที่ใช้กับเครื่องมือที่ให้คะแนนไม่เป็น Dichotomous เช่น การสัมภาษณ์ ซึ่งมีผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์หลายคน

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยหาความเชื่อมั่นของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) ของครอนบัค เนื่องจากแบบวัดมีการให้คะแนนแบบจัดอันดับ

3.5 ความหมายของค่าอำนาจจำแนก

อนันต์ ศรีโสภา (2525) กล่าวว่า อำนาจจำแนกเป็นคุณลักษณะของข้อสอบที่สามารถวัดความแตกต่างระหว่างนักเรียนที่เข้าสอบได้ดีเพียงใด หากเด็กเก่งและเด็กอ่อนทำคะแนนได้ดีเหมือนกัน แสดงว่าข้อสอบนั้นมีค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ 0 ในทางตรงกันข้ามถ้าหากเด็กเก่งทำข้อนั้นได้ ส่วนเด็กอ่อนทำไม่ได้ ก็แสดงว่าสามารถจำแนกความสามารถของนักเรียนได้ดี

สุนันท์ ศลโกสม (2525) กล่าวว่า ค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบ หมายถึง ความสามารถของข้อคำถามที่แยกความสามารถของเด็กได้ว่า เก่งสามารถทำข้อสอบนั้นได้ และอ่อนไม่สามารถจะทำข้อสอบนั้นได้

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2543) ได้กล่าวว่า ค่าอำนาจจำแนกเป็นคุณสมบัติของเครื่องมือที่สามารถจำแนกของบุคคลออกเป็น 2 กลุ่มที่มีคุณลักษณะแตกต่างกันในเรื่องที่ศึกษาถ้าเป็นเครื่องมือที่แบบทดสอบวัดความรู้และปัญญา (Cognitive domain) ก็จะจำแนกออกมาเป็นกลุ่มเก่งกับกลุ่มอ่อน แต่ถ้าเครื่องมือเป็นแบบสอบถามความคิดเห็นหรือเป็นมาตรการวัดทัศนคติก็จำแนกเป็น 2 กลุ่มที่มีความคิดเห็นต่างกัน หรือมีทัศนคติต่างกัน คือ มีความคิดเห็นหรือทัศนคติในทางบวกกับมีความคิดเห็นหรือทัศนคติในทางลบ

วิรัช วรรณรัตน์ (2532) กล่าวว่า ค่าอำนาจจำแนก หมายถึง การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือว่ามีประสิทธิภาพในการแยกระดับความสามารถหรือลักษณะของผู้ตอบได้มากน้อยเพียงไร

ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ (2543) กล่าวว่า ค่าอำนาจจำแนก หมายถึง ความสามารถในการแยกลักษณะคน 2 กลุ่มได้ คือ แยกคนที่มีคุณลักษณะสูงกับคนที่มีคุณลักษณะต่ำได้ ซึ่งการวัดค่าอำนาจจำแนกมีหลายแบบดังนี้

1. ดัชนีพอยท์ไบเซเรียล (Point-Biserial Index) ดัชนีแบบนี้เป็นลักษณะสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร 2 ตัวหรือคะแนน 2 กลุ่ม มีข้อตกลงว่าคะแนนกลุ่มหนึ่งเป็นแบบต่อเนื่อง อีกกลุ่มหนึ่งเป็นคะแนนแบบไม่ต่อเนื่อง มี 2 กลุ่ม คะแนนจากการสอบข้อสอบความมีวินัย 30 ข้อ ถ้าให้ข้อละ 1 คะแนน เด็กมีโอกาสดำเนินคะแนนสูงสุด 30 คะแนน ต่ำสุด 0 คะแนน คะแนนแบบนี้มีค่าต่อเนื่อง แต่ถ้าแต่ละข้อให้ตอบ ใช่-ไม่ใช่ หรือ ถูก- ผิด ตอบใช่หรือถูกให้ 1 คะแนน ไม่ใช่หรือผิดให้ 0 คะแนน คะแนน 0, 1

แบบนี้แต่ละข้อเรียกว่ามีคะแนนแบบไม่ต่อเนื่อง คือ มี 2 คะแนนเท่านั้น ถ้าต้องการหาความสัมพันธ์ของคนที่สอบได้คะแนนทั้งหมด 30 ข้อ กับคะแนนที่เขาตอบข้อ 1 ต้องหาค่าสหสัมพันธ์ดัชนีพอยท์ไบซีเรียล

2. ดัชนีสหสัมพันธ์แบบไบซีเรียล (Biserial Correlation: r_{bis}) การคำนวณดัชนีค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบแบบสหสัมพันธ์ไบซีเรียลนั้นข้อมูลจะต้องแจกแจงเป็นโค้งปกติ นั่นคือ จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดสอบจะต้องมีจำนวนมาก คือ อย่างน้อย 100 คนขึ้นไป เพราะถ้าข้อมูลไม่กระจายเป็นเส้นโค้งปกติแล้ว ค่า r_{bis} มีโอกาสที่จะมีค่าเกิน 1.00 การหาค่าดัชนีค่าอำนาจจำแนกแบบไบซีเรียลนี้สามารถนำไปใช้กับการตรวจให้คะแนนแต่ละข้อมากกว่า 1 คะแนน เช่น การตรวจให้คะแนนแบบทดสอบอัตนัย

3. ดัชนีสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน มีข้อตกลงว่ากรณีตัวเลือกเป็นคะแนนแบบช่วงเท่ากัน เช่น 1, 2, 3 หรือ 1, 2, 3, 4 หรือมากกว่านั้นก็ใช้ได้ ด้านคะแนนมากแสดงว่าเห็นด้วยอย่างมาก หรือมีคุณลักษณะนั้นอยู่อย่างมาก เมื่อมีผู้ตอบเลือกตัวเลือกที่มีคะแนนมาก ย่อมได้คะแนนรวมมาก หรือผู้ตอบเลือกตัวเลือกที่มีคะแนนน้อย ย่อมได้คะแนนรวมน้อยด้วย ลักษณะของคะแนน 2 อย่างขึ้นลงตามกัน แสดงว่าข้อนั้นจำแนกได้ แต่ถ้าไม่ขึ้นลงตามกันแสดงว่าค่าอำนาจไม่ดี หรืออาจขึ้นลงกลับกัน แปลว่าเป็นข้อที่ไม่ดี ไม่ควรนำมาใช้หรือควรปรับปรุงและควรตรวจเช็คการให้คะแนนที่อาจเป็นข้อที่แสดงความคิดเห็นทางลบเวลาให้คะแนนต้องกลับกัน ความคิดนี้จึงเป็นเรื่องสหสัมพันธ์ของคะแนนค่าต่อเนื่องระหว่างคะแนนข้อนั้นกับคะแนนรวมของคนนั้น

4. อำนาจจำแนกจากการทดสอบที (t-test index) การใช้ดัชนีนี้เสนอโดย A.L. Edwards ในปี 1957 ในกรณีคะแนนแสดงความรู้สึกแต่ละข้อมากกว่า 1 คะแนน แต่ละข้อควรให้คะแนนเหมือนกัน นั่นคือ ถ้า 3 ก็ 3 คะแนนเหมือนกันทั้งหมด ถ้าข้อละ 5 คะแนน ก็ให้ 5 เหมือนกันทั้งหมด โดยหลักการคือ พยายามหาความแตกต่างของกลุ่มที่คะแนนสูงกับกลุ่มที่คะแนนต่ำ ตามทฤษฎีผู้ที่ได้คะแนนรวมสูงควรทำข้อสอบนั้นได้คะแนนสูง ผู้ที่ได้คะแนนรวมต่ำควรทำข้อสอบได้คะแนนต่ำ ถ้าแบบนี้คะแนนเฉลี่ยกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำต่างกันแสดงว่าจำแนกคนได้ แต่ในทางปฏิบัติคะแนนกลุ่มสูงและคะแนนกลุ่มต่ำไม่แตกต่างกัน หรือนัยกลับกัน คือ กลุ่มที่ต่ำอาจได้คะแนนสูงกว่ากลุ่มสูงแสดงว่าอำนาจจำแนกใช้ไม่ได้

5. การหาค่าอำนาจจำแนกทั้งฉบับ

วิธีที่ 1 กรณีหาค่าอำนาจจำแนกเป็นค่าสหสัมพันธ์ในแต่ละข้อ ถ้าหาค่าอำนาจจำแนกรวมจะเอาค่าหน้าจำแนกมาเฉลี่ยโดยตรงไม่ได้ เพราะตัวเลขค่าสหสัมพันธ์มีช่วงไม่เท่ากัน จึงต้องเปลี่ยนค่าอำนาจจำแนก (r) เป็นคะแนนช่วงเท่ากัน คือ z ก่อน ค่า z ตัวนี้ เรียกว่า Fisher's z เมื่อคำนวณค่า z ได้แล้ว สามารถเปิดหาค่า r กลับ จากค่า Fisher's z ในตารางเดียวกัน เปิดกลับไปกลับมาได้

วิธีที่ 2 พิจารณาการกระจายของคะแนน กิลฟอร์ด (Guiford, 1954) ให้ความคิดเห็นว่าข้อสอบจะจำแนกคนแต่ละบุคคลได้ก็ต่อเมื่อคะแนนการแจกแจงกระจาย การพิจารณาการแจกแจงของคะแนนของข้อสอบเป็นแนวทางการหาค่าอำนาจจำแนก แต่ละคนจะจำแนกกันได้ ถ้าแต่ละคนทำคะแนนได้แตกต่างกัน แต่ถ้าแต่ละคนทำคะแนนได้เหมือนกัน ข้อสอบชุดนั้นจำแนกคนไม่ได้ การเอาจำนวนข้อสอบมาสัมพันธ์กับคะแนนการตอบของคน มองในรูปของความถี่แต่ละคะแนนจึงทำให้ได้สูตรอำนาจเกิดขึ้น โดย G.A. Ferguson คิดสูตรเมื่อปี 1949

ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษา มีตัวเลือกเป็นคะแนนที่มีช่วงเท่ากัน ผู้วิจัยเลือกใช้อำนาจจำแนกจากการทดสอบที่แสดงค่าอำนาจจำแนกของแบบวัด

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยในประเทศ

ปิยนัฐ ธนะบุตร (2559) ได้ศึกษาอิทธิพลของวิธีวัดแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือกที่มีต่อความเที่ยงและความตรงเชิงโครงสร้างในการวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบ มีวัตถุประสงค์คือ 1) เพื่อเปรียบเทียบความเที่ยงของแบบวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือก 2) เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือก 3) เพื่อวิเคราะห์อิทธิพลของวิธีวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือกโดยใช้เทคนิคซีอียูแอลและเทคนิคซีทีซีเอ็มและ 4) เพื่อวิเคราะห์อิทธิพลของวิธีวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบด้วยข้อคำถามทางบวกและทางลบโดยใช้เทคนิคซีอียูแอลและซีทีซีเอ็ม กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร รวมทั้งหมด 1,200 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือก วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการทดสอบ z-test และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ผลการวิจัยสรุปได้ ดังนี้ 1) ความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคของแบบวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าสูงกว่าบังคับเลือกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01, ความเที่ยงแบบความคงที่โดยใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบบังคับเลือกสูงกว่ามาตราส่วนประมาณค่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 2) การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่า (CFA-R) และบังคับเลือก (CFA-F) ไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อย่างไรก็ตามเมื่อปรับโมเดลแล้ว โมเดล CFA-F สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์มากกว่าโมเดล CFA-R อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (CFA-F; Chi-square = 2,442.08, df = 1,650, Chi-square/df = 1.48, RMSEA = .020, GFI = .94) 3) ผลการวิเคราะห์อิทธิพลของวิธีวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือกโดยใช้เทคนิคซีอียูแอลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์และเหมาะสมมากกว่าเทคนิคซีทีซีเอ็ม (R-MR-CEUL; Chi-square = 11,207.09, df = 1,640, Chi-square/df = 6.83, RMSEA = .070, GFI = .76, ระดับอิทธิพลของวิธีวัดต่ำ) 4) ผลการวิเคราะห์อิทธิพลของวิธีวัดด้วยข้อคำถามทางบวกและลบในการวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือกโดยใช้เทคนิคซีอียูแอลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์และมีความเหมาะสมมากกว่าเทคนิคซีทีซีเอ็ม (RMRN-CEUL; Chi-square = 12,069.24, df = 1,676, Chi-square/df = 7.20, RMSEA = .072, GFI = .75, ระดับอิทธิพลของวิธีวัดปานกลาง) และ 5) ผลการศึกษาพบว่าเทคนิคที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการตรวจสอบอิทธิพลของวิธีวัดบุคลิกภาพ 5 องค์ประกอบแบบมาตราส่วนประมาณค่าและบังคับเลือกคือเทคนิคซีอียูแอล

จุฑามาศ สิริวัฒนโสภา (2559) ได้ศึกษาผลการเตรียมความพร้อมครูที่มีต่อชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลและผลที่ตามมา มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาเครื่องมือวัดชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลและผลที่ตามมา 2) วิเคราะห์และเปรียบเทียบชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลและผลที่ตามมา และ 3) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของโมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัล ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การพัฒนาเครื่องมือวัดชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลและผลที่ตามมา ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงบรรยายโดยเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์กับครูที่มีภูมิหลังต่างกัน รวม 8 คน วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ด้วยการ

วิเคราะห์เนื้อหาเพื่อนำมาพัฒนาเป็นข้อคำถามในเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในระยะที่ 2 ส่วนในระยะที่ 2 เป็นการวิเคราะห์สภาพชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลและผลที่ตามมา และการศึกษาความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัล ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงสาเหตุ ตัวอย่างวิจัยเป็นครู ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลจำนวน 543 คน เครื่องมือวิจัยเป็นแบบสอบถามที่มีคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยง (.85-.97) และความตรงเชิงโครงสร้างวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติบรรยาย การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางด้วยโปรแกรม SPSS และการใช้การวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างจากโปรแกรม LISREL 8.72 ผลการวิจัยสรุปได้ว่า 1. เครื่องมือวัดชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ คือ พฤติกรรมการทำงานและความรู้สึกที่เกิดขึ้นขณะทำงาน โดยประเด็นข้อคำถามที่ใช้วัดชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลประกอบด้วยการใช้เทคโนโลยีกับการทำงานในประเด็นต่างๆ ได้แก่ การเตรียมการจัดการเรียนการสอน การมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนและผู้ปกครอง การวัดประเมินผล การทบทวนเพื่อพัฒนานักเรียน การจัดหาเอกสารต่างๆ การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคลากรในโรงเรียน และการพัฒนาตนเอง ส่วนการพัฒนาเครื่องมือวัดผลที่ตามมาที่เกิดจากการใช้เทคโนโลยีกับการทำงานประกอบด้วย 2 องค์ประกอบเช่นกันคือ ผลที่เกิดขึ้นตามมาเชิงพฤติกรรม และผลที่เกิดขึ้นตามมาเชิงความรู้สึก 2. ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลและผลที่ตามมาจำแนกตามอายุงานและประเภทโรงเรียนพบปฏิสัมพันธ์ระหว่างอายุงานและประเภทโรงเรียนที่มีต่อชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยค่าเฉลี่ยชีวิตการทำงานของครูในโรงเรียนประชารัฐจะมีค่าลดลงตามอายุงานที่สูงขึ้น นอกจากนี้ยังพบว่าค่าเฉลี่ยผลที่ตามมาที่เกิดจากการบูรณาการเทคโนโลยีกับการทำงานของครูที่มีอายุงานและประเภทโรงเรียนต่างกันจะแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3. โมเดลความสัมพันธ์เชิงเหตุและผลของชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 (16, N = 543) = 18.09, p = .32, RMSEA = .02, AGFI = .99$) โดยการเตรียมความพร้อมจากหลักสูตรการศึกษามีอิทธิพลทางตรงต่อชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลมากกว่าการสนับสนุนจากโรงเรียน ($\beta = .45$ และ $.31$ ตามลำดับ) และชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัลยังมีอิทธิพลทางตรงต่อผลที่ตามมามากที่สุด ($\beta = .31$) นอกจากนี้การเตรียมความพร้อมจากหลักสูตรการศึกษาและการสนับสนุนจากโรงเรียนยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลที่ตามมาโดยผ่านชีวิตการทำงานครูในยุคดิจิทัล ($\beta = .14$ และ $.09$ ตามลำดับ) อีกด้วย

สิตารัศมี สิงหเดชาสีทธิ์ (2559) ได้ศึกษาการพัฒนาตัวบ่งชี้ความเป็นครูมืออาชีพ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาตัวบ่งชี้ความเป็นครูมืออาชีพ 2) ทดสอบความสอดคล้องของโมเดลการวัดความเป็นครูมืออาชีพที่สร้างและพัฒนาขึ้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้คือครูสังกัดสำนักงานคณะกรรมการศึกษาขั้นพื้นฐานกระทรวงศึกษาธิการ (สพฐ.) จากทั่วประเทศจำนวน 847 คน ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือเป็นแบบสอบถามการพัฒนาตัวบ่งชี้ความเป็นครูมืออาชีพจำนวน 98 ข้อ มีค่าดัชนี IOC ตั้งแต่ 0.60 -1.00 และ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) มีค่าตั้งแต่ 0.553 -0.924 การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติบรรยาย การวิเคราะห์สหสัมพันธ์เพียร์สันด้วยโปรแกรม SPSS และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองด้วยโปรแกรม LISREL ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) ผลการพัฒนาตัวบ่งชี้ความเป็นครูมืออาชีพประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 องค์ประกอบ 16 ตัวบ่งชี้ ดังนี้ องค์ประกอบที่ 1 ด้านเป็นครูต้องรู้คิดประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ความรู้ด้านวิชาครู ความรู้ด้านการสอนเนื้อหา ความรู้ด้านเทคโนโลยีกับการสอน และความรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง องค์ประกอบที่ 2 ด้านเป็นแบบอย่างการเรียนรู้ออกเพื่อพัฒนาการสอน ประกอบด้วย 4 ตัว

บ่งชี้ ได้แก่ ทักษะการคิดขั้นสูง ทักษะการจัดการเรียนรู้ ทักษะการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนรู้ และ ทักษะการวิพากษ์ผลงานผู้เรียน องค์ประกอบที่ 3 ด้านเป็นแบบอย่างครุติ ประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ความตั้งใจสอน ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี ความยุติธรรม และซื่อสัตย์สุจริต 4 องค์ประกอบที่ 4 ด้านเป็นผู้เรียนรู้ไม่หยุดเพื่อพัฒนาตนเองประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ รู้จักตนเอง ใฝ่รู้เท่าทันโลก มุ่งมั่นพัฒนา และสร้างสรรค์นวัตกรรม 2) ผลการตรวจสอบความตรงของโมเดลความเป็นครูมืออาชีพด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (chi-square = 30.82; df = 21; p = .08; RMAEA = .02; RMR = .03; GFI = 1.00; AGFI = .98)

พัชรินทร์ หยกพิทักษ์โชค (2560) ได้ศึกษาการพัฒนาลักษณะเฉพาะของแบบวัดทักษะการรู้เท่าทันเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารแห่งศตวรรษที่ 21 สำหรับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อพัฒนาลักษณะเฉพาะและตรวจสอบคุณภาพของลักษณะเฉพาะของแบบวัดทักษะการรู้เท่าทันเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารแห่งศตวรรษที่ 21 สำหรับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต และ 2) เพื่อพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดทักษะการรู้เท่าทันเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารแห่งศตวรรษที่ 21 สำหรับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต ตามลักษณะเฉพาะของแบบวัดฯ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น แบ่งขั้นตอนการดำเนินงานออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การพัฒนาลักษณะเฉพาะของแบบวัดการพัฒนาลักษณะเฉพาะของแบบวัดทักษะการรู้เท่าทันเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารแห่งศตวรรษที่ 21 สำหรับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต และระยะที่ 2 การพัฒนาแบบวัดฯ ตามลักษณะเฉพาะของแบบวัดที่ได้สร้างขึ้น ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิตสังกัดมหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานครฯ และปริมณฑล มาจากการเลือกแบบเจาะจง จึงได้ตัวอย่างจำนวน 301 คน เพื่อเก็บข้อมูลจากแบบวัดฯ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบประเมินลักษณะเฉพาะฯ และ แบบวัดทักษะการรู้เท่าทันเทคโนโลยีฯ ที่พัฒนาขึ้นจากลักษณะเฉพาะฯ ซึ่งมีรูปแบบข้อคำถามเป็นแบบผสม ประกอบด้วยข้อคำถามแบบปรนัยหลายตัวเลือก อัตนัยตอบสั้น และ การมอบหมายภาระงาน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยายและตรวจสอบคุณภาพรายข้ออำนาจจำแนกโดยการพิจารณาการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (T-Test independent) ด้วยโปรแกรม SPSS ตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยโปรแกรม Mplus ตรวจสอบค่าความเที่ยงโดยพิจารณาค่าความสอดคล้องภายในด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha) ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพแบบวัดฯ ตามลักษณะเฉพาะของแบบวัดฯ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีองค์ประกอบของลักษณะเฉพาะได้แก่ บทนำ คำอธิบายทั่วไปในการใช้ลักษณะเฉพาะวัตถุประสงค์ของการสอบ เนื้อหาสาระและทักษะที่ต้องการวัด โครงสร้างแบบวัด รูปแบบของแบบวัด ลักษณะเฉพาะของข้อคำถาม ขั้นตอนการออกแบบและพัฒนาข้อคำถาม เกณฑ์การประเมิน ตัวอย่างข้อคำถาม ในภาพรวมมีผลการตรวจสอบคุณภาพอยู่ในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.23 และ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.25 2) การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดทักษะฯ ที่พัฒนาขึ้นจากลักษณะเฉพาะ โดยการตรวจสอบคุณภาพความตรงเชิงเนื้อหาจากกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน และการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Chi-square = 152.429, df = 128, P = 0.069, CFI = 0.958, TLI = 0.956, RMSEA = 0.025, SRMR = 0.046) การตรวจสอบความเที่ยงของแบบวัดทักษะฯ มีค่าความเที่ยงในระดับสูง ($\alpha = 0.77$) และการพิจารณาการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (T-Test independent) พบว่า ผลการทดสอบวัดระดับทักษะการรู้เท่าทันเทคโนโลยีสารสนเทศ

และการสื่อสารแห่งศตวรรษที่ 21 พบว่ามีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 21.14 คะแนนจากคะแนนเต็ม 35 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 60.40 จัดอยู่ในเกณฑ์พอใช้

สายถวิล แซ่ฮา (2559) ได้ศึกษาการพัฒนาแบบวัดจิตสาธารณะสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดจิตสาธารณะสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต 2) เปรียบเทียบจิตสาธารณะระหว่างนักศึกษาที่มีเพศ อายุ ชั้นปี ภูมิภาค สาขาวิชา รายรับในแต่ละเดือน ชมรมที่สังกัดแตกต่างกันของนักศึกษาปริญญาบัณฑิต และ 3) สร้างเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนที่ได้จากแบบวัดจิตสาธารณะสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต ตัวอย่างการวิจัย คือ นักศึกษาปริญญาบัณฑิต จำนวน 900 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงบรรยายและสถิติเชิงอ้างอิง ประกอบด้วย ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย ความเบ้ ความโด่ง การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหพันธ์แบบเพียร์สัน การทดสอบที การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1. แบบวัดที่พัฒนาขึ้นเป็นแบบวัดจิตสาธารณะชนิดสถานการณ์สำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต ซึ่งมี 4 ตัวเลือก จำนวน 40 ข้อ แบ่งออกเป็น 4 องค์ประกอบ คือ การช่วยเหลือส่วนรวม การมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม การเคารพสิทธิของส่วนรวม และการดูแลรักษาสิ่งของส่วนรวม แบบวัดมีความตรงเชิงเนื้อหา (IOC = 0.6-1.00) และมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ (0.33-0.55) แบบวัดมีความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ 0.92 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ที่สูง โดยมีค่าความเที่ยงของแบบวัดด้านการช่วยเหลือส่วนรวม การมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม การเคารพสิทธิของส่วนรวม และการดูแลรักษาสิ่งของส่วนรวม เท่ากับ 0.76, 0.76, 0.78 และ 0.79 ตามลำดับ มีความตรงเชิงโครงสร้างที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สองพบว่า โมเดลการวัดจิตสาธารณะมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 65.86$, $df = 54$, $p = 0.13$, $GFI = 0.99$, $AGFI = 0.98$, $RMR = 0.01$, $RMSEA = 0.02$) 2. ผลการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยจิตสาธารณะของนักศึกษาปริญญาบัณฑิตจำแนกตามเพศ พบว่า นักศึกษาหญิงมีระดับจิตสาธารณะสูงกว่านักศึกษาชาย จำแนกตามอายุ พบว่า นักศึกษาที่มีอายุ 23 ปี 22 ปี และ 20 ปี มีค่าเฉลี่ยคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่านักศึกษาที่มีอายุ 21 ปี จำแนกตามชั้นปี พบว่า นักศึกษาชั้นปีที่ 5 และ ชั้นปีที่ 2 มีค่าเฉลี่ยคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่านักศึกษาชั้นปีที่ 4 จำแนกตามสาขาวิชาที่เรียน พบว่า นักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ มีค่าเฉลี่ยคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่านักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ จำแนกตามกลุ่มที่เป็นสมาชิกชมรม พบว่า นักศึกษาที่เป็นสมาชิกชมรม ศิลปะและดนตรี มีค่าเฉลี่ยคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่านักศึกษาที่เป็นสมาชิกชมรมวิชาการ และนักศึกษาที่ไม่มีชมรมสังกัด จำแนกตามกลุ่มที่มีรายรับในแต่ละเดือน พบว่า นักศึกษาที่มีรายรับในแต่ละเดือนไม่เกิน 15,000 บาท มีค่าเฉลี่ยคะแนนจิตสาธารณะสูงกว่านักศึกษาที่มีรายรับในแต่ละเดือนมากกว่า 15,000 บาทขึ้นไป อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อจำแนกตามภูมิภาค พบว่า นักศึกษาในแต่ละภูมิภาคมีค่าเฉลี่ยคะแนนจิตสาธารณะไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 3. เกณฑ์การแปลความหมายคะแนนของแบบวัดจิตสาธารณะสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต เป็นเกณฑ์แบบที่ปกติ (normalized T-score) โดยแบ่งเป็นรายองค์ประกอบ ดังนี้ การช่วยเหลือส่วนรวม มีคะแนนดิบอยู่ระหว่าง 15-49 มีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง T17.39-T82.61 การมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม มีคะแนนดิบอยู่ระหว่าง 16-36 มีคะแนนที่ปกติระหว่าง T21.55-T66.72 การเคารพสิทธิของส่วนรวม มีคะแนนดิบอยู่ระหว่าง 19-48 มีคะแนนที่ปกติระหว่าง T17.39-T68.81 และ การดูแลรักษาสิ่งของส่วนรวม มีคะแนนดิบอยู่ระหว่าง 17-40 มีคะแนนที่ปกติระหว่าง T20.65-T67.13

สมชนก ลาดอก (2559) ได้ศึกษาการพัฒนาโมเดลการวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21: การทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของการวัด มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาโมเดลการวัดและเครื่องมือวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 2) วิเคราะห์ระดับบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ระหว่างครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา และ 3) ทดสอบความไม่แปรเปลี่ยนของโมเดลการวัดบทบาทครูในศตวรรษที่ 21 ระหว่างครูที่สอนระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ตัวอย่างวิจัย คือ ครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 652 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิและแบบวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for windows เพื่อวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานและสถิติอ้างอิง และการวิเคราะห์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และใช้โปรแกรม LISREL 9.30 ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างกลุ่มพหุ ผลการวิจัยพบว่า 1. โมเดลการวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ 10 ตัวบ่งชี้ ดังนี้ 1) บทบาทครูผู้อำนวยการเรียนการสอน ประกอบด้วย 3 ตัวบ่งชี้ คือ การออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้เอื้อต่อกิจกรรมการเรียนการสอน การจัดบรรยากาศหรือสภาพแวดล้อมของการเรียนการสอนให้เหมาะสม และการบูรณาการการจัดการเรียนการสอน 2) บทบาทครูผู้แนะนำแนวทาง ประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ คือ การชี้แนะแนวทางเพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง การถามคำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนคิด การมีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ และการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน 3) บทบาทครูผู้ร่วมเรียนรู้/ร่วมศึกษา ประกอบด้วย 3 ตัวบ่งชี้ คือ ความใจกว้างและเปิดโอกาสรับความรู้ใหม่ การร่วมมือและแลกเปลี่ยนความรู้กับผู้อื่น และการเรียนรู้และหาความรู้อยู่เสมอ โมเดลการวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 มีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2=21, N = 652) = 27.39, p = .158, GFI = .992, AGFI = .978, RMR = .003, RMSEA = .022$) ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ฉบับยาวและฉบับสั้น พบว่ามีคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) มีค่าอยู่ระหว่าง 0.6-1 ค่าอำนาจจำแนก (CITC) อยู่ในช่วงระหว่าง 0.295-0.807 มีความตรงเชิงโครงสร้างจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและมีค่าความเที่ยงรายองค์ประกอบของบทบาทครูผู้อำนวยการเรียนการสอน อยู่ในช่วง 0.907-0.939 บทบาทครูผู้แนะนำแนวทาง อยู่ในช่วง 0.953-0.969 และบทบาทครูผู้ร่วมเรียนรู้/ร่วมศึกษา อยู่ในช่วง 0.939-0.965 2. ครูระดับประถมศึกษาและมัศึกษามีค่าเฉลี่ยของบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 อยู่ในระดับมาก เมื่อจำแนกตามองค์ประกอบพบว่าครูมีค่าเฉลี่ยบทบาทครูผู้แนะนำมากที่สุด ($M = 3.86, SD = 0.53$) รองลงมาคือบทบาทครูผู้ร่วมเรียนรู้/ร่วมศึกษา ($M = 3.85, SD = 0.56$) และบทบาทครูผู้อำนวยการเรียนการสอนมีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ($M = 3.84, SD = 0.49$) อีกทั้งผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยจำแนกตามอายุและระดับชั้นที่สอนของครูที่แตกต่างกัน มีค่าต่างกันอย่างไรไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 3. โมเดลการวัดบทบาทครูเพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 มีความไม่แปรเปลี่ยนของรูปแบบโมเดลระหว่างครูที่สอนในระดับชั้นที่แตกต่างกัน และมีความไม่แปรเปลี่ยนของค่าพารามิเตอร์ซึ่งเป็นค่าน้ำหนักองค์ประกอบของแต่ละตัวบ่งชี้และค่าน้ำหนักองค์ประกอบหลักด้านบทบาทครูผู้อำนวยการเรียนการสอน บทบาทครูผู้แนะนำแนวทาง และบทบาทครูผู้ร่วมเรียนรู้/ร่วมศึกษา

กรองกาญจน์ นาแพร (2560) ศึกษาการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ส่งผลต่อประสิทธิผลการบริหารงานวิชาการในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ จังหวัดสมุทรสาคร ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างการวิจัย ผู้บริหารสถานศึกษาและครูในโรงเรียนประถมศึกษาของรัฐ จังหวัดสมุทรสาคร จำนวน 322 คน ได้มาโดยการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นตามสัดส่วนกระจายตามอำเภอ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามที่สร้างขึ้นโดยผู้วิจัย มีความตรงด้านเนื้อหา ระหว่าง 0.67 ถึง 1.00 ค่าความเที่ยงของแบบสอบถามด้านการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเท่ากับ 0.96 และด้านประสิทธิผลการบริหารงานวิชาการ เท่ากับ 0.98 วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน ผลการวิจัยสรุป 1) การเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อยู่ในระดับมากทั้งภาพรวมและรายด้าน ประกอบด้วยระบบสนับสนุนในโรงเรียน การมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงาน ภาวะผู้นำแบบสนับสนุนและภาวะผู้นำร่วม วิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมกัน และการทำงานอย่างสร้างสรรค์ 2) ประสิทธิผลการบริหารงานวิชาการ อยู่ในระดับมากทั้งภาพรวมและรายด้าน ประกอบด้วย การวิจัยเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา การวัดผลประเมินผลและดำเนินการเทียบโอนผลการเรียน และการนิเทศการศึกษา 3) การเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ประกอบด้วย การมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงาน (X5) ระบบสนับสนุนในโรงเรียน (X4) ภาวะผู้นำแบบสนับสนุนและภาวะผู้นำร่วม (X1) และวิสัยทัศน์และค่านิยมร่วมกัน (X3) เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิผลการบริหารงานวิชาการ (Ytot) โดยร่วมกันทำนายได้ร้อยละ 86.30 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สมการวิเคราะห์การถดถอย คือ $\hat{Y}_{tot} = 0.38 + 0.36(X5) + 0.20(X4) + 0.18(X1) + 0.17(X3)$

กัมพล ไชยพันธ์ (2554) ศึกษายุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ในภาคเหนือ ผลการวิจัยพบว่า จากขั้นตอนที่ 1 กำหนดยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือตอนบน และประเมินยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือตอนบน กลุ่มตัวอย่าง คือ ประชาชนตามประกาศสำนักทะเบียนกลาง กรมการปกครองใน 4 จังหวัด คือ จังหวัดเชียงราย พะเยา แพร่ และน่าน จำนวน 2,440 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบสอบถามการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของท้องถิ่นภาคเหนือตอนบน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ขั้นตอนที่ 2 การกำหนดยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือตอนบน ประชากร คือ ผู้อำนวยการสถานศึกษา รองผู้อำนวยการสถานศึกษา ครู และกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โรงเรียนประชานุเคราะห์ 15 รวมทั้งสิ้น 53 คน เครื่องมือในการวิจัย แบบวิเคราะห์ชุมชนและสถานศึกษา วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าความถี่ ค่าเฉลี่ยและการบรรยายความเรียง ขั้นตอนที่ 3 การประเมินยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือตอนบน ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นผู้บริหารสถานศึกษา และผู้บริหารการศึกษา จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำยุทธศาสตร์ไปใช้ในสถานศึกษา วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความถี่ และการบรรยายความเรียง ผลการวิจัยสรุป 1) สถานภาพการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ท้องถิ่นภาคเหนือตอนบนส่วนใหญ่ระดับการศึกษาของประชาชน จบชั้นประถมศึกษา สภาพเศรษฐกิจของหมู่บ้านปานกลาง สถานประกอบการในหมู่บ้านอยู่ระหว่าง 5 - 10 แห่ง โอกาสเข้าถึงเทคโนโลยีสารสนเทศเข้าถึงได้ง่ายและโครงสร้างพื้นฐานด้านอินเทอร์เน็ตครอบคลุมทั่วถึง โดยสถานภาพการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของท้องถิ่นภาคเหนือตอนบนในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนรายด้านได้แก่ บุคคลแห่งการเรียนรู้ในระดับปานกลาง แหล่งการเรียนรู้ในชุมชนและองค์กร

ความรู้ในชุมชนอยู่ในระดับมาก 2) ยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือตอนบน ได้แก่ ยุทธศาสตร์หลักพัฒนาบุคคลแห่งการเรียนรู้ ยุทธศาสตร์หลักพัฒนาแหล่งการเรียนรู้ในชุมชน ยุทธศาสตร์หลักองค์ความรู้ และยุทธศาสตร์หลักการจัดการความรู้ในชุมชน 3) การประเมินยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือตอนบน พบว่า ด้านความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

นิชาภัทร วิลเลียมส์ (2559) ศึกษาการพัฒนาการนิเทศภายในโดยใช้กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการศึกษาสภาพการนิเทศการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผลการทดสอบระดับชาติ มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าค่าเฉลี่ยระดับประเทศในปีการศึกษา 2556 จำนวน 4 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และในปีการศึกษา 2557 มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าค่าเฉลี่ยระดับประเทศ จำนวน 3 กลุ่มสาระการเรียนรู้ สภาพการจัดการเรียนการสอนพบว่า โรงเรียนขนาดเล็กไม่มีการวางแผนและไม่มีการประชุมเพื่อเลือกประเด็นในการนิเทศก่อนการนิเทศ และขาดแรงจูงใจในการเปลี่ยนแปลงวิธีสอนเพื่อฝึกให้นักเรียนมีทักษะการคิด 2) ผลการพัฒนาการนิเทศภายในโดยใช้กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (1) ชั้นเตรียมการได้คัดเลือกโรงเรียนพ่อบุญผาเมืองอุปถัมภ์เป็นพื้นที่วิจัยและได้ทีมผู้ร่วมวิจัย จำนวน 7 คน ทีมผู้ร่วมวิจัยและครูมีความตระหนัก มีความรู้เรื่องการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (2) ชั้นปฏิบัติการ ประกอบด้วย ชั้นที่ 1 การวางแผน จัดทำคู่มือการพัฒนาการนิเทศภายในโดยใช้กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ชั้นที่ 2 การปฏิบัติ ประชุมเชิงปฏิบัติการทีมผู้ร่วมวิจัย ครู โดยใช้กระบวนการพัฒนาบทเรียน เพื่อดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามคู่มือการพัฒนาการนิเทศภายใน ชั้นที่ 3 การสังเกต สังเกตการจัดการเรียนการสอนของครูในประเด็นการเตรียมการสอน การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการสอน ชั้นที่ 4 การสะท้อนผล ได้จุดแข็ง จุดอ่อนในการพัฒนาต่อไป 3) การถอดบทเรียนการพัฒนาการนิเทศภายในโดยใช้กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนประถมศึกษา มีประเด็นที่ได้เรียนรู้ ได้แก่ การวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ และตรงกับปัญหาความต้องการทำให้มีเป้าหมายที่ชัดเจนและบรรลุเป้าหมายความเป็นกัลยาณมิตรในการทำงานทำให้ครูมีความพึงพอใจและมีความสุขในการปฏิบัติงาน บุคคลในระดับองค์กรมีความผูกพันกันอย่างแน่นแฟ้ม ทำให้มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกันด้วยความเต็มใจ และเสียสละ ปรับเปลี่ยนมุมมองและทัศนคติเชิงบวก การแลกเปลี่ยนการปฏิบัติระหว่างครูด้วยกันทำให้เกิดสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ที่เสริมสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพรูปแบบการนิเทศที่เกิดจากกระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ควรมีขั้นตอนของการวางแผน การจัดทีมงาน การลงมือปฏิบัติและการสะท้อนผลที่ได้รับ

พิเชฐ เกษวงษ์ (2556) ศึกษาการนำเสนอแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 2. ผลการวิจัยพบว่า จากการดำเนินการวิจัยมี 3 ขั้นตอน คือ 1) สร้างแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา กลุ่มตัวอย่าง ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน เครื่องมือเป็นแบบสอบถามความตรงตามหลักวิชาการ วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง 2) ศึกษาความเหมาะสมของแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้บริหารการศึกษา จำนวน 12 คน เครื่องมือเป็นแบบสอบถามความเหมาะสมของแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ วิเคราะห์ข้อมูลโดย

หาค่ามัธยฐานและค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ และ 3) ศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา กลุ่มตัวอย่าง ผู้บริหารสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาปทุมธานี เขต 2 จำนวน 67 เครื่องมือเป็นแบบสอบถามความเป็นไปได้ของแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยสรุป แนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 2 ประกอบด้วย 1) การสร้างจุดเริ่มแห่งความร่วมมือร่วมใจ เช่น ส่งเสริมให้ครูมีการปรับปรุงและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง 2) การจัดให้ครูมีโอกาสเสวนาใคร่ครวญระหว่างกัน เช่น นำประเด็นปัญหาจากการปฏิบัติงานของครูมาพูดคุยแลกเปลี่ยนระหว่างกัน 3) การส่งเสริมให้มีการรวมกลุ่มเพื่อมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ของนักเรียน เช่น ส่งเสริมให้มีการใช้วิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย 4) การส่งเสริมให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้านค่านิยมและปทัสถานร่วม เช่น กำหนดกลยุทธ์ในการดำเนินงานให้บรรลุตามเป้าหมาย และ 5) การสนับสนุนให้มีการร่วมมือในการทำงาน เช่น ส่งเสริมการรวมกลุ่มเพื่อแก้ปัญหาร่วมกันของครู โดยแนวทางทั้ง 5 ด้าน มีความเหมาะสมและมีความเป็นไปได้ทุกรายการ

มินตรา ลายสนิทเสรีกุล (2557) ศึกษากลยุทธ์การบริหารโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียนมัธยมศึกษาในสหวิทยาเขตเบญจบูรพา กรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า สภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ของการบริหารโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียนมัธยมศึกษาในสหวิทยาเขตเบญจบูรพา กรุงเทพมหานคร ในภาพรวมและรายด้านทุกด้านปฏิบัติอยู่ในระดับมาก โดยเรียงลำดับความต้องการจำเป็นด้วยดัชนี PNI modified ได้เป็น 1) ด้านหลักสูตร 2) ด้านการจัดการเรียนการสอน และ 3) ด้านการวัดและประเมินผล โดยมีด้านที่เป็นจุดแข็ง คือ การวัดและประเมินผล และด้านที่เป็นจุดอ่อน คือ หลักสูตร กับการจัดการเรียนการสอน สำหรับกลยุทธ์การบริหารโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของโรงเรียนมัธยมศึกษาในสหวิทยาเขตเบญจบูรพา กรุงเทพมหานคร ประกอบไปด้วยกลยุทธ์หลัก 3 กลยุทธ์ กลยุทธ์รอง 12 กลยุทธ์ และวิธีดำเนินการ 29 วิธีดำเนินการ

ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม (2553) ศึกษาการพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างและประยุกต์ใช้หลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยและพัฒนา กลุ่มตัวอย่างมี 2 กลุ่ม ได้แก่ (1) กลุ่มตัวอย่างทั่วไป จำนวน 2,096 คน จาก 185 โรงเรียน ซึ่งได้รับการสุ่มมาแบบสองขั้นตอน และ (2) กลุ่มตัวอย่างที่เป็นกรณีศึกษา จำนวน 3 โรงเรียน ผลการวิจัยสรุป ดังนี้

1. องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ 9 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านปัจจัย คือ 1.1) ทักษะทางวิชาการและกลไกการเรียนรู้ และ 1.2) โครงสร้างและสิ่งสนับสนุน 2) องค์ประกอบด้านกระบวนการ คือ 2.1) การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน 2.2) การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน 2.3) การร่วมมือร่วมพลังกัน 2.4) การเปิดรับการชี้แนะในการปฏิบัติงาน และ 2.5) การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน และ 3) องค์ประกอบด้านผลลัพธ์ คือ 3.1) ผลการปฏิบัติงานตามที่คาดหวัง และ 3.2) การเป็นสมาชิกเครือข่าย นอกจากนี้ยังพบว่าองค์ประกอบดังกล่าวนี้มีความตรงเชิงโครงสร้าง (ค่าดัชนี CFI และค่าดัชนี TLI มีค่าเท่ากับ 0.989 และ 0.987 ตามลำดับค่า ดัชนี RMSEA มีค่าเท่ากับ 0.021 และค่าดัชนี SRMR ในระดับบุคคล มีค่าเท่ากับ 0.014 และในระดับหน่วยงาน มีค่าเท่ากับ 0.021 ตามลำดับ

2. หลักเทียบและคุณภาพของหลักเทียบพบว่า 2.1) หลักเทียบประกอบด้วย 5 ตัวบ่งชี้หลัก ได้แก่ (1) การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน (2) การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกัน เพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน (3) การร่วมมือร่วมพลังกัน (4) การเปิดรับการชี้แนะในการปฏิบัติงาน (5) การสนทนาที่มุ่งสะท้อนผลการปฏิบัติงาน ซึ่งแต่ละตัวบ่งชี้หลักประกอบด้วย 5 ตัวบ่งชี้ย่อยสำหรับเกณฑ์การตัดสินในหลักเทียบ แบ่งออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่ 1) ระดับต่ำกว่ามาตรฐานทั่วไป 2) ระดับเท่ากับมาตรฐานทั่วไป 3) สูงกว่ามาตรฐานทั่วไป 4) ระดับสูงกว่ามาตรฐานทั่วไปในชั้นเป็นเลิศ และ 2.2) คุณภาพของหลักเทียบ พบว่า 2.2.1) มีความตรงเชิงโครงสร้างตามผลการวิเคราะห์ โมเดลความสัมพันธ์แบบพหุระดับ แบ่งเป็นระดับบุคคลและระดับหน่วยงาน(โรงเรียน) (มีค่าไคสแควร์ (χ^2) เท่ากับ 942.833 ค่าอัตราส่วนระหว่างค่าไคสแควร์กับค่าองศาอิสระ (χ^2 / df) เท่ากับ 1.92 สำหรับค่าดัชนี CFI และค่าดัชนี TLI มีค่าเท่ากับ 0.989 และ 1.987 ตามลำดับ ค่าดัชนี RMSEA มีค่าเท่ากับ 0.021 และค่าดัชนี SRMR ในระดับบุคคล มีค่าเท่ากับ 0.014 และในระดับหน่วยงาน มีค่าเท่ากับ 0.021 ตามลำดับ) 3.2) มีค่าความเที่ยงอยู่ในระดับสูงซึ่งมีค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์แบบแอลฟา เท่ากับ 0.928 3.3) มีการยอมรับในด้านความตรงประเด็นและความสอดคล้องกันอยู่ในระดับสูง

3. การทดลองสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนตามแนวทางที่พัฒนาขึ้นในโรงเรียนที่เป็นกรณีศึกษาพบว่าหลังจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกรณีศึกษาเข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสามารถปฏิบัติและมีผลการปฏิบัติที่มีคุณภาพอยู่ในระดับเท่ากับมาตรฐานทั่วไปเป็นอย่างน้อยในทุกตัวบ่งชี้ กรณีศึกษาสามารถบรรลุเป้าหมายของการปฏิบัติในทุกตัวบ่งชี้โดยมีตัวบ่งชี้ที่บรรลุเป้าหมายในระดับสูง ได้แก่ ตัวบ่งชี้ที่ 1 : การสร้างบรรทัดฐานและค่านิยมร่วมกัน และตัวบ่งชี้ ที่ 2 : การปฏิบัติที่มีเป้าหมายร่วมกันเพื่อการเรียนรู้ของนักเรียน

4. แนวทางการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนเป็นการบูรณาการแนวคิดกระบวนการทำหลักเทียบกับกลยุทธ์บลูโอเชียน แบ่งออกเป็น 4 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การวางแผน ระยะที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูล ระยะที่ 3 การบูรณาการ ระยะที่ 4 การปฏิบัติโดยมีคู่มือประกอบการดำเนินการที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับแนวคิด วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการและการรายงานผล

วรลักษณ์ ชูกำเนิด (2557) ศึกษารูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย. ผลการวิจัยพบว่า จากการศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา แบบพหุกรณี โดยเลือกโรงเรียนแบบเจาะจงในแต่ละภูมิภาคที่มีแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 แห่ง เก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึกเลือกแบบเจาะจงทั้งผู้บริหาร สถานศึกษา ครู และนักเรียน รวมจำนวน 64 คน การฝังตัวสังเกตการณ์แบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วมในพื้นที่ศึกษา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง แบบสังเกตการณ์แบบกึ่งโครงสร้าง เอกสารที่เกี่ยวข้อง แบบบันทึกภาคสนาม และแนวคำถามการสนทนากลุ่ม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ผู้วิจัยสร้างความน่าเชื่อถือในงานวิจัยโดยการสร้างความสัมพันธ์และความคุ้นเคย การใช้เวลาในพื้นที่ที่เพียงพอ การเก็บข้อมูลยืนยันแบบสามเส้า ผลการวิจัยสรุป รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบทโรงเรียนในประเทศไทย เป็นรูปแบบของระบบที่คลี่คลายแบบเปิด ที่มุ่งสู่สร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบมุ่งการเปลี่ยนแปลงเพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21 บนฐานงานจริงร่วมกัน ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบของ PLC มี 6 องค์ประกอบสำคัญที่สัมพันธ์ซึ่งกันและกันด้วยการเรียนรู้แบบสองทิศทางอย่างต่อเนื่องและส่งผลกันเป็นลำดับ ประกอบด้วย องค์ประกอบที่ 1 ชุมชน กัลยาณมิตรตามวิถีไทย องค์ประกอบที่ 2 ภาวะผู้นำเร้าศักยภาพ องค์ประกอบที่

3 วิสัยทัศน์เชิงศรัทธาร่วม องค์ประกอบที่ 4 ระบบเปิดแบบฝึกกำลังมุ่งสู่ผู้เรียน องค์ประกอบที่ 5 ระบบทีมเรียนรู้ทางวิชาชีพสู่ภูมิภาคความเป็นครู และองค์ประกอบที่ 6 พื้นที่เรียนรู้บนฐานงานจริงที่มีลักษณะเด่นชัดของพื้นที่เรียนรู้ 6 พื้นที่ย่อย ประกอบด้วย PLC พื้นที่กลาง, PLC พื้นที่คู่วิชาชีพ, PLC พื้นที่ทีมเรียนรู้, PLC พื้นที่วงเวียนเรียนรู้ต่าง ๆ, PLC พื้นที่เสมือน, และ PLC พื้นที่ระหว่างโรงเรียน

ศิริรัตน์ โกศล (2559) ศึกษาการพัฒนาสถานศึกษาโดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัชฌมศึกษา เขต 24. ผลการวิจัยพบว่า จากการดำเนินการ 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวชี้วัดแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจสอบความเหมาะสมขององค์ประกอบและตัวชี้วัด จำนวน 5 คน ระยะที่ 2 การศึกษาสภาพ ปัจจุบัน สภาพที่พึงประสงค์ และวิธีการพัฒนาสถานศึกษา โดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้บริหารและครูในโรงเรียนสังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัชฌมศึกษา เขต 24 จำนวน 419 คน และระยะที่ 3 การพัฒนา สถานศึกษา โดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผลการวิจัยสรุป 1) ผลการศึกษาองค์ประกอบและตัวชี้วัดแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัชฌมศึกษา เขต 24 ที่ประกอบด้วย ด้านการสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วม ด้านค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ด้านทีมเรียนรู้และการจัดการความรู้ร่วมกัน ด้านการส่งเสริมแหล่งเรียนรู้ และเทคโนโลยีสารสนเทศ พบว่า ค่าเฉลี่ยระดับความเหมาะสมขององค์ประกอบและตัวชี้วัด แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีความเหมาะสม ทุกองค์ประกอบและตัวชี้วัด 2) ผลการศึกษาสภาพปัจจุบัน และสภาพที่พึงประสงค์การพัฒนาสถานศึกษา โดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับ สถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัชฌมศึกษา เขต 24 พบว่า ด้านการสนับสนุนและเป็นผู้ร่วม ด้านค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ด้านทีมเรียนรู้และการจัดการความรู้ร่วมกัน และด้านการส่งเสริมแหล่งเรียนรู้และเทคโนโลยีสารสนเทศ โดยรวมมีการปฏิบัติอยู่ในระดับ ปานกลางทุกด้าน ส่วนสภาพที่พึงประสงค์การพัฒนาสถานศึกษา โดยใช้แนวคิดชุมชนทางการเรียนรู้ วิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษามัชฌมศึกษา เขต 24 ด้านการสนับสนุนและเป็นผู้ร่วม ด้านค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ด้านทีมเรียนรู้และการจัดการความรู้ร่วมกัน และด้านการส่งเสริมแหล่งเรียนรู้และเทคโนโลยี สารสนเทศ โดยรวมมีสภาพที่พึงประสงค์ อยู่ในระดับมากที่สุด และ 3) ผลการศึกษาแนวทางการพัฒนาสถานศึกษา โดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทาง วิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษา สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษามัชฌมศึกษา เขต 24 พบว่า แนวทางการพัฒนาสถานศึกษา โดยใช้แนวคิดชุมชนการ เรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษา สังกัด สำนักงานเขต พื้นที่การศึกษามัชฌมศึกษา เขต 24 ด้านการสนับสนุนและการเป็นผู้นำร่วม ได้ 11 แนวทาง ด้านค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ได้ 9 แนวทาง ด้านทีมเรียนรู้และการจัดการความรู้ร่วมกัน ได้ 18 แนวทาง และด้านการส่งเสริมแหล่งเรียนรู้และเทคโนโลยีสารสนเทศ ได้ 14 แนวทาง และผลการ ประเมินแนวทางการพัฒนาสถานศึกษาโดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อจัดการเรียนรู้ ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัชฌมศึกษา เขต 24 พบว่า แนวทางการพัฒนามีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน และมีความเป็นไปได้ อยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน เช่นกัน

สหรัฐ เต็มวงษ์ (2559) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาเขต 19 . ผลการวิจัยพบว่า จากกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ ผู้บริหารและครูผู้สอนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 19 จำนวน 400 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified random sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล เป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ผลการวิจัยสรุป ได้ดังนี้ 1) ระดับของการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก 2) ระดับของปัจจัยที่ศึกษาทุกตัวแปรอยู่ในระดับมาก 3) ปัจจัยที่ศึกษาทุกด้านมีความสัมพันธ์กับการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 4) ปัจจัยที่สามารถพยากรณ์การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน ได้แก่ ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง การรับรู้ความสามารถของครู และบรรยากาศแบบเปิดของโรงเรียน โดยสามารถพยากรณ์ร้อยละ 71.80 ($R^2 = .718$)

สมุทรร สมปอง (2558) ศึกษาการพัฒนาารูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียน ประถมศึกษา : การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ผลการวิจัยพบว่า จากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาสภาพ ปัจจุบันและปัญหา ได้แก่ ผู้บริหารและครูจากโรงเรียนประถมศึกษาทั่วประเทศ จำนวน 379 โรงเรียน โรงเรียนละ 2 คน รวมจำนวน 758 คน ซึ่งได้จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multistage Random Sampling) กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้บริหารและครูโรงเรียนที่มีวิธีปฏิบัติ ที่เป็นเลิศ (Best Practices) ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 3 โรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาหนองบัวลำภู เขต 1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติวิจัย พื้นฐาน ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยสรุป 1) สภาพปัจจุบันในการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูของโรงเรียนประถมศึกษา พบว่า ผู้บริหารและครูผู้สอน มีความคิดเห็นโดยรวมทั้ง 5 ด้าน อยู่ในระดับมาก ด้านความต้องการ ในการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา พบว่าผู้บริหารและครูผู้สอนมีความ คิดเห็นโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด 2) รูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูของโรงเรียนที่ร่วมวิจัย ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก คือ การเตรียมองค์กรเพื่อการเรียนรู้ การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม การเรียนรู้จากการปฏิบัติงานร่วมกัน และผลที่คาดหวัง และ 3) ผลการประเมินการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู ในด้านความรู้ความเข้าใจ พบว่า ครูมีความรู้ความเข้าใจในระดับมาก ด้านความสามารถในการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ครูของครู พบว่า อยู่ในระดับมากที่สุด ด้านพฤติกรรมการสอนของครู พบว่า ครูมีการเปลี่ยน พฤติกรรมการสอนอยู่ในระดับมาก ด้านผลงานการพัฒนาการเรียนการสอนของครู พบว่า ครูมีผลงานสอดคล้องกับบทเรียนอยู่ในระดับมาก ด้านความพึงพอใจต่อรูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียน พบว่า ครูมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก และด้านความร่วมมือ และแลกเปลี่ยนประสบการณ์การทำงานของครู พบว่า ครูมีความร่วมมือในการจัดการเรียนการสอน แลกเปลี่ยนประสบการณ์กันและมีการพัฒนาตนเองมากขึ้น

สิวรี พิศุทธิ์สินธพ (2553) ศึกษาารูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาคาลอลิก ผลการวิจัยพบว่า 1) รูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาคาลอลิก มี 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ภาวะผู้นำแบบสนับสนุนและภาวะผู้นำแบบมีส่วนร่วมซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 3 ประการ คือ มีการแบ่งปันอำนาจ มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ และมีการส่งเสริมการพัฒนาภาวะผู้นำ 2) ค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ซึ่งความเป็นไปได้

สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และมีค่านิยมและวิสัยทัศน์เพื่อการทำงานร่วมกันของบุคลากร 3) การเรียนรู้ร่วมกันและประยุกต์การเรียนรู้ ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีการเรียนรู้ร่วมกันและมีการประยุกต์ความรู้เพื่อประโยชน์ของผู้เรียน 4) สภาพการณ์ที่สนับสนุนซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีโครงสร้างทางกายภาพ และมีโครงสร้างทางทรัพยากรบุคคล 5) แนวปฏิบัติที่ตีร่วมกัน ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวปฏิบัติที่ดี และมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ และ 6) ความเป็นเลิศแห่งความเป็นมนุษย์ ซึ่งความเป็นไปได้สำหรับแนวทางในการปฏิบัติจริงนั้นมี 2 ประการ คือ มีการพัฒนามิติบุคคล และมีการพัฒนามิตีสังคม

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

Andrews and Lewis (2002) ศึกษาประสบการณ์ของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ รูปแบบใหม่ของการพัฒนาตนเองของครูและเพื่อนร่วมงาน ผลการวิจัยพบว่า ครูผู้สอนเปลี่ยนแปลงตนเอง โดยรายงานนิสัยและพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกัน พุดคุยเกี่ยวกับการเรียนการสอนและแตกต่างกันของกลยุทธ์การสอน ความสัมพันธ์ของผู้ในเทศที่จะตรวจสอบและเปลี่ยนวิธีปฏิบัติในชั้นเรียนของพวกเขา การมีส่วนร่วมอำนวยความสะดวกภายในและภายนอกอย่างมีนัยสำคัญในการให้บริการ โครงสร้างของกลุ่มและส่งเสริมการทำงานร่วมกันการสนับสนุนการดูแลเพิ่มความชอบธรรมให้กับความพยายามของกลุ่มความคิดและให้แนวทางที่จะรักษาความพยายามของกลุ่มความคิดนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในองค์กรของโรงเรียนทั้งมุมมองของครูเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนและมุมมองของโรงเรียนภายในบริบทที่กว้างขึ้นของชุมชน

Angela (2008) ศึกษาการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนชนบท ผลการวิจัยพบว่า การสำรวจการดำเนินงานของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อที่จะให้ข้อเสนอแนะ เพื่อส่งเสริมการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ใน 5 โรงเรียน ตำบลหนึ่งในชนบทของรัฐมิสซูรีที่จะเพิ่มขึ้น น่าจะเป็นที่ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ จะส่งผลให้ความสำเร็จของนักเรียนดีขึ้น ข้อเสนอที่แสดงให้เห็นถึงความสำเร็จของโรงเรียนสูง แสดงถึงลักษณะการพัฒนาหลักการพื้นฐานของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ การดำเนินการปฏิรูปกระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ด้วยความช่วยเหลือจาก ผู้ให้คำปรึกษา ทีมผู้บริหาร และได้รับการฝึกฝนในกระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และการดำเนินการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในแต่ละอาคาร ควบคู่ไปกับอำเภอก็เริ่มมีความคิดริเริ่มเพื่อให้เวลาสำหรับครูการร่วมมือ เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยผ่านการโฟกัสกลุ่ม การสัมภาษณ์ และตรวจสอบเอกสารเกี่ยวกับการดำเนินงานชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพและการดำเนินงานในปัจจุบัน ข้อมูลจากแต่ละโรงเรียนที่ใช้ร่วมกัน โดยแยกตามการวิเคราะห์ร่วมกันรูปแบบทั่วไปจึงเน้นความเหมือนและความแตกต่างในการดำเนินงานของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบริบทของโรงเรียนต่าง ๆ ภายในเขตการศึกษาเดียวกัน การวิเคราะห์ข้อมูล ผลการวิจัยพบว่า สามรูปแบบที่พบมากที่สุดทั้งอาคารรวมทั้งแนวความคิดของการทำงานร่วมกันเวลาเป็นทรัพยากรและหน้าที่ของความเป็นผู้นำ ปัจจัยกระตุ้นเช่นเดียวกันอุปสรรคในการดำเนินงานของตรวจสอบแบบเจาะลึกมองไปที่ การดำเนินการตามกระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ คือการสำรวจแต่ละอาคาร รวมทั้งการตั้งค่าของโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนผลของการสอบสวนประเมินนี้แสดงให้เห็นถึงแนวคิดที่ถึงแม้จะมีความ

ช่วยเหลือด้านเทคนิคเดียวกัน การดำเนินการตามกระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นบริบทที่เฉพาะเจาะจงสามอาคารประถมศึกษาที่ประสบความสำเร็จมากชิ้นในการพัฒนาหลักการของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

Dan Carpenter (2012) ศึกษาผลกระทบจากการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีต่อการปฏิบัติงานในห้องเรียนของครูวิทยาศาสตร์ ของโรงเรียนในเขตมิดเวสต์ ผลการวิจัยพบว่า ในแต่ละโรงเรียนมีการดำเนินการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในรูปแบบที่แตกต่างกัน ครูค้นพบการปฏิบัติที่ดีและไม่ดี โรงเรียนได้มีการปฏิบัติทั้งสิ่งที่ดีและไม่ดี โรงเรียนและครูเห็นความสำคัญของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มีการสื่อสารละความร่วมมือที่ดี เป็นเครือข่ายความร่วมมือที่ดีและนำมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทำให้ครูได้รับคำแนะนำที่ดี ได้รับการชี้แนะแนวทางที่ดีในการปฏิบัติงานการดำเนินการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการทำงานของครูช่วยให้ครูมีแนวทางในการปฏิบัติงานที่ดีขึ้น ทำให้นักเรียนได้รับการผลการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ ส่งผลต่อการเรียนรู้ที่ดีขึ้น

Gilrane, Roberts and Russell (2008) ศึกษาเกี่ยวกับกรณีศึกษาการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผลการวิจัยพบว่า การสะท้อนความคิดและพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงของครูได้รับอิทธิพลจากการสนทนาเพื่อช่วยเหลือกันในการพัฒนาวิชาชีพระหว่างครูในโรงเรียน โครงสร้างทางกายภาพ เช่น สถานที่ตั้งโรงเรียนและการจัดตารางเวลาเพื่อให้คณะครูมีการประสานความร่วมมือระหว่างกัน การได้รับกำลังใจจากเพื่อนครู และบุคลากรในโรงเรียนและแหล่งเรียนรู้ที่ครูสามารถนำมาใช้เป็นสื่อการสอน

Hord (1997) ศึกษาการวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีการจัดตั้งชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และยืนยันว่าการดำเนินการในรูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพทั้งด้านวิชาชีพ และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนจากการสังเคราะห์รายงานการวิจัยเกี่ยวกับโรงเรียนที่มีการจัดตั้งชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยใช้คำถามว่าโรงเรียนดังกล่าวมีผลลัพธ์อะไรบ้างที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปที่ไม่มีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และถ้าแตกต่างแล้วจะมีผลดีต่อครูผู้สอนและต่อนักเรียนอย่างไรบ้าง ซึ่งมีผลสรุป 2 ประเด็น คือ ประเด็นที่ 1 ผลดีต่อครูผู้สอน ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพส่งผลต่อครูผู้สอน คือ ลดความรู้สึกโดดเดี่ยว เพิ่มความรู้สึกผูกพันต่อพันธกิจและเป้าหมายของโรงเรียนมากขึ้น โดยเพิ่มความกระตือรือร้นที่จะปฏิบัติให้บรรลุพันธกิจอย่างแท้จริง รู้สึกว่าต้องการร่วมกันรับผิดชอบต่อการพัฒนาการโดยรวมของนักเรียน และร่วมกันรับผิดชอบเป็นกลุ่มกลุ่มต่อผลสำเร็จของนักเรียน รู้สึกเกิดสิ่งที่เรียกว่าพลังการเรียนรู้ ซึ่งส่งผลให้การปฏิบัติการสอนในชั้นเรียนของตนมีผลดียิ่งขึ้นกล่าวคือ มีการค้นพบความรู้และความเชื่อใหญ่ ๆ ที่เกี่ยวกับวิธีการสอน และตัวผู้เรียนซึ่งตนเคยสังเกตหรือสนใจมาก่อน เข้าใจในด้านเนื้อหาสาระที่ต้องจัดการเรียนรู้ได้แตกฉานยิ่งขึ้น และรู้ว่าตนเองควรแสดงบทบาทและพฤติกรรมการสอนอย่างไร จึงจะช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุดตามเกณฑ์ที่คาดหวัง รับทราบข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อวิชาชีพได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็วขึ้น ส่งผลต่อการปรับปรุงพัฒนางานวิชาชีพของตนได้ตลอดเวลา ครูเกิดแรงบันดาลใจที่สร้างแรงบันดาลใจต่อการเรียนรู้อีกแก่นักเรียนต่อไป เพิ่มความพึงพอใจ เพิ่มขวัญกำลังใจต่อการปฏิบัติงานสูงขึ้น และลดอัตราการลาหยุดงานน้อยลง มีความก้าวหน้าในการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับลักษณะผู้เรียนได้อย่างเด่นชัด และรวดเร็วกว่าที่พบในโรงเรียนแบบเก่า มีความผูกพันที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงใหม่ ให้ปรากฏอย่างเด่นชัดและยั่งยืน สุดท้ายคือ มีความมุ่งหมายที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบต่อปัจจัยพื้นฐานต่าง ๆ ประเด็นที่ 2 ผลดีต่อผู้เรียน ซึ่งพบว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพส่งผลต่อการเรียน คือ สามารถลดอัตราการล่าช้า

ซ้ำชั้น และจำนวนชั้นเรียนที่ต้องเลื่อนหรือชะลอการจัดการเรียนรู้ให้น้อยลง อัตราการขาดเรียนลดลง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และวิชาการอ่านที่สูงขึ้นอย่างเด่นชัด เมื่อเทียบกับโรงเรียนแบบเก่า สุดท้ายคือ มีความแตกต่างด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีภูมิหลังไม่เหมือนกันลดลงชัดเจน

Huffman (2003) ศึกษาเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในการทำให้ครูและผู้บริหารให้มีวิสัยทัศน์ ความเชื่อและค่านิยมร่วมกัน มีเป้าหมายเดียวกัน คือ การพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนและบุคลากรในโรงเรียนมีความพยายามอย่างสอดคล้องกัน ในการแสดงออกซึ่งความไว้วางใจระหว่างกัน ประสานความร่วมมือ และมีการสื่อสารแบบให้เกียรติซึ่งกันและกัน

Karma (2006) ศึกษาการพัฒนาการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูคณิตศาสตร์ ในโรงเรียนภาคตะวันออกเฉียงใต้ของมณฑลยูนนาน โดยใช้วิธีการที่เรียกว่า ALRR (ถาม ฟัง ตอบสนอง และสะท้อนให้เห็นถึง) การเรียนรู้วิธีการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นวิธีการแนะนำในการปรับปรุงและพัฒนาการปฏิบัติงานในห้องเรียน แม้ว่าส่วนใหญ่เคยปฏิบัติเกี่ยวกับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมาบ้างแล้ว สำหรับโรงเรียนที่ประสงค์จะพัฒนาการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพชุมชนทั้งโรงเรียน ผู้บริหาร และครูในระบบทั้งหมดจะต้องมีความมุ่งมั่นที่จะปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียนในวิชาคณิตศาสตร์ พยายามที่จะทำหลักสูตรที่สอดคล้องกับการใช้ ALRR ช่วยสร้าง จิตวิญญาณของความไว้วางใจในการสอบถามครูคณิตศาสตร์ ในขณะที่ผู้เข้าร่วมสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีการตอบสนองต่อ ปัจจัย บริบทที่สำคัญ จากการสัมภาษณ์ครูคณิตศาสตร์ จำนวน 23 คน ที่มีส่วนร่วมสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในระยะเวลา 3 ปี ผลการวิจัยพบว่า ครูคณิตศาสตร์ต้องการมีส่วนร่วมในการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพราะทำให้พวกเขาได้พัฒนาสติปัญญา อารมณ์ ส่วนบุคคลและเพิ่มความมั่นใจในตนเองเพิ่มขึ้น ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหา ความสามารถในการสอนคณิตศาสตร์เพิ่มขึ้น กระบวนการการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีอิทธิพลต่อการปฏิบัติงานในห้องเรียน ครูเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงไปสู่ความเป็นมืออาชีพมากขึ้น

Little (2006) ศึกษาและได้กล่าวผลการวิจัยพบว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพของโรงเรียนที่เข้มแข็ง จะทำให้ครูมีความเจริญงอกงาม เป็นเครื่องยืนยันถึงผลลัพธ์ที่ดีของนักเรียน การพัฒนาที่มีประสิทธิภาพอย่างมืออาชีพจะทำให้เกิดความมั่นคงและค่านิยมที่ดีและมีความเป็นผู้นำแห่งชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

Morrow (2010) ศึกษาทัศนคติของครูเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในการส่งเสริมความก้าวหน้าทางวิชาชีพ เก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่มกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูในโรงเรียนประถมศึกษาดำเนินงานชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมาแล้วไม่

Olson (2008) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จสูงกับลักษณะชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการเป็นผู้นำทางการศึกษา ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนประถมศึกษามีการนำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปใช้ จะประสบความสำเร็จทางวิชาการสูง นั้นโรงเรียนที่มีความสำเร็จทางวิชาการนั้นผู้นำทางการศึกษาได้นำชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปพัฒนาเป็นกลยุทธ์ของโรงเรียนและพยายามพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียน

Ruth (2010) ศึกษาการประเมินผลการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในโรงเรียนประถม ผลการวิจัยพบว่า คณาจารย์ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการแนะนำการพัฒนาการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทาง

วิชาชีพ และทำให้ขั้นตอนต่อไป เหตุผลสำหรับการศึกษาปัญหานี้ คือการให้ความช่วยเหลือโรงเรียนในการพัฒนาในฐานะที่เป็นการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และจะเป็นตัวอย่างสำหรับคนอื่น ๆ การเก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ประกอบไปด้วยการออกแบบวิธีการผสมใน 2 ขั้นตอนการสำรวจของเจ้าหน้าที่ที่มีคำอธิบาย การวิเคราะห์และการสัมภาษณ์กลุ่ม มุ่งเน้นผลในตำแหน่งของโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง จากที่ยังไม่ได้ผ่านขั้นสูง และผลการสนทนากลุ่มที่ระบุคะแนนที่เริ่มในความร่วมมือและเวลาขึ้นอยู่กับคำตอบ จากการสำรวจไม่เห็นด้วยกับตัวชี้วัดของพฤติกรรมเหล่านี้ที่สำคัญแนะนำการประเมินรวมถึง (ก) กำหนดเวลาในระหว่างวันสำหรับกลุ่มการศึกษาศึกษา และ (ข) โดยใช้โปรโตคอลที่เพิ่มประสิทธิภาพของกลุ่มศึกษา ผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงทางสังคมรวมถึงที่โรงเรียนทุ่มเทเวลาและกำหนดโครงสร้างการทำงานร่วมกันอย่างชัดเจนเพื่อให้มั่นใจว่ามีการจัดการเรียนการสอนที่ดีขึ้นในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน แบ่งปันประสบการณ์จะส่งผลให้เกิดความเข้าใจที่ดีขึ้น ความขยันเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องใช้ในการสร้างและการบำรุงรักษาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีประสิทธิภาพในการปรับปรุงการเรียนการสอนและการเรียนรู้

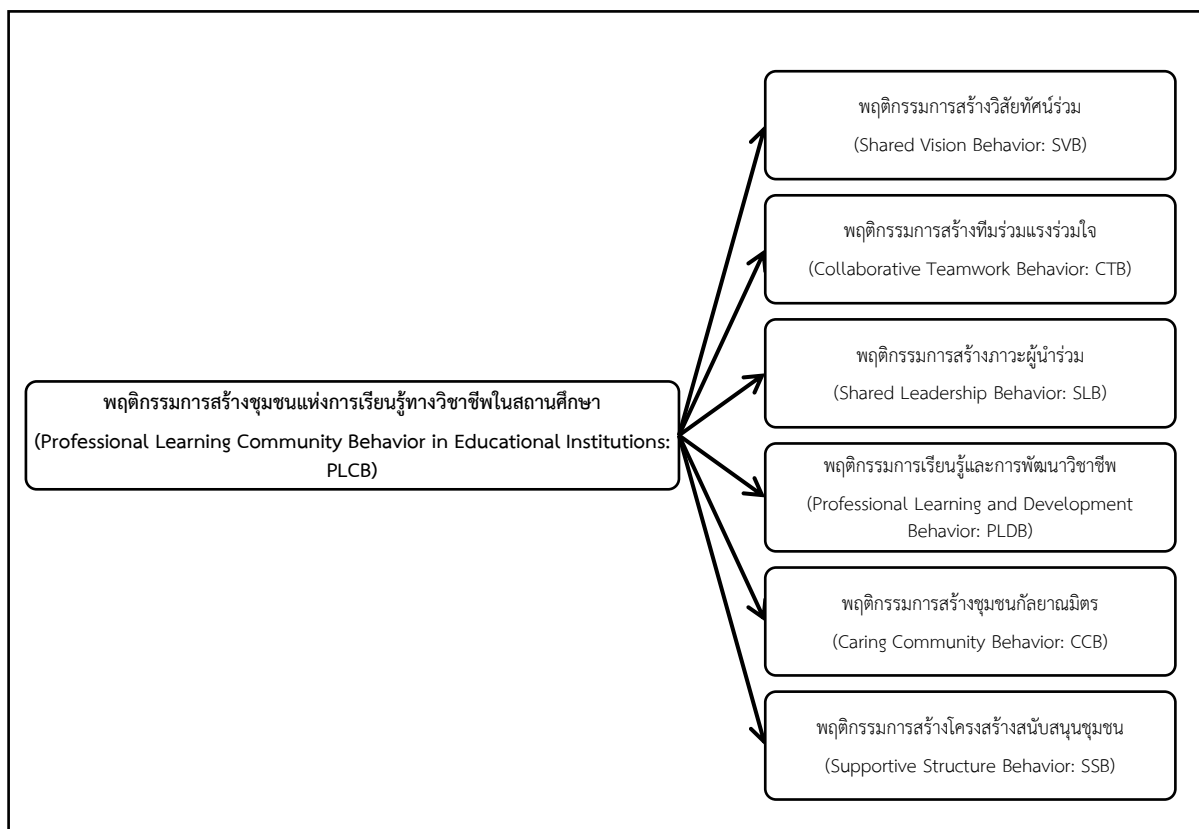
Saphier (2005) ศึกษาและได้กล่าวว่าโรงเรียนที่มีชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่เข้มแข็งจะเป็นความหวังและความสำเร็จของนักเรียน จะไม่มีอะไรสำคัญสำหรับการศึกษาในทศวรรษหน้าเท่ากับการให้ความรู้และมีผู้นำที่ให้การสนับสนุนให้มีความผูกพันความเข้าใจ และมีทักษะที่จะเป็นบรรทัดฐานในการพัฒนาโรงเรียน

Stier (2007) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพกับการประสบความสำเร็จในโรงเรียนมัธยมศึกษา ผลการวิจัยพบว่า การเปรียบเทียบการรับรู้ของผู้บริหารเกี่ยวกับการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในระดับปานกลาง ก็จะพบว่าผู้บริหารสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพสูงจะรับรู้ของมากกว่าผู้บริหารสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพต่างจากมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ โรงเรียนมัธยมที่มีประสิทธิภาพสูงได้คะแนนเฉลี่ยสามสิบแปดเต็มสี่สิบคะแนน ถือว่าโรงเรียนมัธยมที่มีการรับรู้เกี่ยวกับการเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพจะประสบความสำเร็จสูง

Voelkel (2011) ศึกษาความสัมพันธ์ของประสิทธิภาพร่วมของครูกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ของครูและผู้บริหารโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินการเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพของครูและผู้บริหารโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินการเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ใน Central California โดยการสัมภาษณ์แบบหนึ่งต่อหนึ่งและการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสามเส้า ผลการวิจัยพบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับประสิทธิภาพร่วม ภาวะผู้นำเปลี่ยนแปลงเป็นสิ่งจำเป็นในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพให้มีความมั่นคงและยั่งยืน งานวิจัยยังชี้ให้เห็นว่าระดับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพสูงขึ้นไปนั้นเป็นผลมาจากประสิทธิภาพร่วมสูงขึ้น

กรอบแนวคิดการวิจัย

ผู้วิจัยใช้แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในระดับสถานศึกษาหรือระดับผู้ประกอบวิชาชีพ ของสำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) โดยได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศในบริบทของสถานศึกษา ซึ่งพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นเอกลักษณ์สำคัญของความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ แสดงให้เห็นว่าความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจะทำให้ความเป็น “องค์กร” หรือ “สถานศึกษา” มีความหมายที่การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยกลยุทธ์การสร้างความร่วมมือที่ยึดเหนี่ยวกันด้วยวิสัยทัศน์ร่วม มุ่งการเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ และชุมชนกัลยาณมิตร แสดงถึงการรวมพลังของครู คณาจารย์ และนักการศึกษาที่เป็นผู้นำร่วมกัน ทำงานร่วมกัน แบบทีมร่วมแรงร่วมใจมุ่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง พัฒนาวิชาชีพ ภายใต้โครงสร้างอำนาจทางวิชาชีพ และอำนาจเชิงคุณธรรมที่มาจากการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมนำ ร่วมพัฒนาของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งวัดได้จากพฤติกรรมย่อย 6 องค์ประกอบ ดังแผนภาพ



ภาพประกอบ 2.1 กรอบแนวคิดการวิจัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed-methods research) แบบสำรวจตามกาลเวลา (Sequential exploratory design) ตามแนวคิดของเครสเวลล์ และพลาโน คลาก (Creswell; & Plano Clark, 2011) โดยเริ่มต้นจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทแวดล้อมที่ศึกษา เป็นพื้นฐานในการวางแผนวิธีวิจัย นิยามตัวแปร รวมถึงการสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาและทดสอบสมมติฐานด้วยวิธีการวิจัยเชิงปริมาณ ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี และระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ระยะที่ 1 : การวิจัยเชิงคุณภาพ

ศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี

การวิจัยในระยะที่ 1 นี้ ผู้วิจัยเลือกวิธีวิทยาการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research) มาเป็นกรอบความคิดในการวิจัยครั้งนี้ เนื่องจากเป็นวิธีการศึกษาเพื่อประโยชน์ของความสนใจอยากทำความเข้าใจ เปิดเผยรายละเอียดของสิ่งนั้นเป็นหลัก ซึ่งเป็นการวิจัยในพื้นที่จริง (Field research) กับสถานศึกษาที่มีการดำเนินงานสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่เป็นต้นแบบมาเป็นกรณีศึกษา เพื่อเข้าถึงความรู้และความจริงของปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นอันเกี่ยวข้องกับกระบวนการสู่ความสำเร็จในการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา เนื่องจากความเชื่อที่ว่าปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นย่อมสามารถทำความเข้าใจได้ด้วยกระบวนการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการเลือกสถานศึกษาที่ศึกษาให้สอดคล้องกับประเด็นข้อปัญหาการวิจัยและความมุ่งหมายของการวิจัย เพื่อสร้างความเข้าใจกับความรู้ความจริงที่ดำรงอยู่ในสถานศึกษาที่มีการดำเนินงานสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามาแล้วระยะหนึ่งจนเกิดพลังมีความต่อเนื่อง และเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่ดี เป็นที่ยอมรับจากบุคคลและองค์กรภายนอกที่เข้าไปเกี่ยวข้อง โดยผู้วิจัยได้กำหนดวิธีดำเนินการวิจัย ดังนี้

บริบทของพื้นที่ศึกษา

เพื่อให้ได้มาซึ่งพื้นที่ศึกษาที่มีความครอบคลุมตามประเด็นการศึกษาทั้งหมดในครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกสถานศึกษา 4 แห่งในสองสังกัดตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง การแบ่งส่วนราชการภายในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พ.ศ. 2553 และการแบ่งส่วนราชการภายในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา พ.ศ. 2553 ได้แก่ สถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา และสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เป็น “สนาม” สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ โดยผู้วิจัยอธิบายเหตุผลของการเลือกสถานศึกษาเหล่านี้ในเชิงปรากฏการณ์ของบริบทจากข้อเท็จจริงกล่าวคือ เพื่อให้สามารถตอบคำถามการวิจัยได้อย่างชัดเจนและสมบูรณ์ตามบริบทและสังกัดของแต่ละ

สถานศึกษา เนื่องจากผู้วิจัยคำนึงถึงประเด็นต่อไปนี้เป็นสิ่งสำคัญ ได้แก่ ประเด็นแรก คือ ความลึกของชุดข้อมูล ซึ่งสิ่งที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาอาจมีน้อยแอบแฝงอยู่ โดยเฉพาะในเรื่องของความสัมพันธ์ในรูปแบบต่าง ๆ ที่เราต้องตีความสิ่งที่ซ่อนอยู่ การศึกษาในแต่ละสถานศึกษาอย่างลึกซึ้งจะทำให้เราได้รายละเอียดครบถ้วนในหลากหลายมิติ ซึ่งการศึกษาลึกลงในแต่ละประเด็นก็ช่วยให้ผู้วิจัยมีข้อมูลที่เข้มข้นครอบคลุม และประเด็นที่สองคือ ความสั่นไหวของบริบท ซึ่งโครงสร้างการบริหารสถานศึกษาของแต่ละสังกัดจะมีความแตกต่างกันอย่างลึกลับในแง่ความเป็นเอกภาพ การศึกษาในแต่ละสังกัดในการค้นหาการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาจะค้นหาได้ชัดเจนเข้มข้นกว่า และได้เห็นรายละเอียดของกระบวนการขับเคลื่อนได้อย่างครอบคลุมมากยิ่งขึ้น

วิธีการคัดเลือกพื้นที่ศึกษา

ในการคัดเลือกพื้นที่หรือสนามที่ทำการศึกษานั้น ผู้วิจัยเลือกด้วยวิธีเจาะจง ซึ่งมีหลักสำหรับการเลือกว่า เป็นพื้นที่ที่มีปรากฏการณ์ทางสังคมที่ผู้วิจัยสนใจศึกษา กล่าวคือ จะต้องเป็น สถานศึกษาที่ได้รับรางวัล “สถานศึกษารางวัลพระราชทาน” ระดับก่อนประถมศึกษา หรือระดับประถมศึกษา หรือระดับมัธยมศึกษา ซึ่งผู้วิจัยมีขั้นตอนในการคัดเลือกพื้นที่ศึกษา ดังต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยได้ดำเนินการค้นหาข้อมูลสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ได้รับรางวัล “สถานศึกษารางวัลพระราชทาน” เพื่อทำการคัดเลือกพื้นที่ศึกษา (Inclusion criteria) จึงกำหนดหลักเกณฑ์ขั้นแรก คือ สถานศึกษานั้นจะต้องเป็นโรงเรียนรางวัลพระราชทานที่ได้รับรางวัลในปีการศึกษา 2556 – 2560 ซึ่งพบว่ามีสถานศึกษาที่เป็นไปตามเงื่อนไขดังกล่าวจำนวน 8 โรงเรียน ดังนี้

ตาราง 3.1 สถานศึกษาที่เป็นโรงเรียนรางวัลพระราชทานที่ได้รับรางวัลในปีการศึกษา 2556 – 2560

ปีการศึกษา	โรงเรียน	สพท.	ระดับ	ขนาด
2557	บ้านควนประ	สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2	ก่อนประถมศึกษา	เล็ก
2557	บ้านหนองหว้า (ขมายนุกูล)	สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2	ก่อนประถมศึกษา	กลาง
2558	วัดทุ่งควายพัฒนศึกษา	สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2	ประถมศึกษา	เล็ก
2558	ชะอวดเคร่งธรรมวิทยา	สพม. เขต 12	มัธยมศึกษา	เล็ก
2559	วัดธรรมเผด็จ	สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2	ประถมศึกษา	กลาง
2559	ชุมชนบ้านนาวา (ไพรสมณฑพิศิษฐ์)	สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2	ประถมศึกษา	ใหญ่
2559	เบญจมาราชูทิศ	สพม. เขต 12	มัธยมศึกษา	ใหญ่
2560	ปากพหนัง	สพม. เขต 12	มัธยมศึกษา	ใหญ่

2. หลังจากนั้นผู้วิจัยได้กำหนดหลักเกณฑ์ขั้นที่สองสำหรับการคัดเลือกพื้นที่ศึกษา ดังนี้

2.1 เป็นสถานศึกษาที่มีการสร้างภาคีความร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องภายนอกทั้งภาครัฐและเอกชน ตลอดจนสร้างเครือข่ายการทำงานกับสถานศึกษาใกล้เคียง

2.2 เป็นสถานศึกษาที่มีบุคคลหรือหน่วยงานภายนอกเข้ามาศึกษาดูงาน เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

2.3 เป็นสถานศึกษาที่มีการดำเนินงานสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้เห็นเป็นที่ประจักษ์และเป็นที่ยอมรับในวงกว้าง

2.4 เป็นสถานศึกษาที่ผู้บริหารสถานศึกษาได้รับรางวัลระดับภูมิภาคหรือระดับชาติ โดยสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.) กระทรวงศึกษาธิการ ให้การรับรอง เช่น 1) รางวัลผู้บริหารสถานศึกษาดีเด่น 2) รางวัลทรงคุณค่า สพฐ. (OBEC AWARDS) 3) รางวัลสถานศึกษาแบบอย่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และการบริหารจัดการตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง 4) รางวัลนวัตกรรมจัดการศึกษาแห่งชาติ (Best Practices) (รางวัลนวัตกรรม การปฏิบัติที่เป็นเลิศ) 5) รางวัลผู้ประพฤติปฏิบัติตนด้วยความซื่อสัตย์สุจริต 6) รางวัลเชิดชูเกียรติ "ครูสุดดี" 7) รางวัลหนึ่งแสนครูดี หรือ 8) รางวัลอื่น ๆ ที่เทียบเท่า

2.5 เป็นสถานศึกษาที่ผู้บริหารสถานศึกษามีประสบการณ์ในตำแหน่งปัจจุบันไม่ต่ำกว่า 5 ปี และปฏิบัติงานในสถานศึกษาปัจจุบันมาแล้วอย่างน้อย 2 ปีการศึกษา

3. เนื่องจากผู้วิจัยต้องการศึกษาสถานศึกษาในแต่ละสังกัดเพียง 2 โรง ผู้วิจัยจึงดำเนินการประสานงานกับสถานศึกษาที่เป็นไปตามหลักเกณฑ์ข้อ 2.1-2.5 และขอรายละเอียดข้อมูลพื้นฐานของสถานศึกษาที่ผ่านเกณฑ์ และคัดเลือกเพื่อให้ได้สถานศึกษาที่ต้องการศึกษาในแต่ละสังกัดโดยพิจารณาตามหลักเกณฑ์สำหรับการคัดพื้นที่ออกจากกระบวนการศึกษา (Exclusion criteria) ที่มีรายละเอียดดังนี้

3.1 เป็นสถานศึกษาที่ขาดความต่อเนื่องในการดำเนินงานสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา เนื่องจากวัตถุประสงค์ที่สำคัญของการศึกษา คือ ต้องการศึกษาระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ดังนั้น หากสถานศึกษาไม่สามารถอธิบายกระบวนการดังกล่าวได้ก็จะไม่สามารถได้ข้อมูลที่ทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการศึกษา หรือ

3.2 เป็นสถานศึกษาที่ยังไม่สะดวกที่จะให้ความร่วมมือเข้าทำการศึกษาวิจัย แม้ว่า จะมีข้อมูลสถานศึกษาจำนวนหนึ่งที่บ่งบอกว่าสถานศึกษานั้น ๆ มีการดำเนินงานสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาและประสบความสำเร็จ แต่หากสถานศึกษาที่ถูกคัดเลือกเข้าสู่กระบวนการศึกษาไม่พร้อมหรือไม่ต้องการเป็นผู้มีส่วนร่วมกับการศึกษา ผู้วิจัยก็จำเป็นต้องคัดสถานศึกษานั้นออกจากกระบวนการศึกษา

4. ผู้วิจัยจึงพิจารณาคัดเลือกสถานศึกษาในข้อ 2. ที่ไม่ได้อยู่ในหลักเกณฑ์ข้อ 3.1-3.2 มาเป็นพื้นที่สำหรับทำการศึกษา เนื่องจากเป็นสถานศึกษาที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ รวมทั้งเป็นสถานศึกษาที่ประสบความสำเร็จในการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาและมีความโดดเด่นเป็นที่รู้จักในด้านการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา รวมถึงมีผู้บริหารสถานศึกษาที่มีความเต็มใจและพร้อมจะให้ความร่วมมือกับผู้วิจัย จึงมีความเหมาะสมอย่างยิ่งที่จะได้รับการคัดเลือกให้เป็นพื้นที่สำหรับการศึกษา อย่างไรก็ตาม เพื่อเป็นการปกป้องผู้ให้ข้อมูลและผู้เกี่ยวข้องทุกคน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงใช้ชื่อสถานศึกษาและชื่อบุคคลเป็นชื่อสมมติทั้งสิ้น

4.1 สถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา ผู้วิจัยได้ใช้ชื่อว่า “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 2”

4.2 สถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา ผู้วิจัยได้ใช้ชื่อว่า “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 2”

ผู้ให้ข้อมูลในการศึกษา

เนื่องจากการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ เป็นวิธีการศึกษาเพื่อประโยชน์ของความสนใจอยากรู้ อยากรู้ ความเข้าใจ เปิดเผยรายละเอียดของสิ่งนั้นเป็นหลัก จึงเน้นศึกษาจากผู้ให้ข้อมูลที่เป็นผู้ประสบ กับเหตุการณ์หรือมีประสบการณ์โดยตรงและมีความพร้อมและยินยอมในการให้ข้อมูลในฐานะผู้ให้ข้อมูล สำคัญ (Key informants) เพื่อทำการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus group) ซึ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญนี้แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. ผู้ให้ข้อมูลหลัก ได้แก่ ผู้อำนวยการสถานศึกษาหรือรองผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 4 คน ที่ได้รับรางวัลระดับภูมิภาคหรือระดับชาติ โดยสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.) กระทรวงศึกษาธิการ ให้การรับรอง ซึ่งเป็นการแสดงให้เห็นถึงการมีความเป็นผู้นำที่เข้มแข็ง โดยเฉพาะผู้นำการเปลี่ยนแปลง สามารถชักนำหรือสร้างแรงจูงใจ ให้ผู้ร่วมงานเกิดการเปลี่ยนแปลงทางปฏิบัติงานทางการศึกษาให้เป็นไปตามเป้าหมาย รวมทั้งเป็นผู้มีวิสัยทัศน์ มีเป้าหมายทางการศึกษา มีการวางแผนการทำงาน มีความริเริ่มสร้างสรรค์ รวมทั้งบริหารงานโดยมุ่งเน้นประโยชน์สูงสุดต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน และรู้จักแสวงหาความรู้ ให้ทันต่อความเปลี่ยนแปลงของสังคม ดังตาราง 1

ตาราง 3.2 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลหลัก (ชื่อสมมติ)

ที่	ชื่อสมมติ	อายุ (ปี)	ประสบการณ์ (ปี)	รางวัลระดับชาติที่เคยได้รับ
1.	ผอ.ร.ร.ประถม 1	54	23	MOE AWARDS, OBEC AWARDS ฯลฯ
2.	ผอ.ร.ร.ประถม 2	59	29	ครูสุคดี, เสมอ ปปส. ฯลฯ
3.	ผอ.ร.ร.มัธยม 1	57	33	OBEC AWARDS, ครูสุคดี ฯลฯ
4.	รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2	55	28	ครูสุคดี, ข้าราชการพลเรือนดีเด่น ฯลฯ

2. ผู้ให้ข้อมูลรอง จำนวน 13 คน ซึ่งเป็นบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย กับสถานศึกษา ได้แก่ ครู กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน ซึ่งข้อมูล จากผู้ให้ข้อมูลกลุ่มนี้มีส่วนสำคัญในการช่วยอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ดังตาราง 2

ทั้งนี้ ผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key informants) โดยไม่อาศัยความน่าจะเป็น ด้วยวิธีเลือกตัวอย่างแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive sampling) เพื่อให้ได้กลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ที่หลากหลาย สามารถตอบปัญหาการวิจัยได้ครอบคลุมตรงประเด็น และการเลือกผู้ให้ข้อมูลรอง แบบลูกโซ่ (Snowball technique)

ซึ่งเมื่อผู้วิจัยทำการเลือกและเก็บข้อมูลกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญได้ในระยะหนึ่งแล้ว ก็จะเริ่มมองเห็น กระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา และรู้ว่าควร จะศึกษาในประเด็นใดที่จะทำให้เกิดคำตอบของการวิจัยชัดเจนยิ่งขึ้น ซึ่งผู้ที่ให้ข้อมูลสำคัญจะให้คำแนะนำ

กับผู้วิจัยว่าควรจะไปสัมภาษณ์บุคคลใดต่อไปที่จะสามารถเป็นผู้ให้ข้อมูลสำคัญที่ถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์ในประเด็นที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาได้เป็นอย่างดี และเมื่อผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลต่อไปจนพบว่าแม้สัมภาษณ์คนอื่น ๆ ต่อไปก็ไม่ได้ข้อมูลใหม่เพิ่มเติมอีก เรียกได้ว่าข้อมูลมีความอิ่มตัว (Saturation of Data) ผู้วิจัยจึงหยุดเก็บข้อมูล

ตาราง 3.3 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลรอง (ชื่อสมมติ)

ที่	ชื่อสมมติ	เพศ	อายุ	ความเกี่ยวข้องกับสถานศึกษา
1.	ครูกล้วยไม้	ชาย	45	ครู
2.	ครูอัญชัญ	หญิง	48	ครู
3.	ครูแคแสด	ชาย	29	ครู
4.	ครูดาหลา	ชาย	34	ครู
5.	ครูจามจุรี	หญิง	51	ครู
6.	นายกระดังงา	ชาย	48	กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน
7.	นางกุหลาบ	หญิง	55	กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน
8.	นางชบา	หญิง	46	กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน
9.	เด็กหญิงทองกวาว	หญิง	14	นักเรียน
10.	เด็กชายบุนนาค	ชาย	13	นักเรียน
11.	เด็กหญิงลำดวน	หญิง	14	นักเรียน
12.	นางดาวเรือง	หญิง	39	ผู้ปกครองนักเรียน
13.	นายประดู่	ชาย	42	ผู้ปกครองนักเรียน

การเข้าสู่สนามวิจัย

การเตรียมเข้าสู่สนามวิจัย

หลังจากผู้วิจัยได้เลือก “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 1” “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 2” “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 2” เพื่อมาเป็นสนามสำหรับการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงเริ่มเตรียมการเพื่อเข้าสู่สนามวิจัย โดยดำเนินการประสานขอความร่วมมือกับผู้อำนวยการสถานศึกษา เพื่อนัดหมายเข้าพื้นที่และขอสัมภาษณ์ รวมถึงขอคำแนะนำในการเลือกบุคคลที่มีคุณสมบัติเหมาะสมในการมาเป็นผู้ให้ข้อมูลรองในการศึกษาครั้งนี้ได้

ผู้วิจัยได้ค้นหาข้อมูลและช่องทางในการติดต่อผู้ให้ข้อมูลแต่ละราย และทำการติดต่อประสานขอความร่วมมือทางโทรศัพท์จากผู้ให้ข้อมูลในการศึกษาแต่ละรายโดยตรง จากนั้นผู้วิจัยได้ทำการแจ้งวัตถุประสงค์ของการศึกษา และชี้แจงวิธีการดำเนินงานแก่ผู้ให้ข้อมูลทราบในเบื้องต้น ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำหนังสือขออนุญาตเก็บข้อมูลอย่างเป็นทางการถึงผู้ให้ข้อมูลในการศึกษา รวมถึงทำหนังสือแสดงเจตนายินยอมเข้าร่วมการวิจัย เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลแสดงความยินยอมเป็นลายลักษณ์อักษร โดยผู้วิจัยได้แจ้งวัตถุประสงค์ของการศึกษาและขั้นตอนการทำวิจัย เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลในการศึกษาเข้าใจและเต็มใจที่จะมีส่วนร่วมในการวิจัย

การทำงานภาคสนาม

ผู้วิจัยเริ่มต้นทำงานภาคสนามโดยการเข้าไปพบผู้อำนวยการสถานศึกษา ซึ่งเป็นบุคคลที่ผู้วิจัยได้เลือกเป็นผู้ให้ข้อมูลหลักที่ผู้วิจัยได้นัดหมายไว้ และขอความร่วมมือในการเรียกประชุมผู้ให้ข้อมูลรองท่านอื่น ๆ เพื่อให้ผู้วิจัยจะได้แจ้งวัตถุประสงค์ในการศึกษาและขั้นตอนการทำวิจัยเพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลเข้าใจและรับทราบพร้อมกันอีกครั้งหนึ่ง รวมทั้งเป็นการเริ่มต้นสร้างสัมพันธภาพที่ดี (Good rapport) ระหว่างผู้วิจัยและผู้ให้ข้อมูลให้เกิดความเชื่อใจในการให้ข้อมูล

ในตลอดเส้นทางการเข้าสู่ “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 1” “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 2” “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 2” ผู้วิจัยได้จัดบันทึกและสังเกตสิ่งแวดล้อมภายในโรงเรียน รวมถึงวางแผนที่โรงเรียนเพื่อให้ได้เข้าใจถึงบริบทของโรงเรียน อันจะนำไปเป็นส่วนหนึ่งในการศึกษาวิเคราะห์การดำเนินงานของโรงเรียน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บข้อมูลภาคสนามนั้น ผู้วิจัยเดินทางลงพื้นที่เก็บข้อมูลด้วยตนเอง ใช้ระยะเวลาในการดำเนินการเก็บข้อมูล ตั้งแต่วันที่ 1 กรกฎาคม พ.ศ. 2561 ถึงวันที่ 31 กรกฎาคม พ.ศ. 2561 โดยลงพื้นที่เป็นจำนวน 4 ครั้ง ครั้งละ 1-2 วัน ผู้วิจัยได้วางแผนการเดินทางและใช้เวลาเก็บข้อมูลให้เหมาะสมด้วยการติดต่อดำเนินการกับผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน โดยยึดเวลาที่ผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนสะดวกที่จะให้ข้อมูลเป็นหลัก

สำหรับการศึกษา “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 1” “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 2” “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 2” ครั้งนี้ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สามารถตอบปัญหาการวิจัยได้ ครอบคลุมในทุกประเด็น ผู้วิจัยจึงสรุปแนวทางการเก็บรวบรวมข้อมูล (Data collection) ไว้ 2 แนวทาง ดังนี้

การเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสาร

โดยผู้วิจัยได้ทำการศึกษาวิเคราะห์เอกสาร (Document analysis) ต่าง ๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับ “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 1” “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 2” “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 2” หรือข้อมูลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง อันได้แก่ เอกสารบันทึก หลักฐานสำคัญ ผลงาน รางวัลต่าง ๆ ประกาศนียบัตรที่โรงเรียนได้รับ เป็นต้น

การเก็บรวบรวมข้อมูลภาคสนาม

โดยมีวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล 3 วิธีการหลัก ได้แก่

1. การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview)

ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์เชิงลึกด้วยแนวคำถาม (Guideline) ที่มีลักษณะเป็นประเด็นกว้าง ๆ ที่กำหนดขึ้นตามกรอบของปัญหาการวิจัยที่กำหนดไว้ แยกตามกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ (Informal interview) โดยหลีกเลี่ยงภาษาที่เป็นทางการ ขณะพูดคุยนั้นผู้วิจัยก็จะสอบถามเรื่องทั่วไปไปด้วย เพื่อสร้างความเป็นกันเองให้ผู้ให้ข้อมูลรู้สึกผ่อนคลาย รวมถึงการสัมภาษณ์ในสถานที่ซึ่งผู้ให้ข้อมูลสะดวกที่จะให้ข้อมูล เน้นการพูดคุยทำความเข้าใจให้ผู้ให้ข้อมูลรู้สึกมีอิสระในการตอบคำถาม เนื่องจากบางประเด็นอาจเป็นเรื่องที่ค่อนข้างเป็นความลับ ผู้ให้ข้อมูลจึงสามารถถ่วงน้ำหนักที่จะไม่เปิดเผยข้อมูลแก่ผู้วิจัยได้ และในการสัมภาษณ์ทุกครั้ง ผู้วิจัยจะขออนุญาตในการบันทึกเทปและบันทึกภาพ ทั้งนี้ในการสัมภาษณ์แต่ละครั้งใช้เวลาประมาณ

1-3 ชั่วโมง ยืดหยุ่นตามความสะดวกของผู้ให้ข้อมูล ในการสนทนาผู้วิจัยจะกระทำโดยไม่เร่งรีบ เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลมีเวลาในการทบทวนเหตุการณ์ต่าง ๆ แสดงความเห็นอย่างเต็มที่และสามารถเปิดเผยได้อย่างตรงไปตรงมา

ในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยให้ความสำคัญกับความระมัดระวังต่อการแทรกแซง ชี้นำ หรือเข้าไปมีอิทธิพลต่อระบบความคิดของผู้ให้ข้อมูล เพื่อให้ข้อมูลที่ได้อันไม่บิดเบือนไปจากความเป็นจริง และคำนึงถึงจรรยาบรรณของนักวิจัยตลอดการดำเนินการสัมภาษณ์ ส่วนคำถามในการสัมภาษณ์สามารถเพิ่มเติมได้ตามการสัมภาษณ์ที่เกิดขึ้น และจำนวนครั้งในการสัมภาษณ์กับผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนนั้นก็ขึ้นอยู่กับความละเอียดลึกซึ้งและพอเพียงของข้อมูล กล่าวคือ หลังจากได้ข้อมูลจากการสัมภาษณ์กลับมา ผู้วิจัยได้ทำการถอดเทปคำสัมภาษณ์ สร้างรหัสข้อมูลเบื้องต้น และตรวจสอบความครบถ้วนของข้อมูล หากข้อมูลในบางประเด็นที่ไต่ยังไม่สมบูรณ์ ผู้วิจัยจะกลับไปสัมภาษณ์ และเก็บข้อมูลเพิ่มเติมจนกว่าข้อมูลที่ไต่จะถึงจุดอิ่มตัว พร้อมทั้งนำสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลไปตรวจสอบกับผู้ให้ข้อมูลอีกครั้ง (Member checking) เพื่อความถูกต้องครบถ้วนของข้อมูล

2. การสนทนากลุ่ม (Focus group)

ผู้วิจัยได้ทำการสนทนากลุ่มกับบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ได้แก่ คณะครู บุคลากร นักเรียน คณะกรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง และคนในชุมชน ซึ่งข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลกลุ่มนี้มีส่วนสำคัญในการช่วยอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ซึ่งจะเน้นไปในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการสร้างพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาโดยตรง

3. การสังเกต (Observation)

ผู้วิจัยได้ทำการสังเกตแบบไม่ได้มีส่วนร่วมโดยสมบูรณ์ (Observer-as-Participant) ซึ่งเป็นการสังเกตร่วมกับการสัมภาษณ์เป็นหลัก โดยสังเกตว่าผู้ให้ข้อมูลนั้น ขณะที่มีการพูดคุยสนทนา มีลักษณะท่าทางหรือปฏิบัติอย่างไร นอกจากนี้ในกรณีที่เมื่อทราบว่าผู้ให้ข้อมูลจะมีการทำกิจกรรมต่าง ๆ ผู้วิจัยได้ขออนุญาตติดตามผู้ให้ข้อมูลแต่ละรายไปทำกิจกรรม และอาศัยช่วงเวลาในการทำกิจกรรมนั้นพูดคุยสอบถามข้อมูลและสังเกตไปด้วย

ทั้งนี้ผู้วิจัยจะเปิดเผยตนเองและดำเนินการสังเกตใน 2 ลักษณะ คือ ลักษณะแรก สังเกตและเฝ้ามองห่าง ๆ ไม่เข้าร่วมกิจกรรมด้วย ซึ่งก็จะเห็นภาพในฉากต่าง ๆ ได้ชัดเจน เห็นความเด่นลักษณะเฉพาะ เห็นความสัมพันธ์ของบุคคล รูปแบบและกระบวนการสัมพันธ์ รวมทั้งเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้ ส่วนลักษณะที่สอง ผู้วิจัยจะเข้าร่วมกิจกรรมบางอย่างที่โรงเรียนได้จัดขึ้น เช่น การประชุมบุคลากร การจัดการเรียนการสอน ฯลฯ โดยผู้วิจัยอาสาเข้าร่วมทำในสิ่งที่พอทำได้ ทั้งนี้การเข้าไปมีส่วนร่วมนั้นจะเป็นเฉพาะบางกิจกรรมที่ผู้ให้ข้อมูลอนุญาตให้เข้าร่วมได้เท่านั้น โดยผู้วิจัยได้กำหนดองค์ประกอบหลักของการสังเกตไว้ 2 ส่วน คือ สังเกตสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ และสังเกตพฤติกรรมที่เป็นคำพูดและไม่เป็นคำพูดของผู้ให้ข้อมูล

4. การจดบันทึก (Field note)

ได้แก่ การจดบันทึกข้อมูล ซึ่งผู้วิจัยจะบันทึกอย่างทันที่ทันท่วงทีภายหลังการสังเกตเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่สนใจและภายหลังการสัมภาษณ์ในทุกครั้ง เพื่อหลีกเลี่ยงการบิดเบือนหรือคลาดเคลื่อนเนื่องจากการลืมเลือน ในกรณีที่ทำได้ในทันทีอาจจดบันทึกเฉพาะคำสำคัญ (Key words) เพื่อเตือนความจำ และรีบบันทึกอย่างละเอียดทันทีเมื่อมีโอกาส นอกจากนี้ยังต้องจดบันทึกสภาพลักษณะของบริบททางกายภาพและสังคมประกอบเหตุการณ์ที่สังเกตได้ และบริบทแวดล้อมขณะทำการสัมภาษณ์

รวมทั้งลักษณะอาการที่น่าสนใจ สีหน้า ท่าทาง อากัปกริยาของผู้ถูกสัมภาษณ์ มีการทบทวนและเรียบเรียงการบันทึกใหม่เพื่อประเมินข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ ว่ายังมีประเด็นอะไรที่น่าจะทำการสัมภาษณ์เพิ่มเติม การบันทึกข้อมูลในส่วนของผู้ถูกสัมภาษณ์จะไม่มี การใส่ความเห็นของผู้วิจัยเข้าไป เนื่องจากเป็นข้อมูลเฉพาะของผู้ถูกสัมภาษณ์เท่านั้น ส่วนความคิดหรือมุมมองของผู้วิจัยจะเขียนไว้แยกต่างหาก เพื่อนำไปสู่การวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ และเพื่อเป็นข้อมูลสำคัญในการวิเคราะห์ เช่น ประสิทธิภาพในการสัมภาษณ์ ปฏิกริยาของผู้วิจัยต่อการสัมภาษณ์ ความเห็นต่อผู้ถูกสัมภาษณ์ บริบทของการสัมภาษณ์ ข้อผิดพลาดจากการสัมภาษณ์ ตลอดจนแนวคิด มโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้จดบันทึกประจำวัน (Diary) เพื่อบันทึกเรื่องราวที่เกิดขึ้นในขณะที่เข้าสู่สนาม เนื้อหาอาจจะเกี่ยวข้องหรือไม่เกี่ยวกับข้อมูลโดยตรงก็ได้ อาจเป็นความรู้สึกของนักวิจัยที่เกิดขึ้นในแต่ละวัน ไม่ว่าจะ เป็นความรู้สึกลึกซึ้งทางบวกและลบต่อบุคคล เหตุการณ์ ปัญหาที่เกิดขึ้นตอนนั้น สำหรับใช้นำมาทบทวนเรื่องราวประกอบการเขียนให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลของผู้วิจัยด้วย 4 วิธีการหลัก ทั้งการสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม การสังเกต และการจดบันทึก มีความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกัน ซึ่งในทุกครั้งที่มีการสัมภาษณ์หรือสนทนากลุ่ม ผู้วิจัยจะดำเนินการสังเกตร่วมไปด้วย เพราะข้อมูลจากการสังเกตเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้ผู้วิจัยเข้าใจ ประสิทธิภาพตามการรับรู้ของผู้ให้ข้อมูลแต่ละรายได้ชัดเจนขึ้น รวมถึงเข้าใจสภาพบริบททางกายภาพ ส่วนการจดบันทึกนั้น ผู้วิจัยจะดำเนินการอย่างทันทีหลังการสัมภาษณ์สิ้นสุดลง

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เพื่อให้การเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้เป็นไปอย่างมีทิศทาง ผู้วิจัยจึงมีแนวคำถามสำหรับการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth interview) โดยได้สร้างแนวคำถาม (Guideline) สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลมีลักษณะเป็นประเด็นกว้าง ๆ ที่กำหนดขึ้นตามกรอบของปัญหาการวิจัย เพื่อให้มีเนื้อหาครอบคลุม เรื่องที่ต้องการศึกษา และใช้เป็นแนวทางสำหรับการปฏิบัติงานในภาคสนาม ทั้งนี้ เมื่อผู้วิจัยได้เข้าไปดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจริงจะมีการปรับเปลี่ยนและสร้างประเด็นคำถามใหม่ ๆ อยู่เสมอตามความเหมาะสม มีความยืดหยุ่นในการสนทนาที่ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ เพื่อช่วยให้ผู้ถูกศึกษามีเวลาในการทบทวนเหตุการณ์ต่าง ๆ และสามารถเปิดเผยได้อย่างตรงไปตรงมา โดยคำถามในการสัมภาษณ์จะมีลักษณะสำคัญ 3 ประการ คือ

1. แนวคำถามหลัก (Main questions) ซึ่งเป็นคำถามที่ผู้วิจัยได้ตั้งประเด็นขึ้นมาสำหรับการสัมภาษณ์ไว้ล่วงหน้า (Interview guide) เพื่อให้ครอบคลุมประเด็นที่จะทำการศึกษา โดยแนวคำถามที่กำหนดไว้ในครั้งนี้ เป็นเพียงกรอบการสัมภาษณ์ที่กำหนดในเบื้องต้น เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ตอบคำถามการวิจัยได้ แต่ทั้งนี้ต้องมีความยืดหยุ่นและสามารถปรับเปลี่ยนได้ตลอดเวลา ทั้งในแง่ของการใช้ถ้อยคำ ในเวลาถามและลำดับก่อนหลังคำถามขึ้นอยู่กับผู้ให้สัมภาษณ์และสถานการณ์ในการสัมภาษณ์ อนึ่ง ในการทบทวนความสอดคล้องระหว่างคำถามกับประเด็นการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน (ดังภาคผนวก ก) ได้กลั่นกรองแนวคำถามก่อนนำไปใช้จริง

2. คำถามเพื่อขอรายละเอียดและความชัดเจน (Probing questions) เป็นคำถามหลังจากที่ผู้ให้ข้อมูลตอบคำถามหลัก แต่คำตอบยังไม่ชัดเจนพอ อาจจะขอรายละเอียดหรืออาจมีประเด็นใหม่ที่น่ารู้ติดตาม ซึ่งจะช่วยให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่มีรายละเอียดลงลึกในเรื่องนั้น ๆ มากขึ้น ช่วยให้

ความชัดเจนมากขึ้น และแสดงให้เห็นให้ผู้ให้ข้อมูลเห็นว่าสิ่งที่เขาพูดนั้น ผู้วิจัยกำลังรับฟังด้วยความสนใจและใส่ใจ

3. คำถามเพื่อตามประเด็น (Follow-up questions) เป็นคำถามที่ผู้วิจัยมุ่งจะเพิ่มมิติ ทั้งทางกว้างและทางลึกของเรื่องที่ศึกษาให้มากขึ้น โดยการนำเอาเรื่องใหม่ที่เพิ่งได้พบจากการสัมภาษณ์ ขึ้นมาเป็นประเด็นถามต่อ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับหัวข้อวิจัยให้ลึกลงไป คำถามประเภทนี้ผู้วิจัยจะใช้เฉพาะขณะที่ทำการสัมภาษณ์ หรืออาจเก็บไว้สัมภาษณ์คราวหลังถ้าเป็นเรื่องที่มีประเด็น ความสำคัญมากและต้องใช้เวลา

การจัดการและการวิเคราะห์ข้อมูล

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูล

เนื่องจากผู้วิจัยได้นำเอากระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพมาใช้ ซึ่งมีขั้นตอนของการพิภพข้อมูล (Bracketing) ที่จำเป็นต้องทำก่อนการวิเคราะห์ข้อมูล ด้วยการสำรวจ ความรู้ กรอบความคิด ความเชื่อ เดิมของผู้วิจัย ละวางออกจากเรื่องที่จะศึกษาวิจัย เพื่อสำรวจว่าประสบการณ์ตามการรับรู้ (Consciousness) ของผู้ให้ข้อมูลนั้นเป็นอย่างไร เนื่องจากผู้วิจัยเป็นผู้ที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษา ซึ่งมีบริบทที่คล้ายคลึงกับ “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 1” “โรงเรียนประถมศึกษาแห่งที่ 2” “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 1” และ “โรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งที่ 2” ดังนั้นจึงต้องละวางหรือหลีกเลี่ยง การตั้งสมมติฐานอันเกิดจากความรู้และแนวคิดเดิมก่อนที่จะเริ่มดำเนินการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลทันทีที่เก็บข้อมูลจากสนทนาวิจัยได้จำนวนหนึ่ง ซึ่งข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลในระยะแรกนี้ ผู้วิจัยใช้เป็นตัวกำหนดทิศทางการเก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งต่อไป และใช้เป็นข้อมูลในการแก้ไขปรับปรุง หรือกำหนดประเด็นคำถามย่อยของการวิจัยขึ้นใหม่ โดยดำเนินการ เก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูลไปพร้อมกัน สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ ข้อมูลตามแนวทางของไมล์ส์และฮูเบอร์แมน (Miles; & Huberman. 1994) ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การจัดระเบียบข้อมูล (Data organizing) ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการลงสนทนา เพื่อสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลมาทำการวิเคราะห์ ซึ่งเริ่มต้นด้วยการจัดระเบียบของข้อมูล เพราะข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาจากภาคสนามนั้น มักไม่อยู่ในรูปที่พร้อมจะนำไปใช้วิเคราะห์ได้ทันที ดังนั้นผู้วิจัยจึงนำ ข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาได้มาจัดรูปให้เหมาะสมก่อน ซึ่งก็คือข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ที่ถูก จัดบันทึกด้วยลายมือและการบันทึกเสียงไว้ จากนั้นผู้วิจัยทำการเปลี่ยนข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้มาจากการถอดเทปบันทึกเสียงคำสัมภาษณ์อย่างละเอียด ชนิดคำต่อคำ (Transcribing interview) ให้มา อยู่ในรูปแฟ้มข้อมูลที่พร้อมสำหรับการอ่านและสามารถนำไปใช้ประมวลผลโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ในขั้นตอนต่อไป

จากนั้นผู้วิจัยอ่านข้อมูลทั้งหมดเพื่อให้เข้าใจภาพรวมของข้อมูลก่อน โดยพยายามขจัดอคติ และการตัดสินล่วงหน้า ทำความเข้าใจความหมายผ่านข้อมูลที่มีการอ่านนี้ทำหลายรอบ โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อเข้าใจมองเห็นภาพรวมของความคิดและประสบการณ์ของผู้ให้ข้อมูลหลักแต่ละราย และเนื่องจากการวิจัยเชิงคุณภาพไม่เน้นการใช้เครื่องมือเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลจึงต้องมีการเขียนบันทึกการสังเกต เพื่อสามารถนำมาใช้ประกอบการวิเคราะห์ข้อมูล

2. การแสดงข้อมูล (Data display) การแสดงข้อมูลเป็นกระบวนการนำเสนอข้อมูล โดยผู้วิจัยได้นำข้อมูลทั้งหมดที่ได้จากการตรวจสอบแล้ว ซึ่งส่วนใหญ่อยู่ในรูปแบบของการพรรณนามากำหนดรหัส (Coding) และจัดข้อมูลเข้าไปเป็นหมวดหมู่ (Categoring) ซึ่งการวิเคราะห์ข้อมูลในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดรหัสสำหรับการวิเคราะห์ด้วยการนำปัญหาการวิจัยเป็นตัวตั้ง และทำการกำหนดรหัสตั้งต้นให้สอดคล้องกับประเด็นปัญหาการวิจัยที่ผู้วิจัยได้ตั้งขึ้น ซึ่งในขั้นตอนนี้เป็นการที่ผู้วิจัยได้มองหาความเหมือนและความแตกต่างของชุดข้อมูล เพื่อแยกเอาชุดข้อมูลไปไว้ในหมวดหมู่ต่าง ๆ ที่สร้างไว้

ขั้นต่อมาผู้วิจัยจึงดำเนินการพัฒนารหัส โดยนำข้อมูลที่ได้ลงรหัสทั้งหมดมาทบทวนว่า รหัสมีความเหมาะสมหรือไม่ ถ้ายังไม่เหมาะสมก็ปรับปรุงจนเหมาะสม หลังจากนั้นผู้วิจัยจะดำเนินการนำหมวดหมู่ที่สร้างไว้มาเปรียบเทียบดูเพื่อที่จะเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างหมวดหมู่ทั้งหมด ในการวิเคราะห์ขั้นนี้ผู้วิจัยได้ผสมผสานเอาหมวดหมู่หลาย ๆ หมวดหมู่เข้าไปในประเด็นหลัก (Themes) และประเด็นย่อย (Sub-themes) ตามคุณสมบัติของหมวดหมู่ ซึ่งการที่ผู้วิจัยสามารถสร้างประเด็นหลักที่จะบรรจุประเด็นย่อยและหมวดหมู่เข้าไปภายในได้นั้น เกิดจากการที่ผู้วิจัยมองเห็นแบบแผนของชุดความหมาย (Patterns) หรือมโนทัศน์ (Concept) ที่ปรากฏให้เห็นซ้ำ ๆ กันในข้อมูล

สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยมือร่วมกับการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยคอมพิวเตอร์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ในการลงรหัสและจัดหมวดหมู่ข้อมูลในงานวิจัย ซึ่งช่วยอำนวยความสะดวกให้ผู้วิจัยสามารถมองเห็นแบบแผนของชุดความหมายหรือมโนทัศน์ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

3. การหาข้อสรุป การตีความ และการตรวจสอบความถูกต้องแม่นยำตรงของผลการวิจัย (Conclusion, Interpretation, and Verification) จากการที่ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลทันทีที่เก็บข้อมูลจากสนามวิจัยได้จำนวนหนึ่ง และดำเนินการเก็บข้อมูลไปจนกระทั่งเมื่อวิเคราะห์ข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยมั่นใจว่าแบบแผนของชุดความหมายหรือมโนทัศน์ที่เกิดขึ้นนั้นซ้ำ ๆ กันจนเป็นแบบแผนที่แน่นอน แม้จะทำการสัมภาษณ์คนอื่น ๆ ต่อไปก็ไม่ได้ข้อมูลใหม่เพิ่มเติมอีก เรียกได้ว่าข้อมูลมีความอิ่มตัวเพียงพอ ในช่วงระยะเวลาที่ทำการวิจัย ผู้วิจัยจึงหยุดเก็บข้อมูล ทั้งนี้ในระหว่างที่วิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยได้ทำข้อสรุปชั่วคราวและตัดทอนข้อมูล (Memoing data reduction) ด้วยการลงเขียนข้อสรุปแต่ละเรื่อง ซึ่งช่วยในการลดขนาดข้อมูลและช่วยกำจัดข้อมูลที่ไม่ต้องการออกไปได้

ในขั้นต่อมาผู้วิจัยจึงนำข้อมูลทั้งหมดมาหาข้อสรุป และตีความหมายของผลหรือข้อค้นพบที่ได้ นั่นคือ ข้อสรุปผลรวม (Categorical aggregation) ที่เป็นวิธีการสืบค้นหาความหมายโดยรวมของข้อมูลและทำการตรวจสอบว่าข้อสรุปหรือความหมายที่ได้มานั้น มีความถูกต้องแม่นยำน่าเชื่อถือเพียงใด พร้อมกับนำเอาแนวคิดทฤษฎีที่สอดคล้องกับข้อมูลมาใช้ประกอบการอธิบายบริบทเงื่อนไขของข้อสรุปที่ได้จากการศึกษา

ในขั้นตอนสุดท้ายเมื่อได้ข้อสรุปแล้ว ผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบข้อสรุปนั้นเพื่อยืนยันความถูกต้องของผลการวิเคราะห์ข้อมูล โดยในที่นี้ผู้วิจัยมีการตรวจสอบข้อสรุปด้วยการให้คณะทำงานและเพื่อนนักวิชาการช่วยตรวจสอบความถูกต้องของผลการวิเคราะห์ข้อมูลและนำมาปรับปรุงแก้ไขก่อนที่จะเขียนรายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

การตรวจสอบคุณภาพข้อมูล (Trustworthiness of the study)

ในการตรวจสอบคุณภาพข้อมูลนั้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง เริ่มตั้งแต่ช่วงเริ่มเก็บข้อมูล ช่วงระหว่างเก็บข้อมูลซึ่งถือเป็นการตรวจสอบทันทีในสนาม หรือแม้กระทั่งเมื่อออกจากสนามไปแล้ว ก็อาจย้อนกลับมาตรวจสอบข้อมูลบางส่วนอีกได้ หากข้อมูลที่ได้ไปแต่เดิมมีลักษณะแปลกหรือไม่สอดคล้องกับข้อมูลอื่น ๆ ในชุดเดียวกัน สำหรับการตรวจสอบข้อมูลในงานวิจัยเรื่องนี้ ผู้วิจัยดำเนินการโดยมีรายละเอียด ดังนี้

การตรวจสอบด้านความเชื่อถือได้ของข้อมูล (Credibility)

สำหรับความเชื่อถือได้ของข้อมูลในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยอย่างมีกระบวนการ ดังต่อไปนี้ (ชาย โพรธิตา. 2548: 335-372; Mile; & Huberman. 1994)

1. การตรวจสอบแบบสามเส้า (Triangulation) ในสองลักษณะ คือ

1.1 การตรวจสอบสามเส้าด้านข้อมูล (Data triangulation) ที่เป็นการตรวจสอบความถูกต้องและความครบถ้วนของข้อมูลจากบุคคลที่เกี่ยวข้องด้วยการใช้ข้อมูลจากแหล่งข้อมูลบุคคลที่ต่างกัน ซึ่งดูว่าถ้าบุคคลผู้ให้ข้อมูลเปลี่ยนไป ข้อมูลจะเหมือนเดิมหรือไม่

1.2 การตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีรวบรวมข้อมูล (Methodological triangulation) โดยการที่ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ กัน เพื่อรวบรวมข้อมูลเรื่องเดียวกัน ตัวอย่างเช่น ขณะที่ผู้วิจัยสัมภาษณ์ก็จะทำการสังเกตควบคู่กันไปด้วยเพื่อดูอากัปกริยา สีหน้า ท่าทาง น้ำเสียงของผู้ถูกสัมภาษณ์ว่าเป็นอย่างไร พร้อมกับศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมจากแหล่งเอกสาร รวมทั้งแหล่งข้อมูลอื่น ๆ ที่เป็นประโยชน์เพื่อใช้ตรวจสอบความถูกต้องกับข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์

2. การทำวิจัยอย่างมีขั้นตอนและเป็นกระบวนการ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยประยุกต์แนวทางการวิจัยแบบการศึกษาเฉพาะกรณี (Case study) มาใช้ โดยดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนที่ระบุไว้ และทุกขั้นตอนของการวิจัยอยู่ภายใต้ดูแลของที่ปรึกษางานวิจัย

3. มีการตรวจสอบการดำเนินการวิจัยจากผู้เชี่ยวชาญ (Peer debriefing) ในขั้นตอนก่อนการดำเนินการวิจัยได้ผ่านการตรวจสอบจากคณะทำงานและผู้เชี่ยวชาญ

การตรวจสอบด้านความไว้วางใจได้ (Dependability)

ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาตามระเบียบวิธีวิจัยและอธิบายให้เห็นถึงขั้นตอนการทำวิจัยอย่างชัดเจนว่าข้อมูลนั้นถูกเก็บรวบรวมอย่างไร ทำให้สามารถตรวจสอบเส้นทางการวิจัยได้ (Audit trail) และนำเสนอข้อมูลครบถ้วนและครอบคลุม มีการสร้างประเด็นซึ่งได้รับการตรวจสอบจากคณะทำงานและผู้เชี่ยวชาญ

การตรวจสอบด้านการยืนยันผลการวิจัย (Confirmability)

1. ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลและบันทึกไว้อย่างเป็นระบบสามารถตรวจสอบได้ ทั้งการบันทึกข้อมูล การสัมภาษณ์ด้วยเทปบันทึกเสียง การถอดเทปการสัมภาษณ์แบบคำต่อคำ ข้อมูลการสัมภาษณ์ได้รับการตรวจสอบความถูกต้องและครบถ้วนโดยการอ่านบันทึกการถอดความพร้อมกับการฟังเทปซ้ำ

2. ผู้วิจัยได้ทำบันทึกภาคสนาม (Field note) โดยจดบันทึกความคิดความรู้สึก เหตุการณ์รวมทั้งปัญหาที่เกิดขึ้นในสนามเป็นรายวัน เพื่อนำมาเตือนความทรงจำเกี่ยวกับเหตุการณ์ อารมณ์

ความรู้สึกของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการสัมภาษณ์ นำมาใช้ในการบรรยายแปลความและวิเคราะห์ข้อมูลตามความเป็นจริง

3. ผู้วิจัยได้อ้างคำพูด (Quotation) ของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการนำเสนอข้อมูล โดยการใช้ถ้อยคำของกลุ่มผู้ให้ข้อมูลมากที่สุด การตัดคำพูดบางส่วนไปจะต้องมีวัตถุประสงค์เพื่อให้มีการสื่อความหมายที่กระชับชัดเจน โดยยังคงความหมายเดิม

4. ผู้วิจัยได้ตรวจสอบร่องรอยของความน่าเชื่อถือของข้อมูลอย่างละเอียดรอบคอบ โดยการฟังเสียงสะท้อนจากผู้ร่วมวิจัยที่เราศึกษา (Playback method) ตัวอย่างเช่น ผู้วิจัยได้เสนอผลวิจัยให้ผู้ถูกศึกษาฟังและให้พวกเขาได้แสดงความคิดเห็น เพื่อตรวจสอบว่าผู้วิจัยสามารถเข้าถึงปรากฏการณ์ความหมาย ความเข้าใจของปรากฏการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง หรือเที่ยงตรงอย่างที่เป็นอยู่ตามมุมมองของผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยหรือผู้ให้ข้อมูล อันจะทำให้ปรากฏการณ์ที่ศึกษานั้นมีความหมายน่าเชื่อถือเพิ่มขึ้น

5. การสรุปข้อมูลในขั้นตอนต่าง ๆ ของผู้วิจัย เช่น ขั้นตอนการให้รหัสข้อมูล (Coding) ผู้วิจัยจะใช้ข้อมูลส่วนหนึ่ง เพื่อทำการลงรหัสร่วมกับผู้วิจัยท่านอื่น ซึ่งมีประสบการณ์การทำงานวิจัย เพื่อดูความสอดคล้องของการให้รหัสข้อมูล ในขั้นตอนการจัดกลุ่มข้อมูล (Category) การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของข้อมูล การค้นหาแก่นโครงเรื่อง (Theme) และการแปลความหมายจะผ่านการตรวจสอบและทบทวนจากคณะทำงาน

การพิทักษ์สิทธิผู้ให้ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยมีการพิทักษ์สิทธิผู้ให้ข้อมูลทุกราย โดยก่อนทำการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างความสัมพันธ์อันดีเพื่อให้เกิดความไว้วางใจระหว่างผู้วิจัยกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมวิจัยจากผู้ให้ข้อมูลทุกราย โดยผู้วิจัยได้ชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับวัตถุประสงค์การวิจัย ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล การขออนุญาตจรรยาบรรณและการสัมภาษณ์และบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ จำนวนครั้งในการสัมภาษณ์ ระยะเวลาและสถานที่ที่ใช้ในการสัมภาษณ์ การขอให้ผู้ให้ข้อมูลช่วยตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล การมีสิทธิตอบหรือไม่ตอบคำถามของผู้วิจัย รวมทั้งเปิดโอกาสให้ผู้ให้ข้อมูลได้ซักถามข้อข้องใจ หรือสิ่งที่เป็นข้อสงสัยเพิ่มเติมจนเข้าใจและให้เวลาในการคิดทบทวนก่อนตัดสินใจตอบคำถาม และที่สำคัญผู้วิจัยไม่เปิดเผยข้อมูลใด ๆ ที่เป็นผลในทางลบเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลจากการนำเสนอผลการวิจัยนั้น นอกจากนี้ผู้วิจัยได้รักษาความลับของข้อมูลโดยเก็บไว้ในที่ปลอดภัย และผลการวิจัยจะถูกนำเสนอโดยภาพรวม และข้อมูลทั้งหมดจะถูกนำไปใช้เพื่อประโยชน์ในเชิงวิชาการเท่านั้น

ระยะที่ 2 : การวิจัยเชิงปริมาณ

พัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยเชิงปริมาณนี้ภายหลังจากที่ได้ผลการวิจัยจากการวิจัยในระยะที่ 1 ร่วมกับการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เป็นพื้นฐานของการวางแผนแนวคิด การกำหนดและนิยามตัวแปร กำหนดสมมติฐานการวิจัย การสร้างเครื่องมือวัดตัวแปร เพื่อรวบรวมข้อมูล และทดสอบสมมติฐาน โดยมีกระบวนการดังต่อไปนี้

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้ คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ซึ่งแบ่งเป็น

1. กลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษานำร่อง (Pilot Study) เพื่อทดลองใช้ (Tryout) จำนวน 2 ครั้ง ครั้งละ 100 คน รวมทั้งสิ้น 200 คน
2. กลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษาความเป็นมาตรฐาน และสร้างเกณฑ์ปกติ (Normative Study) จำนวน 1,000 คน เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirm Factor Analysis) ดังนั้นจึงต้องกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมกับสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งในการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติดังกล่าวนี้ พบว่า ถ้าต้องการใช้วิธีการประมาณค่าแบบโลคัลลิฮูดสูงสุด (Maximum likelihood) ซึ่งเป็นวิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์ที่ใช้แพร่หลายมากที่สุด เนื่องจากเป็นวิธีที่มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพและเป็นอิสระจากมาตรวัด (Bollen, 1989: 108) ทั้งนี้ ชูแมคเกอร์ และโลแม็กซ์ (Schumacker; & Lomax, 2010: 20) ได้กล่าวไว้ตอนหนึ่งว่า นักสถิติส่วนใหญ่เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่ใช้ควรมีขนาดที่มากพอ เพื่อที่จะทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มีความมั่นใจในการทดสอบ จากกฎความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูล (Rule of thumb) ที่กำหนดไว้ว่าขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวนตัวแปรสังเกตในรูปแบบที่เพียงพอต่อการวิเคราะห์ข้อมูลควรมีสัดส่วน 10-20 : 1 ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ซึ่งมีตัวแปรสังเกตจำนวน 62 ตัว ผู้วิจัยจึงประมาณขนาดกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำตามข้อกำหนดข้างต้น (15 : 1) ได้ 930 คน และเพื่อป้องกันความผิดพลาดและไม่เพียงพอของข้อมูล ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างมากกว่าที่กำหนดไว้ ซึ่งหลังจากคัดเลือกแบบวัดฉบับที่สมบูรณ์ไว้เพื่อใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลจะต้องได้จำนวนมากกว่าขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ โดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multistage sampling) ซึ่งเริ่มจากการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified random sampling) โดยใช้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเป็นหน่วยการสุ่ม และจากนั้นผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มแบบอย่างง่าย (Simple random sampling) โดยการสุ่มในแต่ละสังกัด สังกัดละ 200 คน ดังตาราง 3.4

ตาราง 3.4 กลุ่มตัวอย่างข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครู
ที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

สังกัด	กลุ่มตัวอย่าง (คน)
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 1	200
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2	200
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 3	200
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 4	200
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ศึกษามัธยมศึกษา เขต 12 (นครศรีธรรมราช)	200
รวม	1,000

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยตามขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

- กำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนาและการสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
- ศึกษาทฤษฎี แนวคิด เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
- เขียนนิยามเชิงปฏิบัติการจากนิยามและคุณลักษณะต่าง ๆ ที่ได้ศึกษาค้นคว้ามาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อค้นพบจากการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 1 โดยใช้วิธีการดำเนินการสนทนากลุ่มกับบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช เพื่อถอดบทเรียนไปสู่การวางแผนคิดการกำหนดและนิยามตัวแปร ในวันที่ 7 กันยายน พ.ศ. 2561 ณ ห้องประชุม ชั้น 4 คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลศรีวิชัย วิทยาเขตนครศรีธรรมราช
- พัฒนาและเขียนข้อคำถามสำหรับแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการ จำนวน 62 ข้อ โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ (Rating scale) จากแสดงระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดให้ 1 คะแนนจนถึงแสดงระดับการปฏิบัติมากที่สุดให้ 6 คะแนน
- นำแบบวัดที่ได้จากข้อ 4. ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 คน (ดังภาคผนวก ค) พิจารณาตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยคัดเลือกข้อคำถามที่มีผู้เชี่ยวชาญเห็นสอดคล้องกัน ตั้งแต่ 5 ใน 9 คน รวมทั้งปรับปรุงแก้ไขภาษาตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ แล้วคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.50 ถึง 1.00
- นำแบบวัดที่ได้จากข้อ 5. ไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน

แล้วหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) หลังจากนั้นผู้วิจัยคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 – 1.00 ไว้ (สิรินธร สิ้นจินดาวงศ์, 2547: 23) เพื่อนำแบบวัดไปทดลองครั้งที่ 2

7. นำแบบวัดที่ได้จากข้อ 6. ไปทดลองครั้งที่ 2 กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่างและไม่ใช่กลุ่มที่ได้ทดลองใช้แบบวัดในข้อ 6. ไปแล้ว จำนวน 100 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกรายข้ออีกครั้ง แล้วคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกที่มีค่าตั้งแต่ 0.20 – 1.00

จากนั้นนำมาวิเคราะห์ความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

โดยกลุ่มที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสูงกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่ม และกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีคะแนนพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาต่ำกว่าค่าเฉลี่ยกลุ่ม

หลังจากนั้น ผู้วิจัยหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนผลการตอบแบบวัดระหว่างกลุ่ม โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบจัดอันดับของสเปียร์แมน (Spearman Rank Correlation) ของแบบวัดที่ผ่านการคัดเลือกแล้ว และหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค

8. จัดทำแบบวัดฉบับสมบูรณ์สำหรับเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งแบ่งออกเป็น 7 ตอน คือ

ตอนที่ 1 สอบถามข้อมูลพื้นฐาน ประกอบด้วย ตำแหน่ง วิทยฐานะ สถานศึกษา ที่ปฏิบัติราชการ ประสบการณ์ในตำแหน่งปัจจุบัน และวุฒิการศึกษาสูงสุด

ตอนที่ 2 สอบถามพฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior)

ตอนที่ 3 สอบถามพฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior)

ตอนที่ 4 สอบถามพฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior)

ตอนที่ 5 สอบถามพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior)

ตอนที่ 6 สอบถามพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior)

ตอนที่ 7 สอบถามพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1. ออกหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลไปยังสถานศึกษาที่กลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูปฏิบัติราชการอยู่
2. ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะแบบวัดที่ตอบได้ถูกต้องสมบูรณ์มาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้
3. นำคะแนนที่ได้ในแต่ละตัวแปรไปทำการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้น และวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ เพื่อทำการทดสอบสมมติฐานและรายงานผลการวิจัยต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น เพื่อให้ทราบลักษณะการแจกแจงของตัวแปรแต่ละตัว เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย เพื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Arithmetic Mean: \bar{X}) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: S.D.) ของตัวแปรสังเกตได้ที่เป็นตัวแปรต่อเนื่อง และการวิเคราะห์ค่าร้อยละสำหรับตัวแปรนามบัญญัติที่เป็นข้อมูลพื้นฐานด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์
2. วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์
3. วิเคราะห์ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่สร้างขึ้นจากทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) โดยโปรแกรมลิสเรล (LISREL)
4. สร้างเกณฑ์ปกติ (Norms) โดยการนำคะแนนจากการหาคุนภาพแบบวัดหาคะแนนที่ปกติ (Normalized T - score)
5. วิเคราะห์ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Arithmetic Mean: \bar{X}) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: S.D.) ของความเหมาะสมของคู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed-methods research) แบบสำรวจตามกาลเวลา (Sequential exploratory design) ตามแนวคิดของเครสเวลล์ และพลาโน คลาก (Creswell; & Plano Clark, 2011) โดยเริ่มต้นจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทแวดล้อมที่ศึกษา เป็นพื้นฐานในการวางแนวคิด นิยามตัวแปร รวมถึงการสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาและทดสอบสมมติฐานด้วยวิธีการวิจัยเชิงปริมาณ ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 ผลการวิจัยเชิงคุณภาพ จากการศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี

ส่วนที่ 2 ผลการวิจัยเชิงปริมาณ จากการพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ส่วนที่ 1 : ผลการวิจัยเชิงคุณภาพ

การศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี

ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอในส่วนของผลการวิจัยเชิงคุณภาพออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลหลัก

ตอนที่ 2 พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้ข้อมูลหลัก

การศึกษาวิจัยในครั้งนี้เน้นศึกษาจากผู้ให้ข้อมูลที่เป็นผู้ประสบกับเหตุการณ์หรือมีประสบการณ์โดยตรงและมีความพร้อมและยินยอมในการให้ข้อมูลในฐานะผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key informants) เพื่อทำการสัมภาษณ์ระดับลึก (In-depth interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus group) ซึ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญนี้แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. ผู้ให้ข้อมูลหลัก ได้แก่ ผู้อำนวยการสถานศึกษาหรือรองผู้อำนวยการสถานศึกษา จำนวน 4 คน ทั้งนี้ผู้ให้ข้อมูลหลัก มีอายุเฉลี่ย 56.25 ปี และมีประสบการณ์โดยเฉลี่ย 28.25 ปี และมีรางวัลระดับชาติที่เคยได้รับ เช่น OBEC AWARDS, MOE AWARDS, ครูสุคดี, เสมมา ปปส., ข้าราชการพลเรือนดีเด่น ฯลฯ

2. ผู้ให้ข้อมูลรอง จำนวน 13 คน ซึ่งเป็นบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา ได้แก่ ครู กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน โดยเป็นเพศชาย 6 คน และเพศหญิง 7 คน ซึ่งกลุ่มผู้ให้ข้อมูลรองมีอายุเฉลี่ย 36.77 ปี

ตอนที่ 2 พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูกระทำตามบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเพื่อดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมาย ปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์เงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมโดยมีกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้งานสำเร็จและผู้ร่วมงานพึงพอใจในการทำงาน มีการผลักดันสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ มีการรวมตัวกันเป็นทีมด้วยความเต็มใจเพื่อสร้างพลังของการเป็นชุมชนนักปฏิบัติ เรียนรู้ร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกัน บนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันสู่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข

พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูรับรู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง มองเห็นภาพเป้าหมาย ทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริง ซึ่งเป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีทิศทางร่วมกันสู่ความสำเร็จ

“โรงเรียนมีส่งเสริมให้มีกระบวนการร่วมมือในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับค่านิยมในการทำงานของครู” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“ครูกำหนดแบบแผนวัฒนธรรมร่วมกัน โดยยึดหลักว่าทุกคนต้องเห็นเหมือนกัน และสิ่งนั้นเป็นสิ่งที่ดี” (ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

“ครูทุกคนจะร่วมกันสร้างค่านิยมในการทำงาน เพื่อเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นสำคัญตามศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน” (ครูอัญชัญ)

“เป้าหมายที่ทุกคนร่วมกันกำหนด ทุกคนก็จะกระทำทุกวิถีทางให้ไปถึงเป้าหมายนั้น” (ครูดาหลา)

“ครูทุกคนเข้าใจกระบวนการ PLC และทุกคนก็เล็งเห็นความสำคัญของความสำเร็จในการขับเคลื่อน” (ครูแคแสด)

“ครูแต่ละคนมีวิธีการที่หลากหลายในการทำงาน แต่ทุกคนมีจุดหมายเดียวกันคือคุณภาพของนักเรียนที่จะต้องเลื่องลือเป็นที่ประจักษ์กับคนในชุมชน” (นายกระดิงงา)

“วิธีการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา ทำให้ครูต้องรู้จักวางแผนและเข้าใจบทบาทของตัวเองให้มากขึ้น เพื่อความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

นอกจากนั้น ยังมีอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน คือ กระตือรือร้นและสร้างพลังใจในการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และมีการปรับปรุงแก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง

“ครูสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกันสำหรับการพัฒนาโรงเรียนโดยเน้นไปที่การพัฒนานักเรียนเป็นหลักสำคัญ”
(ผอ.ร.ร.ประถม 1)

“ครูใช้วิสัยทัศน์เป็นตัวกำหนดนโยบายและโครงการต่าง ๆ ที่จำเป็นต้องปฏิบัติในโรงเรียน”
(ครูกล้วยไม้)

“ครูทุกคนมีระบบมาตรฐานการทำงานเพื่อสร้างความร่วมมือในการกำหนดค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกัน” (นางกุหลาบ)

“ครูจะนำข้อคิดเห็นจากการอภิปรายมาวิเคราะห์เพื่อปรับค่านิยม ปรับการทำงานต่าง ๆ ร่วมกัน”
(รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

“ครูร่วมกันสร้างมาตรฐานของระบบการจัดการเรียนรู้ให้มีทิศทางในทางที่ดีขึ้นกว่าเดิม” (ครูอัญชัญ)

“ภารกิจต่าง ๆ ที่ครูทำส่วนใหญ่มาจากนโยบายและแรงผลักดันจากโรงเรียนหรือหน่วยงานต้นสังกัด”
(ครูแคแสด)

“ทุกคนจะทำงานอย่างเป็นระบบ มีเป้าหมายในการทำงานที่ชัดเจน และนำวงจร PDCA มาใช้ด้วย”
(ครูดาหลา)

มุ่งมั่นที่จะปรับบทบาทของตนเองจากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวกช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียนเพื่อพัฒนาให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข

“ครูทุกคนมีการประชุมอภิปรายแสดงความคิดเห็นเพื่อสร้างค่านิยม และวิสัยทัศน์ในการเปลี่ยนหน้าที่จากทำการสอนเป็นหลัก ให้เพิ่มการเป็นผู้คอยชี้แนะและสนับสนุน อยู่เบื้องหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียน”
(ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

“เมื่อก่อนครูจะสอนอย่างเดียว แต่เดี๋ยวนี้ครูจะปล่อยให้พวกเราคิดเอง ทำเอง แล้วครูจะช่วยเหลือในตอนหลัง ในกรณีที่เราทำไม่ได้หรือไม่สำเร็จ” (เด็กหญิงทองกวาว)

“ครูสอนไม่เบื่อ สนุก และนำสิ่งใหม่ ๆ มาให้เราค้นหาอยู่ตลอดเวลา ทำให้อยากเข้าห้องเรียนมากขึ้น อยากไปพบหน้าครูทุกวัน” (เด็กชายบุญนาค)

“เคยตรวจดูการบ้านของลูก บางครั้งที่ลูกทำไม่เรียบร้อย ครูก็จะเขียนเตือนมา ซึ่งนอกจากครูจะสอนเนื้อหาทางวิชาการแล้ว ครูยังชี้แนะการปฏิบัติตัวและปรับพฤติกรรมที่ไม่ดีของลูกเราไปพร้อมกัน” (นางดาวเรือง)

พฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูร่วมกันทำงานอย่างสร้างสรรค์แบบมีเป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมทั้งกันด้วยใจ จนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์

“ครูเกิดความร่วมมือร่วมใจ การทำงานเป็นทีม ซึ่งเป็นตัวกำหนดวัตถุประสงค์ที่แสดงออก มีหลักการง่าย ๆ ที่สำคัญหลายตัว เช่น หลักความสามารถ หลักของผลงาน หลักคุณธรรม หลักการกระจายอำนาจ หลักคุณภาพชีวิต โดยต้องมีผลงานที่เห็นได้ มีสมรรถนะในการทำงาน การร่วมแรง ร่วมใจ มีการสามัคคีเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันในทีม ไม่คำนึงถึงการชอบหรือไม่ชอบส่วนตัว ช่วยประสานรอยร้าว หรือคลี่คลายแก้ไขข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้นในทีม ประสานสัมพันธ์ ส่งเสริมขวัญกำลังใจของทีม ความตั้งใจที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่นเป็นส่วนหนึ่งของทีม หน่วยงานหรือส่วนราชการ โดยผู้ปฏิบัติมีฐานะเป็นสมาชิก ไม่จำเป็นต้องมีฐานะหัวหน้าทีม รวมทั้งความสามารถในการสร้างและรักษาสัมพันธภาพกับสมาชิกในทีม” (ผอ.ร.ร.ประถม 1)

“สนับสนุนและช่วยเหลือเพื่อนร่วมทีม เพื่อให้งานประสบความสำเร็จ ยกย่องและให้กำลังใจเพื่อนร่วมทีมอย่างจริงใจ ให้ความช่วยเหลือเกื้อกูลแก่เพื่อนร่วมทีมแม้ไม่มีการร้องขอ รักษามิตรภาพอันดีกับเพื่อนร่วมทีมเพื่อช่วยเหลือกันในวาระต่าง ๆ ให้งานสำเร็จ” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“การทำงานระบบทีมนี้ นอกจากการร่วมมือกันแล้ว สิ่งสำคัญของการทำงานระบบทีมก็คือ การวางแผนเป้าหมายร่วมกัน และร่วมแรงเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย อย่างไรก็ตามการทำงานระบบทีมที่ดีนั้นก็ต้องอาศัยทีมงานที่ดีด้วย ทั้งสองสิ่งนี้เกี่ยวเนื่องกันและก่อให้เกิดความสำเร็จได้ในที่สุด” (นายกระดิงงา)

“ครูทุกคนมีความพร้อมในการทำงาน พร้อมทั้งร่างกาย พร้อมทั้งจิตใจ” (ครูกล้วยไม้)

“เวลาโรงเรียนมีกิจกรรม คุณครูก็ช่วยกันทุกคนในการทำกิจกรรมเหล่านั้น” (เด็กหญิงลำดวน)

มีการประสานความร่วมมือระหว่างกันเพื่อให้บรรลุผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียน เรียนรู้ที่มบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ปฏิบัติร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน จากสถานการณ์จริงที่ถือเป็นโจทย์ร่วม

“การร่วมแรง ร่วมใจกันทำงานของครู ต้องรู้จักตัวเอง รู้จักผู้อื่น มีการยอมรับ มีความร่วมมือ โดยหัวใจของการทำงานเป็นทีมต้อง สามัคคี ใฝ่รู้ ใฝ่ดี มีวินัย สู้ด้วยใจ ใช้ปัญญา และพึ่งพากัน ที่สำคัญต้องรักเพื่อน ให้อภัย ห่วงใย เอื้ออาทร การทำงานก็จะสำเร็จลุล่วงและมีความสุขที่จะทำงานอีกด้วย” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

“ประการสำคัญอย่างหนึ่ง คือ ครูจะต้องทำหน้าที่ของตนในทีมให้สำเร็จ โดยสนับสนุนการตัดสินใจของทีมและทำงานในส่วนที่ตนได้รับมอบหมาย รายงานให้สมาชิกทราบความคืบหน้าของการดำเนินงานของตนในทีม ให้ข้อมูลที่ประโยชน์ต่อการทำงานของทีม” (ครูจามจุรี)

“เท่าที่ได้สัมผัสกับครูโรงเรียนนี้ คือ มีการประสานความร่วมมือของสมาชิก รับฟังความคิดเห็นของสมาชิก เต็มใจเรียนรู้จากผู้อื่น ตัดสินใจหรือวางแผนร่วมกันจากความคิดเห็นของเพื่อนร่วมทีม ประสานและส่งเสริมสัมพันธภาพอันดี เพื่อสนับสนุนการทำงานร่วมกันให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น” (นางชบา)

“เมื่อมีงานต่าง ๆ ที่จะต้องทำร่วมกัน เราก็มาร่วมกันประชุมวางแผน คิดด้วยกัน ทำความเข้าใจให้ตรงกัน แล้วตกลงกันว่าใครจะทำอะไร ใครรับผิดชอบอะไร เมื่อเสร็จงานก็มาร่วมกันสรุปเพื่อพัฒนาและปรับปรุงให้ดีขึ้น หากมีอะไรที่ผิดพลาดไปก็ร่วมกันรับผิดชอบ” (ครูอัญชัญ)

ตลอดจนรู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกัน ละวางตัวตนให้มากที่สุด จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์หรือพลังในการร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนาบนพื้นฐานของพันธะร่วมกัน

“ให้ความร่วมมือในการทำงานกับเพื่อนร่วมงาน โดยสร้างสัมพันธ์เข้ากับผู้อื่นในกลุ่มได้ดี ให้ความร่วมมือกับผู้อื่นในทีมด้วยดี และกล่าวถึงเพื่อนร่วมงานในเชิงสร้างสรรค์และแสดงความเชื่อมั่นในศักยภาพของเพื่อนร่วมทีมทั้งต่อหน้าและลับหลัง” (ครูดาหลา)

“สามารถนำทีมให้ปฏิบัติภารกิจให้ได้ผลสำเร็จ เสริมสร้างความสามัคคีในทีมโดยไม่คำนึงถึงความชอบหรือไม่ชอบส่วนตัว คนี่คล้าย หรือแก้ไข ข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้นในทีม ประสานสัมพันธ์ สร้างขวัญ กำลังใจในทีมเพื่อปฏิบัติภารกิจของส่วนราชการให้บรรลุผล” (ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

“เห็นความร่วมมือ เห็นการประสานงานของครูเพื่อการพัฒนาวิชาชีพจนเกิดพลังในทิศทางที่ดี” (นางชบา)

พฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูเคาเรนในความแตกต่างไว้วางใจซึ่งกันและกัน

“การเข้าใจและให้ความเคารพต่อความคิดเห็นของผู้อื่น ซึ่งมีความแตกต่างจากความคิดเห็นของตนเอง นับเป็นคุณลักษณะสำคัญที่ผู้นำพึงมี เพราะหากขาดคุณสมบัตินี้แล้ว ผู้นำคนนั้นก็จะเป็นผู้นำที่ไม่ให้ความสำคัญต่อผู้ที่ไม่เหมือนเขา จะเป็นผู้ที่สร้างปัญหาให้กับโรงเรียนตลอดไป เพราะในโรงเรียนแห่งนี้มีบุคคลที่มาจากครอบครัวอันหลากหลาย ย่อมเป็นไปได้ที่ทุกคนจะมีความคิดเห็นเหมือนกันหมด” (ผอ.ร.ร.ประถม 1)

“ครูแต่ละคนมีศักยภาพที่แตกต่างกัน แต่ทุกคนก็จะเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่น เพื่อการทำงานร่วมกัน” (ครูกล้วยไม้)

“การจะเคารพในความแตกต่าง ไว้วางใจซึ่งกันและกันได้ จะต้องเริ่มที่การเปลี่ยนแปลงทัศนคติ ค่านิยม พฤติกรรมของคน และคนที่เราสามารถปรับเปลี่ยนได้ง่ายที่สุด ก็คือ ตัวเรา คนเราต้องกล้าเรียนรู้ที่จะมองตัวเองอย่างวิพากษ์วิจารณ์ว่าเรามีจุดแข็งจุดอ่อนอย่างไร อ่านหนังสือที่ก้าวหน้า คุยกับคนที่ก้าวหน้า ศึกษาจากประสบการณ์ ของกลุ่มที่ก้าวหน้า เพื่อเราจะได้รับปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในส่วนตรงนั้นของเราอย่างเต็มที่ให้ก้าวหน้ายิ่งขึ้น” (ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

มีการแบ่งปันบทบาทหน้าที่ในการปฏิบัติงานที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ นั่นคือ ร่วมกันเป็นผู้นำ ด้วยการแบ่งปันอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกัน ให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น โดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการร่วม การสนับสนุน การสร้างแรงบันดาลใจของครู โดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ

“ครูที่นี้ทำหน้าที่เป็นผู้นำ เปรียบเสมือนกับต้นเรือที่จะคอยควบคุมดูแลให้เรือขับเคลื่อนอย่างถูกต้องทิศทาง และพุ่งตรงไปสู่เป้าหมายให้ได้ ผู้นำทีมที่ดีนั้นต้องไม่ใช่เพียงผู้สั่งการเพียงอย่างเดียว แต่ต้องรู้จักการบริหารงานและบริหารบุคคลซึ่งเป็นสมาชิกในทีมให้ดีด้วย” (นายประดู่)

“ครูมีการขับเคลื่อนการทำงานด้วยการแบ่งปันอำนาจ รวมทั้งสร้างแรงบันดาลใจให้เพื่อนร่วมงาน และสนับสนุน และสร้างพลังพร้อมกับเปิดโอกาสให้เพื่อนครูพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ” (ครูแคแสด)

“เพื่อนครูในโรงเรียนจะมีส่วนร่วมในการอภิปรายแสดงความคิดเห็นต่อการทำงานเชิงรุกและร่วมวิเคราะห์ความต้องการในประเด็นต่าง ๆ” (ครูจามจุรี)

มีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ แต่ยึดถือ “อำนาจทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกัน

“โรงเรียนมีการส่งเสริมให้มีการสื่อสารเพื่อสร้างความเชื่อมั่นในวิสัยทัศน์ของโรงเรียนว่ามีความเป็นไปได้ อย่างแน่นอน” (นางกุหลาบ)

“คำว่า อำนาจ เป็นความสามารถในการกำหนดให้ผู้อื่นเป็น หรือทำให้ผู้อื่นกระทำตามความต้องการของตนเอง แม้ว่าผู้อื่นจะขัดขืนก็ตาม แต่ในการทำงานที่โรงเรียนนี้ อำนาจเป็นอำนาจเชิงบวกที่ถูกกำหนดบทบาทด้วยความเห็นของคนทุกคน นั่นคือ ทุกคนกำหนดร่วมกันว่าใครจะต้องมีอำนาจอย่างไร ไม่มีใครข่มใคร ทุกคนเคารพในบทบาทที่ตัวเองแสดง และยินยอมกับการแสดงบทบาทของผู้อื่น” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

“ครูแต่ละคนจะมีหน้าที่ของตัวเองอย่างชัดเจนในการทำงานแต่ละอย่าง ทุกคนล้วนทำหน้าที่ของตนเองให้สมบูรณ์แบบที่สุด โดยไม่มีการบงการจากใครคนใดคนหนึ่ง เพราะเป็นพื้นที่อิสระทางความคิดและการกระทำ” (ครูอัญชัญ)

นอกจากนั้นลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และให้ความสำคัญกับทุกคน เพื่อเสริมสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ

“เริ่มจากลงมือด้วยตนเองอย่างตระหนักรู้ และใส่ใจให้ความสำคัญกับทุกคน” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“โรงเรียนเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่ง และร่วมรับผิดชอบต่อการจัดการเรียนรู้ของลูกหลานที่เรียนในโรงเรียนแห่งนี้” (นางดาวเรือง)

“คุณครูเคยสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมต่าง ๆ อยู่เสมอว่ามีความพึงพอใจหรือมีข้อเสนอแนะอะไรบ้าง ที่จะป็นข้อมูลให้กับทางโรงเรียนได้ดำเนินการต่อ” (นายกระดิงงา)

พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูยึดถือกระบวนการต่าง ๆ ในการร่วมกันวางแผน ค้นหา พุดคุย และแบ่งปันความรู้ ทักษะ กลวิธี นวัตกรรมใหม่ ๆ มาปฏิบัติ

“ครูร่วมกันวางแผนการทำงานในด้านการจัดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของนักเรียน” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“ครูร่วมกันแก้ไขปัญหาและข้อบกพร่องในการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น ความประพฤติ ผลการเรียนรู้ ทักษะการเรียนรู้ และทักษะการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม เป็นต้น” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

“หลักสูตรการเรียนการสอนของโรงเรียน มีความทันสมัย และตรงตามมาตรฐานการเรียนรู้ที่ครูได้แจ้งไว้ตั้งแต่เปิดเทอม” (เด็กชายบุญนาถ)

“ครูมีวิธีการจัดการเรียนการสอน การวัดและประเมินผลที่หลากหลาย และสอดคล้องกับความต้องการ ความถนัด และศักยภาพของนักเรียนแต่ละคนจริง ๆ” (นายประดู่)

“ครูทุกคนทำจริง และก็ทำร่วมกัน ไม่มีใครทำคนเดียว เพราะทุกคนจะเรียนรู้ปัญหาและช่วยกันแก้ไขไปพร้อมกัน” (ครูจามจุรี)

“เพื่อนครูจะช่วยกันกระตุ้นในการสร้างนวัตกรรมต่อสิ่งใหม่ ๆ เพื่อสร้างองค์ความรู้และจัดการความรู้เหล่านั้นให้เกิดประโยชน์สูงสุด” (ครูแคแสด)

มีการพัฒนาตนเองจากข้างในหรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญ คือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์

“บ่อยครั้งที่อบรมมาจากข้างนอกแล้วก็นำมาแลกเปลี่ยนกันในที่ประชุมครูประจำเดือน” (ครูดาหลา)

“จากการสังเกตเห็น ครูจะนั่งจับกลุ่มคุยกันหลังเลิกเรียน แล้วเอาผลงานของพวกเรามาชื่นชม ผลงานของเพื่อนบางคนก็ได้ติดบอร์ด ทำให้นักเรียนคนอื่นมีความอยากจะทำผลงานดี ๆ เพื่อให้ครูเอามาโชว์บ้าง” (เด็กหญิงทองกวาว)

“ครูไม่ดุ แต่พวกเราก็เคารพครู เพราะครูเข้าใจพวกเรา เวลาเรียนครูก็จริงจัง นอกเวลาเรียนครูก็เป็นเพื่อนคุยกับพวกเราได้เกือบทุกเรื่อง ครูไม่เคยถือตัวเลย อยากเรียนกับครูแบบนี้ไปนาน ๆ” (เด็กหญิงลำดวน)

เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้ว จึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชนที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ สติ การฟัง การใคร่ครวญ เป็นต้น

“ครูจะนำผลงานของนักเรียนมาร่วมวิพากษ์แล้วแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน หรือช่วยกันแก้ไขปัญหา หรือข้อบกพร่องในการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น ความประพฤติ ผลการเรียน ทักษะการเรียนรู้ และทักษะชีวิต ฯลฯ” (ครูกล้วยไม้)

“ครูมักจะเปิดโอกาสให้พวกเขาได้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม และแสดงความคิดเห็นในการเรียนรู้ทั้งในและนอกห้องเรียน” (เด็กชายบุญนาคน)

พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูอยู่ร่วมกับผู้อื่นโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผยที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกปลอดภัย หรือปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจเคารพซึ่งกันและกัน

“ผมอยู่กับเพื่อนครูแบบสนิทสนม เพราะวัฒนธรรมแบบครอบครัวของเราทำให้เราเป็นกันเอง มีอะไรก็คุยกัน มีอะไรก็แบ่งปันกันตลอด มีความเอื้ออาทร พร้อมอุทิศเพื่อพัฒนาวิชาชีพให้ดียิ่งขึ้น” (ครูกล้วยไม้)

“โรงเรียนนี้เหมือนบ้านอีกหลังหนึ่ง เป็นบ้านที่มีรอยยิ้ม มีความสุข เพราะทุกคนเปิดเผย ไม่มีอะไรที่ต้องซ่อนเร้นปิดบังกัน ความขัดแย้งจึงหาไม่ได้ในบ้านหลังนี้” (ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

“ครูทุกคนมีสิทธิและเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็น และทุกคนสามารถที่จะส่งเสริมสนับสนุนซึ่งกันและกัน เพื่อวิถีการปฏิบัติที่ดี” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“ไม่มีใครข่มเหงใคร ไม่มีใครที่วางอำนาจ แม้แต่ผู้บริหารก็ไม่ได้ใช้อำนาจเลย มีแต่บาร์มีเท่านั้นที่ทำให้งานทุกอย่างเป็นไปอย่างราบรื่น ทุกคนเคารพกัน น้องเคารพพี่ พี่เชื่อมั่นในตัวน้อง ทุกคนให้เกียรติกัน” (ครูแคสเสด)

มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรม มีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุชิตา อุเบกขา) ยึดหลักวินัยเชิงบวกเชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง ตลอดจนร่วมแก้ไขปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป

“หลักปฏิบัติที่ทุกคนยึดถือก็จะเป็นพรหมวิหาร ๔ เพราะในการอยู่ร่วมกันครูทุกคนจะต้องแสดงเมตตา กรุณา มุชิตา และอุเบกขา ออกมาเพื่อความสงบสุข และเชื่อมโยงไปยังการพัฒนางานควบคู่กับการพัฒนาตนเอง โดยที่ต้องสร้างวินัยเชิงบวกให้กับตัวเองอยู่ตลอดเวลา” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“โรงเรียนนี้หาความขัดแย้งในเรื่องการทำงานได้น้อยมาก เรื่องส่วนตัวไม่มีแน่นอน แต่การทำงานบางครั้งก็ต้องมีบ้างที่ความเห็นต่างกัน แต่ทุกครั้งเราก็จะมาช่วยกันหาทางออกที่ทุกฝ่ายยอมรับได้ แล้วก็จับมือทำงานไปด้วยกัน win win ทั้งคู่” (ผอ.ร.ร.ประถม 1)

“ผลงานของนักเรียนมักจะเป็นพระเอกหลักในวงสนทนา เพราะดูเหมือนจะเป็นสื่อกลางในการกระชับความสัมพันธ์ระหว่างกัน เป็นสิ่งที่พูดได้ไม่รู้จบ” (ครูอัญชัญ)

“การขอคำปรึกษาจากเพื่อนครูส่วนใหญ่จะมาจากการนำผลงานของนักเรียนมาถกกันว่าดีหรือไม่ดีอย่างไร แล้วเราจะมีวิธีการพัฒนาต่ออย่างไร บางทีเราก็ได้แนวคิดดี ๆ จากเพื่อนครูท่านอื่น” (ครูจามจุรี)

พฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) แต่เน้นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture)

“เวลาทำงานเดี๋ยวนี้จะไม่ค่อยรอการสั่งการจากบนลงล่าง จะทำไปเลยในสิ่งที่เราสามารถทำได้ทันที โดยไม่กระทบทบทบาทคนอื่น และใช้วิธีการนำเสนอแนวคิด เพื่อความรวดเร็วและคล่องตัวในการทำงาน” (ครูจามจุรี)

“วิธีการทำงานเปลี่ยนไปแล้ว เมื่อก่อนต้องรอให้หัวหน้างานหรือผู้บริหารสั่งมา แล้วจึงจะดำเนินการ แต่ช่วงหลังมานี้ วัฒนธรรมของเราเปลี่ยนไปเป็นแบบครอบครัว ช่วยเหลือกัน ทุกคนไม่ยึดติดตำแหน่ง แต่อยู่บนพื้นฐานเดียวกัน คือ เพื่อนร่วมงาน ช่วยกันหมดเกือบทุกเรื่องโดยบางทีไม่จำเป็นต้องมีคำสั่งเป็นลายลักษณ์อักษร” (ครูกล้วยไม้)

มีการส่งเสริมการต่อยอดความรู้เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงานส่งเสริมดำเนินการที่ต่อเนื่อง และมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุน

“เคยอบรมเรื่องชุมชนแห่งการเรียนรู้มาหลายที่ พอจะเข้าใจนิยาม และพอที่จะนำความรู้มาใช้ได้บ้าง” (ครูตาหลา)

“ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นในโรงเรียน จำเป็นที่ครูทุกคนต้องมีความรู้พื้นฐาน โดยเฉพาะทฤษฎีและวิธีการนำมาใช้ในการทำงาน” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

“วัฒนธรรมการทำงานจะเป็นลักษณะของการช่วยกันทำงาน ช่วยกันผลักดันให้ทำงานจนสำเร็จ ถึงจะหลักๆก็ต้องช่วยกันดันให้สำเร็จ และเกิดความต่อเนื่องในการพัฒนา” (นายกระดิ่งงา)

มีโครงสร้างแบบไม่รวมศูนย์ เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานให้น้อยลง มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก จัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการ เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบท

“ทุกคนจะมีอำนาจในฐานะที่เป็นเจ้าของกิจกรรม เพราะฉะนั้นทุกคนจะสามารถแสดงบทบาทได้อย่างเต็มที่ตามหน้าที่ของตน ความคิดเห็นหรือข้อสรุปของงานนั้นก็จะได้มาจากผู้บริหารคนเดียว แต่มาจากพวกเราทุกคนไม่มีใครขัดกัน เพราะทุกคนเห็นเหมือนกันตั้งแต่แรกจึงเกิดเป็นกิจกรรมที่ถูกกำหนดมาแล้ว” (ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

“จะเน้นการทำงานแบบไม่รวมศูนย์ ต้องการผลงานที่ดีแข่งกับเวลาที่จำกัด เพราะการรวมศูนย์อำนาจทำให้อำนาจการตัดสินใจรวมอยู่ที่ส่วนกลาง เมื่อเกิดปัญหาขึ้นมา การร้องขอการตัดสินใจจากส่วนกลางย่อมทำให้ไม่อาจแก้ไขปัญหาได้อย่างทันที่และไม่ทั่วถึง” (ผอ.ร.ร.ประถม 2)

“โรงเรียนจะพยายามจัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการกิจกรรมต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นเรื่อง
ของเวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและศักยภาพที่มีอยู่
ของผู้บริหาร ของโรงเรียน” (ผอ.ร.ร.ประถม 1)

มีการเอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข เปิดกว้างให้พื้นที่
อิสระในการสร้างสรรค์ เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกแยก

“บรรยากาศในชั้นเรียนมีส่วนสำคัญในการส่งเสริมความสนใจใคร่รู้ใคร่เรียนให้แก่ผู้เรียน ชั้นเรียนที่มี
บรรยากาศเต็มไปด้วยความอบอุ่น ความเห็นอกเห็นใจ และความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ต่อกันและกัน ย่อมเป็นแรงจูงใจภายนอก
ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนรักการเรียน รักการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน และช่วยปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม ความประพฤติอันดีงาม
ให้แก่ผู้เรียน” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

“ครูจะจัดบรรยากาศในห้องเรียนให้น่าเรียน สะอาด รู้สึกชอบห้องเรียนในตอนนี้มาก” (เด็กชายบุญนาถ)

“การเปลี่ยนแปลง เป็นเรื่องที่เกิดขึ้นได้ตลอดเวลาทั้งที่มีโอกาสรู้ล่วงหน้า และไม่รู้ล่วงหน้า ดังนั้น
ความสำเร็จของโรงเรียนเป็นเลิศได้อย่างยั่งยืน จะขึ้นอยู่กับความสามารถในการปรับตัว เพื่อรับมือกับการเปลี่ยนแปลง
ต่าง ๆ ให้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงการสร้างให้เกิดความยืดหยุ่นและความคล่องตัวในการปฏิบัติงานอย่างเพียงพอ”
(ผอ.ร.ร.มัธยม 1)

มีระบบสารสนเทศเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ ร่วมรับรู้และร่วมยินดีในความสำเร็จของทุกฝ่าย
ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ รวมทั้งปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน
เพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้กลายเป็นวัฒนธรรมโดดเด่นของสถานศึกษา

“ลูกได้ดีเพราะมีครูที่ดี ครูที่โรงเรียนจะเป็นทั้งต้นบุญและต้นแบบในการทำความคิด” (นางดาวเรือง)

“ครูแต่ละคนครองตน ครองคน ครองงานได้เป็นอย่างดี เพราะทุกคนตั้งตนอยู่ตามกรอบของ
จรรยาบรรณวิชาชีพ” (นางชบา)

“ครูเคยได้รับรางวัลหน้าเสาธง และมีการแสดงความยินดีแบบนี้ทุกครั้งที่มีเรื่องราวดี ๆ ตลอดปี”
(ผอ.ร.ร.ประถม 1)

“คาดหวังให้การพัฒนางานแบบร่วมมือกันลักษณะนี้เป็นวัฒนธรรมที่คงทนถาวร และเชื่อว่าจะเป็นสิ่งที่
ทุกคนยึดถือร่วมกัน ยึดมั่นในหลักการ และทำตามอุดมการณ์ความเป็นครู” (รอง ผอ.ร.ร.มัธยม 2)

ส่วนที่ 2 : ผลการวิจัยเชิงปริมาณ

การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอในส่วนของผลการวิจัยเชิงปริมาณออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ตอนที่ 2 ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 4 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติและคู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ตอนที่ 1 ผลการสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

การสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา จากการศึกษาทฤษฎี แนวคิด เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อค้นพบจากการวิจัยเชิงคุณภาพ ในระยะที่ 1 ได้องค์ประกอบจำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB) มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้ 2) พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB) มีจำนวน 7 พฤติกรรมบ่งชี้ 3) พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB) มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้ 4) พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB) มีจำนวน 13 พฤติกรรมบ่งชี้ 5) พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB) มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้ และ 6) พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB) มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้

ซึ่งแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานี้มีพฤติกรรมบ่งชี้จำนวนทั้งสิ้น 62 ข้อ โดยมีรายละเอียดดังตาราง 4.1

ตาราง 4.1 รายละเอียดของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

องค์ประกอบ	จำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ (ข้อ)
1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB)	10
2. พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB)	7
3. พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB)	11
4. พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB)	13
5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB)	10
6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB)	11

เกณฑ์การให้คะแนนตลอดรายข้อ มีดังนี้

ให้ 6 คะแนน สำหรับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ที่มีการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด

ให้ 5 คะแนน สำหรับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ที่มีการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก

ให้ 4 คะแนน สำหรับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ที่มีการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก

ให้ 3 คะแนน สำหรับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ที่มีการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย

ให้ 5 คะแนน สำหรับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ที่มีการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย

ให้ 1 คะแนน สำหรับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
ที่มีการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ตอนที่ 2 ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

การนำเสนอผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ส่วน คือ 1) ผลการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 คน 2) ผลการทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ผลการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยนำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 คน (ดังภาคผนวก ค) พิจารณาตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยคัดเลือกพฤติกรรมบ่งชี้ที่มีผู้เชี่ยวชาญเห็นสอดคล้องกันตั้งแต่ 5 ใน 9 คน แล้วคัดเลือกเฉพาะพฤติกรรมบ่งชี้ที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.50 ถึง 1.00 ซึ่งผลการพิจารณาแบบวัดปรากฏดังตาราง 4.2 ทั้งนี้ ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะให้ปรับปรุงการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง พฤติกรรมบ่งชี้ที่ควรให้ออกมาในรูปของการปฏิบัติมากกว่าการแสดงความคิดเห็น มีการเพิ่มเติมและปรับเปลี่ยนภาษาให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น

ตาราง 4.2 ดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

องค์ประกอบ/พฤติกรรมบ่งชี้	IOC	ผลการพิจารณา
1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB)		
1.1 มองเห็นภาพความสำเร็จจากการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.2 มีทิศทางร่วมกันกับเพื่อนครูในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.3 มีชีวิตการทำงานที่สัมพันธ์กับเป้าหมายร่วมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	0.78	ผ่านเกณฑ์
1.4 ตระหนักถึงคุณค่าของบทบาทตนเองในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.5 มีพลังใจในการรวมตัวกันทำงานเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกับผู้อื่น	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.6 มีแนวทางการปฏิบัติงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายร่วม	0.89	ผ่านเกณฑ์

องค์ประกอบ/พฤติกรรมบ่งชี้	IOC	ผลการพิจารณา
1.7 ปฏิรูปการเรียนรู้ที่มุ่งการเรียนรู้ของนักเรียน เป็นหัวใจสำคัญ	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.8 มีค่านิยมร่วมที่ช่วยสร้างมาตรฐานของระบบ การจัดการเรียนรู้	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.9 ปฏิบัติงานสอดคล้องกับนโยบายและแผนงาน ของโรงเรียน	0.89	ผ่านเกณฑ์
1.10 มีความหวังที่จะปรับบทบาทของตนเอง จากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก ช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียน	1.00	ผ่านเกณฑ์
1.11 ออกแบบการปฏิบัติงานที่เป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินงานตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และ มีการปรับปรุงแก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง	0.89	ผ่านเกณฑ์
1.12 กำหนดเป้าหมายการปฏิบัติงานโดยเน้น การเรียนรู้ของนักเรียนให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข	1.00	ผ่านเกณฑ์
2. พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB)		
2.1 ทำงานร่วมกับเพื่อนครูอย่างสร้างสรรค์	1.00	ผ่านเกณฑ์
2.2 ทำงานร่วมกับเพื่อนครูแบบมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
2.3 เรียนรู้ที่มอบพื้นฐานงานที่มีลักษณะการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
2.4 เห็นและรู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกัน	0.78	ผ่านเกณฑ์
2.5 เห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
2.6 เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงาน จนเกิดประสบการณ์	0.89	ผ่านเกณฑ์
2.7 ร่วมกำหนดวัตถุประสงค์การทำงานที่มีความเป็นไปได้ และสามารถปฏิบัติได้จริง	0.78	ผ่านเกณฑ์
2.8 มีส่วนร่วมในการกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบและ วัตถุประสงค์ร่วมกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
2.9 ประสานการทำงานกับเพื่อนครูในการร่วมกันพัฒนา วิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์

องค์ประกอบ/พฤติกรรมบ่งชี้	IOC	ผลการพิจารณา
3. พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม		
(Shared Leadership Behavior: SLB)		
3.1 ขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ		
ด้วยการแบ่งปันอำนาจ	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.2 เรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.3 เป็นผู้ที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงาน		
อย่างตระหนักรู้และใส่ใจให้ความสำคัญกับทุกคน	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.4 เสริมพลังอำนาจเพื่อนครูทั้งทางตรงและทางอ้อม	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.5 เป็นตัวแบบที่มีพลังเหนี่ยวนำให้เพื่อนครู		
มีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงาน	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.6 สนับสนุนและเปิดโอกาสให้เพื่อนครูพัฒนา		
การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.7 เปิดโอกาสให้เพื่อนครูมีส่วนร่วมในการอภิปราย		
แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ อย่างสม่ำเสมอ	0.89	ผ่านเกณฑ์
3.8 บริหารการทำงานเชิงรุกและร่วมวิเคราะห์		
ความต้องการของเพื่อนครู	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.9 ส่งเสริมให้มีการสื่อสารเพื่อสร้างความเชื่อมั่น		
ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน	0.89	ผ่านเกณฑ์
3.10 รวบรวมความคิดเห็นและคำแนะนำของเพื่อนครู		
เพื่อประกอบการตัดสินใจในการปฏิบัติงาน	1.00	ผ่านเกณฑ์
3.11 ให้การสนับสนุนเพื่อนครูในการเพิ่มประสบการณ์และ		
ทักษะการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	0.78	ผ่านเกณฑ์
3.12 เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้าร่วมรับผิดชอบการ		
เรียนรู้ของนักเรียนในโรงเรียน	1.00	ผ่านเกณฑ์
4. พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ		
(Professional Learning and Development Behavior: PLDB)		
4.1 เรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรงในงาน		
ที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกันกับเพื่อนครู	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.2 เรียนรู้จากการอบรมจากหน่วยงานภายนอก		
แล้วแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในหน่วยงาน	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.3 สร้างบรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพโดยปราศจากความรู้สึก		
โดดเดี่ยวและสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.4 สืบเสาะ แสวงหา สร้างมนทัศน์ ริเริ่มสร้างสรรค์		
สิ่งใหม่ ๆ คิดเชิงระบบ สร้างองค์ความรู้ และจัดการความรู้	1.00	ผ่านเกณฑ์

องค์ประกอบ/พฤติกรรมบ่งชี้	IOC	ผลการพิจารณา
4.5 เรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรือวุฒิภาวะ ความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.6 เข้าใจมิติของความเป็นมนุษย์ของตนเองผู้เรียน	0.89	ผ่านเกณฑ์
4.7 มองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถจัดการเรียนรู้โดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.8 รวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น และทำความเข้าใจ ตลอดจนกำหนดเป้าหมายในการแก้ปัญหาจริง	0.78	ผ่านเกณฑ์
4.9 มีวิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลายที่จะนำไปสู่ วิธีแก้ปัญหาที่ดีที่สุด	0.89	ผ่านเกณฑ์
4.10 วิเคราะห์ความรู้ ทักษะ และกลยุทธ์ต่าง ๆ เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้	0.89	ผ่านเกณฑ์
4.11 ร่วมพูดคุยแลกเปลี่ยนแนวคิดในการทำงาน ท่ามกลางบรรยากาศที่เป็นมิตรและให้การยอมรับซึ่งกันและกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.12 ให้ความสำคัญต่อการพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ มีจุดเน้นที่กระบวนการจัดการเรียนรู้แก่นักเรียน	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.13 ร่วมกันวิเคราะห์วิธีการประเมินประสิทธิผล การบริหารวิชาการของโรงเรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย	0.89	ผ่านเกณฑ์
4.14 วิเคราะห์ผลงานของนักเรียนเพื่อปรับปรุง การจัดการเรียนรู้	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.15 มีการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับ ความต้องการของชุมชน	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.16 ร่วมกันแก้ไขปัญหาและข้อบกพร่องในการเรียนรู้ของ นักเรียน เช่น ความประพฤติ ผลการเรียน ทักษะการเรียนรู้ และ ทักษะการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม เป็นต้น	1.00	ผ่านเกณฑ์
4.17 มีวิธีการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ที่หลากหลาย และสอดคล้องกับความต้องการ ความถนัด และศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน	1.00	ผ่านเกณฑ์
5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร		
(Caring Community Behavior: CCB)		
5.1 อยู่ร่วมกับเพื่อนร่วมงานโดยมีวิถีและวัฒนธรรม การอยู่ร่วมกันด้วยความสนิทสนม	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.2 มุ่งเน้นให้สถานศึกษาเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรม แบบเปิดเผย	1.00	ผ่านเกณฑ์

องค์ประกอบ/พฤติกรรมบ่งชี้	IOC	ผลการพิจารณา
5.3 มีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตน ซึ่งถือเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.4 ไม่ใช่อำนาจกดดันเพื่อนร่วมงานและอยู่ร่วมกัน บนพื้นฐานความเคารพซึ่งกันและกัน	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.5 มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร ร่วมกันทำงาน แบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพ	0.89	ผ่านเกณฑ์
5.6 มีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลัก พรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา)	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.7 ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนา ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.8 ปรับเปลี่ยนความขัดแย้งเป็นความร่วมมือกันทำงาน	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.9 ช่วยเหลือเกื้อกูลเพื่อนครู และร่วมแก้ไขปัญหาหรือ อุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป	1.00	ผ่านเกณฑ์
5.10 มีวัฒนธรรมการให้ความเคารพนับถือครูอาวุโส	0.89	ผ่านเกณฑ์
5.11 แลกเปลี่ยนแนวคิดและให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับ การเรียนรู้ของนักเรียนกับเพื่อนครูสม่ำเสมอ	0.78	ผ่านเกณฑ์
5.12 สละเวลาพูดคุย ปรึกษาหารือร่วมกับเพื่อนครูเกี่ยวกับ การเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อปรับปรุงคุณภาพของโรงเรียน	0.78	ผ่านเกณฑ์
5.13 มีการพูดคุย ปรึกษาหารือร่วมกันเกี่ยวกับผลงาน ของนักเรียน	0.89	ผ่านเกณฑ์
6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน		
(Supportive Structure Behavior: SSB)		
6.1 มีความรู้ในหลักการ ทฤษฎี และองค์ความรู้ ที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
6.2 มีทักษะในการศึกษา แก้ปัญหา และต่อยอดความรู้ เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน	1.00	ผ่านเกณฑ์
6.3 ปรับความเป็นองค์กรที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) เป็นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture)	1.00	ผ่านเกณฑ์
6.4 สร้างวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ มีการดำเนินงาน ที่ต่อเนื่อง และมุ่งมั่นยั่งยืน	0.89	ผ่านเกณฑ์
6.5 จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบทของสถานศึกษา	0.78	ผ่านเกณฑ์
6.6 ร่วมผลักดันให้มีโครงสร้างองค์กรแบบกระจายอำนาจเพื่อ ลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง	0.89	ผ่านเกณฑ์

องค์ประกอบ/พฤติกรรมบ่งชี้	IOC	ผลการพิจารณา
6.7 บริหารจัดการและปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นความถูกต้องและเป็นธรรม พร้อมทั้งครองตน ครองคน ครองงานได้เป็นอย่างดี	0.89	ผ่านเกณฑ์
6.8 เอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข	1.00	ผ่านเกณฑ์
6.9 มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้าง ให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์สถานศึกษา	0.89	ผ่านเกณฑ์
6.10 ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ	1.00	ผ่านเกณฑ์
6.11 มีความซื่อสัตย์ในการตรวจสอบข้อมูล เพื่อยกระดับการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียน	0.89	ผ่านเกณฑ์
6.12 ยกย่องชมเชยเมื่อเพื่อนครูมีผลงานการพัฒนาตนเอง	1.00	ผ่านเกณฑ์
6.13 ร่วมกับเพื่อนครูในการปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงานเพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ไปอยู่ในวัฒนธรรมของโรงเรียน	1.00	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.2 ดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีค่าตั้งแต่ 0.78 – 1.00 ซึ่งผลที่ได้เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด ดังนั้นแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีความเที่ยงตรงเชิงพิสัย (Face validity) ทุกพฤติกรรมบ่งชี้

2.2 ผลการทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยนำแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน แล้วหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) หลังจากนั้นผู้วิจัยคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 – 1.00 ไว้ (สิรินธร สิ้นจินดาวงศ์, 2547: 23) เพื่อนำแบบวัดไปทดลองครั้งที่ 2 กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่างและไม่ใช่กลุ่มแรกที่ได้ทดลองใช้แบบวัดไปแล้ว จำนวน 100 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกรายข้ออีกครั้ง แล้วคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกที่มีค่าตั้งแต่ 0.20 – 1.00 ดังตาราง 4.3 – 4.8

ตาราง 4.3 อำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB)

ข้อ	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 2	
	r	ผลการพิจารณา	r	ผลการพิจารณา
1.1	0.37	ผ่านเกณฑ์	0.37	ผ่านเกณฑ์
1.2	0.43	ผ่านเกณฑ์	0.44	ผ่านเกณฑ์
1.3	0.18	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
1.4	0.49	ผ่านเกณฑ์	0.49	ผ่านเกณฑ์
1.5	0.50	ผ่านเกณฑ์	0.51	ผ่านเกณฑ์
1.6	0.19	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
1.7	0.33	ผ่านเกณฑ์	0.21	ผ่านเกณฑ์
1.8	0.38	ผ่านเกณฑ์	0.29	ผ่านเกณฑ์
1.9	0.46	ผ่านเกณฑ์	0.43	ผ่านเกณฑ์
1.10	0.36	ผ่านเกณฑ์	0.36	ผ่านเกณฑ์
1.11	0.35	ผ่านเกณฑ์	0.34	ผ่านเกณฑ์
1.12	0.44	ผ่านเกณฑ์	0.43	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.3 ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 12 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.18 – 0.50 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่ามีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 10 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อ 1.3 และ 1.6 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม จำนวน 10 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.21 – 0.51 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ตาราง 4.4 อำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB)

ข้อ	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 2	
	r	ผลการพิจารณา	r	ผลการพิจารณา
2.1	0.39	ผ่านเกณฑ์	0.38	ผ่านเกณฑ์
2.2	0.52	ผ่านเกณฑ์	0.51	ผ่านเกณฑ์
2.3	0.47	ผ่านเกณฑ์	0.45	ผ่านเกณฑ์
2.4	0.19	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
2.5	0.34	ผ่านเกณฑ์	0.33	ผ่านเกณฑ์
2.6	0.46	ผ่านเกณฑ์	0.45	ผ่านเกณฑ์
2.7	0.00	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
2.8	0.44	ผ่านเกณฑ์	0.44	ผ่านเกณฑ์
2.9	0.42	ผ่านเกณฑ์	0.43	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.4 ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 9 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.00 – 0.52 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่ามีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 7 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อ 2.4 และ 2.7 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ จำนวน 7 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.33 – 0.51 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ตาราง 4.5 อำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB)

ข้อ	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 2	
	r	ผลการพิจารณา	r	ผลการพิจารณา
3.1	0.37	ผ่านเกณฑ์	0.36	ผ่านเกณฑ์
3.2	0.38	ผ่านเกณฑ์	0.37	ผ่านเกณฑ์
3.3	0.45	ผ่านเกณฑ์	0.45	ผ่านเกณฑ์
3.4	0.39	ผ่านเกณฑ์	0.39	ผ่านเกณฑ์
3.5	0.45	ผ่านเกณฑ์	0.44	ผ่านเกณฑ์
3.6	0.34	ผ่านเกณฑ์	0.34	ผ่านเกณฑ์
3.7	0.38	ผ่านเกณฑ์	0.39	ผ่านเกณฑ์
3.8	0.31	ผ่านเกณฑ์	0.34	ผ่านเกณฑ์
3.9	0.28	ผ่านเกณฑ์	0.28	ผ่านเกณฑ์
3.10	0.32	ผ่านเกณฑ์	0.34	ผ่านเกณฑ์
3.11	0.13	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
3.12	0.35	ผ่านเกณฑ์	0.37	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.5 ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วมกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 12 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.13 – 0.45 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่ามีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 11 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 1 ข้อ คือ ข้อ 3.11 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม จำนวน 11 ข้อ มีค่าสถิติมีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.28 – 0.45 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ตาราง 4.6 อำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB)

ข้อ	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 2	
	r	ผลการพิจารณา	r	ผลการพิจารณา
4.1	0.30	ผ่านเกณฑ์	0.28	ผ่านเกณฑ์
4.2	0.75	ผ่านเกณฑ์	0.76	ผ่านเกณฑ์
4.3	0.41	ผ่านเกณฑ์	0.43	ผ่านเกณฑ์
4.4	0.57	ผ่านเกณฑ์	0.57	ผ่านเกณฑ์
4.5	0.57	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
4.6	0.58	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
4.7	0.62	ผ่านเกณฑ์	0.64	ผ่านเกณฑ์
4.8	0.17	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
4.9	-0.01	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
4.10	0.58	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
4.11	0.59	ผ่านเกณฑ์	0.60	ผ่านเกณฑ์
4.12	0.29	ผ่านเกณฑ์	0.28	ผ่านเกณฑ์
4.13	0.13	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
4.14	0.32	ผ่านเกณฑ์	0.34	ผ่านเกณฑ์
4.15	0.00	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
4.16	0.31	ผ่านเกณฑ์	0.26	ผ่านเกณฑ์
4.17	0.54	ผ่านเกณฑ์	0.54	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.6 ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 17 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ -0.01 – 0.75 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่ามีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 13 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 4 ข้อ คือ ข้อ 4.8, 4.9, 4.13 และ 4.15 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ จำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.26 – 0.76 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ตาราง 4.7 อำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB)

ข้อ	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 2	
	r	ผลการพิจารณา	r	ผลการพิจารณา
5.1	0.39	ผ่านเกณฑ์	0.39	ผ่านเกณฑ์
5.2	0.64	ผ่านเกณฑ์	0.66	ผ่านเกณฑ์
5.3	0.62	ผ่านเกณฑ์	0.64	ผ่านเกณฑ์
5.4	0.62	ผ่านเกณฑ์	0.61	ผ่านเกณฑ์
5.5	0.63	ผ่านเกณฑ์	0.64	ผ่านเกณฑ์
5.6	0.57	ผ่านเกณฑ์	0.58	ผ่านเกณฑ์
5.7	0.62	ผ่านเกณฑ์	0.64	ผ่านเกณฑ์
5.8	0.67	ผ่านเกณฑ์	0.68	ผ่านเกณฑ์
5.9	0.59	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
5.10	-0.10	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
5.11	0.07	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
5.12	0.13	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
5.13	0.59	ผ่านเกณฑ์	0.58	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.7 ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ -0.10 – 0.67 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่ามีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 10 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 3 ข้อ คือ ข้อ 5.10, 5.11 และ 5.12 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร จำนวน 10 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.39 – 0.68 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ตาราง 4.8 อำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB)

ข้อ	ทดสอบครั้งที่ 1		ทดสอบครั้งที่ 2	
	r	ผลการพิจารณา	r	ผลการพิจารณา
6.1	0.57	ผ่านเกณฑ์	0.57	ผ่านเกณฑ์
6.2	0.39	ผ่านเกณฑ์	0.39	ผ่านเกณฑ์
6.3	0.57	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
6.4	0.58	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
6.5	0.19	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
6.6	0.57	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
6.7	0.61	ผ่านเกณฑ์	0.62	ผ่านเกณฑ์
6.8	0.58	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
6.9	0.62	ผ่านเกณฑ์	0.64	ผ่านเกณฑ์
6.10	0.61	ผ่านเกณฑ์	0.62	ผ่านเกณฑ์
6.11	0.14	ไม่ผ่านเกณฑ์	-	-
6.12	0.58	ผ่านเกณฑ์	0.59	ผ่านเกณฑ์
6.13	0.59	ผ่านเกณฑ์	0.60	ผ่านเกณฑ์

จากตาราง 4.8 ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชนกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.14 – 0.62 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่ามีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 11 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อ 6.5 และ 6.11 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน จำนวน 11 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.39 – 0.64 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มาวิเคราะห์ความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสูงกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่ม และกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีคะแนนพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาต่ำกว่าค่าเฉลี่ยกลุ่ม

หลังจากนั้น ผู้วิจัยหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนผลการตอบแบบวัดระหว่างกลุ่ม โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบจัดอันดับของสเปียร์แมน (Spearman Rank Correlation) ของแบบวัดที่ผ่านการคัดเลือกแล้ว ดังตาราง 4.9 – 4.14

ตาราง 4.9 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test)

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
1.1	5.79	0.41	5.42	0.60	3.59**
1.2	5.85	0.35	5.40	0.60	4.59**
1.4	5.90	0.30	5.37	0.65	5.23**
1.5	5.85	0.35	5.27	0.68	5.39**
1.7	5.58	0.61	5.38	0.69	4.52*
1.8	5.71	0.61	5.48	0.61	3.85*
1.9	5.65	0.60	5.06	0.80	4.12**
1.10	5.90	0.30	5.33	0.78	4.84**
1.11	5.85	0.35	5.48	0.67	3.51**
1.12	5.96	0.20	5.48	0.67	4.90**

Spearman Rank Correlation = 0.880**

จากตาราง 4.9 พบว่า แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ 0.01

ตาราง 4.10 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ
ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test)

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	
2.1	5.83	0.37	5.29	0.75	4.64**
2.2	5.85	0.41	5.27	0.71	5.05**
2.3	5.77	0.42	5.23	0.78	4.33**
2.5	5.77	0.51	5.17	0.83	4.35**
2.6	5.81	0.39	5.31	0.57	5.13**
2.8	5.77	0.51	5.15	0.77	4.71**
2.9	5.88	0.33	5.25	0.71	5.69**

Spearman Rank Correlation = 0.884**

จากตาราง 4.10 พบว่า แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ตาราง 4.11 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม
ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test)

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	
3.1	5.77	0.47	5.23	0.75	4.32**
3.2	5.79	0.41	5.31	0.70	4.25**
3.3	5.77	0.47	5.23	0.70	4.54**
3.4	5.71	0.50	5.33	0.67	3.21**
3.5	5.69	0.62	5.21	0.72	3.51**
3.6	5.77	0.42	5.37	0.71	3.48**
3.7	5.65	0.63	5.21	0.75	3.11**
3.8	5.71	0.45	5.38	0.63	2.95**
3.9	5.48	0.77	5.19	0.84	2.77*
3.10	5.94	0.24	5.77	0.42	2.45*

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	
3.12	5.69	0.46	5.37	0.56	3.13**

Spearman Rank Correlation = 0.881**

จากตาราง 4.11 พบว่า แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม มีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ 0.01

ตาราง 4.12 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test)

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	
4.1	5.71	0.50	5.46	0.60	2.22*
4.2	5.67	0.63	4.56	0.66	8.52**
4.3	5.77	0.47	5.27	0.71	4.16**
4.4	5.94	0.32	5.02	1.00	6.28**
4.5	5.60	0.57	4.73	0.81	6.21**
4.6	5.50	0.65	4.69	0.78	5.59**
4.7	5.58	0.64	4.65	0.73	6.68**
4.10	5.96	0.28	5.02	1.00	6.49**
4.11	5.67	0.51	4.75	0.81	6.77**
4.12	5.69	0.58	5.25	0.76	3.22**
4.14	5.77	0.51	5.33	0.70	3.61**
4.16	5.75	0.60	5.52	0.67	2.81*
4.17	5.60	0.70	4.69	0.78	6.11**

Spearman Rank Correlation = 0.798**

จากตาราง 4.12 พบว่า แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับ

กลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ 0.01

ตาราง 4.13 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test)

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
5.1	5.92	0.27	5.60	0.56	3.62**
5.2	5.65	0.52	4.65	0.76	7.61**
5.3	5.54	0.61	4.63	0.74	6.61**
5.4	5.50	0.74	4.58	0.72	6.29**
5.5	5.65	0.52	4.67	0.78	7.33**
5.6	5.79	0.41	4.94	0.80	6.74**
5.7	5.54	0.61	4.63	0.74	6.62**
5.8	5.60	0.61	4.62	0.71	7.39**
5.9	5.71	0.50	4.94	0.80	5.76**
5.13	5.62	0.67	4.65	0.76	6.72**
Spearman Rank Correlation = 0.791**					

จากตาราง 4.13 พบว่า แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ตาราง 4.14 การวิเคราะห์ความตรงตามสภาพของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยการใช้การทดสอบที (t-test)

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{x}	S.D.	\bar{x}	S.D.	
6.1	5.48	0.77	4.62	0.74	5.70**
6.2	5.92	0.27	5.60	0.56	3.62**
6.3	5.60	0.57	4.73	0.81	6.21**

ข้อ	แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน				t
	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ		
	\bar{X}	S.D.	\bar{X}	S.D.	
6.4	5.50	0.65	4.69	0.78	5.59**
6.6	5.60	0.57	4.73	0.81	6.21**
6.7	5.81	0.39	4.92	0.78	7.22**
6.8	5.50	0.65	4.69	0.78	5.59**
6.9	5.58	0.64	4.65	0.73	6.68**
6.10	5.73	0.49	4.90	0.77	6.41**
6.12	5.96	0.28	5.02	1.00	6.49**
6.13	5.67	0.51	4.75	0.81	6.77**

Spearman Rank Correlation = 0.883**

จากตาราง 4.14 พบว่า แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จากการทดลองใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ทั้ง 2 ครั้ง แล้วทำการหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัด ทดลองหาค่าอำนาจจำแนกและวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการจัดลำดับพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาของกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ผู้วิจัยได้ทำการพิจารณาทั้งจากผลการพิจารณาจากค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดและจากการสอบถามกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ถึงความเข้าใจในเนื้อหาของพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดว่ามีความเข้าใจในประเด็นนั้นหรือไม่ หากผู้วิจัยพบว่ากลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ส่วนใหญ่ไม่เข้าใจในประเด็นที่กำหนดให้ ผู้วิจัยจะทำการตัดพฤติกรรมบ่งชี้ที่นี้ออก ทำให้ได้จำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ทั้งหมด 62 ข้อ โดยมีรายละเอียดดังนี้

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีจำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 10 ข้อ

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีจำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 7 ข้อ

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม มีจำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 11 ข้อ

แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีจำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 13 ข้อ

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีจำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 10 ข้อ

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีจำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 11 ข้อ

ตาราง 4.15 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม
(Shared Vision Behavior: SVB)

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
SVB-01	มองเห็นภาพความสำเร็จจากการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
SVB-02	มีทิศทางร่วมกันกับเพื่อนครูในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
SVB-03	ตระหนักถึงคุณค่าของบทบาทตนเองในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
SVB-04	มีพลังใจในการรวมตัวกันทำงานเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกับผู้อื่น
SVB-05	ปฏิรูปการเรียนรู้ที่มุ่งการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นหัวใจสำคัญ
SVB-06	มีค่านิยมร่วมที่ช่วยสร้างมาตรฐานของระบบการจัดการเรียนรู้
SVB-07	ปฏิบัติงานสอดคล้องกับนโยบายและแผนงานของโรงเรียน
SVB-08	มีความหวังที่จะปรับบทบาทของตนเองจากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก ช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียน
SVB-09	ออกแบบการปฏิบัติงานที่เป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และมีการปรับปรุงแก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง
SVB-10	กำหนดเป้าหมายการปฏิบัติงานโดยเน้นการเรียนรู้ของนักเรียนให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข

ตาราง 4.16 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ
(Collaborative Teamwork Behavior: CTB)

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
CTB-01	ทำงานร่วมกับเพื่อนครูอย่างสร้างสรรค์
CTB-02	ทำงานร่วมกับเพื่อนครูแบบมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน
CTB-03	เรียนรู้ที่มอบพื้นฐานงานที่มีลักษณะการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน
CTB-04	เห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน
CTB-05	เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์
CTB-06	มีส่วนร่วมในการกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบและวัตถุประสงค์ร่วมกัน
CTB-07	ประสานการทำงานกับเพื่อนครูในการร่วมกันพัฒนาวิชาชีพ

ตาราง 4.17 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม
(Shared Leadership Behavior: SLB)

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
SLB-01	ขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยการแบ่งปันอำนาจ
SLB-02	เรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ
SLB-03	เป็นผู้ที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้ และใส่ใจให้ความสำคัญกับทุกคน
SLB-04	เสริมพลังอำนาจเพื่อนครูทั้งทางตรงและทางอ้อม
SLB-05	เป็นตัวแบบที่มีพลังเหนี่ยวนำให้เพื่อนครูมีแรงบันดาลใจและมีความสุข กับการทำงาน
SLB-06	สนับสนุนและเปิดโอกาสให้เพื่อนครูพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ
SLB-07	เปิดโอกาสให้เพื่อนครูมีส่วนร่วมในการอภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ ประเด็นต่าง ๆ อย่างสม่ำเสมอ
SLB-08	บริหารการทำงานเชิงรุกและร่วมวิเคราะห์ความต้องการของเพื่อนครู
SLB-09	ส่งเสริมให้มีการสื่อสารเพื่อสร้างความเชื่อมั่นในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน
SLB-10	รวบรวมความคิดเห็นและคำแนะนำของเพื่อนครูเพื่อประกอบการตัดสินใจ ในการปฏิบัติงาน
SLB-11	เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้าร่วมรับผิดชอบการเรียนรู้ของนักเรียนในโรงเรียน

ตาราง 4.18 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ
(Professional Learning and Development Behavior: PLDB)

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
PLDB-01	เรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรงในงานที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกันกับเพื่อนครู
PLDB-02	เรียนรู้จากการอบรมจากหน่วยงานภายนอก แล้วแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในหน่วยงาน
PLDB-03	สร้างบรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพโดยปราศจากความรู้สึกโดดเดี่ยว และสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน
PLDB-04	สืบเสาะ แสวงหา สร้างนวัตกรรม ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ คิดเชิงระบบ สร้างองค์ความรู้ และจัดการความรู้
PLDB-05	เรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรืออุทิศภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์
PLDB-06	เข้าใจมิติของความเป็นมนุษย์ของตนเองผู้เรียน
PLDB-07	มองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถจัดการเรียนรู้ โดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
PLDB-08	วิเคราะห์ความรู้ ทักษะ และกลยุทธ์ต่าง ๆ เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้
PLDB-09	ร่วมพูดคุยแลกเปลี่ยนแนวคิดในการทำงานท่ามกลางบรรยากาศที่เป็นมิตร และให้การยอมรับซึ่งกันและกัน
PLDB-10	ให้ความสำคัญต่อการพัฒนาความเป็นครูมืออาชีพ มีจุดเน้นที่กระบวนการจัดการเรียนรู้แก่นักเรียน
PLDB-11	วิเคราะห์ผลงานของนักเรียนเพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนรู้
PLDB-12	ร่วมกันแก้ไขปัญหาและข้อบกพร่องในการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น ความประพฤติ ผลการเรียนรู้ ทักษะการเรียนรู้ และทักษะการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม เป็นต้น
PLDB-13	มีวิธีการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลที่หลากหลาย และสอดคล้องกับความต้องการ ความถนัด และศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน

ตาราง 4.19 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB)

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
CCB-01	อยู่ร่วมกับเพื่อนร่วมงานโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันด้วยความสนิทสนม
CCB-02	มุ่งเน้นให้สถานศึกษาเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกัน ที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผย
CCB-03	มีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตน ซึ่งถือเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ
CCB-04	ไม่ใช้อำนาจกดดันเพื่อนร่วมงานและอยู่ร่วมกันบนพื้นฐานความเคารพซึ่งกันและกัน
CCB-05	มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร ร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพ
CCB-06	มีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุชิตา อุเบกขา)
CCB-07	ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง
CCB-08	ปรับเปลี่ยนความขัดแย้งเป็นความร่วมมือกันทำงาน
CCB-09	ช่วยเหลือเกื้อกูลเพื่อนครู และร่วมแก้ไขปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป
CCB-10	มีการพูดคุย ปรึกษาหารือร่วมกันเกี่ยวกับผลงานของนักเรียน

ตาราง 4.20 รายละเอียดพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB)

รหัสข้อคำถาม	พฤติกรรมบ่งชี้
SSB-01	มีความรู้ในหลักการ ทฤษฎี และองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ
SSB-02	มีทักษะในการศึกษา แก้ปัญหา และต่อยอดความรู้เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน
SSB-03	ปรับความเป็นองค์กรที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) เป็นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture)
SSB-04	สร้างวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ มีการดำเนินงานที่ต่อเนื่อง และมุ่งความยั่งยืน
SSB-05	ร่วมผลักดันให้มีโครงสร้างองค์กรแบบกระจายอำนาจเพื่อลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง
SSB-06	บริหารจัดการและปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นความถูกต้องและเป็นธรรม พร้อมทั้งครองตน ครองคน ครองงาน ได้เป็นอย่างดี
SSB-07	เอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข
SSB-08	มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้าง ให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์สถานศึกษา
SSB-09	ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ
SSB-10	ยกย่องชมเชยเมื่อเพื่อนครูมีผลงานการพัฒนาตนเอง
SSB-11	ร่วมกับเพื่อนครูในการปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน เพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ไปอยู่ในวัฒนธรรมของโรงเรียน

ต่อจากนั้น ผู้วิจัยได้หาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค ปรากฏผลดังตาราง 4.21

ตาราง 4.21 ความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	\bar{X}	S.D.	α	S.E.
แบบวัดพฤติกรรมสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	5.58	0.48	0.928	0.05
แบบวัดพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	5.51	0.56	0.929	0.06
แบบวัดพฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม	5.52	0.45	0.893	0.04
แบบวัดพฤติกรรมเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ	5.34	0.46	0.840	0.05
แบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	5.21	0.63	0.936	0.06
แบบวัดพฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน	5.24	0.65	0.947	0.06
รวมทั้งฉบับ	5.40	0.37	0.954	0.04

จากตาราง 4.21 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.40 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.37 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.954 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.04 เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบ พบว่า

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.58 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.48 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.928 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.05

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.51 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.56 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.929 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.06

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.52 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.45 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.893 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.04

แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.34 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.46 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.840 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.05

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.21 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.63 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.936 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.06

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.24 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.65 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.947 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.06

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยได้นำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา จำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 62 ข้อ ซึ่งผ่านการวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกแล้วไปทดสอบกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 1,000 คน และนำผลมาวิเคราะห์โดยตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดด้วยวิธีการของเพียร์สัน (Pearson) ปรากฏผลดังตาราง 4.22 – 4.27

ตาราง 4.22 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม

n = 1000

พฤติกรรม การสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	SVB-01	SVB-02	SVB-03	SVB-04	SVB-05	SVB-06	SVB-07	SVB-08	SVB-09	SVB-10
SVB-01	1.00									
SVB-02	0.83**	1.00								
SVB-03	0.01	-0.10**	1.00							
SVB-04	0.70**	0.67*	0.22**	1.00						
SVB-05	0.55**	0.64**	0.06	0.81**	1.00					
SVB-06	0.26**	0.41**	0.02	0.43**	0.48**	1.00				
SVB-07	0.34**	0.31**	-0.04	0.40**	0.45**	0.23**	1.00			
SVB-08	0.44**	0.47**	0.01	0.58**	0.57**	0.37**	0.65**	1.00		
SVB-09	0.63**	0.62**	-0.04	0.48**	0.48**	0.43**	0.63**	0.40**	1.00	
SVB-10	0.61**	0.70**	-0.08**	0.55**	0.55**	0.43**	0.38**	0.41**	0.63**	1.00
\bar{x}	5.60	5.61	5.91	5.62	5.55	5.53	5.49	5.59	5.33	5.58
S.D.	0.55	0.55	0.28	0.58	0.63	0.65	0.65	0.62	0.77	0.68

Bartlett's test of sphericity = 6677.715, p = 0.000

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.789

ตาราง 4.23 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ

พฤติกรรม การสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	CTB-01	CTB-02	CTB-03	CTB-04	CTB-05	CTB-06	CTB-07
CTB-01	1.00						
CTB-02	0.66**	1.00					
CTB-03	0.64**	0.71**	1.00				
CTB-04	0.72**	0.47**	0.50**	1.00			
CTB-05	0.77**	0.55**	0.52**	0.89**	1.00		
CTB-06	0.76**	0.65**	0.58**	0.63**	0.65**	1.00	
CTB-07	-0.07*	-0.11**	-0.09**	0.07*	0.00	0.01	1.00
\bar{x}	5.54	5.55	5.48	5.45	5.44	5.55	5.86
S.D.	0.66	0.65	0.69	0.73	0.76	0.56	0.36

Bartlett's test of sphericity = 4947.338, p = 0.000

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.827

ตาราง 4.24 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม

พฤติกรรม การสร้างภาวะผู้นำร่วม	SLB-01	SLB-02	SLB-03	SLB-04	SLB-05	SLB-06	SLB-07	SLB-08	SLB-09	SLB-10	SLB-11
SLB-01	1.00										
SLB-02	0.64**	1.00									
SLB-03	0.71**	0.74**	1.00								
SLB-04	0.71**	0.64**	0.75**	1.00							
SLB-05	0.61**	0.48**	0.64**	0.80**	1.00						
SLB-06	0.67**	0.78**	0.66**	0.74**	0.55**	1.00					
SLB-07	0.51**	0.52**	0.44**	0.50**	0.57**	0.49**	1.00				
SLB-08	0.44**	0.53**	0.56**	0.63**	0.54**	0.59**	0.65**	1.00			
SLB-09	0.47**	0.50**	0.52**	0.63**	0.59**	0.54**	0.72**	0.72**	1.00		
SLB-10	0.14**	0.36**	0.33**	0.28**	0.13**	0.37**	0.11**	0.12**	0.14**	1.00	
SLB-11	0.05	0.03	-0.00	0.15**	0.30**	0.03	0.23**	-0.11**	0.14**	0.26**	1.00
\bar{x}	5.48	5.53	5.48	5.50	5.42	5.55	5.39	5.52	5.30	5.85	5.53
S.D.	0.70	0.63	0.66	0.63	0.72	0.63	0.74	0.68	0.83	0.36	0.58

Bartlett's test of sphericity = 8167.797, p = 0.000

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.841

ตาราง 4.25 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ

พฤติกรรม การเรียนรู้และการพัฒนา วิชาชีพ	PLDB-01	PLDB-02	PLDB-03	PLDB-04	PLDB-05	PLDB-06	PLDB-07	PLDB-08	PLDB-09	PLDB-10	PLDB-11	PLDB-12	PLDB-13
PLDB-01	1.00												
PLDB-02	0.28**	1.00											
PLDB-03	0.35**	0.30**	1.00										
PLDB-04	-0.11**	0.46**	-0.07*	1.00									
PLDB-05	-0.07*	0.34**	-0.11**	0.71**	1.00								
PLDB-06	-0.04	0.29**	-0.02	0.60**	0.80**	1.00							
PLDB-07	0.02	0.30**	0.04	0.56**	0.61**	0.62**	1.00						
PLDB-08	-0.01	0.34**	-0.04	0.51**	0.59**	0.55**	0.73**	1.00					
PLDB-09	-0.07*	0.30**	-0.02	0.56**	0.56**	0.54**	0.66**	0.79**	1.00				
PLDB-10	-0.06	0.34**	-0.01	0.69**	0.62**	0.59**	0.66**	0.63**	0.69**	1.00			
PLDB-11	-0.04	0.30**	-0.09**	0.60**	0.69**	0.65**	0.69**	0.70**	0.69**	0.77**	1.00		
PLDB-12	0.04	0.08*	0.06	0.19**	0.27**	0.30**	0.37**	0.30**	0.29**	0.35**	0.54**	1.00	
PLDB-13	0.11**	0.06	0.22**	0.09**	0.10**	0.20**	0.29**	0.23**	0.20**	0.19**	0.24**	0.55**	1.00
\bar{x}	5.58	5.10	5.52	5.48	5.27	5.25	5.31	5.26	5.30	5.50	5.34	5.37	5.41
S.D.	0.57	0.84	0.65	0.86	0.81	0.81	0.79	0.83	0.83	0.81	0.78	0.65	0.68

Bartlett's test of sphericity = 8113.302, p = 0.000

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.858

ตาราง 4.26 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร

พฤติกรรม การสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	CCB-01	CCB-02	CCB-03	CCB-04	CCB-05	CCB-06	CCB-07	CCB-08	CCB-09	CCB-10
CCB-01	1.00									
CCB-02	0.70**	1.00								
CCB-03	0.59**	0.70**	1.00							
CCB-04	0.56**	0.55**	0.65**	1.00						
CCB-05	0.33**	0.32**	0.54**	0.59**	1.00					
CCB-06	0.46**	0.36**	0.56**	0.40**	0.64**	1.00				
CCB-07	0.47**	0.49**	0.67**	0.52**	0.54**	0.65**	1.00			
CCB-08	0.57**	0.51**	0.64**	0.64**	0.40**	0.33**	0.65**	1.00		
CCB-09	0.51**	0.42**	0.46**	0.64**	0.45**	0.25**	0.39**	0.74**	1.00	
CCB-10	0.49**	0.55**	0.49**	0.60**	0.46**	0.41**	0.49**	0.46**	0.57**	1.00
\bar{x}	5.51	5.51	5.67	5.60	5.52	5.54	5.58	5.44	5.41	5.42
S.D.	0.67	0.67	0.64	0.65	0.65	0.65	0.67	0.68	0.77	0.68

Bartlett's test of sphericity = 6949.951, p = 0.000

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.811

ตาราง 4.27 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน

พฤติกรรม การสร้างโครงสร้างสนับสนุน ชุมชน	SSB-01	SSB-02	SSB-03	SSB-04	SSB-05	SSB-06	SSB-07	SSB-08	SSB-09	SSB-10	SSB-11
SSB-01	1.00										
SSB-02	-0.00	1.00									
SSB-03	-0.12**	0.11**	1.00								
SSB-04	-0.05	0.09**	0.91**	1.00							
SSB-05	-0.25**	0.11**	0.73**	0.62**	1.00						
SSB-06	-0.11**	0.11**	0.99**	0.91**	0.73**	1.00					
SSB-07	-0.12**	0.11**	0.99**	0.90**	0.73**	0.99**	1.00				
SSB-08	-0.06	0.09**	0.91**	0.97**	0.61**	0.91**	0.91**	1.00			
SSB-09	-0.21**	0.16**	0.75**	0.72**	0.76**	0.75**	0.75**	0.72**	1.00		
SSB-10	-0.21**	0.16**	0.74**	0.71**	0.74**	0.74**	0.75**	0.70**	0.96**	1.00	
SSB-11	-0.31**	0.13**	0.69**	0.62**	0.86**	0.69**	0.69**	0.61**	0.70**	0.73**	1.00
\bar{x}	5.77	5.86	5.19	5.12	5.06	5.19	5.19	5.12	5.13	5.12	5.14
S.D.	0.51	0.36	0.83	0.82	0.86	0.83	0.83	0.82	0.82	0.82	0.86

Bartlett's test of sphericity = 18978.555, p = 0.000

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy = 0.862

จากตาราง 4.22 – 4.27 พบว่า สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson) ของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม แบบวัดพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีค่าอยู่ระหว่าง -0.31 ถึง 0.99 ซึ่ง จรัญ จันทลักขณา (2549) กล่าวว่า หากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson) มีค่ามากกว่า 0.50 สามารถสรุปได้ว่าตัวแปรอิสระมีการเกิดสหสัมพันธ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงคำนวณค่าสถิติ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test และ Bartlett's test เพื่อเป็นการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง โดยค่า KMO ที่เหมาะสมสำหรับกรณีวิเคราะห์องค์ประกอบต้องมีค่ามากกว่า 0.50 (กัลยา วานิชย์บัญชา, 2548)

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม แบบวัดพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน พบว่า มีค่า KMO อยู่ระหว่าง 0.789 – 0.862 แสดงว่าข้อมูลเหมาะสมในการใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ส่วนค่าสถิติ Bartlett's test เป็นการตรวจสอบความเป็นอิสระของตัวแปรแต่ละตัว โดยการหาเมทริกซ์สหสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างว่าเป็นเมทริกซ์เอกลักษณะหรือไม่ ซึ่งค่าสถิติ Bartlett's test ควรมีนัยสำคัญทางสถิติน้อยกว่า 0.05 ซึ่งจากผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม แบบวัดพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีค่า p เท่ากับ 0.000 ทุกแบบวัด แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่เป็นเมทริกซ์เอกลักษณะ ตัวแปรมีความสัมพันธ์กันเหมาะสมในการนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบ

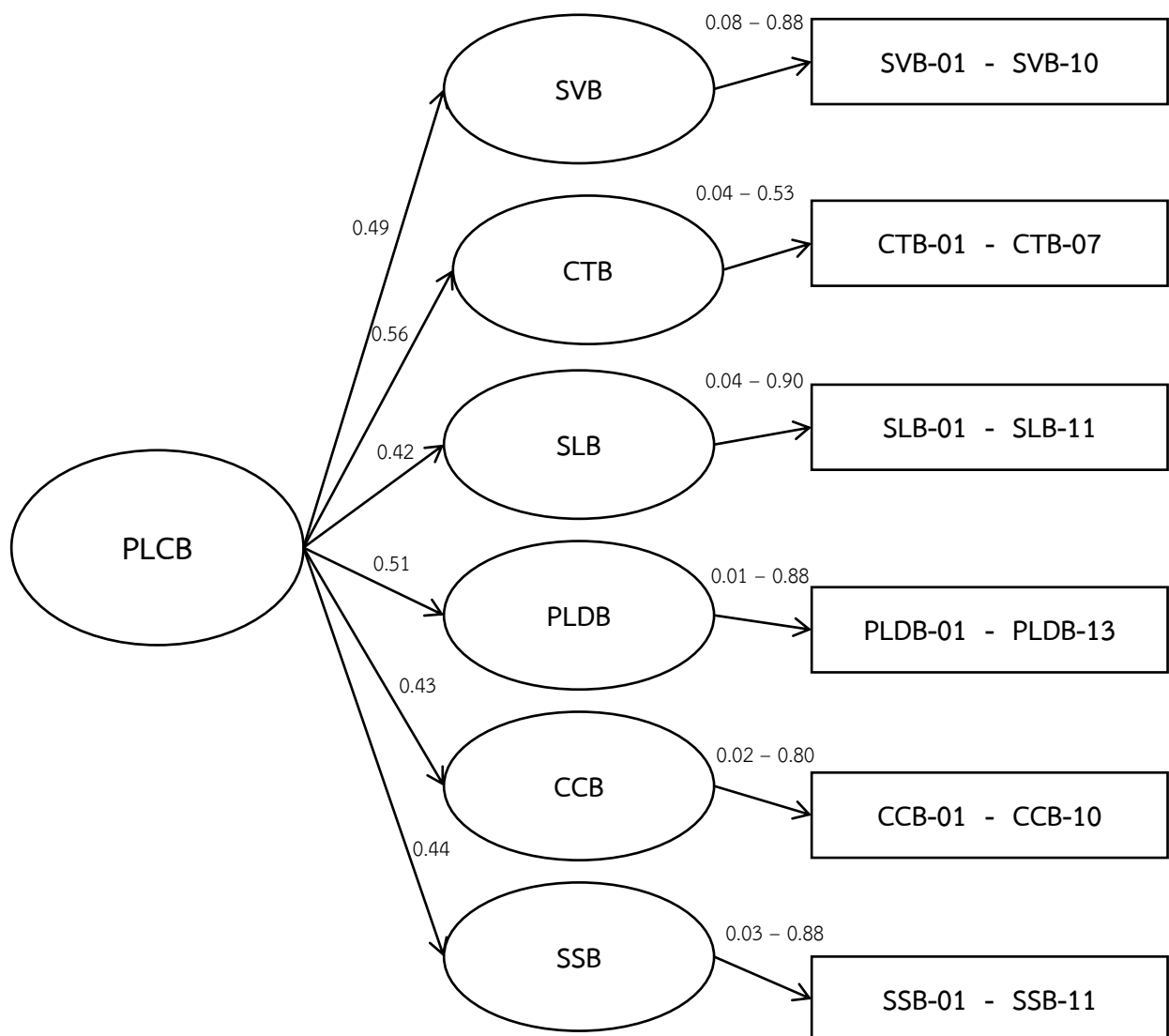
ขั้นต่อมา ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรม LISREL เพื่อตรวจสอบโมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่ได้พัฒนาขึ้นว่ามีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ถ้าพบว่าโมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจะดำเนินการปรับแก้โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้มีความกลมกลืนมากยิ่งขึ้น โดยพิจารณาจากการรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) และคำนึงถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในเชิงแนวคิดและทฤษฎี ตลอดจนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและความเป็นไปได้ในการอภิปรายผลการวิจัยจากการปรับแก้โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วย ซึ่งผู้วิจัยได้แยกการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนแรกเป็นการวิเคราะห์เพื่อสร้างตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบ ได้แก่ พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน ส่วนขั้นตอนที่สองเป็นการวิเคราะห์เพื่อสร้างตัวบ่งชี้พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยใช้หลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง (Second-order Confirmatory Factor Analysis)

ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีค่าเท่ากับ 537.31, $df = 98$ ($p = 0.00$), SRMR = 0.05, RMSEA = 0.09, GFI = 0.88 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า NFI = 0.96, CFI = 0.97 และ TLI(NNFI) = 0.96 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า AGFI = 0.84, PNFI = 0.78 และ $\chi^2/df = 5.48$

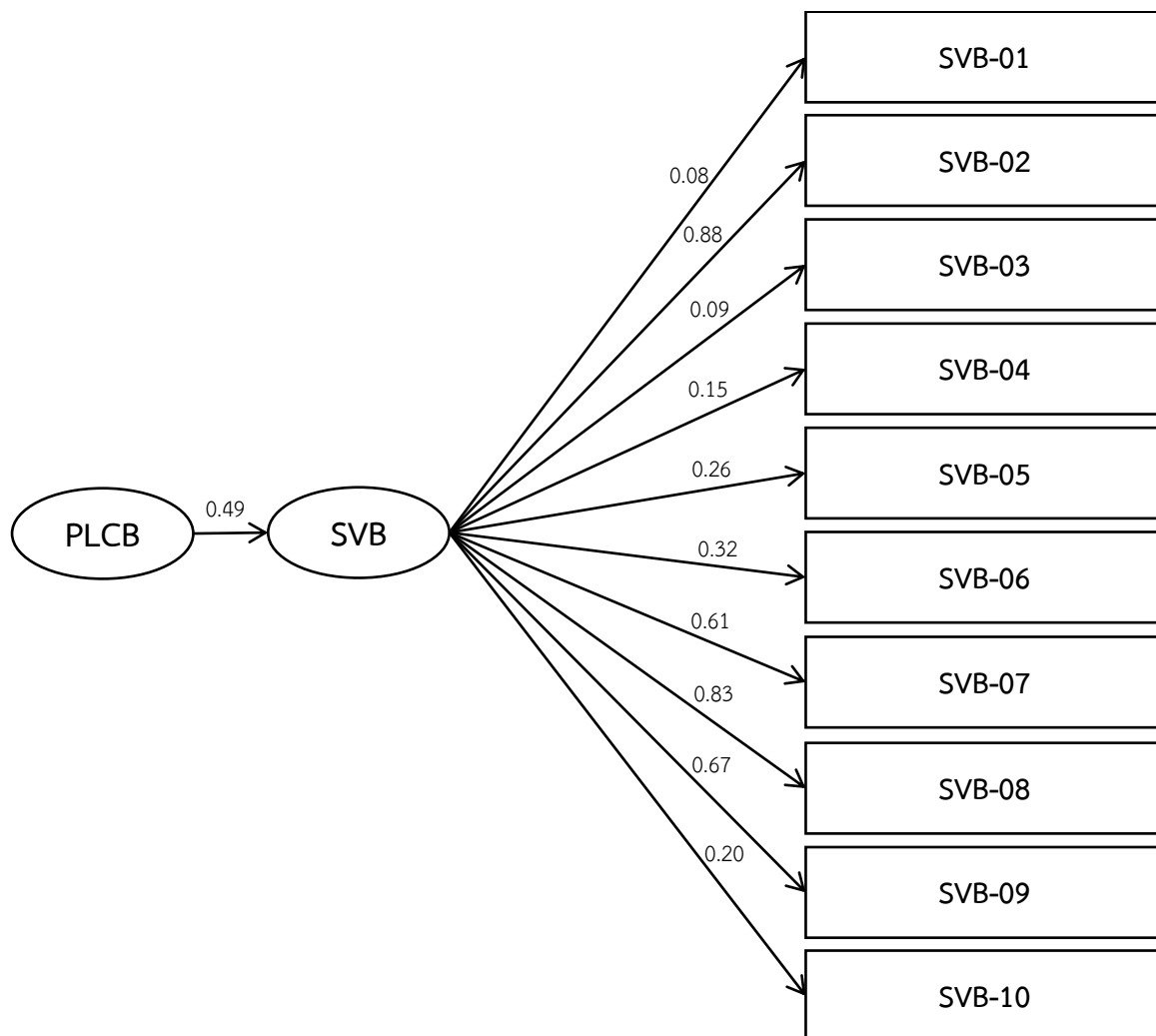
เมื่อพิจารณาถึงค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเหล่านี้กับเกณฑ์ที่บ่งบอกว่าโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาตามสมมติฐานยังไม่มี ความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพราะว่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices นั้น ค่าไค-สแควร์ (χ^2) ยังไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่า RMSEA ยังมากกว่า 0.05 ค่า GFI ยังน้อยกว่า 0.90 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า ค่า AGFI ยังน้อยกว่า 0.90 และ χ^2/df ยังมีค่ามากกว่า 5

ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับแก้โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษา โดยการพิจารณาถึงความเป็นไปได้ในทางทฤษฎีและการอภิปรายผล ประกอบกับการรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) โดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดตัวแปรสังเกตบางคู่ที่มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีค่าเท่ากับ 671.06, $df = 762$ ($p = 0.15$), SRMR = 0.01, RMSEA = 0.01, GFI = 0.98 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า NFI 0.99, CFI = 1.00 และ TLI(NNFI) = 1.00 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า AGFI = 0.96, PNFI = 0.63 และ $\chi^2/df = 0.88$

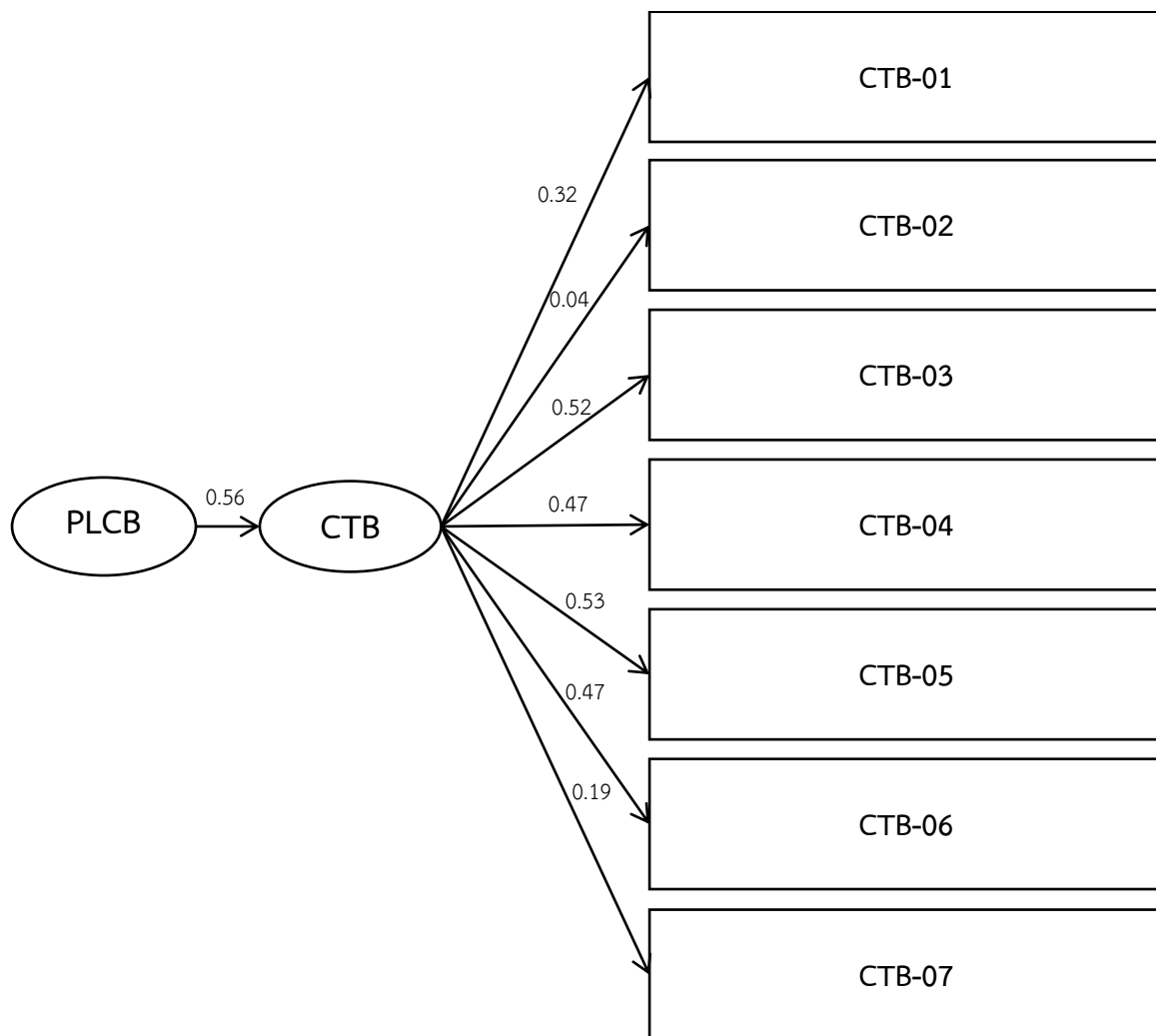
เมื่อพิจารณาค่าดัชนีเหล่านี้กับเกณฑ์ความกลมกลืนของโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่า SRMR มีค่าน้อยกว่า 0.05 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ค่า RMSEA มีค่าน้อยกว่า 0.05 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และค่า GFI มีค่ามากกว่า 0.90 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ส่วนดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า ค่า NFI มีค่าเท่ากับ 0.99 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ค่า CFI และ TLI(NNFI) มีค่าเท่ากับ 1 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า ค่า AGFI มีค่ามากกว่า 0.90 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ค่า PNFI อยู่ระหว่าง 0 กับ 1 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และค่า χ^2/df มีค่าไม่เกิน 5 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ จากค่าดัชนีดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่ปรับแก้แล้ว มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งผลการวิเคราะห์ดังกล่าวประกอบ 4.1 – 4.7 และตาราง 4.28



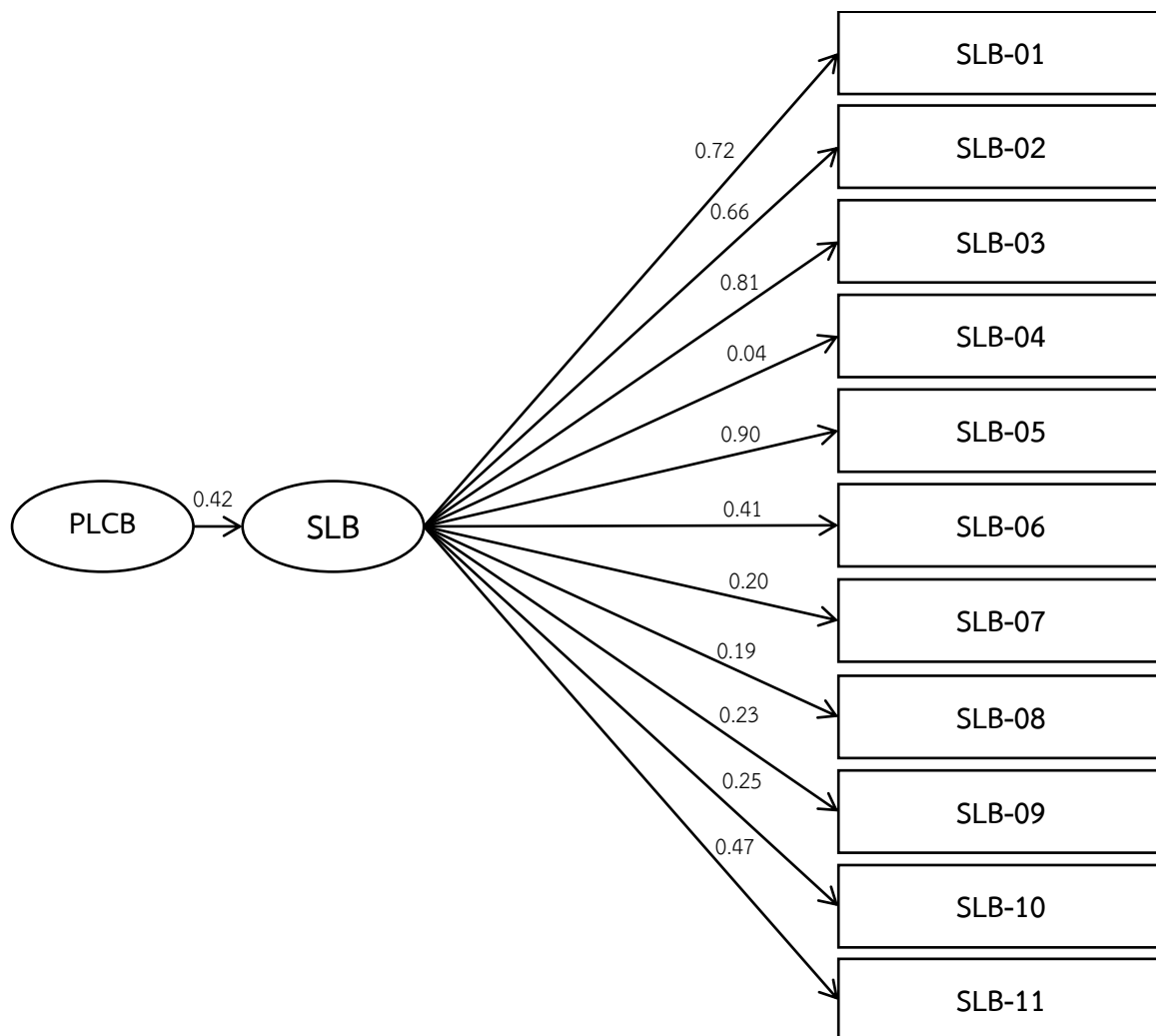
ภาพประกอบ 4.1 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
ในสถานศึกษาที่ปรับแก้แล้ว



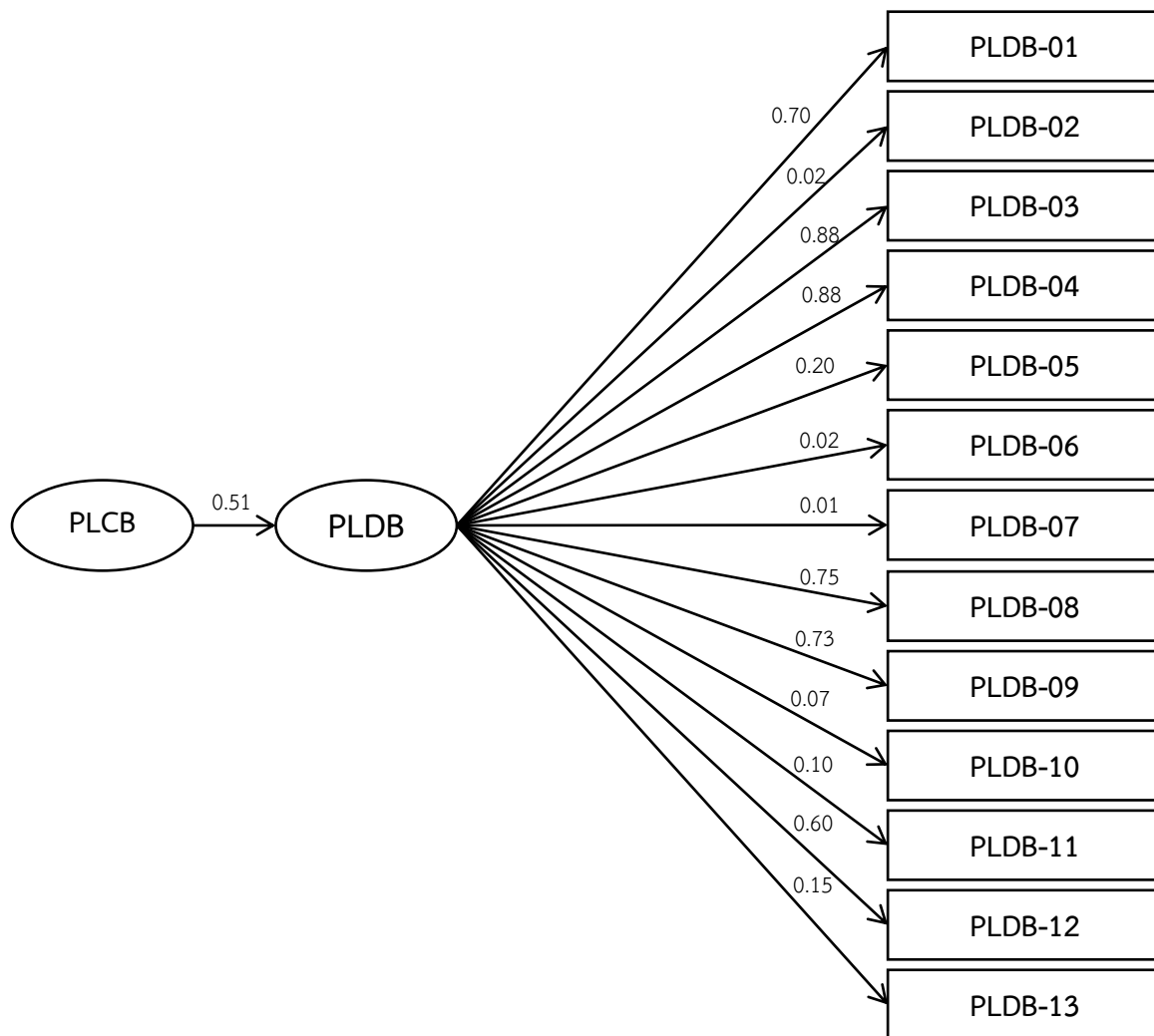
ภาพประกอบ 4.2 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมที่ปรับแก้แล้ว



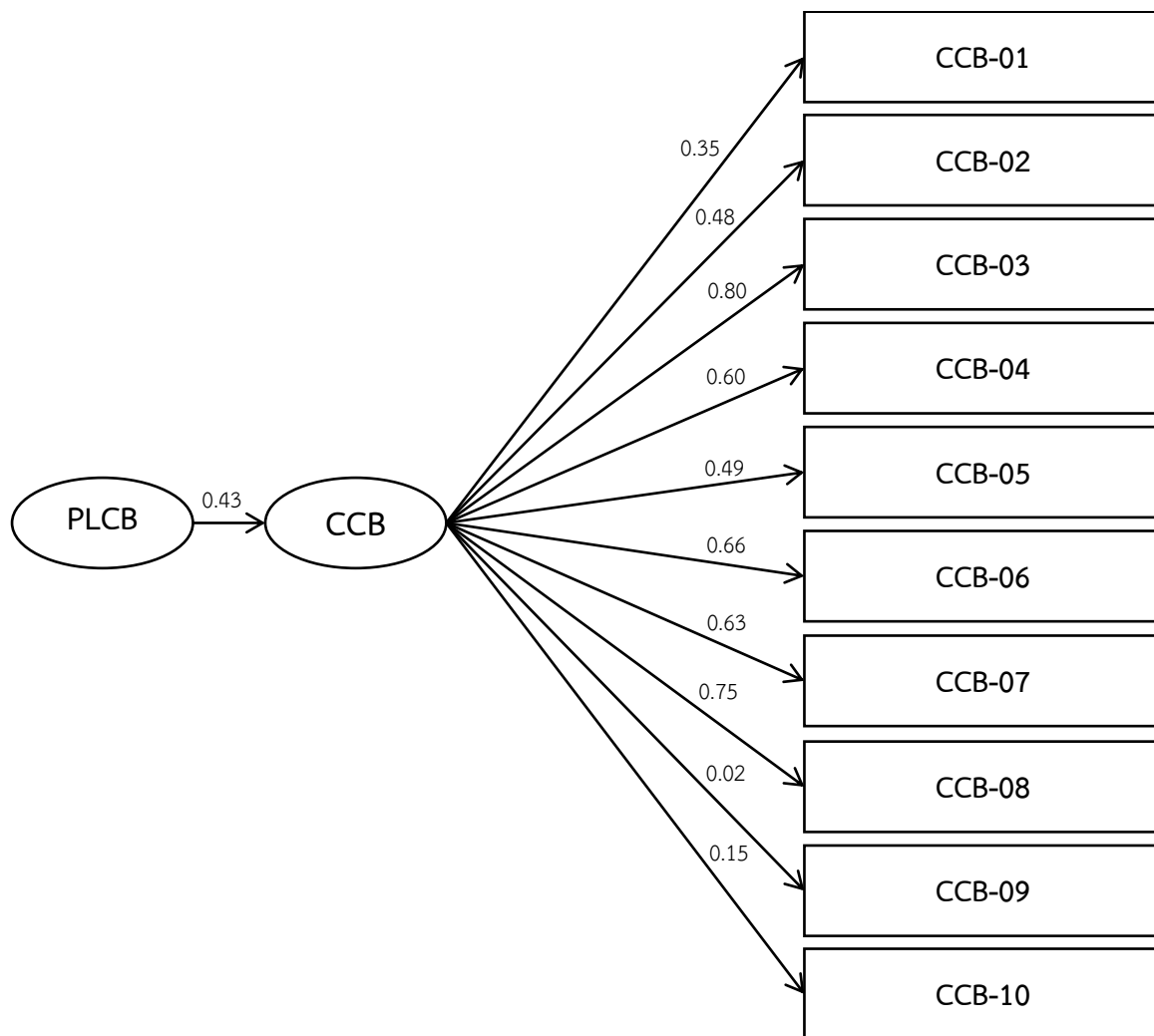
ภาพประกอบ 4.3 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างที่ร่วมแรงร่วมใจที่ปรับแก้แล้ว



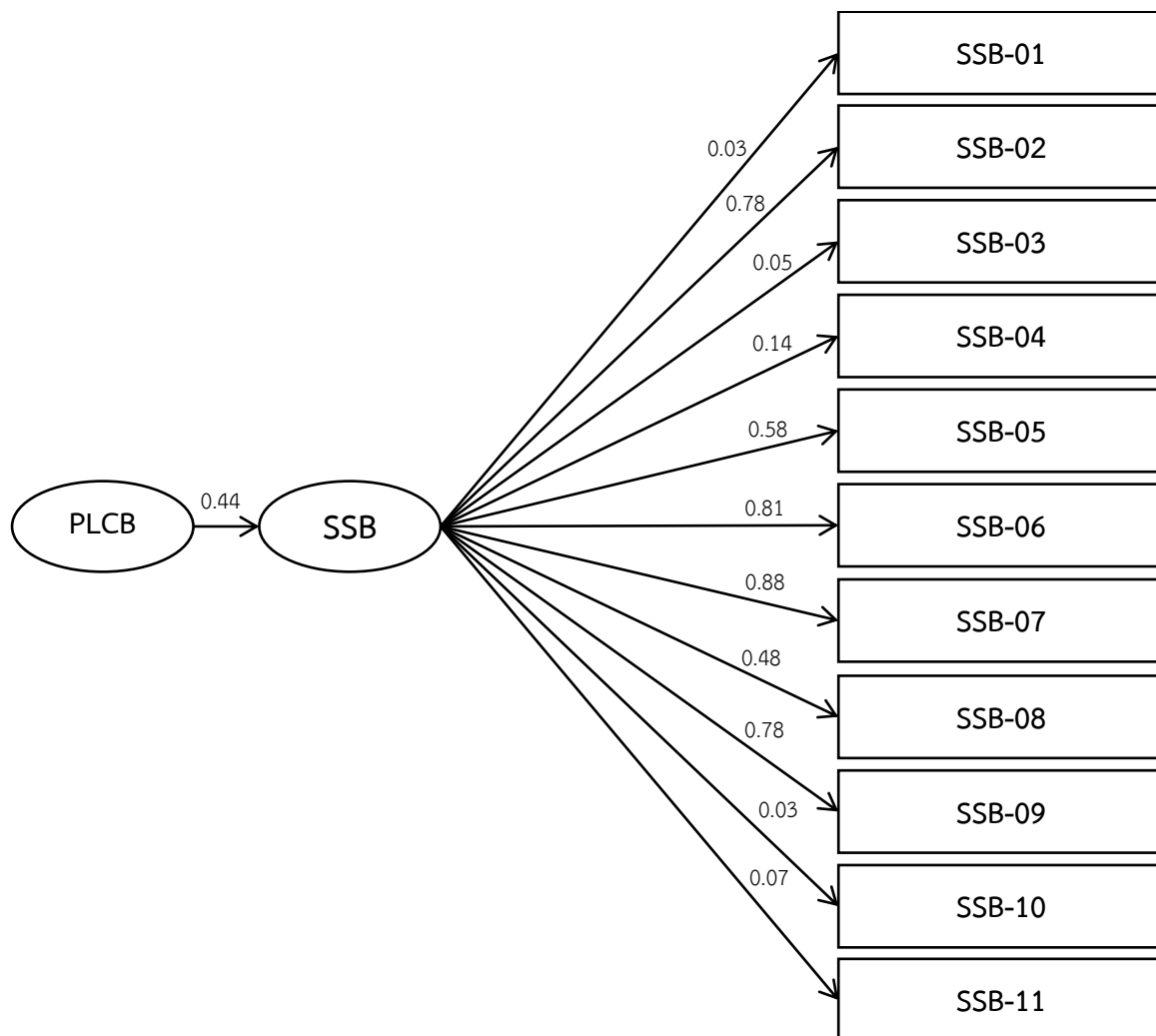
ภาพประกอบ 4.4 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วมที่ปรับแก้แล้ว



ภาพประกอบ 4.5 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมการณ์เรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพที่ปรับแก้แล้ว



ภาพประกอบ 4.6 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตรที่ปรับแก้แล้ว



ภาพประกอบ 4.7 ผลการวิเคราะห์โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชนที่ปรับแก้แล้ว

ตาราง 4.28 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ตัวแปร	b	SE	FS	R ²
การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง				
SVB : พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม				
SVB-01	0.08**	-	-0.39	0.00
SVB-02	0.88**	0.03	-0.10	0.07
SVB-03	0.09**	0.01	-3.03	0.02
SVB-04	0.15**	0.01	-1.21	0.01
SVB-05	0.26**	0.01	-0.90	0.08
SVB-06	0.32**	0.02	-0.62	-0.04
SVB-07	0.61**	0.02	0.01	0.10
SVB-08	0.83**	0.03	0.07	0.32
SVB-09	0.67**	0.02	0.05	0.20
SVB-10	0.20**	0.02	0.17	0.06
CTB : พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ				
CTB-01	0.32**	-	0.37	0.06
CTB-02	0.04**	0.02	0.09	0.00
CTB-03	0.52**	0.05	0.00	0.24
CTB-04	0.47**	0.02	-1.33	-0.07
CTB-05	0.53**	0.02	-1.55	-0.13
CTB-06	0.47**	0.01	-0.69	0.19
CTB-07	0.19**	0.01	-0.79	0.07
SLB : พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม				
SLB-01	0.72**	-	-0.06	0.07
SLB-02	0.66**	0.04	-0.04	0.05
SLB-03	0.81**	0.07	0.00	0.10
SLB-04	0.04**	0.01	0.00	0.02
SLB-05	0.90**	0.03	-0.36	0.00
SLB-06	0.41**	0.09	0.21	0.13
SLB-07	0.20**	0.11	0.05	0.03
SLB-08	0.19**	0.11	0.07	0.02
SLB-09	0.23**	0.14	0.10	0.04
SLB-10	0.25**	0.10	0.11	0.05
SLB-11	0.47**	0.04	0.45	0.29

ตัวแปร	b	SE	FS	R ²
PLDB : พฤติกรรมการเรียนรู้ และการพัฒนาวิชาชีพ				
PLDB-01	0.70**	-	-0.05	0.03
PLDB-02	0.02**	0.02	0.00	0.00
PLDB-03	0.88**	0.06	-0.12	0.06
PLDB-04	0.88**	0.09	1.12	0.09
PLDB-05	0.20**	0.03	-0.06	0.05
PLDB-06	0.02**	0.04	-0.06	0.00
PLDB-07	0.01**	0.01	0.02	0.00
PLDB-08	0.75**	0.06	2.84	2.12
PLDB-09	0.73**	0.06	1.33	1.00
PLDB-10	0.07**	0.04	-0.10	0.00
PLDB-11	0.10**	0.05	0.11	0.00
PLDB-12	0.60**	0.03	-0.21	0.05
PLDB-13	0.15**	0.07	0.06	0.15
CCB : พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร				
CCB-01	0.35**	-	0.00	0.00
CCB-02	0.48**	0.07	-0.02	0.01
CCB-03	0.80**	0.11	-0.04	0.02
CCB-04	0.60**	0.09	-0.21	-0.05
CCB-05	0.49**	0.30	-0.13	0.02
CCB-06	0.66**	0.28	-0.08	-0.06
CCB-07	0.63**	0.24	-0.05	-0.01
CCB-08	0.75**	0.11	0.13	0.16
CCB-09	0.02**	0.07	0.01	0.00
CCB-10	0.15**	0.00	-0.93	0.03
SSB : พฤติกรรมการสร้างโครงสร้าง สนับสนุนชุมชน				
SSB-01	0.03**	-	-0.03	0.00
SSB-02	0.78**	0.16	0.39	0.28
SSB-03	0.05**	0.02	-0.01	0.00
SSB-04	0.14**	0.02	0.07	0.00
SSB-05	0.58**	0.05	0.01	0.24
SSB-06	0.81**	0.07	0.03	0.08
SSB-07	0.88**	0.06	0.18	0.06
SSB-08	0.48**	0.11	0.04	0.05

ตัวแปร	b	SE	FS	R ²
SSB-09	0.78**	0.16	0.30	0.08
SSB-10	0.03**	0.06	0.03	0.00
SSB-11	0.07**	0.02	0.09	0.06
การวิเคราะห์ห้่องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง				
SVB : พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	0.49**	0.03	0.26	0.28
CTB : พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	0.56**	0.04	0.61	0.37
SLB : พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม	0.42**	0.01	0.48	0.19
PLDB : พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ	0.51**	0.00	0.39	0.43
CCB : พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	0.43**	0.01	0.41	0.16
SSB : พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน	0.44**	0.03	0.33	0.34
$\chi^2 = 671.06$, $df = 762$ ($p = 0.998$), $SRMR = 0.01$, $RMSEA = 0.01$, $GFI = 0.98$, $NFI = 0.99$, $CFI = 1.00$, $TLI (NNFI) = 1.00$, $AGFI = 0.96$, $PNFI = 0.63$, $\chi^2/df = 0.88$				

จากภาพประกอบ 4.1 – 4.7 และตาราง 4.28 พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยมีความค่าตั้งแต่ 0.01 ถึง 0.90

ในส่วนของการพิจารณาค่าหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาจากการวิเคราะห์องค์ประกอบยืนยันอันดับที่สอง พบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้ง 6 ด้าน มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยมีความอยู่ระหว่าง ซึ่งเรียงลำดับจากมากไปน้อย ได้แก่ พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (0.56) พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (0.51) พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (0.49) พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (0.44) พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (0.43) และพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (0.42) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า ตัวบ่งชี้พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาเกิดจากองค์ประกอบด้านพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพมากกว่าด้านอื่น ๆ โดยมีความแปรผันร่วมกับพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาร้อยละ 43

**ตอนที่ 4 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติและคู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชน
แห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา**

การสร้างเกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
ในสถานศึกษา ผู้วิจัยได้นำคะแนนจากการทดสอบหาคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชน
แห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาแปลงเป็นคะแนนที่ปกติ ดังตาราง 4.29

ตาราง 4.29 เกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
พฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	
6.00	69.76
5.90	67.42
5.80	65.09
5.70	62.76
5.60	60.42
5.50	58.09
5.40	55.76
5.30	53.42
5.20	51.09
5.10	48.75
5.00	46.42
4.80	41.75
4.40	32.42
4.20	27.75
พฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	
6.00	69.20
5.86	66.27
5.71	63.33
5.57	60.39
5.43	57.46
5.29	54.52
5.14	51.59
5.00	48.65
4.86	45.71
4.71	42.78
4.43	36.91

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
4.29	33.97
4.00	28.10
พฤติกรรมกรรการสร้างภาวะผู้นำร่วม	
6.00	70.48
5.91	68.56
5.82	66.64
5.73	64.71
5.64	62.79
5.55	60.87
5.45	58.95
5.36	57.03
5.27	55.10
5.18	53.18
5.09	51.26
5.00	49.34
4.82	45.49
4.64	41.65
4.55	39.73
4.36	35.88
พฤติกรรมกรรการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ	
6.00	72.99
5.92	71.43
5.85	69.86
5.77	68.29
5.69	66.73
5.62	65.16
5.54	63.59
5.46	62.03
5.38	60.46
5.31	58.89
5.23	57.33
5.15	55.76
5.08	54.19
5.00	52.63
4.92	51.06

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
4.85	49.49
4.77	47.93
4.69	46.36
4.62	44.79
4.54	43.23
4.46	41.66
4.38	40.09
4.31	38.53
4.15	35.39
พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	
6.00	69.52
5.90	67.54
5.80	65.55
5.70	63.57
5.60	61.59
5.50	59.61
5.40	57.63
5.30	55.65
5.20	53.66
5.10	51.68
5.00	49.70
4.80	45.74
4.60	41.77
4.50	39.79
4.40	37.81
4.30	35.83
4.20	33.85
4.00	29.88
พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน	
6.00	72.11
5.91	70.61
5.82	69.12
5.73	67.63
5.64	66.13
5.55	64.64

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
5.45	63.15
5.36	61.65
5.27	60.16
5.18	58.66
5.09	57.17
4.91	54.18
4.64	49.70
4.55	48.21
4.36	45.22
4.27	43.73
4.18	42.24

จากตาราง 4.29 พบว่า เกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.00 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{17.75} - T_{62.99}$ และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้านปรากฏผลดังนี้

พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.20 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{17.75} - T_{59.76}$

พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.00 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{18.10} - T_{59.20}$

พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.36 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{25.88} - T_{60.48}$

พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.15 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{25.39} - T_{62.99}$

พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.00 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{19.88} - T_{59.52}$

พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.18 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{32.24} - T_{62.11}$

การแปลความหมายจากการทดสอบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ให้ดูจากคะแนนดิบแล้วนำมาเทียบกับคะแนนที่ปกติของแบบวัดแต่ละองค์ประกอบ และการแปลผลว่าข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูรายนั้น มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาในระดับใด ให้นำค่าคะแนนที่ปกติจากแบบวัดทั้ง 6 องค์ประกอบ มาหาค่าที่ปกติเฉลี่ยแล้วตัดสินตามเกณฑ์ดังนี้ (วิรัช วรรณรัตน์, 2560)

ตั้งแต่	T ₆₅ ขึ้นไป	แปลว่า	มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับสูงมาก
ตั้งแต่	T ₅₅ – T ₆₄	แปลว่า	มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับสูง
ตั้งแต่	T ₄₅ – T ₅₄	แปลว่า	มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับปานกลาง
ตั้งแต่	T ₃₅ – T ₄₄	แปลว่า	มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับต่ำ
ต่ำกว่า	T ₃₅	แปลว่า	มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับต่ำมาก

ในกรณีที่คะแนนดิบไม่ปรากฏในตาราง ให้ดำเนินการดังนี้

1. ค้นหาคะแนนดิบชั้นบน คะแนนดิบชั้นล่าง คะแนนที่ปกติชั้นบน และคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ของคะแนนที่วัดได้
2. นำคะแนนจากข้อ 1. มาคำนวณ ดังนี้
(พิสัยของคะแนนที่ปกติ ÷ พิสัยของคะแนนดิบ) × ผลต่างของคะแนนที่วัดได้กับคะแนนดิบชั้นล่าง
3. นำค่าที่ได้จากข้อ 2. มาบวกกับคะแนนที่ปกติชั้นล่าง
4. ได้คะแนนที่ปกติจากคะแนนที่วัดได้จริง

ตัวอย่างการแปลความหมายคะแนน เช่น นายคณิต สอนดี ทดสอบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ได้คะแนนดิบและคะแนนที่ปกติ ดังนี้

พฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ได้คะแนนดิบ 5.60 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 60.42 คะแนน

พฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ ได้คะแนนดิบ 5.57 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 60.39 คะแนน

พฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม ได้คะแนนดิบ 5.64 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 62.79 คะแนน

พฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ ได้คะแนนดิบ 5.15 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 55.76 คะแนน

พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร ได้คะแนนดิบ 5.47 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางไม่พบคะแนนที่ปกติ ดังนั้นจึงทำการคำนวณตามวิธีการข้างต้น ดังนี้

1. ค้นหาคะแนนดิบชั้นบน คะแนนดิบชั้นล่าง คะแนนที่ปกติชั้นบน และคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ของคะแนนดิบ 5.47 คะแนน ได้ดังนี้
คะแนนดิบชั้นบน = 5.50
คะแนนดิบชั้นล่าง = 5.40
คะแนนที่ปกติชั้นบน = 59.61
คะแนนที่ปกติชั้นล่าง = 57.63

2. นำคะแนนจากข้อ 1. มาคำนวณ ดังนี้
 (พิสัยของคะแนนที่ปกติ ÷ พิสัยของคะแนนดิบ) × ผลต่างของคะแนนที่วัดได้กับคะแนนดิบชั้นล่าง
 ได้เท่ากับ $[(59.61 - 57.63) \div (5.50 - 5.40)] \times (5.47 - 5.40)$
 $= [1.98 \div 0.10] \times 0.07$
 $= 19.80 \times 0.07$
 $= 1.386 \approx 1.39$

3. นำค่าที่ได้จากข้อ 2. มาบวกกับคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ได้เท่ากับ $1.39 + 57.63$

4. ได้คะแนนที่ปกติจากคะแนนที่วัดได้จริง เท่ากับ 59.02

พฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน ได้คะแนนดิบ 5.59 เมื่อเทียบกับตาราง
 ไม่พบคะแนนที่ปกติ ดังนั้นจึงทำการคำนวณตามวิธีการข้างต้น ดังนี้

1. ค้นหาคะแนนดิบชั้นบน คะแนนดิบชั้นล่าง คะแนนที่ปกติชั้นบน และคะแนนที่ปกติ
 ชั้นล่าง ของคะแนนดิบ 5.59 คะแนน ได้ดังนี้

$$\text{คะแนนดิบชั้นบน} = 5.64$$

$$\text{คะแนนดิบชั้นล่าง} = 5.55$$

$$\text{คะแนนที่ปกติชั้นบน} = 66.13$$

$$\text{คะแนนที่ปกติชั้นล่าง} = 64.64$$

2. นำคะแนนจากข้อ 1. มาคำนวณ ดังนี้
 (พิสัยของคะแนนที่ปกติ ÷ พิสัยของคะแนนดิบ) × ผลต่างของคะแนนที่วัดได้กับคะแนนดิบชั้นล่าง
 ได้เท่ากับ $[(66.13 - 64.64) \div (5.64 - 5.55)] \times (5.59 - 5.55)$
 $= [1.49 \div 0.09] \times 0.04$
 $= 16.56 \times 0.04$
 $= 0.6624 \approx 0.66$

3. นำค่าที่ได้จากข้อ 2. มาบวกกับคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ได้เท่ากับ $0.66 + 64.64$

4. ได้คะแนนที่ปกติจากคะแนนที่วัดได้จริง เท่ากับ 65.30

ดังนั้น นายคณิต สอนดี มีคะแนนพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
 ในสถานศึกษาโดยรวม เท่ากับ $[(60.42+60.39+62.79+55.76+59.02+65.30) \div 6]$

$$= 363.68 \div 6$$

$$= 60.613 \approx 61 \text{ คะแนน}$$

แสดงว่า นายคณิต สอนดี มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
 อยู่ในระดับสูง (T_{61})

ทั้งนี้คู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา (ดังภาคผนวก จ) ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างเพื่อใช้เป็นแนวทางในการวัด ประกอบด้วย

1. ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ
2. พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
3. แบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ได้แก่
 - 1) ความมุ่งหมายของการใช้แบบวัด
 - 2) โครงสร้างของแบบวัด
 - 3) การพัฒนาแบบวัด
 - 4) วิธีการวัด
 - 5) เกณฑ์การให้คะแนน
 - 6) เกณฑ์ปกติของแบบวัด

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed-methods research) แบบสำรวจตามกาลเวลา (Sequential exploratory design) ตามแนวคิดของเครสเวลล์ และพลาโน คลาก (Creswell; & Plano Clark. 2011) โดยเริ่มต้นจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทแวดล้อมที่ศึกษา เป็นพื้นฐานในการวางแนวคิด นิยามตัวแปร รวมถึงการสร้างเครื่องมือเพื่อศึกษาและทดสอบสมมติฐานด้วยวิธีการวิจัยเชิงปริมาณ ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ คือระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี และระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

1. สรุปผล

1.1 ผลการวิจัยเชิงคุณภาพ

การศึกษากระบวนการสร้างพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยการศึกษาเฉพาะกรณี

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำรงตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูกระทำตามบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเพื่อดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมาย ปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์เงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมโดยมีกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้งานสำเร็จและผู้ร่วมงานพึงพอใจในการทำงาน มีการผลักดันสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ มีการรวมตัวกันเป็นทีมด้วยความเต็มใจเพื่อสร้างพลังของการเป็นชุมชนนักปฏิบัติ เรียนรู้ร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันบนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกันสู่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข โดยมีพฤติกรรมย่อย 6 องค์ประกอบ ได้แก่

1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB)
2. พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB)
3. พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB)
4. พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB)
5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB)
6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB)

1.2 ผลการวิจัยเชิงปริมาณ

การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

1.2.1 ผลการสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

การสร้างแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา จากการศึกษาทฤษฎี แนวคิด เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อค้นพบจากการวิจัยเชิงคุณภาพ ในระยะที่ 1 ได้องค์ประกอบจำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB) มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้ 2) พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB) มีจำนวน 7 พฤติกรรมบ่งชี้ 3) พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB) มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้ 4) พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB) มีจำนวน 13 พฤติกรรมบ่งชี้ 5) พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB) มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้ และ 6) พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB) มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้

ซึ่งแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานี้มีพฤติกรรมบ่งชี้จำนวนทั้งสิ้น 62 ข้อ

1.2.2 ผลการตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

1.2.2.1 ผลการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยนำแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 คน พิจารณาตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยคัดเลือกพฤติกรรมบ่งชี้ที่มีผู้เชี่ยวชาญเห็นสอดคล้องกันตั้งแต่ 5 ใน 9 คน แล้วคัดเลือกเฉพาะพฤติกรรมบ่งชี้ที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.50 ถึง 1.00 ทั้งนี้ ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะให้ปรับปรุงการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง พฤติกรรมบ่งชี้ที่ควรให้ออกมาในรูปแบบของการปฏิบัติมากกว่าการแสดงความคิดเห็น มีการเพิ่มเติมและปรับเปลี่ยนภาษาให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น ปรากฏว่าดัชนีความสอดคล้องของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีค่าตั้งแต่ 0.78 – 1.00 ซึ่งผลที่ได้เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด ดังนั้นแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) ทุกพฤติกรรมบ่งชี้

1.2.2.2 ผลการทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยนำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน แล้วหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) หลังจากนั้นผู้วิจัยคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 – 1.00 ไว้ (สิรินธร สิ้นจินดาวงศ์, 2547: 23) เพื่อนำแบบวัดไปทดลองครั้งที่ 2 กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่างและไม่ใช้กลุ่มแรกที่ได้ทดลองใช้แบบวัดไปแล้ว จำนวน 100 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกรายข้ออีกครั้ง แล้วคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกที่มีค่าตั้งแต่ 0.20 – 1.00

ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 12 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.18 – 0.50 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 10 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อ 1.3 และ 1.6 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม จำนวน 10 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.21 – 0.51 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างที่มร่วมแรงร่วมใจกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 9 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.00 – 0.52 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 7 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อ 2.4 และ 2.7 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างที่มร่วมแรงร่วมใจ จำนวน 7 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.33 – 0.51 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วมกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 12 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.13 – 0.45 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 11 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง

-0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 1 ข้อ คือ ข้อ 3.11 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม จำนวน 11 ข้อ มีค่าสถิติมีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.28 – 0.45 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 17 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ -0.01 – 0.75 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 13 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 4 ข้อ คือ ข้อ 4.8, 4.9, 4.13 และ 4.15 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ จำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.26 – 0.76 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ -0.10 – 0.67 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 10 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 3 ข้อ คือ ข้อ 5.10, 5.11 และ 5.12 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร จำนวน 10 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.39 – 0.68 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

ในการทดลองใช้ (Try out) แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชนกับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ครั้งที่ 1 จำนวน 13 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตั้งแต่ 0.14 – 0.62 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป ซึ่งถือว่าสามารถจำแนกได้จำนวน 11 ข้อ ส่วนข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกระหว่าง -0.19 ถึง 0.19 ซึ่งถือว่าจำแนกไม่ได้ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อ 6.5 และ 6.11 ผู้วิจัยจึงได้ทำการคัดออก และนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2

ในการทดลองใช้ครั้งที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน จำนวน 11 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.39 – 0.64 เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ทุกข้อสามารถจำแนกได้

จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามาวิเคราะห์ความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยทำการทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยกลุ่มที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสูงกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่ม และกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีคะแนนพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาต่ำกว่าค่าเฉลี่ยกลุ่ม

หลังจากนั้น ผู้วิจัยหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนผลการตอบแบบวัดระหว่างกลุ่ม โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบจัดอันดับของสเปียร์แมน (Spearman Rank Correlation) ของแบบวัดที่ผ่านการคัดเลือกแล้ว พบว่า แบบวัดมีความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ 0.01

จากการทดลองใช้แบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาทั้ง 2 ครั้ง แล้วทำการหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัด ทดลองหาค่าอำนาจจำแนกและวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการจัดลำดับพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาของกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ผู้วิจัยได้ทำการพิจารณา ทั้งจากผลการพิจารณาจากค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดและจากการสอบถามกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ถึงความเข้าใจในเนื้อหาของพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัดว่ามีความเข้าใจในประเด็นนั้นหรือไม่ หากผู้วิจัยพบว่ากลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ส่วนใหญ่ไม่เข้าใจในประเด็นที่กำหนดให้ผู้วิจัยจะทำการคัดพฤติกรรมบ่งชี้ที่ออก ทำให้ได้จำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ทั้งหมด 62 ข้อ โดยมีรายละเอียดดังนี้

แบบวัดพฤติกรรมสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้

แบบวัดพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีจำนวน 7 พฤติกรรมบ่งชี้

แบบวัดพฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้

แบบวัดพฤติกรรมเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีจำนวน 13 พฤติกรรมบ่งชี้

แบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีจำนวน 10 พฤติกรรมบ่งชี้

แบบวัดพฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีจำนวน 11 พฤติกรรมบ่งชี้

ต่อจากนั้น ผู้วิจัยได้หาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค ได้ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.954 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.04 เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบ พบว่า

แบบวัดพฤติกรรมสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.58 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.48 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.928 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.05

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.51 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.56 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.929 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.06

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.52 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.45 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.893 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.04

แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.34 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.46 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.840 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.05

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.21 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.63 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.936 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.06

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 5.24 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.65 ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.947 และความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.06

1.2.3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยได้นำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา จำนวนพฤติกรรมบ่งชี้ 62 ข้อ ซึ่งผ่านการวิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกแล้วไปทดสอบกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 1,000 คน และนำผลมาวิเคราะห์โดยตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมบ่งชี้ของแบบวัด ด้วยวิธีการของเพียร์สัน (Pearson) พบว่า สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson) ของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีค่าอยู่ระหว่าง -0.31 ถึง 0.99 ซึ่ง จรัญ จันทลักษณ์ (2549) กล่าวว่า หากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson) มีค่ามากกว่า 0.50 สามารถสรุปได้ว่าตัวแปรอิสระมีการเกิดสหสัมพันธ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงคำนวณค่าสถิติ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test และ Bartlett's test เพื่อเป็นการตรวจสอบความเหมาะสมของข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง โดยค่า KMO ที่เหมาะสมสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบต้องมีค่ามากกว่า 0.50 (กัลยา วานิชย์บัญชา, 2548)

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน พบว่า มีค่า KMO อยู่ระหว่าง 0.789 – 0.862 แสดงว่าข้อมูลเหมาะสมในการใช้เทคนิคการวิเคราะห์องค์ประกอบได้

ส่วนค่าสถิติ Bartlett's test เป็นการตรวจสอบความเป็นอิสระของตัวแปรแต่ละตัว โดยการหาเมทริกซ์สหสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างว่าเป็นเมทริกซ์เอกลักษณะหรือไม่ ซึ่งค่าสถิติ Bartlett's test ควรมีนัยสำคัญทางสถิติต่ำกว่า 0.05 ซึ่งจากผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า แบบวัดพฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม แบบวัดพฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ แบบวัดพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม

แบบวัดพฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และแบบวัดพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีค่า p เท่ากับ 0.000 ทุกแบบวัด แสดงว่า เมทริกซ์สหสัมพันธ์ไม่เป็นเมทริกซ์เอกลักษณะ ตัวแปรมีความสัมพันธ์กันเหมาะสมในการนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบ

ขั้นต่อมา ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรม LISREL เพื่อตรวจสอบโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่ได้พัฒนาขึ้นว่ามีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ถ้าพบว่าโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาไม่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยจะดำเนินการปรับแก้โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้มีความกลมกลืนมากยิ่งขึ้น โดยพิจารณาจากการรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) และคำนึงถึงความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในเชิงแนวคิดและทฤษฎี ตลอดจนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและความเป็นไปได้ในการอภิปรายผลการวิจัยจากการปรับแก้โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วย ซึ่งผู้วิจัยได้แยกการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนแรกเป็นการวิเคราะห์เพื่อสร้างตัวบ่งชี้ในแต่ละองค์ประกอบ ได้แก่ พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร และพฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน ส่วนขั้นตอนที่สองเป็นการวิเคราะห์เพื่อสร้างตัวบ่งชี้พฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยใช้หลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง (Second-order Confirmatory Factor Analysis)

ผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีค่าเท่ากับ 537.31, $df = 98$ ($p = 0.00$), SRMR = 0.05, RMSEA = 0.09, GFI = 0.88 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า NFI = 0.96, CFI = 0.97 และ TLI(NNFI) = 0.96 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า AGFI = 0.84, PNFI = 0.78 และ $\chi^2/df = 5.48$

เมื่อพิจารณาถึงค่าดัชนีวัดความกลมกลืนเหล่านี้กับเกณฑ์ที่บ่งบอกว่าโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาตามสมมติฐานยังไม่มี ความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เพราะว่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices นั้น ค่าไค-สแควร์ (χ^2) ยังไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่า RMSEA ยังมากกว่า 0.05 ค่า GFI ยังน้อยกว่า 0.90 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า ค่า AGFI ยังน้อยกว่า 0.90 และ χ^2/df ยังมีค่ามากกว่า 5

ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับแก้โมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยการพิจารณาถึงความเป็นไปได้ในทางทฤษฎีและการอภิปรายผล ประกอบกับการรายงานค่าดัชนีการปรับแก้ (Modification Index) โดยยอมให้ความคลาดเคลื่อนในการวัดตัวแปรสังเกตบางคู่ให้มีความสัมพันธ์กัน ซึ่งผลการตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีค่าเท่ากับ 671.06, $df = 762$ ($p = 0.15$),

SRMR = 0.01, RMSEA = 0.01, GFI = 0.98 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า NFI 0.99, CFI = 1.00 และ TLI(NNFI) = 1.00 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า AGFI = 0.96, PNFI = 0.63 และ $\chi^2/df = 0.88$

เมื่อพิจารณาค่าดัชนีเหล่านี้กับเกณฑ์ความกลมกลืนของโมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่า SRMR มีค่าน้อยกว่า 0.05 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ค่า RMSEA มีค่าน้อยกว่า 0.05 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และค่า GFI มีค่ามากกว่า 0.90 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ส่วนดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า ค่า NFI มีค่าเท่ากับ 0.99 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ค่า CFI และ TLI(NNFI) มีค่าเท่ากับ 1 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า ค่า AGFI มีค่ามากกว่า 0.90 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ค่า PNFI อยู่ระหว่าง 0 กับ 1 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ และค่า χ^2/df มีค่าไม่เกิน 5 ถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ จากค่าดัชนีดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า โมเดลพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่ปรับแก้แล้ว มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

นอกจากนี้ยังพบว่า น้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยมีค่าตั้งแต่ 0.01 ถึง 0.90

ในส่วนของการพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาจากการวิเคราะห์องค์ประกอบยืนยันอันดับที่สอง พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้ง 6 ด้าน มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยมีค่าอยู่ระหว่าง ซึ่งเรียงลำดับจากมากไปน้อย ได้แก่ พฤติกรรมการสร้างที่ร่วมแรงร่วมใจ (0.56) พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (0.51) พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (0.49) พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (0.44) พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (0.43) และพฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (0.42) โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า ตัวบ่งชี้พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาเกิดจากองค์ประกอบด้านพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพมากกว่าด้านอื่น ๆ โดยมีความแปรผันร่วมกับพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาร้อยละ 43

1.2.4 ผลการสร้างเกณฑ์ปกติและคู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

การสร้างเกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้วิจัยได้นำคะแนนจากการทดสอบหาคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาแปลงเป็นคะแนนที่ปกติ พบว่า เกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.00 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติ ระหว่าง $T_{17.75} - T_{62.99}$ และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้านปรากฏผลดังนี้

พฤติกรรมกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.20 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติระหว่าง $T_{17.75} - T_{59.76}$

พฤติกรรมกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.00 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติระหว่าง $T_{18.10} - T_{59.20}$

พฤติกรรมกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.36 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติระหว่าง $T_{25.88} - T_{60.48}$

พฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.15 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติระหว่าง $T_{25.39} - T_{62.99}$

พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.00 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติระหว่าง $T_{19.88} - T_{59.52}$

พฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีคะแนนดิบตั้งแต่ 4.18 – 6.00 และมีคะแนนที่ปกติระหว่าง $T_{32.24} - T_{62.11}$

2. อภิปรายผล

2.1 ผลการตรวจสอบค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีค่าอยู่ระหว่าง 0.21 – 0.76 สอดคล้องกับพวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2543) ที่กล่าวว่าการพิจารณา t อาจใช้ 1.75 หรือ 2.0 ขึ้นไป ซึ่งหมายถึง มีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 หรือ 0.01 ค่า t ยิ่งสูง แสดงว่าข้อความนั้นจำแนกความรู้สึกหรือทัศนคติของผู้ตอบได้ดี แสดงว่าข้อคำถามที่สร้างขึ้นสามารถจำแนกบุคคลที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสูง และพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาต่ำออกจากกันได้

2.2 ผลการตรวจสอบค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ พบว่า ในแบบวัดมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ มีค่าเท่ากับ 0.954 แสดงว่าให้เห็นว่าแบบวัดที่สร้างขึ้นมีความเชื่อมั่นในระดับสูง สอดคล้องกับเกเบิล (ล้วน สายยศ และ อังคณา สายยศ, 2543; อ้างอิงจาก Gable, 1986) ที่กล่าวไว้ว่า เครื่องมือวัดด้านความรู้สึกหรือจิตพิสัยควรมีค่าความเชื่อมั่นอย่างต่ำ 0.70

2.3 ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยวิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษามีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาจาก ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Absolute Fit Indices พบว่า ค่าไค-สแควร์ (χ^2) มีค่าเท่ากับ 671.06, $df = 762$ ($p = 0.15$), SRMR = 0.01, RMSEA = 0.01, GFI = 0.98 ดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Incremental Fit Indices พบว่า NFI 0.99, CFI = 1.00 และ TLI(NNFI) = 1.00 และดัชนีวัดความสอดคล้องกลุ่ม Parsimony Fit Indices พบว่า AGFI = 0.96, PNFI = 0.63 ทั้งนี้โดยจากการพิจารณาค่าไค-สแควร์สัมพันธ์ $\chi^2/df = 0.88$ ซึ่งจะต้องน้อยกว่า 3.00 ตามเกณฑ์การพิจารณาของ มุลเลอร์ (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Mueller, 1996) แสดงว่า ตัวแปรสังเกตได้กับตัวแปรแฝงมีความสอดคล้องกลมกลืนกันกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาค่าดัชนีวัดความกลมกลืน GFI มากกว่า 0.90 และดัชนีวัดความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว AGFI มากกว่า 0.90 ซึ่ง ไดอแมนโทพอร์ลอสและสิกัว (เสรี ชัดเข้ม, 2547; อ้างอิงจาก Diamantopoulos; & Siguaw, 2000) กล่าวว่า ดัชนี GFI และดัชนี AGFI ควรมีค่ามากกว่า 0.90 นอกจากนี้ยังมีค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนเปรียบเทียบ (CFI) ของแต่ละแบบจำลองยังพบว่ามีค่ามากกว่า 0.95 ซึ่งฮูและเบนท์เลอร์ (เสรี ชัดเข้ม,

2547; อ้างอิงจาก Hu; & Bentler, 1999) กล่าวว่า ดัชนี CFI ควรมีค่ามากกว่า 0.95 ส่วนค่าที่สามารถบอกความคลาดเคลื่อนของโมเดล ได้แก่ ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือในรูปคะแนนมาตรฐาน (Standardized RMR) ควรมีค่าต่ำกว่า 0.08 และค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของความคลาดเคลื่อนโดยประมาณ (RMSEA) ควรมีค่าต่ำกว่า 0.06 ผลการวิจัยครั้งนี้เป็นไปตามเกณฑ์ดังกล่าว แสดงว่าโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตในแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาชนิดมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ มีความสอดคล้องและกลมกลืนกับแนวคิดของสำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ที่ได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศในบริบทของสถานศึกษา และทั้งนี้อาจเนื่องมาจากผู้วิจัยได้สร้างข้อคำถามจากแนวคิดดังกล่าวและจากนิยามความหมายที่เป็นข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์เชิงลึกและสนทนากลุ่มจากผู้ที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา จึงทำให้ข้อคำถามมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

3. ข้อเสนอแนะ

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

3.1 ข้อเสนอแนะด้านการนำผลการวิจัยไปใช้

3.1.1 แบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่สร้างขึ้นสามารถเลือกใช้วัดกับกลุ่มครูผู้ช่วยหรือครูได้ทุกคน แต่ผู้ใช้แบบวัดควรศึกษาคู่มือการใช้ให้เข้าใจมาก่อนล่วงหน้า เพื่อให้สามารถดำเนินการได้อย่างถูกต้อง และต้องปฏิบัติตามคำแนะนำในคู่มืออย่างเคร่งครัด เพื่อให้เกิดความเที่ยงตรงและป้องกันความคลาดเคลื่อนอันเกิดจากการดำเนินการวัด

3.1.2 การนำแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างอื่น ๆ ที่ต่างจังหวัด อาจจะต้องกำหนดเกณฑ์ใหม่สำหรับการแปลผลคะแนนของกลุ่ม

3.1.3 สถานศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถนำแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาไปใช้วัดครูผู้ช่วยหรือครูได้ เพื่อจะได้ทราบระดับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา แล้วช่วยกันปรับปรุง ส่งเสริม และพัฒนาครูให้มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาในระดับที่ดีขึ้น

3.2 ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรต่อยอดงานวิจัยเรื่องนี้โดยทำวิจัยเชิงทดลองด้วยการกำหนดกิจกรรม เทคนิค วิธีการ เพื่อพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยการนำแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่สร้างขึ้นในครั้งนี้ไปใช้เป็นเกณฑ์ในการตรวจสอบและประเมินระดับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาที่พัฒนาขึ้น

บรรณานุกรม

- กมลทิพย์ วิจิตรสุนทรกุล. (2542). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของนักเรียน อาชีวศึกษาชายในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (สาธาณสุขศาสตร์สาขาวิชา สุขศึกษาและพฤติกรรมศาสตร์). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- กรองกาญจน์ นาแพร่. (2560). การเป็นชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการบริหารงาน วิชาการในโรงเรียนประถมศึกษาของครู จังหวัดสมุทรสาคร. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหาร การศึกษา, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม).
- กัมพล ไชยพันธ์. (2554). ยุทธศาสตร์การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในภาคเหนือ ตอนบน. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหาร การศึกษา, มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่).
- กัลยา ถนอมถิน. (2553). การศึกษาและพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อส่งเสริมการควบคุมตนเอง ด้านการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- กาญจนา พูนสุข. (2542). การเปรียบเทียบผลของการควบคุมตนเองการใช้สัญญาณใจเป็นกลุ่ม และรายบุคคลต่อพฤติกรรมการอนุรักษ์สิ่งแวดล้อมในโรงเรียนของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 27 (บ้านขามเฒ่า) อำเภอกันทรลักษ์ จังหวัดศรีสะเกษ. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- จรรยา สุวรรณทัต; ลาดทองใบ ภูอภิรมย์; และ กมล สุดประเสริฐ. (2533). ความสามารถในการควบคุม ตนเองของเด็กไทยในแง่ของความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบทางการศึกษา การฝึกทักษะ และ การพัฒนาจิตลักษณะ เพื่อการสร้างพลเมืองที่มีประสิทธิภาพ. รายงานการวิจัยฉบับที่ 44. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- จิตรภาวิน เอี่ยมอู่. (2549). ปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการควบคุมตนเองไม่ให้เกิดข้อบกพร่องของ นักเรียนช่วงชั้นที่ 4 อำเภอเมือง จังหวัดราชบุรี. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาชุมชน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ไชยงค์ วรรณม. (2549). พัฒนาการการควบคุมตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ที่มีโมโนภาพแห่งตน ต่างระดับกันในพื้นที่การศึกษาสุรินทร์เขต 2. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ณรงค์ฤทธิ์ อินทนาม. (2553). การพัฒนาหลักเทียบสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในโรงเรียน. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหาร การศึกษา, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).
- นิชาภัทร วิลเลียมส์. (2559). การพัฒนาการนิเทศภายในโดยใช้กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทาง วิชาชีพในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหาร การศึกษา, มหาวิทยาลัยนเรศวร).
- ประเวศ วะสี และคณะ. (๒๕๔๗). ธรรมชาติของสรรพสิ่ง: การเข้าถึง ความจริงทั้งหมด. กรุงเทพฯ: ร่วมด้วยช่วยกัน.

- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตฺโต). (๒๕๔๒). เพื่อชุมชนแห่งการศึกษาและ บรรยากาศทางวิชาการ (คุณธรรมของครูอาจารย์และ ผู้บริหาร). กรุงเทพฯ: มูลนิธิพุทธธรรม.
- พิเชฐ เกษวงษ์. (2556). การนำเสนอแนวทางการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 2. (วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา).
- มินตรา ลายสนิทเสรีกุล. (2557). กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนสู่การเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพของ โรงเรียนมัธยมศึกษาในสหวิทยาเขตเบญจบรรพชา กรุงเทพมหานคร. (วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา. คณะครุศาสตร์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 9 (3), 392 - 406.
- วทันัญญ ภูครองนา. (๒๕๕๘). ตัวแปรที่ส่งผลต่อความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ทางวิชาชีพของโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา. มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล.
- วรลักษณ์ ชูกำเนิด. (2557). รูปแบบชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูสู่การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 บริบท โรงเรียนในประเทศไทย. (วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์).
- วิจารณ์ พานิช. (2554). วิถีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. กรุงเทพฯ: ตถาตพลับลีเคชั่นจำกัด.
- วิชิต เขียรชนะ. (2548). การพัฒนาแบบวัดการมีวินัยในตนเองของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 กรณีศึกษาจังหวัด นครนายก. ปริญญาโท กศ.ม (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ลักขณา สรวิวัฒน์. (2545). สุขวิทยาจิตและการปรับตัว. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: โอ.เอส.พรีนติ้ง เฮ้าส์.
- วิญญา วิศาลาภรณ์. (2540). การวิจัยทางการศึกษา: หลักการและแนวทางในการปฏิบัติ. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: คอมแพคท์พรีนติ้ง.
- วันวิสา พงษ์ผล. (2546). การเปรียบเทียบผลของการปรับสัณนิคมและการควบคุมตนเองที่มีพฤติกรรม ที่ไม่เหมาะสมในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านตาหฺร (วิงประชาสงเคราะห์) อำเภอปรามบุรี จังหวัดประจวบคีรีขันธ์. ปริญญาโท กศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วิรัช วรรณรัตน์. (2532). การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือการวัดผลและการวิจัย. กรุงเทพฯ: สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2549). จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย วัยรุ่น-วัยสูงอายุ เล่ม 2. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศศิวรรณ เทศศรีเมือง. (2535). การเปรียบเทียบผลของการควบคุมตนเองการชี้แนะที่มีต่อความ ขยันหมั่นเพียรในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสตรีราชินูทิศ จังหวัดอุดรธานี. ปริญญาโท กศ.ม. (จิตวิทยาแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2548). ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ศิริรัตน์ โกศล. (2559). การพัฒนาสถานศึกษาโดยใช้แนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สำหรับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 24. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม).
- สมุทรา สมปอง. (2558). การพัฒนารูปแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพครูในโรงเรียนประถมศึกษา : การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม).
- สหรัฐ เต็มวงษ์. (2559). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาเขต 19. (เอกสารประกอบการประชุมวิชาการเสนอผลงานวิจัยบัณฑิตศึกษาระดับชาติและนานาชาติ 2016. มหาวิทยาลัยขอนแก่น).
- สิริวิ พศุทธิ์สินธพ. (2553). รูปแบบการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในสถาบันอุดมศึกษาภาคกลาง. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยวงษ์ชวลิตกุล).
- สุชา จันทน์เอม. (2542). จิตวิทยาพัฒนาการ. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ ไทยวัฒนาพานิช.
- (2545). จิตวิทยาเด็กเกร. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- สุนันท์ ศลโกสม. (2525). การวัดผลการศึกษา. กรุงเทพฯ: สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุพัตรา พันธูร. (2546). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุรพล ธรรมรัตน์, ทศนีย์ จันอินทร์, และคงกฤษ ไตรรงค์. (2553). อาศรมศิลป์วิจัย: การวิจัยและพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ แนวจิตตปัญญา. โครงการเอกสารวิชาการการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ลำดับที่ 8. นครปฐม: เอมี เอ็นเตอร์ไพรส์ จำกัด.
- สุวิทย์ เจริญผล. (2547). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับการปรับตัวทางการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ กศ.ม (การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2560). คู่มือประกอบการอบรมการขับเคลื่อนกระบวนการ PLC (Professional Learning Community) “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” สู่สถานศึกษา. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- Andrews and Lewis (2002). Creating a School for the 21 st Century Experiences of a Professional Conference. Conference Proceedings ASET/HERDSA 2000 Joint International Conference. Toowoomba, Queensland.
- Angela, Michelle Besendorfer. (2008). Building Professional Learning Community in a Rural school District : an Evaluative Inquiry. Dissertations. Columbia USA. : University of Missouri- Columbia.
- Boyd, V. (1992). School context. Bridge or barrier to change? Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.

- Brandt, R. (1995, November). On restructuring schools : A conversation with Fred Newmann. *Educational Leadership*, 53 (3), 70 – 73.
- Dan Carpenter. (2012). *Professional Learning Communities Impact on Science Teacher Classroom Practice in a Midwestern Urban School District*. Dissertations. Lincoln, USA.: University of Nebraska - Lincoln.
- Darling – Hammond, L. (1994, November). *The current status of teaching and teacher development in the United States*. New York : Teacher College, Columbia University.
- Gilrane, Roberts and Russell. (2008). Building a Community in which Everyone Teaches, Learns and Reads : A Case Study,” *The Journal of Educational Research*. 101(6) : 333 - 351.
- Hair, J. F (1995). *Multivariate data analysis with readings*. Englewood Cliffs, \ N.J.: Prentice Hall, c.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities : Communities of inquiry and improvement*. Austin : Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, Hipp. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lannam. MD : Scarecrow Education.
- Joreskog, K.G.; & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software Internationa.
- Karma, Grace Nelson. (2006). *Developing a Professional Learning Community Among Mathematics Teachers on Two Montana Indian Reservations*. Dissertation. Montana State University -Bozeman Bozeman, Montana.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling : a researcher's guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Kirkpatrick, D. L. & James D. Kirkpatrick. (2006). *Evaluating training programs: The four levels, 3rd ed*. San Franciso: Berrett-Koehler Publishers.
Retrived on July 19, 2018 from
<http://www.amazon.com/Evaluating-Training-Programs-Four-Levels/dp/1576753484>
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing*. 2nd ed. London; New York: Routledge.
- Leithwood, K.A., et. al (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA : Laboratory for Student Success, Temple University.
- Little. (2006). *Professional community and professional development in the learning centered school*. Washington, DC : National Education Association.
- Luis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). *Professional and community : Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Marquardt, M.J. (1996). *Building the learning organization*. New York : Mc. Graw – Hill.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. New York : Routledge Falmer.
- Morrow, J.R. (2010). *MorrowTeachers’ Perceptions of Professional Learning Communities as Opportunities For Promoting Professional Growth*. Doctoral Dissertation. North Carolina : Appalachian State University, Boone NC.
- Muraven, M.; & Baumeister., F, R. (2000). Self-regulation and Depletion of limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle. *Psychological Bulletin*. 126(2): 247-259.
- Nicholls, A., and Nicholls, H. (1976). *Developing a curriculum*. London: Alloan & Unwin.
- Olson. C. D. (2008). *The relationship between high-achieving schools and professional learning community characteristics and the role of the educational leader*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI No. 3297664.
- Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations principles and issues*. Boston: Pearson.
- Provus, Malcolm M. (1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. McCutchan Pub Corp. (Berkeley, Calif).
- Rosenbaum, M. (1980, January). A Schedule for Assessing Self-Control Behavior: Preliminary Findings. *Behavior Therapy*. 11: 109-121.
- Ruth Braddick Kochenour. (2010). *Evaluation of a Professional Learning Community at One Elementary School*. Dissertation. Washington DC. USA.: Walden University.
- Sagotsky, G.; Patterson, C.J.; & Lepper, M.R. (1978). Training Children’s Self-Control: A Field Experiment in Self-Monitoring and Goal-Setting in the classroom. *Journal of Experimental Child Psychology*. 25: 242-253.
- Saphier, M. (2005). *Office planning and design*. New York : McGraw - Hill.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York : Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1998). *International Journal of Leadership in Education*. Vol.1 No.1, P. 37
- Stake, R E. (1967). *Toward technology for the evaluation of educational programs*. In R W Tyler, RM Gagne & M Sriven (Eds), *Perspective of curriculum evaluation* (1-12). Chicago: Rand McNally.
- Stier, J. P. (2007). *The relationship between professional learning communities and student achievement in high schools*. (Doetoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3290095).
- Stoehr, J., Banks, M., & Allen, L. (2011). *PLCs, DI, & RTI : A Tapestry for school change*. Thousand Oakes, California: Crowin.

- Stufflebeam, D. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill:Peacock.
- Stufflebeam, Daniel L. & Shinkfield, Anthony J. (2007).*Evaluation Theory, Models, & Application*.San Francisco: John Wiley & Sons.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: arcout Brace Jovanovich.
- Tangney. J. P.; Baumeister. R. F.; & Boone. A.L. (2004, April). High Self-Control Predicts Good Adjustment.Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*. 72(2): 271-324.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1). Retrived on July 19, 2018 from <http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/tabid/101/Default.aspx>
- Thoresen, C. E.; & Mahoney, J.M. (1974). *Behavioral Self-Control*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tuckman, B.,W. (1975). *Measuring Educational Outcome: Fundamentals of Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Voelkel, Robert Holland, Jr. (2011). *A Case Study of the Relationship between Collective Efficacy and Professional Learning Communities*. University of California, San Diego ; California State University San Marcos.
- Wallace Jr., R.C., et al. (1997). *The learning school*, Thousand Oaks, CA : Corwin Press Inc.
- Wilson, T. G.; & Daniel K. O. (1980). *Principle of Behavior Therapy*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก
รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือในระยะที่ 1

รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือในระยะที่ 1

1. **ดร.พิศุทธิภา เมธิกุล** ปร.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์)
 อาจารย์ประจำสาขาวิชามนุษยนิเวศศาสตร์
 มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
2. **ดร.มังกรแก้ว ดรุณศิลป์** ศษ.ด. (การบริหารการศึกษา)
 รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
 วิทยฐานะ รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชำนาญการพิเศษ
 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2
3. **ดร.อภิจิตร ณ นคร** ค.ด. (ภาวะผู้นำการจัดการศึกษา)
 ผู้อำนวยการสถานศึกษา
 วิทยฐานะ ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ
 โรงเรียนวัดกลาง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาานครศรีธรรมราช เขต 4
4. **ดร.อาภรณ์ อ่อนคง** ค.ด. (การบริหารการศึกษา)
 ผู้อำนวยการสถานศึกษา
 วิทยฐานะ ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ
 โรงเรียนบ้านเกาะปราง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาานครศรีธรรมราช เขต 2
5. **ดร.สุทธิรักษ์ โรจนหัสติน** ศษ.ด. (การบริหารการศึกษา)
 ผู้อำนวยการสถานศึกษา
 วิทยฐานะ ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ
 โรงเรียนบ่อเกิดวิจิตรวิทยา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสงขลา เขต 3

ภาคผนวก ข
เครื่องมือในระยะที่ 1



แนวคำถามเพื่อการสัมภาษณ์ในระยะที่ 1

แนวคำถามสำหรับผู้ให้ข้อมูลหลัก

การสัมภาษณ์ระดับลึกกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญที่เป็นหลักนี้ เป็นการสัมภาษณ์กับตัวแทนครู และตัวแทนนักเรียน โดยมีตัวอย่างแนวคำถามตามประเด็นดังต่อไปนี้

1. ข้อมูลส่วนตัวเป็นอย่างไร?
 - ปัจจุบันท่านดำรงตำแหน่งอะไรในโรงเรียน?
 - วิธีคิด ทักษะ หรือเทคนิคในการทำงาน/การเรียนรู้เป็นอย่างไร?
2. ข้อมูลเบื้องต้นของโรงเรียนเป็นอย่างไร?
 - โรงเรียนมีประวัติศาสตร์อย่างไรบ้าง?
 - วัฒนธรรม/ประเพณีของโรงเรียนมีอะไรบ้าง?
 - เอกลักษณ์ของโรงเรียนคืออะไร?
 - อัตลักษณ์ของโรงเรียนคืออะไร?
3. สถานการณ์การบริหารสถานศึกษาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันมีพัฒนาการอย่างไร?
 - ในอดีตการบริหารสถานศึกษาเป็นอย่างไร?
 - ปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมอย่างไรบ้าง?
4. โรงเรียนมีกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ได้อย่างไร?
 - อะไรคือจุดเริ่มต้นที่ทำให้โรงเรียนเริ่มดำเนินการชุมชนแห่งการเรียนรู้?
 - วัฒนธรรม เอกลักษณ์ อัตลักษณ์ ของโรงเรียน มีอิทธิพลต่อการดำเนินการชุมชนแห่งการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร?
 - โรงเรียนมีกลไกการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ได้อย่างไร?
 - องค์ความรู้ที่มีอยู่ของโรงเรียนมีอะไรบ้าง สามารถนำมาปรับใช้ในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ได้อย่างไร?
 - ในการดำเนินงานได้มีการประสานความร่วมมือจากบุคคลหรือหน่วยงานภายนอกอย่างไร และได้ผลเป็นอย่างไร?
 - มีเงื่อนไขสำคัญอะไรบ้างทั้งที่ส่งเสริมและเป็นปัญหาอุปสรรคต่อการดำเนินการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้?

- ผลจากการดำเนินงานเป็นอย่างไร มีความพึงพอใจหรือไม่ และคิดว่าจะผลักดันให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้สำเร็จหรือไม่?
- โรงเรียนมีการดำเนินงานอย่างไรเพื่อให้เกิดความต่อเนื่องและยั่งยืนในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้?

แนวคำถามสำหรับผู้ให้ข้อมูลสำคัญอื่น ๆ

การสัมภาษณ์ระดับลึกกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญอื่น ๆ นี้ เป็นการสัมภาษณ์บุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ได้แก่ ครู กรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน ซึ่งข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลกลุ่มนี้มีส่วนสำคัญในการช่วยอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ดังนั้นแนวคำถามก็จะเน้นไปในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับชุมชนแห่งการเรียนรู้โดยตรง ซึ่งมีตัวอย่างดังนี้

1. ภูมิหลัง (ชื่อ อายุ ความเกี่ยวข้องกับโรงเรียน)
2. ข้อมูลเบื้องต้นของโรงเรียนเป็นอย่างไร? (วัฒนธรรม เอกลักษณ์ อัตลักษณ์)
3. อะไรคือจุดเริ่มต้นที่ทำให้โรงเรียนเริ่มดำเนินการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้?
4. วัฒนธรรม เอกลักษณ์ อัตลักษณ์ ของโรงเรียน มีอิทธิพลต่อการดำเนินการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้หรือไม่ อย่างไร?
5. โรงเรียนมีกิจกรรมที่ส่งเสริมการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้อย่างไร?
6. มีเงื่อนไขสำคัญอะไรบ้างทั้งที่ส่งเสริมและเป็นปัญหาอุปสรรคต่อการดำเนินการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้?
7. ก่อนและหลังจากที่โรงเรียนได้มีการดำเนินการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นอย่างไร มีความพึงพอใจหรือไม่ อย่างไร?
8. การขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียนเกิดความต่อเนื่องและยั่งยืนหรือไม่ อย่างไร?

ภาคผนวก ค
รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือในระยะที่ 2

รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือในระยะที่ 2

6. รองศาสตราจารย์ ดร.เอกรินทร์ สังข์ทอง Ph.D. (Educational Administration)
รองศาสตราจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี
7. ดร.พิศุทธิภา เมธีกุล ประ.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์)
อาจารย์ประจำสาขาวิชามนุษยนิเวศศาสตร์
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
8. ดร.มังกรแก้ว ดรุณศิลป์ ศษ.ด. (การบริหารการศึกษา)
รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
วิทยฐานะ รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชำนาญการพิเศษ
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2
9. ดร.บำเพ็ญ หนูกลับ ประ.ด. (การวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์)
ศึกษานิเทศก์
วิทยฐานะ ศึกษานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2
10. ดร.วันชัย วงศ์ศิลป์ ศษ.ด. (การบริหารการศึกษา)
ผู้อำนวยการสถานศึกษา
วิทยฐานะ ผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ
โรงเรียนวัดจันดี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2
11. ดร.อาภรณ์ อ่อนคง ค.ด. (การบริหารการศึกษา)
ผู้อำนวยการสถานศึกษา
วิทยฐานะ ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ
โรงเรียนบ้านเกาะปราง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2
12. ดร.อภิจิตร ณ นคร ค.ด. (ภาวะผู้นำการจัดการศึกษา)
ผู้อำนวยการสถานศึกษา
วิทยฐานะ ผู้อำนวยการชำนาญการพิเศษ
โรงเรียนวัดกลาง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศึกษานครศรีธรรมราช เขต 4

ภาคผนวก ง
เครื่องมือในระยะที่ 2



แบบสอบถามเพื่อการวิจัย เรื่อง

การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา A Construction of Professional Learning Community Behavior (PLCB) in Educational Institutions

คำชี้แจง

แบบสอบถามเพื่อการวิจัยชุดนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้มีค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับที่มีคุณภาพตามเกณฑ์ 2) ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และ 3) สร้างเกณฑ์ปกติและคู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ซึ่งแบบสอบถามแบ่งออกเป็น 7 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 สอบถามข้อมูลพื้นฐาน
- ตอนที่ 2 สอบถามพฤติกรรมสร้างวิสัยทัศน์ร่วม
- ตอนที่ 3 สอบถามพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ
- ตอนที่ 4 สอบถามพฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม
- ตอนที่ 5 สอบถามพฤติกรรมเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ
- ตอนที่ 6 สอบถามพฤติกรรมสร้างชุมชนกัลยาณมิตร
- ตอนที่ 7 สอบถามพฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน

ขอความกรุณาจากท่านตอบแบบสอบถามตามความเป็นจริงมากที่สุด ข้อมูลที่ได้ในครั้งนี้จะถือเป็นความลับ และการสรุปผลจากการศึกษาค้นคว้าจะเป็นไปในภาพรวม ซึ่งไม่มีผลกระทบต่อหรือผู้อื่นทั้งทางตรงและทางอ้อมแต่ประการใด

ขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์เป็นอย่างสูง

ดร.ขจรศักดิ์ เขียวน้อย

หัวหน้าโครงการวิจัยและพัฒนานวัตกรรมแลกเปลี่ยน รหัส 05801
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
โทรศัพท์ 0896511691 LINE id: Dr.Kajornsak



ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐาน

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง ให้ตรงกับความเป็นจริง

1. เพศ

ชาย

หญิง

2. อายุ _____ ปี (เศษตั้งแต่ 6 เดือน ให้ปัดขึ้นอีก 1 ปี)

3. ระดับการศึกษาสูงสุด

ปริญญาเอก

ปริญญาโท

ปริญญาตรี

อื่น ๆ ระบุ _____

4. ตำแหน่ง

ครูผู้ช่วย

ครู

5. วิทยฐานะ

ไม่มีวิทยฐานะ

ครูชำนาญการ

ครูชำนาญการพิเศษ

ครูเชี่ยวชาญ

ครูเชี่ยวชาญพิเศษ

6. ประสบการณ์ในตำแหน่งปัจจุบัน _____ ปี (เศษตั้งแต่ 6 เดือน ให้ปัดขึ้นอีก 1 ปี)

7. สังกัดของสถานศึกษา

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 1

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 3

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 4

สำนักงานเขตพื้นที่ศึกษามัธยมศึกษา เขต 12 (นครศรีธรรมราช)

8. โรงเรียน

เลขที่ _____ หมู่ที่ _____ ถนน _____ ตำบล _____

อำเภอ _____ จังหวัดนครศรีธรรมราช รหัสไปรษณีย์ _____

โทรศัพท์ _____ โทรสาร _____ มือถือ _____

ตอนที่ 2 พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านมีพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

แล้วกรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องขวามือให้ตรงกับความเป็นจริง
โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
SVB-01	ท่านมองเห็นภาพความสำเร็จจากการขับเคลื่อน ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ						
SVB-02	ท่านมีทิศทางร่วมกันกับเพื่อนครูในการขับเคลื่อน ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ						
SVB-03	ท่านตระหนักถึงคุณค่าของบทบาทตนเอง ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ						
SVB-04	ท่านมีพลังใจในการรวมตัวกันทำงานเชิงอุดมการณ์ ทางวิชาชีพพร้อมๆกับผู้อื่น						
SVB-05	ท่านปฏิรูปการเรียนรู้ที่มุ่งการเรียนรู้ของนักเรียน เป็นหัวใจสำคัญ						
SVB-06	ท่านมีค่านิยมร่วมที่ช่วยสร้างมาตรฐานของระบบ การจัดการเรียนรู้						
SVB-07	ท่านปฏิบัติงานสอดคล้องกับนโยบายและแผนงาน ของโรงเรียน						
SVB-08	ท่านมีความหวังที่จะปรับบทบาทของตนเอง จากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็น ผู้อำนวยการความสะอาด ช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียน						

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมกรสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
SVB-09	ทำนออกแบบการปฏิบัติงานที่เป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และมีการปรับปรุง แก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง						
SVB-10	ทำนกำหนดเป้าหมายการปฏิบัติงานโดยเน้น การเรียนรู้ของนักเรียนให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข						

ตอนที่ 3 พฤติกรรมกรสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านมีพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

แล้วกรณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องขวามือให้ตรงกับความเป็นจริง
โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมกรสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
CTB-01	ทำนทำงานร่วมกับเพื่อนครูอย่างสร้างสรรค์						
CTB-02	ทำนทำงานร่วมกับเพื่อนครูแบบมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน						
CTB-03	ทำนเรียนรู้ที่มบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะ การคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน						
CTB-04	ทำนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน						

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
CTB-05	ท่านเห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์						
CTB-06	ท่านและเพื่อนครุมีส่วนร่วมในการกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบและวัตถุประสงค์ร่วมกัน						
CTB-07	ท่านประสานการทำงานกับเพื่อนครุในการร่วมกันพัฒนาวิชาชีพ						

ตอนที่ 4 พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านมีพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

แล้วกรณำทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องขวามือให้ตรงกับความเป็นจริง โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
SLB-01	ท่านขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยการแบ่งปันอำนาจ						
SLB-02	ท่านเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ						
SLB-03	ท่านเป็นผู้ที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และใส่ใจให้ความสำคัญกับทุกคน						
SLB-04	ท่านเสริมพลังอำนาจเพื่อนครุทั้งทางตรงและทางอ้อม						

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
SLB-05	ท่านเป็นตัวอย่างที่มีพลังเหนี่ยวนำให้เพื่อนครู มีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงาน						
SLB-06	ท่านสนับสนุนและเปิดโอกาสให้เพื่อนครู พัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ						
SLB-07	ท่านเปิดโอกาสให้เพื่อนครูมีส่วนร่วมในการ อภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ อย่างสม่ำเสมอ						
SLB-08	ท่านบริหารการทำงานเชิงรุกและร่วมวิเคราะห์ ความต้องการของเพื่อนครู						
SLB-09	ท่านส่งเสริมให้มีการสื่อสารเพื่อสร้างความเชื่อมั่น ในวิสัยทัศน์ของโรงเรียน						
SLB-10	ท่านรวบรวมความคิดเห็นและคำแนะนำ ของเพื่อนครู เพื่อประกอบการตัดสินใจ ในการปฏิบัติงาน						
SLB-11	ท่านเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้าร่วม รับผิดชอบการเรียนรู้ของนักเรียนในโรงเรียน						

ตอนที่ 5 พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านมีพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

แล้วกรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องขวามือให้ตรงกับความเป็นจริง
โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
PLDB-01	ท่านเรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรง ในงานที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกับเพื่อนครู						
PLDB-02	ท่านเรียนรู้จากการอบรมจากหน่วยงานภายนอก แล้วแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันในหน่วยงาน						
PLDB-03	ท่านสร้างบรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพ โดยปราศจากความรู้สึกโดดเดี่ยวและสะท้อน การเรียนรู้ซึ่งกันและกัน						
PLDB-04	ท่านสืบเสาะ แสวงหา สร้างมโนทัศน์ ริเริ่ม สร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ คิดเชิงระบบ สร้างองค์ความรู้ และจัดการความรู้						
PLDB-05	ท่านเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรือ วุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์						
PLDB-06	ท่านเข้าใจมิติของความเป็นมนุษย์ของตนเอง ผู้เรียน						
PLDB-07	ท่านมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถจัดการเรียนรู้โดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ						
PLDB-08	ท่านวิเคราะห์ความรู้ ทักษะ และกลยุทธ์ต่าง ๆ เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้						
PLDB-09	ท่านและเพื่อนครูร่วมพูดคุยแลกเปลี่ยนแนวคิด ในการทำงานท่ามกลางบรรยากาศที่เป็นมิตร และให้การยอมรับซึ่งกันและกัน						
PLDB-10	ท่านให้ความสำคัญต่อการพัฒนาความเป็นครู มืออาชีพ มีจุดเน้นที่กระบวนการจัดการเรียนรู้ แก่นักเรียน						
PLDB-11	ท่านวิเคราะห์ผลงานของนักเรียนเพื่อปรับปรุง การจัดการเรียนรู้						
PLDB-12	ท่านและเพื่อนครูร่วมกันแก้ไขปัญหาและ ข้อบกพร่องในการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น ความประพฤติ ผลการเรียนรู้ ทักษะการเรียนรู้ และทักษะการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม เป็นต้น						
PLDB-13	ท่านมีวิธีการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ที่หลากหลาย และสอดคล้องกับความต้องการ ความถนัด และศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน						

ตอนที่ 6 พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านมีพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

แล้วกรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องขวามือให้ตรงกับความเป็นจริง
โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

รหัส ข้อคำถาม	พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
CCB-01	ท่านอยู่ร่วมกับเพื่อนร่วมงานโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันด้วยความสนิทสนม						
CCB-02	ท่านมุ่งเน้นให้สถานศึกษาเป็นชุมชนแห่งความสุข ทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผย						
CCB-03	ท่านมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตน ซึ่งถือเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ						
CCB-04	ท่านไม่ใช้อำนาจกดดันเพื่อนร่วมงานและอยู่ร่วมกันบนพื้นฐานความเคารพซึ่งกันและกัน						
CCB-05	ท่านมีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร ร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพ						
CCB-06	ท่านมีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุติตา อุเบกขา)						
CCB-07	ท่านยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง						
CCB-08	ท่านปรับเปลี่ยนความขัดแย้งเป็นความร่วมมือกันทำงาน						
CCB-09	ท่านช่วยเหลือเกื้อกูลเพื่อนครู และร่วมแก้ไขปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป						

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
CCB-10	ท่านและเพื่อนครูมีการพูดคุย ปรีกษาหารือร่วมกันเกี่ยวกับผลงานของนักเรียน						

ตอนที่ 7 พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน

คำชี้แจง ขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านมีพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อไปนี้หรือไม่

แล้วกรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องขวามือให้ตรงกับความเป็นจริง
โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนน ดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
SSB-01	ท่านมีความรู้ในหลักการ ทฤษฎี และองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ						
SSB-02	ท่านมีทักษะในการศึกษา แก้ปัญหา และต่อยอดความรู้เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน						
SSB-03	ท่านปรับความเป็นองค์กรที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) เป็นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture)						
SSB-04	ท่านสร้างวัฒนธรรมที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ มีการดำเนินงานที่ต่อเนื่อง และมุ่งมั่นยั่งยืน						
SSB-05	ท่านร่วมผลักดันให้มีโครงสร้างองค์กรแบบกระจายอำนาจเพื่อลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง						

รหัส ข้อความ	พฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน	ระดับการปฏิบัติ					
		มากที่สุด			น้อยที่สุด		
		6	5	4	3	2	1
SSB-06	ท่านบริหารจัดการและปฏิบัติงานในสถานศึกษา ที่เน้นความถูกต้องและเป็นธรรม พร้อมทั้งครองตน ครองคน ครองงาน ได้เป็นอย่างดี						
SSB-07	ท่านเอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และ อยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข						
SSB-08	ท่านมีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้าง ให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์สถานศึกษา						
SSB-09	ท่านปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบ มาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ						
SSB-10	ท่านยกย่องชมเชยเมื่อเพื่อนครูมีผลงานการพัฒนา ตนเอง						
SSB-11	ท่านร่วมกับเพื่อนครูในการปรับปรุงพัฒนา การปฏิบัติงาน เพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ไปอยู่ในวัฒนธรรมของโรงเรียน						

โปรดทบทวนและพิจารณาความสมบูรณ์ในการตอบทั้ง 9 หน้าอีกครั้งหนึ่ง
ขอขอบคุณที่ให้ความกรุณาตอบแบบสอบถาม

ภาคผนวก จ

คู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา



คู่มือการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา
สำหรับข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ตำแหน่งครูผู้ช่วยและครู

ดร.ขจรศักดิ์ เขียวน้อย และคณะ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัย
จากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
ในโครงการวิจัยและพัฒนานวัตกรรมแลกเปลี่ยน สพฐ. ปีงบประมาณ พ.ศ. 2561

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนจาก
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
จำนวน 175,000 บาท

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ชุมชนแห่งวิชาชีพ (Professional community) เป็นเวทีที่ช่วยสร้างพลังขับเคลื่อนให้การปฏิรูปการเรียนรู้ประสบผลสำเร็จตามเขตจำนองของการปฏิรูปการศึกษา โดยมีนักวิชาการหลายคนได้กล่าวถึงแนวคิดด้านชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไว้ดังนี้ (เสถียร อ่วมพรหม, 2560)

เซนต์ (Senge, 1990) กล่าวว่า เหตุผลที่องค์กรจำเป็นต้องมีการเรียนรู้ เนื่องมาจากระดับคุณภาพของการปฏิบัติงานและความจำเป็นที่ต้องปรับปรุงงานในยุคปัจจุบันต้องอาศัยการเรียนรู้เป็นฐานที่สำคัญยิ่ง ประกอบกับองค์กรทั้งภาครัฐและเอกชนส่วนใหญ่ยังมีแนวทางสู่ความสำเร็จของตนเอง ตลอดจนแนวทางสำหรับผู้ปฏิบัติงานก็ยังขาดความชัดเจน และที่สำคัญก็คือ หัวใจขององค์กรแห่งการเรียนรู้ มาจากฐานความเชื่อที่ว่า ศักยภาพอันมหาศาลที่แฝงเร้นอยู่ในมนุษย์แต่ละคนยังไม่ได้รับการพัฒนาและนำขึ้นมาใช้กับองค์กรของเราเท่าที่ควร ดังนั้นด้วยความเชื่อดังกล่าวจึงเชื่อมั่นได้ว่า ถ้าสมาชิกทั้งหมดขององค์กรได้รับการพัฒนาอย่างเต็มที่ และได้ใช้ศักยภาพสูงสุดเท่าที่ตนมีเพื่อปฏิบัติงานภายใต้การมีวิสัยทัศน์ เป้าหมาย และวัตถุประสงค์ของตัวบุคคลและองค์กรที่สอดคล้องกันแล้ว สมาชิกแต่ละคนก็จะทุ่มเทและปลดปล่อยศักยภาพที่ตนมีสูงสุดนั้นให้กับงานที่ทำอย่างเต็มที่ในที่สุด ซึ่ง เซนต์ พบว่า ตัวแปรที่เป็นปัจจัยสำคัญ ที่สามารถนำมาใช้ในการปรับปรุงให้การดำเนินงานภายในองค์กรของบริษัทเหล่านั้นประสบความสำเร็จได้ ก็คือการประยุกต์ใช้แนวคิดเรื่ององค์กรแห่งการเรียนรู้ ซึ่งต่อมานักการศึกษาได้ประยุกต์แนวคิดดังกล่าวมาใช้ในการปรับปรุงสภาพแวดล้อมด้านการจัดการศึกษาทางการศึกษาของครูและผู้บริหารโรงเรียนเพื่อให้สามารถนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของนักเรียนให้สูงขึ้นต่อไป

เซอร์จิโอวานนิ (Sergiovanni, 1994) ได้ให้มุมมองใหม่เกี่ยวกับโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ โดยอธิบายว่า การอุปมาที่เปรียบเทียบให้ “โรงเรียนเป็นชุมชน” จะมีความเหมาะสมมากกว่าดังเหตุผลที่เขาอธิบายไว้ในงานเขียนชื่อ Building in Schools ซึ่งเรียกร้องให้เปลี่ยนมุมมองโรงเรียนในฐานะที่เป็นองค์กรแบบทางการไปสู่ความเป็นชุมชนแทน โดยเซอร์จิโอวานนิ เห็นว่า “ความเป็นชุมชน” จะยึดโยงภายในต่อกันด้วยค่านิยม แนวคิด และความผูกพันร่วมกันของทุกคนที่เป็นสมาชิก ซึ่งเป็นแนวคิดตรงกันข้ามกับ “ความเป็นองค์กร” ที่มีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในลักษณะที่ยึดตามระดับลดหลั่นกันลงมา มีกลไกการควบคุมและมีโครงสร้างแบบตั้งตัวที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบและวัฒนธรรมของการใช้อำนาจเป็นหลัก ในขณะที่ “ชุมชน” ใช้อิทธิพลที่เกิดจากการมีค่านิยมและวัตถุประสงค์ร่วมกันเป็นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกเชิงวิชาชีพมีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือวิทยสัมพันธ์ต่อกัน และยึดหลักต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ “องค์กร” ยังทำให้เกิดคุณลักษณะบางอย่างขึ้น เช่น ลดความเป็นกันเองต่อกันลง มีความเป็นราชการมากขึ้น และถูกควบคุมจากภายนอกให้ต้องรักษาสถานภาพเดิมของหน่วยงานไว้ ดังนั้น เซอร์จิโอวานนิ (Sergiovanni, 1994) จึงเห็นว่าถ้ามองโรงเรียนในฐานะแบบองค์กรดังกล่าวแล้ว จะทำให้โรงเรียนมีความเป็นทางการที่สร้างความรู้สึกร้างเป็นระหว่างบุคคลมีมากยิ่งขึ้น มีกลไกที่บังคับควบคุมมากมาย และมักมีจุดเน้นในเรื่องที่เป็นงานด้านเทคนิคเป็นหลัก แต่ทางตรงข้ามถ้ายอมรับว่า โรงเรียนมีฐานะแบบที่เป็นชุมชนแล้ว บรรยากาศที่ตามมาก็คือ สมาชิกมีการผูกพันต่อกันด้วยวัตถุประสงค์ร่วม มีการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม และเกิดการร่วมสร้างบรรยากาศที่ทุกคนแสดงออกถึงความห่วงหาอาทรต่อกันและช่วยดูแลสวัสดิภาพร่วมกัน

นอกจากนั้น เซอร์จิโรวานนิ ได้ให้ความสำคัญและถือเป็นจุดเน้นที่ต้องการให้โรงเรียนเปลี่ยนไปเป็น “ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์” ที่มีคุณลักษณะของความเอื้ออาทร มีการเรียนรู้ มีความเป็นวิชาชีพ มีความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการหรือมีวิสัยทัศน์ต่อกัน มีจิตใจใฝ่การแสวงหาคำตอบ และมีบรรยากาศเช่นนี้ครอบคลุมทั่วถึงทั้งโรงเรียน โดยเซอร์จิโรวานนิ เชื่อว่า ชุมชนที่ชัดเจนในวัตถุประสงค์ จะเป็นสถานที่ซึ่งสมาชิกทุกคนยึดเหนี่ยวผูกพันต่อกันด้วยอุดมการณ์ร่วม และมีระบบปทัสถานหรือแนวทางปฏิบัติของตนเองที่ใช้เพื่อเป็นเครื่องสนับสนุนให้เกิดการเป็นชุมชนขึ้น ทั้งนี้ การมีอุดมการณ์ร่วม (รวมถึงวิสัยทัศน์ร่วม) จะช่วยผูกมัดให้ทุกคนรวมกันเป็นชุมชนและให้การช่วยเหลือต่อกัน มีความเข้าใจถึงเหตุผลและความจำเป็นของการดำรงชีวิตและการทำงานร่วมกันแบบชุมชน

ความเชื่อของเซอร์จิโรวานนิเกี่ยวกับโรงเรียนเป็นชุมชนนั้น มีแนวคิดที่เป็นจุดเน้นคือยึดถือเรื่อง “คุณงามความดี” เป็นหลักการสำคัญ เขาเชื่อว่าคนส่วนมากมองวิชาชีพชั้นสูง จากฐานของการใช้ความรู้ที่สามารถลงสู่การปฏิบัติได้จริง เขายังเชื่อว่า โดยปกติแล้วผู้เชี่ยวชาญส่วนใหญ่มีแนวโน้มในการยอมรับว่าบทบาทของตนคือการให้บริการแก่ลูกค้า ซึ่งความสัมพันธ์แบบผู้เชี่ยวชาญทางวิชาชีพกับลูกค้า ซึ่งความเชื่อในลักษณะเช่นนี้ ทำให้ขาดความเป็นกันเองที่เท่าเทียมต่อกัน โดยที่ฝ่ายหนึ่งต้องอาศัยหรือต้องขึ้นอยู่กับอีกฝ่ายหนึ่ง การมีค่านิยมในลักษณะเช่นนี้จึงขัดแย้งกับค่านิยมของการสร้างความเป็นชุมชน กล่าวคือ คุณงามความดีมาจากพันธะผูกพันต่อค่านิยมร่วมของบุคคล แล้วพัฒนาเป็นอุดมการณ์แห่งวิชาชีพเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติต่อไป โดยมีพันธะผูกพันที่จะ 1) ปฏิบัติตนให้เป็นแบบอย่างที่ดีต่อผู้อื่น 2) การประพฤติและปฏิบัติต้องยึดมั่นต่อค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง 3) ต้องไม่ใช้ประพฤติปฏิบัติเพื่อตนเองเท่านั้น แต่ที่ทำนั้นก็เพื่อรักษาคุณงามความดีนั้นด้วย และ 4) ผูกพันต่อจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร ดังนี้

1. ถ้าวิเคราะห์ดูแล้วจะพบว่า “อุดมการณ์แห่งวิชาชีพ” ช่วยให้เกิดหลักเกณฑ์พื้นฐานของการสร้างชุมชนแห่งวิชาชีพขึ้นในโรงเรียน กล่าวคือ ถ้าทั้งคณะครูผู้สอนและผู้บริหารต่างร่วมกันยึดมั่นต่อพันธะผูกพันที่ต้องแสดงพฤติกรรมแบบเดียวกับที่ดีแล้ว คนเหล่านี้จะต้องสนใจและกระตือรือร้นต่องานวิจัย ตลอดจนทฤษฎีใหม่ ๆ ที่เกี่ยวกับการพัฒนาวิธีการสอน ทั้งนี้ไม่ใช่เพียงแค่ผูกพันต่อการพัฒนาเทคนิควิธีสอนใหม่เฉพาะงานส่วนตน แต่ต้องช่วยทำให้ทุกคนในโรงเรียนที่เป็นชุมชนโดยรวมร่วมกันพัฒนาปรับปรุงวิธีสอนและการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นไปด้วยความหวังต่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ โดยรวมหมายความว่า ครูผู้สอนจะแบ่งปันและแลกเปลี่ยนด้านเทคนิควิธีการสอนระหว่างกันอย่างเปิดเผย จะเห็นภาพที่มีครูแวะเวียนไปเยี่ยมเยียนเพื่อสังเกตการสอนของครูในอีกชั้นเรียนหนึ่งได้อย่างสะดวกใจ ตลอดจนมีการเชิญครูคนอื่นที่เชี่ยวชาญด้านเทคนิควิธีสอนแบบใหม่มาสาธิตการสอนให้ครูอื่น ๆ ได้ชม ซึ่งเป็นวิธีการที่ช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้น้อยลง และเกิดมีความรู้สึกร่วมรับผิดชอบของกลุ่มที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งโรงเรียน

2. ส่วนการมีค่านิยมที่ประพฤติปฏิบัติโดยยึด “ค่านิยมเพื่อสังคมเป็นจุดหมายปลายทาง” นั้น หมายถึงการมุ่งไปสู่การให้บริการ โดยเซอร์จิโรวานนิมีความเห็นว่าถ้าชุมชนของโรงเรียนที่ยึดความสำคัญของงานให้บริการแก่นักเรียน แก่ผู้ปกครอง ตลอดจนชุมชนรอบโรงเรียนได้ครบถ้วนแล้ว ก็แสดงว่า โรงเรียนนั้นสามารถยกระดับวิชาชีพของตนได้สูงขึ้นจนถึงระดับสามารถเป็น “ผู้คอยให้บริการดูแล หรือ Stewardship” ซึ่งมีหลักการสำคัญคือ ยึดการทำประโยชน์เพื่อคนอื่น เหนือประโยชน์ส่วนตน

3. ชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นชุมชนที่ “สืบเสาะค้นหาในสิ่งที่ถูกต้องดีงามยิ่งขึ้น” ซึ่งหมายความว่า สมาชิกชุมชนจะทำการใคร่ครวญตรวจสอบวัฒนธรรมของโรงเรียนอย่างต่อเนื่องเพื่อดูว่า

วัฒนธรรมอะไรบ้างที่ส่งเสริมให้วิสัยทัศน์ของโรงเรียนบรรลุผลและได้มากน้อยแค่ไหนเพียงไร ส่วนคำว่า “สืบเสาะค้นหา หรือ Inquiry” หมายความว่าภารกิจทุกด้านที่โรงเรียนดำเนินการอยู่นั้น จะต้องได้รับการดูแลตรวจสอบอย่างละเอียดเพื่อการปรับปรุงแก้ไข จนเชื่อได้ว่าภารกิจแต่ละด้านเหล่านี้เป็นไปเพื่อความดีงามของส่วนรวมและสามารถตอบสนองต่อวิสัยทัศน์ของโรงเรียนได้ด้วย ในสถานศึกษาที่เป็น “โรงเรียนที่มุ่งเน้นการสืบเสาะค้นหา” จะมุ่งพัฒนาเป้าหมายให้สูงขึ้นตลอดเวลาเมื่อเทียบกับปัจจุบัน อีกทั้งบรรดาสมาชิกของชุมชนและผู้มีส่วนได้เสียโอกาสได้ร่วมกันพิจารณาว่า มีปัจจัยใดบ้างที่ควรส่งเสริมเพื่อช่วยให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้มีประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น เช่น ช่วยระบุดึงความจำเป็นของโรงเรียนที่ต้องพัฒนาบุคลากรในประเด็นใดบ้าง และจะทำให้บรรลุผลได้อย่างไร หรือช่วยหาผู้เชี่ยวชาญให้เข้ามาช่วยเหลือเพื่อยกระดับผลการปฏิบัติงานให้สูงขึ้น เป็นต้น เน้นสร้างยุทธศาสตร์การพัฒนาที่กำหนดร่วมกันขึ้นเองมากกว่าการใช้ยุทธศาสตร์ที่กำหนดให้โดยหน่วยงานภายนอกชุมชนแห่งการเรียนรู้

4. คุณลักษณะที่สำคัญยิ่งของโรงเรียนในฐานะที่เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ตามทัศนะของเซอร์จิโอวานนิกีคือ “การมีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทร” โดยโรงเรียนต้องกลายเป็นชุมชนแห่งความเอื้ออาทร ที่ซึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหลายแสดงออกถึงความห่วงใยต่อความเป็นอยู่ที่ดีของผู้อื่น โดยเฉพาะต่อบรรดานักเรียนเป็นหลัก ซึ่งการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรเช่นนี้ บ่งบอกถึงการมีค่านิยมร่วมกันที่สะท้อนออกมาเชิงปฏิบัติต่าง ๆ และจากค่านิยมร่วมเหล่านี้ ก่อให้เกิด “พลังอำนาจเชิงคุณธรรม” ขึ้นในโรงเรียนได้ต่อไปในที่สุด

นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้คล้ายคลึงกัน อาทิ (เสถียร อ่วมพรหม, 2560)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่บุคลากรในชุมชนเพิ่มพูนความสามารถเพื่อสร้างผลงานตามที่ต้องการมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง ชุมชนเป็นกระบวนการเชิงประสบการณ์ส่งเสริมรูปแบบการคิดของการเรียนรู้ร่วมกัน และเสริมสร้างวัฒนธรรมการคิดอย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยปรับเปลี่ยนพฤติกรรมองค์กร (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2542)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่มุ่งเน้น กระตุ้นแรงจูงใจและจูงใจให้สมาชิกทุกคนมีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้พัฒนาตนเองอยู่ตลอดเวลา และยังเป็นการขยายศักยภาพให้กับสมาชิกภายในชุมชนที่จะลงมือปฏิบัติภารกิจให้สำเร็จลุล่วง หรือสร้างผลงานที่พึงประสงค์อย่างแท้จริง โดยอาศัยรูปแบบการทำงานเป็นทีม และการเรียนรู้ร่วมกัน ตลอดจนมีความคิดความเข้าใจเชิงระบบที่ประสานกัน (กัลยาณี คำแดง, 2542)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่มีบุคลากรที่มีความสามารถในการเพิ่มขีดความสามารถในการปฏิบัติงานของตน มีรูปแบบ การคิดใหม่ มีการตั้งความมุ่งหวังไว้สูงโดยมีการเรียนรู้ การคิดและทำร่วมกันอย่างอิสระ และปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง (สุรศักดิ์ หลาบมาลา, 2543)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง กระบวนการหนึ่งของการบริหารที่มุ่งเน้นให้ชุมชน และบุคลากร มีกระบวนการทำงานที่เพียบพร้อมไปด้วยประสิทธิภาพ และมีผลงานการปฏิบัติงานเต็มเปี่ยมไปด้วยประสิทธิภาพ เชื่อมโยงรูปแบบ เปิดโอกาสให้ทีมงานนั้นทำงานประยุกต์เข้ากับงาน มีการส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศของการคิดริเริ่ม และสร้างสรรค์อันเป็นผลให้เกิดศักยภาพ (วีรวิธ มาฆะศิริานนท์, 2547)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง ชุมชนที่มีความสามารถในการสร้างสรรค์ แสวงหา และถ่ายทอดความรู้ ตลอดจนสามารถปรับเปลี่ยนชุมชนให้รองรับความรู้ใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพและการเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ อย่างถ่องแท้ (Gavin, 1993)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง สถานที่ซึ่งทุกคนสามารถขยายศักยภาพของตนเองอย่างต่อเนื่อง สามารถสร้างผลงานตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ ซึ่งเกิดจากรูปแบบการคิดใหม่ ๆ หลากหลายมากมาย และเป็นที่ยิ่งแต่ละคนมีอิสระที่จะสร้างแรงบันดาลใจ ต่างเรียนรู้วิธีการเรียนรู้ร่วมกัน (พิมพันธ์ เตชะคุปต์, 2543)

ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง เป็นที่ซึ่งมีบรรยากาศของการเรียนรู้รายบุคคล และกลุ่ม มีการสอนของตนเองให้มีกระบวนการคิดวิเคราะห์เพื่อช่วยให้เข้าใจในสรรพสิ่ง ขณะเดียวกันก็ช่วยชุมชนเรียนรู้จากความผิดพลาดและความสำเร็จ ซึ่งผลที่ทำให้ทุกคนตระหนักในการเปลี่ยนแปลงและการปรับตัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Marguardt; & Reynolds, 1994)

สรุปได้ว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หมายถึง กลุ่มที่สามารถเปลี่ยนพฤติกรรมของกลุ่มโดยกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของบุคลากรทั้งหมดในกลุ่ม กล่าวคือ บุคลากรทุกคนในกลุ่มมีอิสระในการเรียนรู้ร่วมกัน มีการสร้างองค์ความรู้ที่หลากหลาย มีการคิดค้นและการเปลี่ยนแปลง การปฏิบัติงานร่วมกัน มีการแบ่งปันความรู้เพิ่มพูนสมรรถนะ และศักยภาพที่ก่อให้เกิดความก้าวหน้าในการดำเนินกิจการไปสู่เป้าหมายอย่างต่อเนื่อง

ในการปรับเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็น “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้” นั้น ผู้บริหารสถานศึกษาสามารถจัดความสำคัญเป็น 3 ระดับย่อย (สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560) คือ ระดับนักเรียน (Student Level) ซึ่งนักเรียนจะได้รับการส่งเสริมและร่วมมือให้เกิดการเรียนรู้ขึ้น จากครูและเพื่อนนักเรียนอื่นให้ทำกิจกรรมเพื่อแสวงหาคำตอบที่สมเหตุสมผลสำหรับตน นักเรียนจะได้รับการพัฒนาทักษะที่สำคัญ คือ ทักษะการเรียนรู้

ระดับผู้ประกอบวิชาชีพ (Professional Level) ประกอบด้วย ครูผู้สอนและผู้บริหารของโรงเรียนโดยใช้ฐานของ “ชุมชนแห่งวิชาชีพ” เชื่อมโยงกับการเรียนรู้ของชุมชน จึงเรียกว่า “ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นกลไกสำคัญอย่างยิ่งที่ทุกคนในโรงเรียนร่วมกันพิจารณาทบทวนเรื่องนโยบาย การปฏิบัติ และกระบวนการบริหารจัดการต่าง ๆ ของโรงเรียนใหม่อีกครั้ง โดยยึดหลักในการปรับปรุงแก้ไขสิ่งเหล่านี้ เพื่อให้สามารถบริการด้านการเรียนรู้แก่นักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งเพื่อให้การปรับปรุงแก้ไขดังกล่าว นำมาสู่การสนับสนุนการปฏิบัติงานวิชาชีพของครูผู้สอน และผู้บริหารให้มีคุณภาพและประสิทธิผลสูงยิ่งขึ้น มีบรรยากาศและสภาพแวดล้อมของการทำงานที่ดีต่อกันของทุกฝ่าย

ระดับการเรียนรู้ของชุมชน (Learning Community Level) ครอบคลุมถึงผู้ปกครอง สมาชิกชุมชนและผู้นำชุมชน โดยบุคคลกลุ่มนี้จำเป็นต้องมีส่วนเข้ามาร่วมสร้างและผลักดันวิสัยทัศน์ของโรงเรียนให้บรรลุผลตามเป้าหมาย กล่าวคือ ผู้ปกครองนักเรียน ผู้อาวุโสในชุมชน ตลอดจนสถาบันต่าง ๆ ของชุมชนเหล่านี้ ต้องมีส่วนร่วมในการส่งเสริมเป้าหมายการเรียนรู้ของชุมชนและโรงเรียน กล่าวคือ ผู้ปกครอง มีส่วนร่วมทางการศึกษาได้โดยการให้การดูแลแนะนำการเรียนที่บ้านของนักเรียน รวมทั้งให้การสนับสนุนแก่ครูและผู้บริหารสถานศึกษาในการจัดการเรียนรู้ให้แก่บุตรหลานของตน ผู้อาวุโสในชุมชนสามารถเป็นอาสาสมัครถ่ายทอดความรู้

พฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

แกมสัน (Gamson, 1994) ได้สรุปว่า สถานศึกษาที่กำลังพัฒนาตัวเองเข้าสู่ความเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ จะต้องประกอบด้วยคุณลักษณะหลายประการ ได้แก่

1. สามารถตอบสนองต่อภาวะการเปลี่ยนแปลงของโลกภายนอก
2. เชื่อว่าผู้ที่มีส่วนร่วมจะสามารถสร้างความสำเร็จให้แก่โรงเรียนได้
3. ถือว่ากระบวนการพัฒนาวิสัยทัศน์ร่วม มีความสำคัญมากกว่าผลผลิตที่เกิดจากวิสัยทัศน์ร่วมนั้น
4. มีความพยายามที่จะล้มเลิก “รูปแบบที่ยึดหลักความเหมือนกัน” เพราะเป็นแนวคิดเดิมที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ ซึ่งเน้นให้ทุกคนต้องปฏิบัติตามกรอบระเบียบอย่างเคร่งครัด
5. ยึดหลักที่เน้นความสำคัญของข้อมูลป้อนกลับ และการตั้งฟังพาดพิงซึ่งกันและกันในการปฏิบัติงาน
6. การมีบรรยากาศของวัฒนธรรมแบบเปิดเผย ซึ่งทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน
7. รู้จักการเรียนรู้จากข้อผิดพลาด โดยเชื่อว่าความผิดพลาดดังกล่าวช่วยสร้างโอกาสให้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น
8. มีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง
9. ปรับเปลี่ยนแนวทางปฏิบัติของครูจาก “การสอน” ไปเป็นจุดเน้นที่ “การเรียนรู้” แทน โดยเฉพาะการเรียนรู้จากประสบการณ์หรือจากการปฏิบัติกิจกรรมและจากแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ของนักเรียน
10. โรงเรียนมีกิจกรรมที่สร้างความตระหนัก ถึงความจำเป็นต้องมีการเปลี่ยนแปลงปรับปรุง และพัฒนาอยู่ตลอดเวลา
11. มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบทีมงานเป็นหลัก
12. มีวัตถุประสงค์ที่หลากหลายด้วยวิธีการปฏิบัติ และให้อิสระแก่ผู้สอนสามารถตัดสินใจเลือกวิธีการอันหลากหลายได้เอง

เซนต์ (Senge, 1990) เสนอแนะว่า องค์ประกอบของการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้อยู่ที่ การเสริมสร้างหลักการหรือวินัยที่สำคัญ 5 ประการ ให้เกิดผลจริงจิ่งในรูปแบบของการนำไปปฏิบัติ ทั้งนี้ คำว่า “วินัย” หมายถึง ตัวทฤษฎีหรือเทคนิควิธีที่จำเป็นต้องศึกษาใคร่ครวญให้เกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้ จนสามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างคล่องแคล่วมีประสิทธิภาพหลักการหรือวินัย 5 ประการ ได้แก่ 1) ความรอบรู้แห่งตน 2) แบบแผนความคิดอ่าน 3) วิสัยทัศน์ร่วม 4) การเรียนรู้ของทีม 5) การคิดอย่างเป็นระบบ ในที่นี้กล่าวถึงการประยุกต์ใช้หลักการทั้ง 5 ประการเพื่อสร้างโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ตามกรอบแนวคิดของเซนต์ ดังนี้

หลักการที่ 1 : ต้องพัฒนาความรอบรู้แห่งตนของสมาชิก หมายความว่า ทุกคนอยู่ในโรงเรียนที่เป็นองค์การแห่งการเรียนรู้จะต้องเข้าใจว่า ตนมีส่วนร่วมรับผิดชอบต่อการสร้างผลงานหรือความสำเร็จของโรงเรียนโดยรวม ครูแต่ละคนจะต้องตระหนักว่าตนต้องปฏิบัติงานในฐานะเป็นสมาชิกของทีมงานที่จะต้องร่วมกันนำพาและยกระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ตลอดจนความสำเร็จของผู้ปกครองและชุมชนให้สูงขึ้น ความรอบรู้แห่งตน จึงหมายความว่า ครูทุกคนจะต้องมีพันธะผูกพันต่อการประกอบ

วิชาชีพครูของตนเยี่ยงมืออาชีพและต้องเป็นสมาชิกที่ดี เพื่อช่วยเหลือให้ทีมงานของตนมีผลงานระดับสูง ยิ่งขึ้นเท่าที่จะทำได้ ครูแต่ละคนจะต้องมีความผูกพันต่อเพื่อนร่วมงานด้วยการสร้างบรรยากาศที่ดีของ ที่ทำงาน และร่วมมือร่วมใจกันยกระดับคุณภาพการเรียนการสอนของนักเรียนให้ดีที่สุด การสร้างความรอบรู้แห่งตนของครูก็คือ การร่วมการเรียนรู้ไปกับนักเรียน ครูจึงมีบทบาทต้องเป็นผู้เรียนรู้ในขณะที่ ปฏิบัติงานสอนอีกด้วย

หลักการที่ 2 : ต้องมีแบบแผนความคิดอ่าน หมายถึง ความเชื่อที่ฝังลึกอยู่ในบุคคล ที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ จึงเป็นปทัสถานที่มีลักษณะไม่เป็นคำพูด แต่มีอิทธิพลในการกำหนดว่าโรงเรียนของตน จะดำเนินการต่อภารกิจต่าง ๆ อย่างไร เช่น แบบแผนความคิดอ่านของคนที่เป็่นนักการศึกษา จะต้อง ตอบตนเองให้ได้ว่าในฐานะที่เป็นมืออาชีพตนจะมีหลักคิดและวิถีจัดกิจกรรมด้านการเรียนรู้ การสอน การบริหารพฤติกรรมบุคคลในโรงเรียน ตลอดจนการใช้ภาวะผู้นำได้อย่างไร เป็นต้น เนื่องจากแบบแผน ความคิดอ่านเหล่านี้มักไม่ได้ถูกหยิบยกขึ้นมาพิจารณาว่ามีความเหมาะสมเพียงไร มีอะไรบ้างที่โรงเรียน ทำได้ หรือมีอะไรบ้างที่ควรทำแต่ยังไม่ได้ทำ ดังนั้นถ้าเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้แล้วประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นแบบแผนความคิดอ่านดังกล่าวเหล่านี้ จะถูกหยิบยกขึ้นมาพิจารณาตรวจสอบร่วมกันของทุกฝ่ายที่มี ส่วนได้เสีย เช่น สิ่งที่โรงเรียนเชื่อและใช้เป็นแนวทางจัดการศึกษาอยู่นั้นสอดคล้องกับสิ่งที่เป็นวิสัยทัศน์ ของโรงเรียนซึ่งทุกฝ่ายร่วมกำหนดขึ้นหรือไม่ หรือนักเรียนได้รับการส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้อย่างเต็ม ศักยภาพหรือไม่ และสอดคล้องกับความคาดหวังของผู้ปกครองและชุมชนเพียงไร ตลอดจนกฎเกณฑ์ ระเบียบปฏิบัติ และวิธีการต่าง ๆ ที่โรงเรียนใช้ดำเนินการอยู่นั้น มีความสอดคล้องหรือขัดแย้งกับ ความเชื่อ วิถีชีวิตและวิสัยทัศน์ที่สังคมคาดหวังต่อโรงเรียนหรือไม่เพียงไร เป็นต้น

หลักการที่ 3 : ต้องสร้างวิสัยทัศน์ร่วมของโรงเรียน หมายถึง ภาพในอนาคตของโรงเรียน ที่ทุกคนร่วมกันวาดฝันและปรารถนาที่จะให้เกิดขึ้นจริงกับโรงเรียนของตน วิสัยทัศน์ร่วมจึงทรงพลังที่ช่วย ยึดเหนี่ยวทุกคนให้เกิดความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน และมีความรู้สึกร่วมในเป้าหมายที่จะต้องก้าวไปให้ถึง ดังนั้น วิสัยทัศน์ร่วมมิได้เกิดขึ้นหรือเป็นของผู้หนึ่งผู้ใดโดยเฉพาะ วิสัยทัศน์ร่วมที่ดีควรมีความชัดเจน ทั้งเป้าหมายและแนวทางที่สามารถบรรลุได้จริง และไม่ควรเป็นเพียงแต่ข้อความสั้น ๆ ที่กระชับ ชัดเจน ดึงดูดใจเท่านั้น แต่ควรมีพลังในการกำกับพฤติกรรมของบุคคลให้ปฏิบัติงานสอนได้ตรงกับความคาดหวัง อย่างมีความหวังและความเต็มใจที่จะปฏิบัติภารกิจทั้งของส่วนตนและของทีมงานโดยเต็มความสามารถ โดยยึดหลักการทำเพื่อส่วนรวมร่วมกัน

หลักการที่ 4 : ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้แบบทีม ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญสำหรับโรงเรียน แห่งการเรียนรู้เป็นที่ประจักษ์แล้วว่าผลงานที่เกิดจากการทำงานร่วมกันแบบทีมย่อมมากกว่าผลรวม ของงานที่แต่ละคนทำ ซึ่งเรียกว่าเป็นการได้ “พลังทวีคูณ หรือ Synergy” ขึ้น ทั้งนี้เพราะการเรียนรู้ ที่สมาชิกแต่ละคนได้ระหว่งทำงานแบบทีม ทำให้ได้เพิ่มทักษะและศักยภาพเฉพาะตนมากยิ่งขึ้น ย่อมส่งผลให้ทักษะและศักยภาพโดยรวมของทีมสูงขึ้นตามไปด้วย นอกจากนั้น เซนต์ได้เสนอแนวปฏิบัติ สำหรับโรงเรียนเพื่อสร้างการเรียนรู้แบบทีม ได้โดยการใช้วิธีเสวนา และวิธีอภิปรายถกปัญหา โดยทีมงาน อาจประกอบด้วย ผู้บริหารครูผู้สอน และผู้ปกครองมาร่วมกันกันถกปัญหาในประเด็นต่าง ๆ ที่โรงเรียน ดำเนินการอยู่ เช่น วิธีการจัดชั้นเรียน การจัดตารางสอน เทคนิควิธีสอน วิธีวัดผลประเมินผล วิธีจูงใจ ให้นักเรียนมีนิสัยใฝ่เรียน ตลอดจนการบริหารจัดการโรงเรียนในด้านต่าง ๆ เป็นต้น เซนต์เชื่อว่ากิจกรรม เพื่อการพัฒนาบุคลากรโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งเป็นวิธีการพัฒนาองค์กรหนึ่งที่มีประสิทธิผลและ เป็นการสร้างภาวะผู้นำให้แก่ทุกคนที่ร่วมอยู่ในทีม ดังนั้นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้จึงควรมีกิจกรรมต่าง ๆ

ให้สมาชิกของทีมได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ข้อมูลตลอดจนความคิดเห็นต่าง ๆ ระหว่างกัน โดยผ่านกระบวนการเสวนาและการอภิปรายร่วมกันอย่างต่อเนื่องอยู่เนื่องนิตย์ จนกลายเป็นวัฒนธรรมขององค์กรไปในที่สุด

หลักการที่ 5 : พัฒนาการคิดอย่างเป็นระบบ หมายถึง ความสามารถของสมาชิกในองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่สามารถมองเห็นองค์การในลักษณะของภาพรวมซึ่งประกอบขึ้นจากองค์ประกอบย่อยต่าง ๆ กล่าวคือ ในโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ครูจะมีแนวโน้มที่เห็นว่า การปฏิบัติงานของแต่ละคนก็ดีหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้นก็ดี ล้วนมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงต่อการดำเนินภารกิจโดยรวมทั้งหมดของโรงเรียน การคิดอย่างเป็นระบบของโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ก็คือ สมาชิกจะมีทักษะในการพิจารณาเห็นความสัมพันธ์ของส่วนย่อยที่มีต่อองค์รวมของโรงเรียน และให้การยอมรับว่าถ้าการดำเนินงาน ณ จุดใดจุดหนึ่งเกิดปัญหาขึ้น ก็ส่งผลกระทบต่อการทำงานของจุดอื่นด้วย ตัวอย่างเช่น ถ้าการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนหนึ่งเกิดปัญหา ย่อมส่งผลกระทบต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนตามมา หรือถ้าการเรียนการสอนให้นักเรียนมีทักษะคอมพิวเตอร์และภาษาอังกฤษเกิดปัญหาก็ย่อมส่งผลกระทบต่อการจัดการเรียนการสอนแบบ E-learning ของนักเรียน เป็นต้น กล่าวโดยสรุปการคิดอย่างเป็นระบบเป็นวิธีการคิดของบุคคลในการมองสิ่งต่าง ๆ ในลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยกับส่วนรวม ทำให้แต่ละคนมองภาพรวมของโรงเรียนขณะปฏิบัติงานได้ชัดเจน

นอกจากนี้ เซนต์ ยังได้เสนอแนะเพิ่มเติมว่า ถ้าจะพัฒนาให้สถานศึกษาเป็นโรงเรียนแห่งการเรียนรู้จำเป็นต้องปรับภายในโรงเรียนในประเด็นต่อไปนี้

1. การเรียนการสอนของโรงเรียนต้องเน้นการยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ มากกว่ายึดผู้สอนเป็นศูนย์กลาง
2. ในการดำเนินงานต้องกระตุ้นและให้การยอมรับถึงความสำคัญของความหลากหลาย แทนการทำแบบเดียวกัน เช่น การจัดทำหลักสูตรและการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียน จึงต้องยึดหลักการของทฤษฎีพหุปัญญา
3. สร้างความเข้าใจและยอมรับว่า ในการเปลี่ยนแปลงนั้น ทุกองค์ประกอบจะต้องเกี่ยวพันและส่งผลกระทบต่อกันตลอดเวลา ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ให้นักเรียน จะต้องละเว้นการสอนแบบที่มุ่งเน้นความจำ ข้อเท็จจริง หรือการให้ผู้เรียนพยายามค้นหาเฉพาะคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวเท่านั้น
4. ต้องช่วยกันให้ทุกคนร่วมกันเรียนรู้เพื่อแสวงหาและค้นคว้าทดลองหาทฤษฎีใหม่ ๆ ที่สามารถนำมาใช้ในทางการศึกษาได้อย่างเหมาะสม และอย่างกว้างขวางโดยสมาชิกของโรงเรียน
5. ต้องบูรณาการการจัดการศึกษาของโรงเรียน เข้ากับเครือข่ายความสัมพันธ์ทางสังคม ตัวอย่างเช่น เชื่อมโยงโรงเรียนเข้ากับครอบครัว ตลอดจนหน่วยงานต่าง ๆ ทั้งภาคเอกชนและภาครัฐ ที่ประกอบเป็นชุมชนโดยรวม เป็นต้น

เสถียร อ่วมพรหม (2560) ได้เสนอแนวทางการดำเนินงานสถานศึกษาให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ 4 ด้าน ดังนี้

1. การสร้างภาวะผู้นำร่วมกันและเป็นไปในทางสนับสนุน ซึ่ง คาร์มิเชล (Carmichael, 1982) กล่าวว่า แนวทางในการสร้างภาวะผู้นำร่วมกันผู้บริหารไม่ทำตัวเป็นผู้คอยออกคำสั่งและคอยควบคุมการปฏิบัติงานของครูในทุกเรื่อง ควรเปิดโอกาสให้ครูได้ใช้ภาวะผู้นำในการปฏิบัติงานบางเรื่องในสถานศึกษา ควรมีการยกย่องและให้การยอมรับความสามารถของคณะครูในการปฏิบัติงานต่าง ๆ และมอบอำนาจในการตัดสินใจในบางเรื่องให้แก่ครู โดยมีการอำนวยความสะดวกในการปฏิบัติงาน

ด้านต่าง ๆ ให้แก่คณะครู ในการร่วมปฏิบัติงานต่าง ๆ รวมกันในสถานศึกษาผู้บริหารไม่ควรใช้อำนาจของตนเองเข้าไปบงการ ผู้บริหารควรแสดงความมุ่งมั่นอย่างจริงจังใจออกมาให้เห็นว่าต้องการให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในประเด็นต่าง ๆ ของสถานศึกษา ส่วน คลาย-ครีก (Kleine – Kracht, 1993) กล่าวว่า การปฏิบัติตนเป็นผู้ต้องเรียนรู้ในเรื่องต่าง ๆ ตามหน้าที่นั้น ผู้บริหารสถานศึกษาควรร่วมมือกับคณะครูในฐานะที่เป็นเพื่อร่วมงาน

2. การสร้างและการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่หมู่คณะ ซึ่ง หลุยส์ และครุซ (Louis; & Kruse, 1994) ได้กล่าวถึงการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่หมู่คณะ ได้แก่ จัดเสวนาเกี่ยวกับการเรียนการสอนและปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อให้คณะครูได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันอยู่เป็นประจำ ส่งเสริมให้คณะครูมีนิสัยในการสืบค้นวิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่มีอยู่ในสถานศึกษา ส่งเสริมให้คณะครูได้โต้แย้งหรือถกเถียงกันทางความคิดเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ ในสถานศึกษา ช่วยให้ครูเข้าใจและเห็นคุณค่าในงานที่ครูคนอื่นปฏิบัติ และเกิดการยอมรับการนำแนวคิดใหม่ๆ ที่ได้จากการเสวนาร่วมกันกับคณะครูไปใช้แก้ปัญหาหรือพัฒนางานในสถานศึกษา จัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพให้เกื้อกูลต่อการเสวนาและแลกเปลี่ยนความคิด

3. การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วม ซึ่ง ไอแซคสัน และแบมเบิร์ก (Isaacson; & Bamberg, 1992) ได้กล่าวถึงหลักการสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมกันว่า ควรมีการส่งเสริมให้คณะครูได้มีส่วนร่วมในกระบวนการกำหนด วิสัยทัศน์สถานศึกษา และการใช้วิสัยทัศน์เป็นหลักประกอบการตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวกับการเรียนการสอนในสถานศึกษาอย่างจริงจัง

หลุยส์และครุซ (Louis; & Kruse, 1995) ระบุว่า การสร้างค่านิยมและวิสัยทัศน์ร่วมต้องช่วยให้ครูมองเห็นความสำคัญของการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนมีความสามารถตามวิสัยทัศน์ พร้อมทั้งกระตุ้นให้คณะครูมีจิตใจมุ่งมั่นในอันที่จะทำให้วิสัยทัศน์ที่ร่วมกันกำหนดขึ้นมากลายเป็นความจริงและต้องให้การสนับสนุนให้มีการสื่อสารกันอย่างเปิดเผยในสถานศึกษาเพื่อสร้างบรรยากาศแห่งการไว้วางใจซึ่งกันและกัน

นอกจากนี้ นิวแมน และเวลเลท (Newmann; & Wehlage, 1995) กล่าวว่า การสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ต้องมีการกระตุ้นให้ครูแต่ละคนได้ใช้ศักยภาพที่ตนเองมีอยู่อย่างเต็มที่ในอันที่จะให้เกิดคุณภาพทางวิชาการของสถานศึกษาที่สูงขึ้นเรื่อย ๆ

4. การสร้างเงื่อนไขที่เกื้อกูล ซึ่ง วอทส์ และแคทเทิล (Watts; & Castle, 1993) กล่าวถึงหลักการสร้างเงื่อนไขที่เกื้อกูล ควรมีการดำเนินการดังนี้

4.1 การจัดสรรทรัพยากรทางการศึกษาที่ใกล้เคียงกันให้แก่ครู

4.2 การส่งเสริมให้คณะครูได้ปฏิบัติงานในลักษณะที่ต้องร่วมมือช่วยเหลือกัน

4.3 การส่งเสริมให้คณะครูมีอิสระในการดำเนินงานต่าง ๆ มากขึ้น

4.4 การพัฒนาหรือปรับปรุงช่องทางการสื่อสารระหว่างบุคลากรในสถานศึกษาให้มี

ประสิทธิภาพ

4.5 การกำหนดนโยบายที่ชัดเจนในการพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษา

นอกจากนี้ บอยด์ (Boyd, 1992) ได้กล่าวถึงหลักการสร้างเงื่อนไขที่เกื้อกูลว่าควรมีการดำเนินการส่งเสริมให้ครูตั้งใจรับฟังข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานของตนเองและมุ่งมั่นที่จะปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น

ในการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษานั้น ปัจจัยที่สำคัญที่สุดอย่างหนึ่งที่จะขาดมิได้ก็คือต้องมี “ชุมชนแห่งวิชาชีพ หรือ Professional community” เกิดขึ้นในโรงเรียนนั้น เพื่อให้เป็นสถานศึกษาที่สำหรับการปฏิสัมพันธ์ของมวลสมาชิกผู้ประกอบวิชาชีพครูของโรงเรียนเกี่ยวกับเรื่องการให้ความดูแลและพูดถึงการปรับปรุงผลการเรียนของนักเรียน ตลอดจนงานทางวิชาการของโรงเรียน และเนื่องจากครูส่วนใหญ่ในแทบทุกประเทศ มักเกิดความรู้สึกโดดเดี่ยวในการปฏิบัติงานสอนของตน ดังนั้นการมี “ชุมชนแห่งวิชาชีพ” เกิดขึ้นในโรงเรียนจึงช่วยคลี่คลายปัญหาดังกล่าว เพราะทำให้ครูมีโอกาสพูดคุยกับบุคคลผู้มีส่วนได้เสียกับงานของครู (เช่น ผู้ปกครอง สมาชิกอื่น ๆ ของชุมชน เป็นต้น) แต่แน่นอนว่าเหตุการณ์ทำนองนี้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อต้องมีการเปลี่ยนด้านโครงสร้างของโรงเรียน ตลอดจนจำเป็นที่จะต้องเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมของโรงเรียนอีกด้วย โดยกิจกรรมของชุมชนแห่งวิชาชีพในโรงเรียนควรประกอบด้วย 1) การมีโอกาสเสวนาใคร่ครวญระหว่างกัน 2) การเปิดกว้างให้มีการปฏิสัมพันธ์ในหมู่ครูผู้สอนมากขึ้น เพื่อลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในงานสอนของครู 3) การรวมกลุ่มเพื่อเน้นเรื่องการเรียนรู้ของนักเรียน 4) การร่วมมือร่วมใจกันในหมู่คณะผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา และ 5) การแลกเปลี่ยนในประเด็นที่เป็นค่านิยมและปทัสถานร่วม ดังจะกล่าวในแต่ละประเด็นดังนี้ (Jalongo, 1991)

การมีโอกาสเสวนาใคร่ครวญระหว่างกัน ซึ่งเป็นการนำเอาประเด็นปัญหาที่พบเห็นจากการปฏิบัติงานด้านการเรียนการสอนของครูขึ้นมาพูดคุยแลกเปลี่ยนระหว่างกัน ช่วยให้แต่ละคนได้วิเคราะห์และสะท้อนมุมมองของตนในประเด็นนั้นต่อกลุ่มเพื่อนร่วมกัน ช่วยให้แต่ละคนได้วิเคราะห์และสะท้อนมุมมองของปัญหาจากหลากหลายมุมมองยิ่งขึ้น บรรยากาศนี้ก่อให้เกิดความร่วมมือร่วมใจขึ้นในหมู่ครูผู้สอนเพื่อช่วยกันปรับปรุงด้านการเรียนการสอนให้มีผลดียิ่งขึ้น แต่กิจกรรมนี้จะสำเร็จราบรื่นได้ก็ต่อเมื่อแต่ละคนต้องยอมเปิดใจกว้าง รับฟังการประเมินจากเพื่อนร่วมกลุ่มระหว่างการสนทนาเชิงสร้างสรรค์ดังกล่าว

การลดความโดดเดี่ยวระหว่างการปฏิบัติงานสอนของครู เป็นกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครู กล่าวคือ ครูมีโอกาสแสดงบทบาททั้งเป็นผู้ให้ข้อมูลและได้แสดงบทบาทการเป็นที่ปรึกษา การเป็นที่เลี้ยง หรืออาจเป็นผู้เชี่ยวชาญก็ได้ ในระหว่างที่ให้ความช่วยเหลือเพื่อนด้วยกัน ทั้งนี้เป็นที่ทราบกันอยู่แล้วว่าวิชาชีพครูแตกต่างกับวิชาชีพอื่นตรงที่ผู้ปฏิบัติมักทำงานในลักษณะโดดเดี่ยวตามลำพัง ซึ่งเป็นผลให้ครูไม่สามารถที่จะเรียนรู้จากผู้อื่นได้ และขาดประโยชน์ที่จะได้รับผลการวิเคราะห์และการให้ข้อมูลป้อนกลับด้านการสอนจากผู้อื่นที่มีต่องานสอนของตน ด้วยเหตุนี้ ถ้าผู้นำสถานศึกษาต้องการให้เกิดกิจกรรมการเสวนาใคร่ครวญระหว่างครูขึ้น ก็จำเป็นต้องพิจารณาให้มีการเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมการโดดเดี่ยวในการสอนของครูให้ได้เสียก่อน

การรวมกลุ่มเพื่อมุ่งมั่นในการเรียนรู้ของนักเรียน เป็นกิจกรรมที่ดีมากแต่ยุ่งยากตรงประเด็นให้ครูเกิด “จุดมุ่งเน้น” อย่างไรก็ตาม ถ้าถือว่าการมีชุมชนแห่งวิชาชีพ คือ ลักษณะสำคัญของโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ที่มีเจตจำนงมุ่งสร้างผลลัพธ์ คือ การเรียนรู้ของนักเรียนให้สูงขึ้นแล้วก็ต้องให้ความสำคัญอันดับแรกกับกิจกรรมที่สร้างความองงามของนักเรียน ซึ่งค่อนข้างยากลำบากไม่น้อย ด้วยเหตุนี้ การที่ชุมชนแห่งวิชาชีพมีกิจกรรมให้ครูได้มาเสวนาใคร่ครวญ เพื่ออภิปรายและวิเคราะห์ด้านหลักสูตรและกลยุทธ์ด้านการสอนของครู ซึ่งแม้จะใช้เวลามากก็ตาม แต่ทั้งหลายทั้งปวงก็เพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ผลดียิ่งขึ้นและเพื่อที่จะเป็นจุดเริ่มต้นในการพัฒนานักเรียนให้เป็นผู้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ต่อไป

การตั้งจุดเริ่มแห่งความร่วมมือร่วมใจ กล่าวคือ เมื่อครูหลุดพ้นจากสภาพการต้องทำงานแบบโดดเดี่ยว และสามารถแสวงหาความเชี่ยวชาญจากเพื่อนคนอื่นที่อยู่ในชุมชนวิชาชีพของตนเองได้แล้วก็ตาม แต่ความเป็นมืออาชีพของครูก็อาจไม่สามารถบรรลุได้ถ้าครูยังขาดการปรับปรุง และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ดังนั้น ความต้องการอันซับซ้อน ของผู้เรียนในแต่ละคนได้ บรรยากาศแห่งความร่วมมือร่วมใจกันนี้จะช่วยเสริมการปฏิบัติงานประจำวันของครูแต่ละคนได้อย่างถาวร

การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ด้านค่านิยมและปทัสถานร่วม เมื่อบุคคลต่าง ๆ ในวิชาชีพ ทั้งครูผู้สอน ครูแนะแนว ครูนิเทศ และผู้บริหารมาร่วมกัน ในชุมชนแห่งวิชาชีพนั้น ซึ่งการสร้างค่านิยมและปทัสถานร่วมกันของคนในวิชาชีพที่อยู่ในโรงเรียนแห่งการเรียนรู้ดังกล่าว ด้วยความเป็นมืออาชีพของบุคคลเหล่านี้จะพัฒนาสิ่งที่เรียกว่า อำนาจเชิงคุณธรรมขึ้นเป็นแนวทางของการอยู่ร่วมกันแทนที่การใช้ อำนาจเชิงกฎหมายหรืออำนาจโดยตำแหน่ง ซึ่งไม่เหมาะสมกับชุมชนแห่งวิชาชีพนัก

สำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในระดับสถานศึกษาที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ ซึ่งประกอบด้วย วิสัยทัศน์ร่วมที่ร่วมแรงร่วมใจ ภาวะผู้นำร่วม การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ ชุมชนกัลยาณมิตร และโครงสร้างสนับสนุนชุมชน นำเสนอจากการสังเคราะห์แนวคิดต่าง ๆ และรายละเอียดต่อไปนี้

องค์ประกอบที่ 1 วิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision) วิสัยทัศน์ร่วมเป็นการมองเห็นภาพเป้าหมาย ทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริง เป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีทิศทางร่วมกัน โดยมีวิสัยทัศน์เชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน (Sergiovanni, 1994) คือ พัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นภาพความสำเร็จที่มุ่งหวังในการนำทางร่วมกัน (Hord, 1997) อาจเป็นการมองเริ่มจากผู้นำหรือกลุ่มผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ทำหน้าที่เหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานเห็นวิสัยทัศน์นั้นร่วมกัน หรือการมองเห็นจากแต่ละปัจเจกที่มีวิสัยทัศน์เห็นในสิ่งเดียวกัน วิสัยทัศน์ร่วมมีลักษณะสำคัญ 4 ประการ (4 Shared) มีรายละเอียดสำคัญ ดังนี้

1) การเห็นภาพและทิศทางร่วม (Shared Vision) จากภาพความเชื่อมโยงให้เห็นภาพความสำเร็จร่วมกันถึงทิศทาง สำคัญของการทำงานแบบมอง “เห็นภาพเดียวกัน” (Hord, 1997; Hargreaves, 2003)

2) เป้าหมายร่วม (Shared Goals) เป็นทั้งเป้าหมาย ปลายทาง ระหว่างทาง และเป้าหมายชีวิตของสมาชิกแต่ละคนที่สัมพันธ์กันกับเป้าหมายร่วมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ซึ่งเป็นความเชื่อมโยงให้เห็นถึงทิศทางและเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน โดยเฉพาะเป้าหมายสำคัญ คือ พัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียน (Hargreaves, 2003; Schmoker, 2004; DuFour, 2006)

3) คุณค่าร่วม (Shared Values) เป็นการเห็นทั้งภาพเป้าหมาย และที่สำคัญเมื่อเห็นภาพความเชื่อมโยงแล้ว ภาพดังกล่าวมีอิทธิพลกับการตระหนักถึงคุณค่าของตนเองและของงาน จนเชื่อมโยงเป็นความหมายของงานที่เกิดจากการตระหนักรู้ของสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจนเกิดเป็นพันธะสัญญาาร่วมกัน ร่วมกันหลอมรวมเป็น “คุณค่าร่วม” ซึ่งเป็นชุมพลังสำคัญที่จะเกิดพลังในการไหลรวมกันทำงานในเชิงอุดมการณ์ทางวิชาชีพร่วมกัน (Hord, 1997; DuFour, 2006; Hargreaves, 2003)

4) ภารกิจร่วม (Shared Mission) เป็นพันธกิจแนวทางการปฏิบัติร่วมกันเพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายร่วม รวมถึงการเรียนรู้ของครูในทุก ๆ ภารกิจ สิ่งสำคัญคือ การปฏิรูปการเรียนรู้ที่มุ่ง

การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหัวใจสำคัญ (Hord, 1997) โดยการเริ่มจากการรับผิดชอบในการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อศิษย์ร่วมกันของครู (Louis & Kruse, 1995; Senge, 2000; DuFour, 2006)

องค์ประกอบที่ 2 ทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork) ทีมร่วมแรงร่วมใจ เป็นการพัฒนามาจากกลุ่มที่ทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ลักษณะการทำงานร่วมกันแบบมีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมกันด้วยใจ จนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ เพื่อให้บรรลุผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียน (Louis; & Kruse; & Marks, 1996) การเรียนรู้ของทีม และการเรียนรู้ของครูบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน ความเข้าใจร่วมกัน ข้อตกลงร่วมกัน การตัดสินใจร่วมกัน แนวปฏิบัติร่วมกัน การประเมินผลร่วมกัน และการรับผิดชอบร่วมกัน จากสถานการณ์ที่งานจริงถือเป็นโจทย์ร่วม (Hargreaves, 2003; Stoll; & Louis, 2007) ให้เห็นและรู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกันแบบละวางตัวตนให้มากที่สุด (There's no I in team) (DuFour, 2006) จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึก ร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์หรือความสามารถในการทำงาน และพลังในการร่วมเรียนรู้ร่วม พัฒนบนพื้นฐานของพันธะร่วมกันที่เน้นความสมัครใจ และการสื่อสารที่มีคุณภาพบนพื้นฐานการรับฟัง และความไว้วางใจซึ่งกันและกัน อย่างไรก็ตามการที่ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเน้นการขับเคลื่อน ด้วยการทำงานแบบทีมร่วมแรงร่วมใจที่ทำให้ลงมือทำและเรียนรู้ไปด้วยกันด้วยใจอย่างสร้างสรรค์ต่อเนื่อง นั้น ซึ่งมีลักษณะพิเศษของการรวมตัวที่เหนียวแน่นจากภายในนั้น คือ การเป็นกัลยาณมิตรทำให้เกิดทีม ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อยู่ร่วมกันด้วยความสัมพันธ์ที่ต่างช่วยเหลือเกื้อกูลดูแลซึ่งกัน จึงทำให้ การทำงานเต็มไปด้วยบรรยากาศที่มีความสุข ไม่โดดเดี่ยว (Sergiovanni, 1994; Fullan, 1999) ซึ่งรูปแบบของทีมจะเป็นเช่นไรนั้นขึ้นอยู่กับเป้าประสงค์ หรือพันธกิจในการดำเนินการของชุมชน การเรียนรู้ เช่น ทีมร่วมสอน ทีมเรียนรู้ และกลุ่มเรียนรู้ เป็นต้น (วิจารณ์ พานิช, 2554; Olivier; & Hipp, 2006; Little; & McLaughlin, 1993)

องค์ประกอบที่ 3 ภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership) ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีนัยสำคัญของการผู้นำร่วม 2 ลักษณะสำคัญ คือ ภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วม และ ภาวะผู้นำร่วมกันให้เป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ขับเคลื่อนด้วยการนำร่วมกัน มีรายละเอียดดังนี้

1) ภาวะผู้นำผู้สร้างให้เกิดการนำร่วม เป็นผู้นำที่สามารถทำให้สมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ (Kotter; & Cohen, 2002) จนสมาชิกเกิดภาวะผู้นำในตนเองและเป็นผู้นำร่วมขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้ โดยมีผลมาจากการเสริมพลังอำนาจจากผู้นำทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยเฉพาะการเป็นผู้นำที่เริ่มจากตนเองก่อนด้วยการลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้ และใส่ใจให้ความสำคัญกับผู้ร่วมงานทุก ๆ คน (Olivier; & Hipp, 2006) จนเป็นแบบที่มีพลังเหนี่ยวนำให้ผู้ร่วมงานมีแรงบันดาลใจและมีความสุขกับการทำงาน ด้วยกันอย่างวิสัยทัศน์ร่วม (Hargreaves, 2003) รวมถึงการนำแบบไม่นำโดยทำหน้าที่ผู้สนับสนุนและเปิดโอกาสให้สมาชิกเติบโตด้วยการสร้างความเป็นผู้นำร่วม ผู้นำที่จะสามารถสร้างให้เกิดการนำร่วม ดังกล่าวควรมีคุณลักษณะสำคัญ คือ มีความสามารถในการลงมือทำงานร่วมกัน การเข้าไปอยู่ในความรู้สึกของผู้อื่นได้ การตระหนักรู้ในตนเอง ความเมตตากรุณา การคอยดูแลช่วยเหลือ เกื้อกูลกัน การโค้ชผู้ร่วมงานได้ การสร้างมนต์ทัศน์ การมีวิสัยทัศน์ การมีความมุ่งมั่นและทุ่มเทต่อการเติบโตของผู้อื่น เป็นต้น (Thompson; & Gregg; & Niska, 2004)

2) ภาวะผู้นำร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันของสมาชิกชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ด้วยการกระจายอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกันให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น จนเกิดเป็น “ผู้นำร่วมของครู” (Hargreaves, 2003) ในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมุ่งการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยยึดหลักแนวทางบริหารจัดการร่วม การสนับสนุน การกระจายอำนาจ การสร้างแรงบันดาลใจของครูโดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ หรือ ครูทำหน้าที่เป็น “ประธาน” เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนรู้ไม่ใช่ “กรรม” หรือ ผู้ถูกกระทำและผู้ถูกให้กระทำ (วิจารณ์ พานิช, 2554) ซึ่งผู้นำร่วมจะเกิดขึ้นได้ดีเมื่อมีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ แต่ยึดถือปฏิบัติร่วมกัน ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ นั่นคือ “อำนาจทางวิชาชีพ” (Hargreaves, 2003) เป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกันเพื่อยึดถือเป็นแนวทางร่วมกันของผู้ประกอบวิชาชีพครูทั้งหลายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Thompson; & et al., 2004)

กล่าวโดยสรุป คือ ภาวะผู้นำร่วมดังที่กล่าวมามีหัวใจสำคัญ คือ นำการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองของแต่ละคนทั้งสมาชิกและผู้นำโดยตำแหน่ง เมื่อใดที่บุคคลนั้นเกิดการเรียนรู้ทั้งด้านวิชาชีพและชีวิตจนเกิดพลังการเปลี่ยนแปลงที่ส่งผลต่อความสุขในวิชาชีพของตนเองและผู้อื่น ภาวะผู้นำร่วมจะเกิดผลต่อความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

องค์ประกอบที่ 4 การเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional learning and development) ในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพมีจุดเน้นสำคัญ 2 ด้าน คือ การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพและการเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู มีรายละเอียดดังนี้

1) การเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิชาชีพ หัวใจสำคัญการเรียนรู้บนพื้นฐานประสบการณ์ตรงในงานที่ลงมือปฏิบัติจริงร่วมกันของสมาชิกจะมีสัดส่วนการเรียนรู้มากกว่าการอบรมจากหน่วยงานภายนอก อ้างถึงแนวคิดของ Dale (1969) นั่นคือ แนวคิดกรวยประสบการณ์ (Cone of Experience) ยืนยันอย่างสอดคล้องว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงจะส่งผลต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลการเรียนรู้ได้มากที่สุด ด้วยบริบทชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีการทำงานร่วมกันเป็นทีม (Sergiovanni, 1994) จึงทำให้การเรียนรู้จากโจทย์และสถานการณ์ที่ครูจะต้องจัดการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นการร่วมเห็น ร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับผิดชอบ (Dufour, 2006) ทำให้บรรยากาศการพัฒนาวิชาชีพของครูรู้สึกไม่โดดเดี่ยว คอยสะท้อนการเรียนรู้และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ถือเป็นพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันที่ใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น สะท้อนการเรียนรู้ สนทนา การเรียนรู้สืบเสาะแสวงหา การสร้างมโนทัศน์ ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ การคิดเชิงระบบ การสร้างองค์ความรู้ การเรียนรู้บนความเข้าใจการทำงานของสมอง และการจัดการความรู้ เป็นต้น (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553; Stoll; & Louis, 2007)

2) การเรียนรู้เพื่อจิตวิญญาณความเป็นครู เป็นการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองจากข้างใน หรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญ คือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์ เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้ว จึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชน (Hargreaves, 2003) ที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ สติ การฟัง

การใคร่ครวญ เป็นต้น จิตที่สามารถเรียนรู้และเป็นครูได้อย่างแท้จริงนั้นจะเป็นจิตที่เต็มไปด้วยความรัก ความเมตตา การกรุณา และความอ่อนน้อม เห็นศิษย์เป็นครู เห็นตนเองเป็นผู้เรียนรู้ มีพลังเรียนรู้ ในทุกสถานการณ์ที่เกิดขึ้น โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้ อย่างใคร่ครวญ และการฝึกสติ เป็นต้น (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553)

กล่าวโดยสรุปการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพนั้น มีหัวใจสำคัญคือการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความสุขของทีมเรียนรู้ เป็นบรรยากาศที่เปิดพื้นที่การเรียนรู้ แบบนำตนเองของครูเพื่อการเปลี่ยนแปลงพัฒนาตนเองและวิชาชีพอย่างต่อเนื่องเป็นสำคัญ

องค์ประกอบที่ 5 ชุมชนกัลยาณมิตร (Caring community) กลุ่มคนที่อยู่ร่วมโดยมีวิถีและ วัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มีคุณลักษณะคือ มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงาน และการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดง ความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึก ปลอดภัย หรือปลอดภัยใช้อ่านจาก ดตันบนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรม คุณงามความดีที่สมาชิกร่วมกันทำงานแบบอุทิศตนเพื่อวิชาชีพโดยมีเจตคติเชิงบวกต่อการศึกษาศึกษาและ ผู้เรียน สอดคล้องกับ Sergiovanni (1994) ที่กล่าวว่าชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นกลุ่มที่มี วิถีสัมพันธ์ต่อกัน เป็นกลุ่มที่เหนียวแน่นจากภายใน ใช้ความเป็นกัลยาณมิตรเชิงวิชาการต่อกัน ทำให้ ลดความโดดเดี่ยวระหว่างปฏิบัติงานสอนของครู เชื่อมโยงปฏิสัมพันธ์กันทั้งในเชิงวิชาชีพและชีวิต มีความ ศรัทธาร่วม อยู่ร่วมกันแบบ “สังฆะ” ถือศีล หรือ หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 ได้แก่ เมตตา กรุณา มุทิตา และอุเบกขา เป็นชุมชนที่ยึดหลักวินัยเชิงบวก เชื่อมโยงการพัฒนาชุมชน แห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพไปกับวิถีชีวิตตนเองและวิถีชีวิตชุมชนอันเป็นพื้นฐานสำคัญของสังคม ฐานการพึ่งพาตนเอง (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553) มีบรรยากาศของ “วัฒนธรรมแบบเปิดเผย” ทุกคนมีเสรีภาพที่จะแสดงความคิดเห็นของตน เป็นวิถีแห่งอิสรภาพ ยึดความสามารถ และสร้างพื้นที่ ปลอดภัยใช้อ่านจากดตัน (Boyd, 1992) ดังกล่าวนี สามารถขยายกรอบให้กว้างขวางออกไปจนถึง เครือข่ายที่สัมพันธ์กับชุมชนต่อไป

องค์ประกอบที่ 6 โครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive structure) เป็นโครงสร้าง ที่สนับสนุนการก่อเกิดและคงอยู่ของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มีลักษณะลดความเป็นองค์การ ที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ หันมาใช้วัฒนธรรมแบบกัลยาณมิตรทางวิชาการแทน และเป็นวัฒนธรรม ที่ส่งเสริมวิสัยทัศน์ การดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุนตามบริบท ชุมชน มีโครงสร้างองค์การแบบไม่รวมศูนย์ (Sergiovanni, 1994) หรือโครงสร้างการปกครองตนเอง ของชุมชน เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างครูผู้ปฏิบัติงานสอนกับฝ่ายบริหารให้น้อยลง มีการบริหารจัดการ และการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบที่ทีมงานเป็นหลัก (Hord, 1997) การจัดสรรปัจจัยสนับสนุน ให้เอื้อต่อการดำเนินการของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบทของแต่ละชุมชน (Boyd, 1992) โดยเฉพาะการเอาใจใส่สิ่งแวดล้อมให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข (สุรพล ธรรมรัตน์ และคณะ, 2553) มีรูปแบบการสื่อสารด้วยใจ เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ ของชุมชน เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกแยก และมีระบบสารสนเทศ ของชุมชนเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ (Eastwood; & Louis, 1992)

กล่าวโดยสรุปทั้ง 6 องค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในบริบทสถานศึกษา กล่าวคือ เอกลักษณะสำคัญของความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพแสดงให้เห็นว่าความเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพจะทำให้ความเป็น “องค์กร” หรือ “โรงเรียน” มีความหมายที่การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างแท้จริง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพด้วยกลยุทธ์การสร้างร่วมมือที่ยึดเหนี่ยวกันด้วยวิสัยทัศน์ร่วม มุ่งการเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพ และชุมชนกัลยาณมิตร แสดงถึงการรวมพลังของครูและนักการศึกษาที่เป็นผู้นำร่วมกัน ทำงานร่วมกันแบบทีมร่วมแรงร่วมใจ มุ่งเรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเอง พัฒนาวิชาชีพ ภายใต้โครงสร้างอำนาจทางวิชาชีพ และอำนาจเชิงคุณธรรม ที่มาจากการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมนำ ร่วมพัฒนาของครู ผู้บริหาร นักการศึกษาภายในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่ส่งถึงผู้เกี่ยวข้องต่อไป

จากข้างต้นที่กล่าวมา แสดงให้เห็นว่าการที่ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาดำแหน่งครูผู้ช่วยและครูกระทำตามบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบเพื่อดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมายปรับเปลี่ยนการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์เงื่อนไขหรือสิ่งแวดล้อมโดยมีกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้งานสำเร็จและผู้ร่วมงานพึงพอใจในการทำงาน มีการผลักดันสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ มีการรวมตัวกันเป็นทีมด้วยความเต็มใจเพื่อสร้างพลังของการเป็นชุมชนนักปฏิบัติ เรียนรู้ร่วมกัน เป็นผู้นำร่วมกันบนพื้นฐานวัฒนธรรมความสัมพันธ์แบบกัลยาณมิตรที่มีวิสัยทัศน์ คุณค่า เป้าหมาย และภารกิจร่วมกัน สู่คุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่เน้นความสำเร็จหรือประสิทธิผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ตลอดจนทำงานร่วมกันอย่างมีความสุข ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้กำหนดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา (Professional Learning Community Behavior in Educational Institutions: PLCB) ซึ่งสามารถวัดได้จากพฤติกรรมย่อย 6 องค์ประกอบ ได้แก่

1. พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม (Shared Vision Behavior: SVB) หมายถึง รับรู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง มองเห็นภาพเป้าหมาย ทิศทาง เส้นทาง และสิ่งที่จะเกิดขึ้นจริง ซึ่งเป็นเสมือนเข็มทิศในการขับเคลื่อนชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพที่มีทิศทางร่วมกันสู่ความสำเร็จ โดยมีอุดมการณ์ทางวิชาชีพพร้อมกัน คือ กระตือรือร้นและสร้างพลังใจในการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ มีเป้าหมายชัดเจน มีการดำเนินตามแผน มีการตรวจสอบประเมินผล และมีการปรับปรุงแก้ไข เป็นวงจรต่อเนื่อง และมุ่งมั่นที่จะปรับบทบาทของตนเองจากครูผู้สั่งสอน ถ่ายทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก ช่วยเหลือ สนับสนุน และชี้แนะนักเรียนเพื่อพัฒนาให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข

2. พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ (Collaborative Teamwork Behavior: CTB) หมายถึง ร่วมกันทำงานอย่างสร้างสรรค์แบบมีเป้าหมาย และพันธกิจร่วมกัน รวมตัวกันด้วยใจ จนเกิดเจตจำนงในการทำงานร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ ประสานความร่วมมือระหว่างกันเพื่อให้บรรลุผลที่การเรียนรู้ของผู้เรียน การเรียนรู้ของทีมบนพื้นฐานงานที่มีลักษณะต้องมีการคิดร่วมกัน วางแผนร่วมกัน เข้าใจร่วมกัน ตกลงร่วมกัน ตัดสินใจร่วมกัน ปฏิบัติร่วมกัน ประเมินผลร่วมกัน และรับผิดชอบร่วมกัน จากสถานการณ์จริงที่ถือเป็นโจทย์ร่วม รู้เหตุปัจจัย กลไกในการทำงานซึ่งกันและกัน ละวางตัวตนให้มากที่สุด จนเห็นและรู้ความสามารถของแต่ละคนร่วมกัน เห็นและรับรู้ถึงความรู้สึกร่วมกันในการทำงานจนเกิดประสบการณ์หรือพลังในการร่วมเรียนรู้ ร่วมพัฒนามนพื้นฐานของพันธะร่วมกัน

3. พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม (Shared Leadership Behavior: SLB) หมายถึง เคารพในความแตกต่าง ไว้วางใจซึ่งกันและกัน แบ่งปันบทบาทหน้าที่ในการปฏิบัติงานที่เน้นผู้เรียน

เป็นสิ่งสำคัญ นั่นคือ ร่วมกันเป็นผู้นำด้วยการแบ่งปันอำนาจ เพิ่มพลังอำนาจซึ่งกันและกัน ให้สมาชิกมีภาวะผู้นำเพิ่มขึ้น โดยยึดหลักแนวทางการจัดการร่วม การสนับสนุน การสร้างแรงบันดาลใจของครู โดยครูเป็นผู้ลงมือกระทำ มีบรรยากาศส่งเสริมให้ครูสามารถแสดงออกด้วยความเต็มใจ อิสระ ปราศจากอำนาจครอบงำที่ขาดความเคารพในวิชาชีพ แต่ยึดถือ “อำนาจทางวิชาชีพ” ซึ่งเป็นอำนาจเชิงคุณธรรมที่มีข้อปฏิบัติที่มาจากเกณฑ์และมาตรฐานที่เห็นพ้องตรงกันหรือกำหนดร่วมกัน นอกจากนั้นลงมือทำงานอย่างตระหนักรู้และให้ความสำคัญกับทุกคน เพื่อเสริมสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งตนเองและวิชาชีพ

4. พฤติกรรมการเรียนรู้ และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional Learning and Development Behavior: PLDB) หมายถึง ยึดถือกระบวนการต่าง ๆ ในการร่วมกันวางแผน ค้นหาพูดคุย และแบ่งปันความรู้ ทักษะ กลวิธี นวัตกรรมใหม่ ๆ มาปฏิบัติเพื่อพัฒนาตนเองจากข้างในหรือวุฒิภาวะความเป็นครูให้เป็นครูที่สมบูรณ์ โดยมีนัยยะสำคัญคือ การเรียนรู้ตนเอง การรู้จักตนเองของครู เพื่อที่จะเข้าใจมิติของผู้เรียนที่มากกว่าความรู้ แต่เป็นมิติของความเป็นมนุษย์ ความฉลาดทางอารมณ์ เมื่อครูมีความเข้าใจธรรมชาติตนเองแล้ว จึงสามารถมองเห็นธรรมชาติของศิษย์ตนเองอย่างถ่องแท้ จนสามารถสอนหรือจัดการเรียนรู้โดยยึดการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญได้ รวมถึงการเรียนรู้ร่วมกันของสมาชิกในชุมชนที่ต้องอาศัยการตระหนักรู้ สติ การฟัง การใคร่ครวญ เป็นต้น

5. พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร (Caring Community Behavior: CCB) หมายถึง อยู่ร่วมกับผู้อื่นโดยมีวิถีและวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันในชุมชน มุ่งเน้นความเป็นชุมชนแห่งความสุข สุขทั้งการทำงานและการอยู่ร่วมกันที่มีลักษณะวัฒนธรรมแบบเปิดเผยที่ทุกคนมีเสรีภาพในการแสดงความคิดเห็นของตนเป็นวิถีแห่งอิสรภาพ และเป็นพื้นที่ให้ความรู้สึกลดภัย หรือปลอดภัยใช้อำนาจกดดัน บนพื้นฐานความไว้วางใจ เคารพซึ่งกันและกัน มีจริยธรรมแห่งความเอื้ออาทรเป็นพลังเชิงคุณธรรม มีความศรัทธาร่วม หลักปฏิบัติร่วมกัน โดยยึดหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา) ยึดหลักวินัยเชิงบวกเชื่อมโยงการพัฒนาชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพควบคู่ไปกับวิถีชีวิตของตนเอง ตลอดจนร่วมแก้ไขปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ให้ผ่านพ้นไป

6. พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน (Supportive Structure Behavior: SSB) หมายถึง ลดความเป็นองค์การที่ยึดวัฒนธรรมแบบราชการ (Bureaucratic culture) แต่เน้นวัฒนธรรมแบบเครือญาติ (Clan culture) ส่งเสริมการต่อยอดความรู้เพื่อประยุกต์ใช้ในการปฏิบัติงาน ส่งเสริมดำเนินการที่ต่อเนื่องและมุ่งความยั่งยืน จัดปัจจัยเงื่อนไขสนับสนุน มีโครงสร้างแบบไม่รวมศูนย์เพื่อลดความขัดแย้งระหว่างผู้ปฏิบัติงานให้น้อยลง มีการบริหารจัดการและการปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่เน้นรูปแบบที่มงานเป็นหลัก จัดสรรปัจจัยสนับสนุนให้เอื้อต่อการดำเนินการ เช่น เวลา วาระ สถานที่ ขนาดชั้นเรียน ขวัญ กำลังใจ ข้อมูลสารสนเทศ และอื่น ๆ ที่ตามความจำเป็นและบริบท เอาใจใส่บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข เปิดกว้างให้พื้นที่อิสระในการสร้างสรรค์ เน้นความคล่องตัวในการดำเนินการจัดการกับเงื่อนไขความแตกต่าง มีระบบสารสนเทศเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ ร่วมรับรู้และร่วมยินดีในความสำเร็จของทุกฝ่าย ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีตามกรอบมาตรฐานจรรยาบรรณวิชาชีพ รวมทั้งปรับปรุงพัฒนาการปฏิบัติงาน เพื่อให้ชุมชนแห่งการเรียนรู้กลายเป็นวัฒนธรรมโดดเด่นของสถานศึกษา

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ในการวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา โดยสร้างข้อคำถามขึ้นตามแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ในระดับสถานศึกษาหรือระดับผู้ประกอบวิชาชีพของสำนักพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2560) ที่ได้นำเสนอองค์ประกอบของชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ที่มาจากข้อมูลที่รวบรวมและวิเคราะห์จากเอกสารทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศในบริบทของสถานศึกษา และจากนิยามความหมายที่เป็นข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์เชิงลึกและสนทนากลุ่มจากผู้ที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษา ซึ่งแบบสอบถามมีจำนวน 62 ข้อ เป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากแสดงระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดให้ 1 คะแนน จนถึงแสดงระดับการปฏิบัติมากที่สุดให้ 6 คะแนน โดยมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.21 – 0.76 และมีค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค เท่ากับ 0.954

ความมุ่งหมายของการใช้แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสร้างขึ้นเพื่อนำไปใช้ทดสอบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ตำแหน่งครูผู้ช่วยและครู ว่ามีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาอยู่ในระดับใด เพื่อประโยชน์ในการพัฒนาพฤติกรรมสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้อยู่ในระดับที่น่าพึงพอใจ

โครงสร้างของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา มีจำนวน 62 ข้อ เป็นแบบมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากแสดงระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดให้ 1 คะแนน จนถึงแสดงระดับการปฏิบัติมากที่สุดให้ 6 คะแนน แบ่งออกเป็น 6 ตอน คือ

- ตอนที่ 1 แบบวัดพฤติกรรมสร้างวิสัยทัศน์ร่วม มีจำนวน 10 ข้อ
- ตอนที่ 2 แบบวัดพฤติกรรมสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ มีจำนวน 7 ข้อ
- ตอนที่ 3 แบบวัดพฤติกรรมสร้างภาวะผู้นำร่วม มีจำนวน 11 ข้อ
- ตอนที่ 4 แบบวัดพฤติกรรมเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ มีจำนวน 13 ข้อ
- ตอนที่ 5 แบบวัดพฤติกรรมสร้างชุมชนกัลยาณมิตร มีจำนวน 10 ข้อ
- ตอนที่ 6 แบบวัดพฤติกรรมสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน มีจำนวน 11 ข้อ

การพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ในการพัฒนาแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ได้ดำเนินการสร้างและหาคุณภาพตามขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนาและการสร้างแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

2. ศึกษาทฤษฎี แนวคิด เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

3. เขียนนิยามเชิงปฏิบัติการจากนิยามและคุณลักษณะต่าง ๆ ที่ได้ศึกษาค้นคว้ามาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อค้นพบจากการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 1 โดยใช้วิธีการดำเนินการสนทนากลุ่มกับบุคคลที่เกี่ยวข้องหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช เพื่อถอดบทเรียนไปสู่การวางแนวทางการกำหนดและนิยามตัวแปร เมื่อวันที่ 7 กันยายน พ.ศ. 2561 ณ ห้องประชุม ชั้น 4 คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช วิทยาเขตนครศรีธรรมราช

4. พัฒนาและเขียนข้อคำถามสำหรับแบบวัดพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาให้สอดคล้องกับนิยามเชิงปฏิบัติการ จำนวน 62 ข้อ โดยมีลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ (Rating scale) จากแสดงระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดให้ 1 คะแนน จนถึงแสดงระดับการปฏิบัติมากที่สุดให้ 6 คะแนน

5. นำแบบวัดที่ได้จากข้อ 4. ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 9 คน พิจารณาตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ (Face validity) โดยคัดเลือกข้อคำถามที่มีผู้เชี่ยวชาญเห็นสอดคล้องกันตั้งแต่ 5 ใน 9 คน รวมทั้งปรับปรุงแก้ไขภาษาตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ แล้วคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.50 ถึง 1.00

6. นำแบบวัดที่ได้จากข้อ 5. ไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน แล้วหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) หลังจากนั้นผู้วิจัยคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.20 – 1.00 ไว้ (สิรินธร สินจินดาวงศ์, 2547) เพื่อนำแบบวัดไปทดลองครั้งที่ 2

7. นำแบบวัดที่ได้จากข้อ 6. ไปทดลองครั้งที่ 2 กับกลุ่มข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่ไม่ได้ถูกเลือกให้เป็นกลุ่มตัวอย่างและไม่ใช่กลุ่มที่ได้ทดลองใช้แบบวัดในข้อ 6. ไปแล้ว จำนวน 100 คน เพื่อหาค่าอำนาจจำแนกรายข้ออีกครั้ง แล้วคัดเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกที่มีค่าตั้งแต่ 0.20 – 1.00

จากนั้นนำมาวิเคราะห์ความตรงตามสภาพ (Concurrent validity) ใช้เทคนิคกลุ่มชี้ชัด (Known-Group Technique) โดยใช้การทดสอบที (t-test) ระหว่างกลุ่มที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษากับกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

โดยกลุ่มที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดนครศรีธรรมราช ที่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาสูงกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่ม และกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา คือ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัด

นครศรีธรรมราช ที่มีคะแนนพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาต่ำกว่าค่าเฉลี่ยกลุ่ม

หลังจากนั้น หาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนผลการตอบแบบวัดระหว่างกลุ่ม โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบจัดอันดับของสเปียร์แมน (Spearman Rank Correlation) ของแบบวัดที่ผ่านการคัดเลือกแล้ว และหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) ของครอนบาค

8. จัดทำแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาฉบับสมบูรณ์

เกณฑ์การให้คะแนน

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ให้ผู้ตอบพิจารณาว่ามีพฤติกรรมต่าง ๆ เหล่านี้หรือไม่ แล้วตอบให้ตรงกับความเป็นจริง โดยกำหนดเกณฑ์การให้คะแนนดังต่อไปนี้

ระดับ 6	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด
ระดับ 5	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก
ระดับ 4	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างมาก
ระดับ 3	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย
ระดับ 2	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อย
ระดับ 1	หมายถึง	มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับน้อยที่สุด

เกณฑ์ปกติของแบบวัด

การสร้างเกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ผู้พัฒนาแบบวัดได้นำคะแนนจากการทดสอบหาคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาแปลงเป็นคะแนนที่ปกติ ดังตาราง

ตาราง เกณฑ์ปกติของแบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม	
6.00	69.76
5.90	67.42
5.80	65.09
5.70	62.76
5.60	60.42
5.50	58.09
5.40	55.76

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
5.30	53.42
5.20	51.09
5.10	48.75
5.00	46.42
4.80	41.75
4.40	32.42
4.20	27.75
พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ	
6.00	69.20
5.86	66.27
5.71	63.33
5.57	60.39
5.43	57.46
5.29	54.52
5.14	51.59
5.00	48.65
4.86	45.71
4.71	42.78
4.43	36.91
4.29	33.97
4.00	28.10
พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม	
6.00	70.48
5.91	68.56
5.82	66.64
5.73	64.71
5.64	62.79
5.55	60.87
5.45	58.95
5.36	57.03
5.27	55.10
5.18	53.18
5.09	51.26
5.00	49.34
4.82	45.49

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
4.64	41.65
4.55	39.73
4.36	35.88
พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ	
6.00	72.99
5.92	71.43
5.85	69.86
5.77	68.29
5.69	66.73
5.62	65.16
5.54	63.59
5.46	62.03
5.38	60.46
5.31	58.89
5.23	57.33
5.15	55.76
5.08	54.19
5.00	52.63
4.92	51.06
4.85	49.49
4.77	47.93
4.69	46.36
4.62	44.79
4.54	43.23
4.46	41.66
4.38	40.09
4.31	38.53
4.15	35.39
พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร	
6.00	69.52
5.90	67.54
5.80	65.55
5.70	63.57
5.60	61.59
5.50	59.61

แบบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา	
คะแนนดิบ	คะแนนที่ปกติ
5.40	57.63
5.30	55.65
5.20	53.66
5.10	51.68
5.00	49.70
4.80	45.74
4.60	41.77
4.50	39.79
4.40	37.81
4.30	35.83
4.20	33.85
4.00	29.88
พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน	
6.00	72.11
5.91	70.61
5.82	69.12
5.73	67.63
5.64	66.13
5.55	64.64
5.45	63.15
5.36	61.65
5.27	60.16
5.18	58.66
5.09	57.17
4.91	54.18
4.64	49.70
4.55	48.21
4.36	45.22
4.27	43.73
4.18	42.24

การแปลความหมายจากการทดสอบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ให้ดูจากคะแนนดิบแล้วนำมาเทียบกับคะแนนที่ปกติของแบบวัดแต่ละองค์ประกอบ และการแปลผลว่าข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาตำแหน่งครูผู้ช่วยและครูรายนั้น

มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษาในระดับใด ให้นำค่าคะแนนที่ปกติ จากแบบวัดทั้ง 6 องค์ประกอบ มาหาค่าที่ปกติเฉลี่ยแล้วตัดสินตามเกณฑ์ดังนี้ (วิรัช วรรณรัตน์, 2560)

ตั้งแต่ T ₆₅ ขึ้นไป	แปลว่า	มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับสูงมาก
ตั้งแต่ T ₅₅ – T ₆₄	แปลว่า	มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับสูง
ตั้งแต่ T ₄₅ – T ₅₄	แปลว่า	มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับปานกลาง
ตั้งแต่ T ₃₅ – T ₄₄	แปลว่า	มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับต่ำ
ต่ำกว่า T ₃₅	แปลว่า	มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาอยู่ในระดับต่ำมาก

ในกรณีที่คะแนนดิบไม่ปรากฏในตาราง ให้ดำเนินการดังนี้

1. ค้นหาคะแนนดิบชั้นบน คะแนนดิบชั้นล่าง คะแนนที่ปกติชั้นบน และคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ของคะแนนที่วัดได้
2. นำคะแนนจากข้อ 1. มาคำนวณ ดังนี้
(พิสัยของคะแนนที่ปกติ ÷ พิสัยของคะแนนดิบ) × ผลต่างของคะแนนที่วัดได้กับคะแนนดิบชั้นล่าง
3. นำค่าที่ได้จากข้อ 2. มาบวกกับคะแนนที่ปกติชั้นล่าง
4. ได้คะแนนที่ปกติจากคะแนนที่วัดได้จริง

ตัวอย่างการแปลความหมายคะแนน เช่น นายคณิต สอนดี ทดสอบวัดพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา ได้คะแนนดิบและคะแนนที่ปกติ ดังนี้

พฤติกรรมการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม ได้คะแนนดิบ 5.60 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 60.42 คะแนน

พฤติกรรมการสร้างทีมร่วมแรงร่วมใจ ได้คะแนนดิบ 5.57 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 60.39 คะแนน

พฤติกรรมการสร้างภาวะผู้นำร่วม ได้คะแนนดิบ 5.64 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 62.79 คะแนน

พฤติกรรมการเรียนรู้และการพัฒนาวิชาชีพ ได้คะแนนดิบ 5.15 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางจะได้คะแนนที่ปกติ เท่ากับ 55.76 คะแนน

พฤติกรรมการสร้างชุมชนกัลยาณมิตร ได้คะแนนดิบ 5.47 คะแนน เมื่อเทียบกับตารางไม่พบคะแนนที่ปกติ ดังนั้นจึงทำการคำนวณตามวิธีการข้างต้น ดังนี้

1. ค้นหาคะแนนดิบชั้นบน คะแนนดิบชั้นล่าง คะแนนที่ปกติชั้นบน และคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ของคะแนนดิบ 5.47 คะแนน ได้ดังนี้
คะแนนดิบชั้นบน = 5.50
คะแนนดิบชั้นล่าง = 5.40

$$\text{คะแนนที่ปกติชั้นบน} = 59.61$$

$$\text{คะแนนที่ปกติชั้นล่าง} = 57.63$$

2. นำคะแนนจากข้อ 1. มาคำนวณ ดังนี้

(พิสัยของคะแนนที่ปกติ ÷ พิสัยของคะแนนดิบ) × ผลต่างของคะแนนที่วัดได้กับคะแนนดิบชั้นล่าง

$$\text{ได้เท่ากับ } [(59.61 - 57.63) \div (5.50 - 5.40)] \times (5.47 - 5.40)$$

$$= [1.98 \div 0.10] \times 0.07$$

$$= 19.80 \times 0.07$$

$$= 1.386 \approx 1.39$$

3. นำค่าที่ได้จากข้อ 2. มาบวกกับคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ได้เท่ากับ $1.39 + 57.63$

4. ได้คะแนนที่ปกติจากคะแนนที่วัดได้จริง เท่ากับ 59.02

พฤติกรรมการสร้างโครงสร้างสนับสนุนชุมชน ได้คะแนนดิบ 5.59 เมื่อเทียบกับตาราง ไม่พบคะแนนที่ปกติ ดังนั้นจึงทำการคำนวณตามวิธีการข้างต้น ดังนี้

1. ค้นหาคะแนนดิบชั้นบน คะแนนดิบชั้นล่าง คะแนนที่ปกติชั้นบน และคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ของคะแนนดิบ 5.59 คะแนน ได้ดังนี้

$$\text{คะแนนดิบชั้นบน} = 5.64$$

$$\text{คะแนนดิบชั้นล่าง} = 5.55$$

$$\text{คะแนนที่ปกติชั้นบน} = 66.13$$

$$\text{คะแนนที่ปกติชั้นล่าง} = 64.64$$

2. นำคะแนนจากข้อ 1. มาคำนวณ ดังนี้

(พิสัยของคะแนนที่ปกติ ÷ พิสัยของคะแนนดิบ) × ผลต่างของคะแนนที่วัดได้กับคะแนนดิบชั้นล่าง

$$\text{ได้เท่ากับ } [(66.13 - 64.64) \div (5.64 - 5.55)] \times (5.59 - 5.55)$$

$$= [1.49 \div 0.09] \times 0.04$$

$$= 16.56 \times 0.04$$

$$= 0.6624 \approx 0.66$$

3. นำค่าที่ได้จากข้อ 2. มาบวกกับคะแนนที่ปกติชั้นล่าง ได้เท่ากับ $0.66 + 64.64$

4. ได้คะแนนที่ปกติจากคะแนนที่วัดได้จริง เท่ากับ 65.30

ดังนั้น นายคณิต สอนดี มีคะแนนพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ในสถานศึกษาโดยรวม เท่ากับ $[(60.42+60.39+62.79+55.76+59.02+65.30) \div 6]$

$$= 363.68 \div 6$$

$$= 60.613 \approx 61 \text{ คะแนน}$$

แสดงว่า นายคณิต สอนดี มีพฤติกรรมการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา อยู่ในระดับสูง (T_{61})

ประวัติผู้วิจัย

ประวัติย่อหัวหน้าโครงการวิจัย

ชื่อ-สกุล ดร.ขจรศักดิ์ เขียวน้อย
 วัน เดือน ปีเกิด 10 ตุลาคม พ.ศ. 2528
 ที่อยู่ปัจจุบัน 72/184 ถนนยุทธศาสตร์ ซอย 10 ตำบลปากแพรก
 อำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช 80110
 โทรศัพท์ 0896511691
 ตำแหน่งงานปัจจุบัน ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านวังเต่า
 สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2



ประวัติการศึกษา

มัธยมศึกษาตอนปลาย

แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์
 จาก โรงเรียนสตรีทุ่งสง, 2546

ปริญญาตรี

1. วิทยาศาสตร์บัณฑิต (ศึกษาศาสตร์) สาขาคณิตศาสตร์ – สถิติ
 จาก มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2552
 (ทุนรัฐบาลโครงการผลิตครูการศึกษาขั้นพื้นฐานระดับปริญญาตรี หลักสูตร 5 ปี รุ่นแรก)
2. รัฐประศาสนศาสตรบัณฑิต สาขาการบริหารงานทั่วไป
 จาก มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2552
3. รัฐประศาสนศาสตรบัณฑิต สาขาการบริหารทรัพยากรมนุษย์
 จาก มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2553
4. ศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาการวัดและประเมินผลการศึกษา
 จาก มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2555
5. ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาสื่อสารมวลชน
 จาก มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2557
6. ศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาการแนะแนว
 จาก มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2560
7. ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาการพัฒนาศึกษา
 ณ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, กำลังศึกษา

ประกาศนียบัตร

Certificate in English Language Course in Teacher Training Program
 จาก มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2555
 (ทุนสมิธโรตราจี กรุงเทพฯ และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน)

ปริญญาโท

ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา
 จาก มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2555

ปริญญาเอก

ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
 จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 2560

ประวัติย่อผู้ช่วยนักวิจัยคนที่ 1

ชื่อ-สกุล นางพรรณนภา เขียวน้อย
 วัน เดือน ปีเกิด 23 มีนาคม พ.ศ. 2528
 ที่อยู่ปัจจุบัน 72/184 ถนนยุทธศาสตร์ ซอย 10 ตำบลปากแพรก
 อำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช 80110
 โทรศัพท์ 0905950099
 ตำแหน่งงานปัจจุบัน อาจารย์ (พนักงานมหาวิทยาลัย)
 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช



ประวัติการศึกษา

มัธยมศึกษาตอนปลาย

แผนการเรียนศิลปศาสตร์-ฝรั่งเศส
 จาก โรงเรียนสตรีทุ่งสง, 2546

ปริญญาตรี

ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาการจัดการโรงแรม
 จาก มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2551

ปริญญาโท

Master of Science in International Hospitality Management
 จาก University of Wales, England, 2555

ประวัติย่อผู้ช่วยนักวิจัยคนที่ 2

ชื่อ-สกุล นายพิชิตชัย สุขเอก
 วัน เดือน ปีเกิด 19 ตุลาคม พ.ศ. 2535
 ที่อยู่ปัจจุบัน 81 หมู่ที่ 6 ตำบลมะกอกเหนือ
 อำเภอควนขนุน จังหวัดพัทลุง 93150
 โทรศัพท์ 0840682028
 ตำแหน่งงานปัจจุบัน ครู โรงเรียนศรีบรรพตพิทยาคม
 สพม.12 (พัทลุง)



ประวัติการศึกษา

มัธยมศึกษาตอนปลาย

แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์
 จาก โรงเรียนพัทลุง, 2553

ปริญญาตรี

วิทยาศาสตร์บัณฑิต (ศึกษาศาสตร์) สาขาคณิตศาสตร์
 จาก มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2558

ปริญญาโท

ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการวิจัยและประเมินผลการศึกษา
 จาก มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2559

ประวัติย่อผู้ช่วยนักวิจัยคนที่ 3

ชื่อ-สกุล นายสุพจน์ เปลี๋ยวสังัด
 วัน เดือน ปีเกิด 8 พฤศจิกายน พ.ศ. 2524
 ที่อยู่ปัจจุบัน 13/1 หมู่ที่ 3 ตำบลชะมาย
 อำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช 80110
 โทรศัพท์ 0884442009
 ตำแหน่งงานปัจจุบัน อาจารย์
 วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคใต้



ประวัติการศึกษา

อาชีวศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง

แผนการเรียนเทคนิคอุตสาหกรรม

จาก มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลศรีวิชัย วิทยาเขตนครศรีธรรมราช, 2545

ปริญญาตรี

บริหารธุรกิจบัณฑิต สาขาการจัดการอุตสาหกรรม

จาก มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลรัตนโกสินทร์ วิทยาเขตวังไกลกังวล, 2547

ปริญญาโท

ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา

จาก มหาวิทยาลัยทักษิณ วิทยาเขตสงขลา, 2557

ประวัติย่อผู้ช่วยนักวิจัยคนที่ 4

ชื่อ-สกุล นางปฤทัย อำนวยฤทธิ์
 วัน เดือน ปีเกิด 8 มีนาคม พ.ศ. 2522
 ที่อยู่ปัจจุบัน 325/1 หมู่ที่ 9 ตำบลทุ่งสง
 อำเภอนาบอน จังหวัดนครศรีธรรมราช 80220
 โทรศัพท์ 0803869171
 ตำแหน่งงานปัจจุบัน ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดควนยุง
 สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2



ประวัติการศึกษา

มัธยมศึกษาตอนปลาย

แผนการเรียนคณิตศาสตร์-ภาษาอังกฤษ
 จาก โรงเรียนท่าแซะรัชดาภิเษก, 2540

ปริญญาตรี

ครุศาสตรบัณฑิต สาขาภาษาอังกฤษ
 จาก สถาบันราชภัฏสุราษฎร์ธานี, 2544

ปริญญาโท

ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา
 จาก มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2557

ประวัติย่อผู้ช่วยนักวิจัยคนที่ 5

ชื่อ-สกุล นางสาวพวงรัชต์ เพชรา
 วัน เดือน ปีเกิด 8 มีนาคม พ.ศ. 2522
 ที่อยู่ปัจจุบัน 325/1 หมู่ที่ 9 ตำบลควนกรด
 อำเภอทุ่งสง จังหวัดนครศรีธรรมราช 80110
 โทรศัพท์ 0892942068
 ตำแหน่งงานปัจจุบัน ครู โรงเรียนบ้านวังเต่า
 สพป.นครศรีธรรมราช เขต 2



ประวัติการศึกษา

มัธยมศึกษาตอนปลาย

แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์
 จาก โรงเรียนเมืองนครศรีธรรมราช, 2535

ปริญญาตรี

ครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิทยาศาสตร์ทั่วไป
 จาก สถาบันราชภัฏนครศรีธรรมราช, 2539