

10-1-2019

## Causal Factors of Educational Supervision Influencing Competencies of Teachers in the Opportunity Expansion Schools under the Pracharath School Project(ปัจจัยเชิงสาเหตุของการมีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูที่สอนในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาโครงการโรงเรียนประชารัฐ)

Marut Tasanagorakool

Jurairat Sudrung

Follow this and additional works at: <https://digital.car.chula.ac.th/educujournal>



Part of the [Education Commons](#)

### Recommended Citation

Tasanagorakool, Marut and Sudrung, Jurairat (2019) "Causal Factors of Educational Supervision Influencing Competencies of Teachers in the Opportunity Expansion Schools under the Pracharath School Project(ปัจจัยเชิงสาเหตุของการมีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูที่สอนในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาโครงการโรงเรียนประชารัฐ)," *Journal of Education Studies*: Vol. 47: Iss. 4, Article 20.

Available at: <https://digital.car.chula.ac.th/educujournal/vol47/iss4/20>

This Article is brought to you for free and open access by Chula Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Journal of Education Studies by an authorized editor of Chula Digital Collections. For more information, please contact [ChulaDC@car.chula.ac.th](mailto:ChulaDC@car.chula.ac.th).



ปัจจัยเชิงสาเหตุของการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูที่สอนในโรงเรียน  
ขยายโอกาสทางการศึกษาโครงการโรงเรียนประชารัฐ

Causal Factors of Educational Supervision Influencing Competencies of Teachers  
in the Opportunity Expansion Schools under the Pracharath School Project

มารุต ทรรตนากรกุล<sup>1</sup> และ จุไรรัตน์ สูดรุ่ง<sup>2</sup>

Marut Tasanagorakool and Jurairat Sudrung

บทคัดย่อ

การวิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของปัจจัยด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู (2) ตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (3) วิเคราะห์ความหลากหลายของความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู ประชากร คือ ครูโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาในโครงการโรงเรียนประชารัฐ 21,812 คน ตัวอย่าง 1,040 คน ใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage random sampling) เครื่องมือ คือ แบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติอนุमानและสถิติเชิงสรุปอ้างอิงโดยวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและโมเดลสมการโครงสร้างด้วยโปรแกรม SPSS for Window Version 21 และ R

ผลการวิจัย (1) โมเดลเชิงสาเหตุของปัจจัยด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู คือ รูปแบบการนิเทศ พฤติกรรมการนิเทศ กิจกรรมการนิเทศ (2) โมเดลเชิงสาเหตุ 4 รูปแบบ คือ แบบคลินิก ( $X^2 = 489.3$ ) แบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ ( $X^2 = 450.93$ ) แบบพัฒนาตนเอง ( $X^2 = 497.684$ ) และแบบการนิเทศโดยผู้บริหาร ( $X^2 = 480.243$ ) มีความสอดคล้องเชิงประจักษ์ โดยมีค่า  $p$ -value = .000 ทุกรูปแบบ (3) ความหลากหลายของโมเดลเชิงสาเหตุของการนิเทศมี 4 โมเดล คือ โมเดลเชิงสาเหตุแบบคลินิก มีรูปแบบการนิเทศเป็นตัวแปร

Article Info: Received 28 June, 2018; Received in revised form 1 April, 2019; Accepted 21 May, 2019

<sup>1</sup> นิสิตมหาบัณฑิตสาขานิติศาสตร์และการศึกษาระดับปริญญาโท ภาควิชานโยบาย การจัดการ และความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อีเมล: macteachmath@gmail.com

Graduate Student in Division of Supervision and Curriculum Development, Department of Educational Policy, Management, and Leadership, Faculty of Education, Chulalongkorn University

Email: macteachmath@gmail.com

<sup>2</sup> อาจารย์ประจำสาขาวิชานิติศาสตร์และการศึกษาระดับปริญญาโท ภาควิชานโยบาย การจัดการ และความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อีเมล: jurairat.su@chula.ac.th

Lecturer in Division of Supervision and Curriculum Development, Department of Educational Policy, Management, and Leadership, Faculty of Education, Chulalongkorn University Email: jurairat.su@chula.ac.th

ที่มีอิทธิพลทางตรงต่อสมรรถนะครูสูงสุด ( $\beta = 0.44$ ) 2. โมเดลเชิงสาเหตุแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ มีพฤติกรรม การนิเทศเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุด ( $\beta = 0.42$ ) 3. โมเดลเชิงสาเหตุแบบพัฒนาตนเองมีรูปแบบการนิเทศ เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุด ( $\beta = 0.79$ ) 4. โมเดลเชิงสาเหตุแบบการนิเทศโดยผู้บริหาร มีรูปแบบการนิเทศ เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงสุด ( $\beta = 0.36$ )

**คำสำคัญ:** โรงเรียนพระราชรัถ / สมรรถนะครู / การนิเทศ

### Abstract

The objectives of this study were to 1) investigate the causal models of factors in educational supervision influencing teachers' competencies; 2) examine the correlation between the models and the empirical evidence and 3) analyze the variation of causal relationships of educational supervision influencing teachers' competencies. The population included 21,812 teachers in the opportunity expansion schools under the Pracharath School Projects, 1,040 of whom were selected as participants based on multi-stage random sampling. The research tool was a questionnaire. In addition to SPSS for Window Version 21 and R, inferential statistics, reference statistics, confirmatory factor analysis and structural equation modeling were applied to analyze the data.

The findings revealed that (1) supervisory patterns, supervisory behaviors and supervisory activities were causal factors that influenced the teachers' competencies; and (2) the correlation between the 4-models and the empirical evidence were strongly correlated (3) therefore, four causal models could be constructed as follows: 1. Clinical supervision model, in which supervisory patterns were the variables that directly influenced the teachers' competencies most ( $\beta = 0.44$ ) with statistical significance at .05 2. Cooperative professional development supervision model, in which supervisory behaviors were the variables that directly influenced the teachers' competencies most ( $\beta = 0.42$ ) 3. Self-development supervision model, in which supervisory patterns were the variables that directly influenced the teachers' competencies most ( $\beta = 0.79$ ) with statistical significance at .05 4. Administrative supervision model, in which supervisory patterns conducted by administrators were the variables that directly influenced the teachers' competencies most ( $\beta = 0.36$ )

**KEYWORDS:** PRACHARATH SCHOOL / TEACHER COMPETENCY / EDUCATIONAL SUPERVISION

## บทนำ

การศึกษาถือเป็นเครื่องมือที่สำคัญมากที่สุดในการขับเคลื่อนและนำพาประเทศชาติไปยังจุดหมายที่ตั้งไว้ จากพลวัตด้านการศึกษาที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วเป็นสาเหตุให้กระทรวงศึกษาธิการกำหนดนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) ภายใต้วิสัยทัศน์ “คนไทยได้เรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ” ดังนั้นการที่จะทำให้นักเรียนไทยดำรงอยู่ในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างเข้มแข็ง ครูจำเป็นต้องมีสมรรถนะและใช้ศักยภาพของตนในฐานะครูอย่างสูงสุด โดยมีความปรารถนาที่จะช่วยยกระดับสมรรถนะครูไทย เพื่อนำไปสู่การยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาและสร้างสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างสมบูรณ์แบบ (สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา, 2559) ดังนั้น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ได้กำหนดความต้องการการพัฒนาสมรรถนะของครูเพื่อทำให้นโยบายการปฏิรูปการศึกษาของทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) ของกระทรวงศึกษาธิการสัมฤทธิ์ผล ประกอบด้วย สมรรถนะหลักและสมรรถนะประจำสายงาน ดังนี้ 1 สมรรถนะหลัก (Core competency) ประกอบด้วย การมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการปฏิบัติงาน การบริการที่ดี การพัฒนาตนเอง การทำงานเป็นทีม และจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู 2 สมรรถนะประจำสายงาน (Functional competency) ประกอบด้วย การบริหารหลักสูตร และการจัดการเรียนรู้ การพัฒนาผู้เรียน การบริหารจัดการชั้นเรียน การวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน ภาวะผู้นำครู และการสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือกับชุมชนเพื่อการจัดการเรียนรู้ (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2556) โดยสมรรถนะเหล่านี้เป็นตัวชี้ให้เห็นว่าการพัฒนาคุณภาพการศึกษาจะสำเร็จได้ตามเป้าหมาย ครูจะต้องมีศักยภาพให้ครบทุกด้าน

เมื่อมีกำหนดสมรรถนะครูข้างต้น จึงมีความจำเป็นที่จะต้องมีการนำสมรรถนะสู่ตัวครูอย่างถูกต้องและเหมาะสม ดังนั้นการนิเทศการศึกษา (Educational supervision) และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional development) จึงถือว่าเป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดการพัฒนาและปรับปรุงสมรรถนะของครูทั้งในด้านกระบวนการเรียนการสอน มุมมอง และการปรับพฤติกรรมของครู โดยมุ่งให้เกิดการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ ส่งผลถึงคุณภาพของผู้เรียน การนิเทศการศึกษาช่วยทำให้เกิดการพัฒนาคน พัฒนางาน

สร้างการประสานสัมพันธ์ การสร้างและใช้ระบบการประเมินที่มีคุณภาพ และการสร้างขวัญกำลังใจ โดย Sergiovanni and Starratt (2007) กล่าวถึง จุดมุ่งหมายของการนิเทศการศึกษาว่า เป็นการช่วยเหลือสถานศึกษา โดยเพิ่มโอกาสและความสามารถของสถานศึกษาเพื่อให้มีการดำเนินการที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นในการส่งเสริมความสำเร็จทางวิชาการของนักเรียน ทั้งนี้ ผู้นิเทศจะต้องมีความเข้าใจในหลักการ แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการนิเทศ ได้แก่ พฤติกรรมการนิเทศ รูปแบบการนิเทศ และกิจกรรมการนิเทศ ว่ามีความสำคัญและมีวิธีการนำไปใช้อย่างไร โดย Glickman, Gordon, and Ross-Gardon (2018) ได้กำหนดพฤติกรรมการนิเทศไว้ 4 พฤติกรรม โดยผู้นิเทศจะต้องมีความสามารถในการประเมินสมรรถนะและศักยภาพครูผู้สอน พันธะผูกพันที่มีต่อภาระหน้าที่ และความชำนาญการของครูผู้สอนแต่ละคน เพื่อที่ผู้นิเทศจะสามารถเลือกใช้พฤติกรรมที่เหมาะสมกับสมรรถนะครูผู้สอนแต่ละคน ดังต่อไปนี้ 1) พฤติกรรมแบบชี้แนะควบคุม (Directive control behaviors) 2) พฤติกรรมแบบชี้แนะให้ข้อมูล (Directive information behaviors) 3) พฤติกรรมแบบร่วมมือ (Collaborative behaviors) และ 4) พฤติกรรมแบบไม่ชี้แนะ (Nondirective behaviors) โดยทั้ง 4 พฤติกรรมนี้สามารถแปลงเป็นพฤติกรรมที่สังเกตได้เป็น 7 พฤติกรรม คือ การนำเสนอข้อมูล การสร้างความเข้าใจให้ตรงกัน การรับฟัง การแก้ปัญหา การแนะนำหรือหาข้อตกลงร่วมกัน การกำหนดมาตรฐาน และการเสริมแรง เมื่อผู้นิเทศรู้หลักการในการแสดงพฤติกรรมการนิเทศต่อผู้รับการนิเทศแล้ว ผู้นิเทศต้องเข้าใจรูปแบบการนิเทศและเลือกให้สอดคล้องกับพฤติกรรมการนิเทศ โดย Glatthorn (1984) ได้นำเสนอรูปแบบการนิเทศแบบหลากหลายวิธีไว้ 4 รูปแบบ คือ 1) การนิเทศแบบคลินิก (Clinical supervision) เป็นการนิเทศที่มุ่งแก้ไขปัญหาเฉพาะบุคคลในรายด้านที่ผู้รับการนิเทศต้องการปรับปรุง 2) การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ (Cooperative professional development) เป็นการนิเทศที่ผู้รับการนิเทศกลุ่มย่อยตกลงและยอมรับในที่จะทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาวิชาชีพของแต่ละคนโดยมีผู้นิเทศให้ความช่วยเหลือ 3) การนิเทศแบบพัฒนาตนเอง (Self-directed development) เป็นรูปแบบการนิเทศที่ผู้รับการนิเทศสามารถเลือกพัฒนาตนเองในด้านที่ต้องการอย่างเป็นอิสระและ 4) การนิเทศโดยผู้บริหาร (Administrative monitoring) เป็นการนิเทศที่ผู้บริหารสถานศึกษาเป็นผู้กำกับติดตามด้านการสอนและการทำงานของครูในกระบวนการต่าง ๆ

ถึงแม้ว่ากระทรวงศึกษาธิการ จะมีนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจะได้นำเอากรอบสมรรถนะครูของ สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา ปีพุทธศักราช 2556 มาเป็นเครื่องมือแล้วก็ตาม หากแต่ยังไม่มีหลักฐานเชิงประจักษ์ที่จะแสดงให้เห็นถึงการปฏิรูปอย่างเป็นรูปธรรม ด้วยเหตุนี้ รัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการเล็งเห็นถึงประโยชน์ของความร่วมมือระหว่างภาครัฐและภาคเอกชนในการเข้ามามีส่วนร่วมในการสนับสนุนการจัดการศึกษา จึงมีนโยบายจัดทำบันทึกข้อตกลงความร่วมมือระหว่างภาครัฐ ภาคเอกชน ภาคประชาสังคมในการขับเคลื่อนและยกระดับการศึกษาให้เกิดผลสัมฤทธิ์อย่างยั่งยืนและทันเวลา ภายใต้โครงการโรงเรียนประชารัฐ โดยมีเป้าหมายในการให้โรงเรียนเข้าร่วมโครงการอยู่ 5 ประการคือ 1) การพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษารวมถึงการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณลักษณะและสมรรถนะครบทั้งคุณธรรม จริยธรรมและผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา 2) เพื่อจัดทำและเปิดเผยข้อมูลสารสนเทศของสถานศึกษาตามหลักธรรมาภิบาลที่โปร่งใสและตรวจสอบได้ 3) ส่งเสริมสนับสนุนและพัฒนาระบบ ICT เพื่อการศึกษาและการบริหารจัดการสื่อ 4) พัฒนารูปแบบการเรียนการสอน (Active learning and critical thinking) ด้วยการจัดทำสื่อการเรียนการสอนและจัดทำกิจกรรมเสริมหลักสูตรที่เน้นจิตสาธารณะเพื่อการบริการชุมชนและสังคม และ 5) เพื่อยกระดับความสามารถด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในสถานศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) ในขณะเดียวกันโครงการโรงเรียนประชารัฐ โดยภาคเอกชน 12 องค์กรและสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้กำหนดยุทธศาสตร์การใช้ผลการทดสอบระดับชาติ (O-NET) เป็นหนึ่งในตัวชี้วัดความสำเร็จในการยกระดับคุณภาพทางการศึกษาทั้งระบบของโรงเรียนทั้ง 3,351 โรงเรียน โดยกำหนดเป้าหมายในการยกระดับคุณภาพของสถานศึกษาภายใต้บริบทของตนเอง ทั้งนี้โครงการประชารัฐได้มอบระบบสารสนเทศและสื่อการสอนเสริม เช่น อินเทอร์เน็ต แหล่งการเรียนรู้ออนไลน์ หลักสูตรเสริมศึกษา และสื่อไอซีที อีกทั้งมีระบบการนิเทศติดตามโดยผู้เชี่ยวชาญและสนับสนุนทุนช่วยเหลือ จากตัวแทนภาคเอกชนในการลงพื้นที่ (School partner) ใน 4 กิจกรรมหลัก คือ ด้านการพัฒนาครู การกำกับติดตาม การพัฒนาการเรียนการสอน และการจัดกิจกรรมนอกสถานที่ ซึ่งจากสถิติปีการศึกษา 2560 กลุ่มบริษัทเอกชนทั้ง 12 บริษัท ได้ร่วมกันสนับสนุนสื่อและปัจจัยทางการศึกษาในปีการศึกษา 2559 รวมมูลค่ากว่า 2,447

ล้านบาทในโรงเรียน 3 กลุ่มโรงเรียน คือ โรงเรียนประถมศึกษาโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา และโรงเรียนมัธยมศึกษา (คณะทำงานโครงการสานพลังประชารัฐ, 2560)

อนึ่ง โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา คือ โรงเรียนประถมศึกษาที่เปิดสอนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในพื้นที่ห่างไกลจากโรงเรียนที่เปิดสอนในระดับมัธยมศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เกิดขึ้นครั้งแรกในปี พ.ศ. 2533 ภายใต้สังกัดสำนักงานการศึกษาแห่งชาติในขณะนั้น ซึ่งรัฐบาลเป็นผู้รับผิดชอบค่าใช้จ่ายทั้งหมด ทั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เยาวชนที่เรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ไม่สามารถเดินทางไปศึกษาต่อในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษาในขณะนั้น ได้มีโอกาสเรียนต่อในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น เป็นการเปิดโอกาสหรือขยายโอกาสให้เยาวชนที่อยู่ในเขตพื้นที่ห่างไกล ได้มีพื้นฐานการศึกษาที่สูงขึ้น ซึ่งในการดำเนินการดังกล่าวใช้อาคารสถานที่และบุคลากรของโรงเรียนประถมศึกษา จากการดำเนินของโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา ตั้งแต่ปีการศึกษา 2533 จนถึงปีการศึกษา 2558 โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาทั่วประเทศ มีจำนวนถึง 7,061 โรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) จากข้อมูลดังกล่าว จะเห็นได้ว่าโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษามีความสำคัญต่อการจัดการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นของไทย และได้กระจายไปสู่เยาวชนทั่วทุกพื้นที่ของประเทศอย่างทั่วถึง โดยในโครงการโรงเรียนประชารัฐ มีจำนวนโรงเรียนขยายโอกาสถึง 1,841 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 54 จากโรงเรียนทั้งหมดในโครงการโรงเรียนประชารัฐ

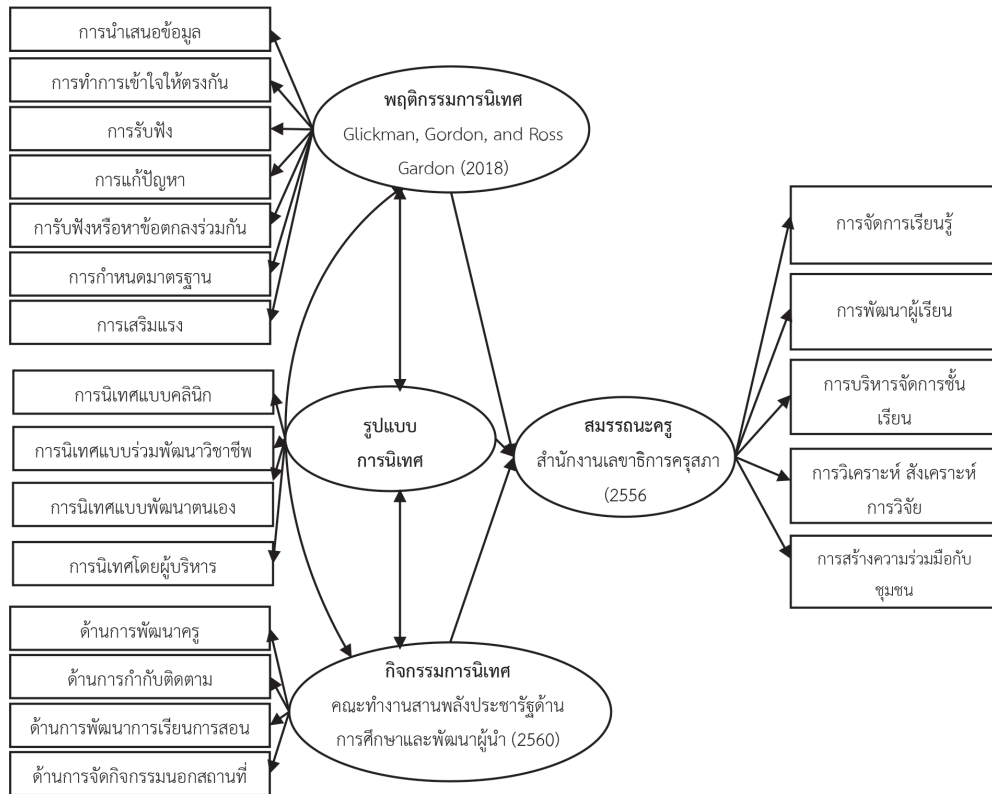
เมื่อมีโครงการโรงเรียนประชารัฐเกิดขึ้นผลการดำเนินการขับเคลื่อนโรงเรียนประชารัฐในระยะที่ 1 ปีการศึกษา 2559 พบว่า มีโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาที่มีผลสัมฤทธิ์ระดับประเทศระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ใน 4 วิชาหลักสูงกว่าระดับประเทศจำนวน 167 โรงเรียน จาก 1,381 โรงเรียน และมีคะแนนอยู่ในระดับดีเยี่ยมและดี ตามเกณฑ์ที่โครงการโรงเรียนประชารัฐกำหนดจำนวน 42 โรงเรียน ขณะเดียวกันยังมีสถานศึกษาที่ไม่สามารถปฏิบัติงานให้บรรลุผลสำเร็จได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะโรงเรียนขยายโอกาสขนาดกลางและขนาดเล็กที่ต้องการความช่วยเหลือจากทุกภาคส่วน ประกอบกับครูยังขาดความกระตือรือร้นในการปฏิบัติงาน ส่งผลให้ประสิทธิภาพการสอนและการปฏิบัติงานน้อยกว่ามาตรฐาน ขาด

ความชำนาญในการนำเทคโนโลยีและนวัตกรรมมาใช้ในการเพิ่มประสิทธิภาพของงาน อีกทั้งยังไม่มีกรณีศึกษาติดตามเพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ต่อเนื่องและยั่งยืน (คณะทำงานโครงการสานพลังประชารัฐ, 2560) สิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นภาพสะท้อนสมรรถนะครูที่ไม่สมบูรณ์แบบ ทำให้เป็นอุปสรรคในการพัฒนางานและคุณภาพทางการศึกษา ซึ่งส่งผลกระทบต่อการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา

จากรายงานของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) ระบุว่า การยกระดับผลสัมฤทธิ์การศึกษาระดับชาติ ทำได้โดยการส่งเสริมให้ครูมีความรู้ความเข้าใจด้านการวัดและประเมินผลนักเรียน การเพิ่มสมรรถนะครูในด้านการจัดการเรียนการสอน (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2555) ซึ่งสอดคล้องกับ พรรณทรี โชคไพศาล (2553) ที่ได้ศึกษาเรื่องพฤติกรรมกรณีศึกษาที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู โดยพบว่าครูที่มีพฤติกรรมการสอนที่เปลี่ยนแปลงไปเกิดจากการได้รับพฤติกรรมกรณีศึกษาการสอน ซึ่งจะเห็นได้ว่าสมรรถนะครูจำเป็นต้องได้รับการนิเทศด้วยในรูปแบบและพฤติกรรมอย่างถูกวิธี โดยควรมุ่งเน้นใน 3 มิติ คือ การพัฒนาการเรียนการสอน (Instruction development) การพัฒนาหลักสูตร (Curriculum development) และการพัฒนาบุคลากร/วิชาชีพ (Staff development/ Professional development) และมุ่งเน้นการปรับปรุงพัฒนาการเรียนการสอนโดยตรง (วัชรา เล่าเรียนดี, 2556) ดังนั้นการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูในโรงเรียนขยายโอกาสที่เข้าโครงการโรงเรียนประชารัฐ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จึงเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการเลือกรูปแบบการนิเทศให้เหมาะสมกับการใช้พฤติกรรมกรณีศึกษา และกิจกรรมกรณีศึกษาอันจะส่งผลโดยตรงต่อสมรรถนะครู ความพร้อมในการปฏิบัติงาน ประสิทธิภาพในการสอนและเกิดประสิทธิผลสูงสุดจากการจัดการเรียนการสอน อันจะนำไปสู่การสร้างนักเรียนที่มีคุณภาพต่อไป



## กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัยปัจจัยเชิงสาเหตุของการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู

## วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาโมเดลเชิงสาเหตุของปัจจัยด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู
2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุของปัจจัยด้านการนิเทศที่มีต่อสมรรถนะครูกับข้อมูลเชิงประจักษ์
3. เพื่อวิเคราะห์ความหลากหลายของความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูโรงเรียนพระราชรัฐ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

## วิธีการวิจัย

### ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาที่เข้าโครงการโรงเรียนประชารัฐ ปีการศึกษา 2559 จำนวนทั้งสิ้น 1,841 โรงเรียน มีจำนวนครู 21,812 คน ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาในโครงการโรงเรียนประชารัฐ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage random sampling) การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แนวคิดของ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2542) Anderson and Gerbing (1988) และ Barbara (2012) ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ใช้สถิติอนุमानและสถิติเชิงสรุปอ้างอิงโดยโมเดลสมการโครงสร้าง (Structural equation modeling หรือ SEM) เพื่อยืนยันโครงสร้างของทฤษฎีว่าสามารถนำไปใช้กับข้อมูลเชิงประจักษ์ได้จริง ที่สำคัญโมเดลดังกล่าวเป็นวิธีการที่ผ่อนคลายข้อตกลงเบื้องต้น โดยยอมให้มีความคลาดเคลื่อนของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตได้แต่ละตัวแปรมีความสัมพันธ์กันได้ ทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างมีความถูกต้อง แม่นยำ โดยผู้วิจัยใช้โปรแกรม R ซึ่งใช้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 20 คน ต่อ 1 พหุเมเตอร์ โดยการวิจัยครั้งนี้มีค่าพหุเมเตอร์ทั้งสิ้น 52 ค่า ดังนั้นต้องมีกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมอย่างน้อย 1,040 คน ซึ่งผู้วิจัยดำเนินการส่งแบบสอบถามไปทั้งสิ้น 1,200 คน ซึ่งเพียงพอต่อการชดเชย กรณีการเก็บรวบรวมข้อมูลจากตัวอย่างมีการตอบกลับต่ำกว่าที่กำหนดหรือไม่เป็นไปตามที่กำหนดไว้

### ขอบเขตด้านเนื้อหา

การวิจัยนี้มีตัวแปรต้น คือ ปัจจัยเชิงสาเหตุของการนิเทศ โดยศึกษาวิเคราะห์จากแนวคิดและทฤษฎีของนักวิชาการดังนี้ รูปแบบการนิเทศ 4 รูปแบบ จาก Glatthorn (1984) คือ รูปแบบการนิเทศแบบคลินิก รูปแบบการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ รูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเอง และรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหาร พฤติกรรมการนิเทศ 7 พฤติกรรม จาก Glickman, Gordon, and Ross-Gardon (2018) คือ การนำเสนอข้อมูล การทำความเข้าใจให้ตรงกัน การรับฟัง การแก้ปัญหา การรับฟังหรือหาข้อตกลงร่วมกัน การกำหนดมาตรฐาน การเสริมแรง และกิจกรรมการนิเทศ 4 ด้าน จากคณะทำงานโครงการสานพลังประชารัฐ

(2560) ด้านการศึกษาและพัฒนาผู้นำ ได้แก่ ด้านการพัฒนาครู ด้านการกำกับติดตาม ด้านการพัฒนาการเรียนการสอน ด้านการจัดกิจกรรมนอกสถานที่ ตัวแปรตาม คือ สมรรถนะครู จากสำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2556) ได้แก่ การจัดการเรียนรู้ การพัฒนาผู้เรียน การบริหารจัดการชั้นเรียน การวิเคราะห์ สังเคราะห์ การวิจัย และการสร้างความร่วมมือกับชุมชน

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม 1 ฉบับ ประกอบด้วย 2 ตอน คือตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลด้านสถานภาพและสมรรถนะครู ตอนที่ 2 แบบสอบถามปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการนิเทศ

### การวิเคราะห์ข้อมูล

#### 1. สถิติที่ใช้ในการคำนวณหาขนาดของกลุ่มตัวอย่าง

1.1 การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขนาดกลุ่มจากการกำหนดค่าพารามิเตอร์ 1 ต่อ 20 รวม 1,040 คน และใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage random sampling)

#### 2. สถิติที่ใช้ในการหาคุณภาพเครื่องมือ

2.1 การหาค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โดยมีค่า IOC เท่ากับ 1.00 จำนวน 104 ข้อ มีค่า IOC มากกว่า 0.80 แต่ น้อยกว่า 1.00 จำนวน 8 ข้อ

2.2 วิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกของแบบสอบถามโดยวิธีการหาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ที่เหลือทั้งหมด (Item total correlation) ด้วยสูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson product – Moment correlation coefficient) พบว่าค่าความเที่ยงอยู่ที่ระดับ 0.91 ถึง 0.97 แสดงให้เห็นว่าเครื่องมือมีคุณภาพสามารถนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างได้

2.3 การวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม โดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัค (Cronbach's alpha coefficient) มีค่าความเชื่อมั่นอยู่ที่ 0.92

2.4 การวิเคราะห์ตรวจสอบค่าความตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory factor analysis)

### 3. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

3.1 การวิเคราะห์ข้อมูลการแจกแจงของตัวแปรสังเกตได้ โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน  $t$ -test และ One-way ANOVA

3.2 การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ โดยใช้ระดับคะแนนสมรรถนะครู สถานภาพครู รูปแบบการนิเทศ พฤติกรรมการนิเทศ กิจกรรมการนิเทศ ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient)

3.3 การศึกษาโมเดลปัจจัยเชิงสาเหตุของการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูที่สอนในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาโครงการโรงเรียนประชารัฐ โดยใช้ค่าสถิติวัดระดับความสอดคล้อง (Goodness of fit measures) ซึ่งมีค่าต่าง ๆ ดังนี้ ดัชนีระดับความสอดคล้อง (GFI: Goodness of fit index) ดัชนีระดับความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI: Adjusted goodness of fit index) ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษเหลือ (RMR: Root of mean square residuals) โมเดลแสดงอิทธิพลทางตรง (Direct effect) ของตัวแปรที่ส่งผลต่อสมรรถนะครูรวมทั้งแสดงอิทธิพลรวม (Total effect) และอิทธิพลทางอ้อม (Indirect effect) เพื่ออธิบายความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปร โดยโปรแกรม R วิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้าง (Structural equation modeling หรือ SEM)

### ผลการวิจัย

1. ผลการวิจัยพบว่า โมเดลเชิงสาเหตุของปัจจัยด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูที่ประกอบด้วย รูปแบบการนิเทศ พฤติกรรมการนิเทศและกิจกรรมการนิเทศเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุของการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครูโดยสามารถนำมาสร้างเป็นโมเดลเชิงสาเหตุของการนิเทศและวิเคราะห์ความหลากหลายได้ 4 โมเดล คือ โมเดลเชิงสาเหตุของรูปแบบการนิเทศแบบคลินิก โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบร่วมมือ โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเอง และโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหาร

2. ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องเชิงประจักษ์ของโมเดลวิจัย ทั้ง 4 โมเดล พบว่า โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบคลินิกที่สร้างขึ้นตามทฤษฎี มีความสอดคล้องเชิงประจักษ์ ( $X^2 = 489.3, df = 179, p\text{-value} = .000, CFI = .987, TLI = .984, RMSEA = .039, SRMR = .019$ ) โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบร่วมมือพัฒนาที่สร้างขึ้นตามทฤษฎี มีความสอดคล้องเชิงประจักษ์ ( $X^2 = 450.93, df = 177, p\text{-value} = .000, RMSEA = 0.036, SRMR = 200.0, CFI = 0.988, TLI = 0.985$ ) โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเองที่สร้างขึ้นตามทฤษฎี มีความสอดคล้องเชิงประจักษ์ ( $X^2 = 497.684, df = 177, p\text{-value} = .000, RMSEA = 390.0, SRMR = 200.0, CFI = 0.986, TLI = 0.983$ ) และโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหารที่สร้างขึ้นตามทฤษฎี มีความสอดคล้องเชิงประจักษ์ ( $X^2 = 480.243, df = 180, p\text{-value} = .000, RMSEA = 0.038, SRMR = 0.019, CFI = 0.987, TLI = 0.985$ ) แสดงว่า ลักษณะโครงสร้างความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดลวิจัยที่สร้างขึ้นตามกรอบแนวคิดการวิจัยมีความตรง

3. ผลการวิเคราะห์ความหลากหลายของความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้านการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู ด้วยการหาความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศสามารถสรุปผลออกเป็น 4 รูปแบบได้ดังนี้

3.1 ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบคลินิก พบว่า อิทธิพลของตัวแปรในโมเดลเชิงสาเหตุของรูปแบบการนิเทศแบบคลินิกนั้น รูปแบบการนิเทศแบบคลินิกเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อสมรรถนะครูสูงที่สุด ( $\beta = 0.44$ ) รองลงมาเป็นพฤติกรรมการณ์เทศ ( $\beta = .29$ ) และกิจกรรมการณ์เทศ ( $\beta = .21$ ) โดยตัวแปรทั้งสามส่งอิทธิพลต่อสมรรถนะครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความผันแปรร่วมกับสมรรถนะครูคิดเป็นร้อยละ 77.4 ทั้งนี้พบว่ารูปแบบการนิเทศแบบคลินิกสามารถยกระดับสมรรถนะครูด้านการวิเคราะห์ สังเคราะห์และการวิจัยมากที่สุดโดยสิ่งที่สำคัญที่สุดของการนิเทศแบบคลินิก คือ การนัดหมายประชุมร่วมกันระหว่างผู้นิเทศและผู้รับการนิเทศ ทั้งนี้พบว่าการนิเทศแบบคลินิกได้รับอิทธิพลทางพฤติกรรมการณ์เทศมากกว่ากิจกรรมการณ์เทศ แปลว่าการนิเทศแบบคลินิกเน้นความสำคัญของการแสดงพฤติกรรมที่ผู้รับการนิเทศจะได้รับมากกว่าการจัดกิจกรรมให้ผู้รับการนิเทศ และการนิเทศแบบคลินิกจะมีประสิทธิภาพ

สูงสุดเมื่อผู้นิเทศใช้การนิเทศแบบคลินิกเพื่อแก้ปัญหา ในขณะที่กิจกรรมการนิเทศด้านการจัดกิจกรรมนอกสถานที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่มีอิทธิพลต่ำที่สุดเมื่อใช้ควบคู่กับรูปแบบการนิเทศแบบคลินิก และผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องเชิงประจักษ์ของโมเดลวิจัย

3.2 ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ พบว่า การวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรในโมเดลเชิงสาเหตุของรูปแบบการนิเทศแบบร่วมมือพัฒนาวิชาชีพ พบว่า พฤติกรรมการนิเทศเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อสมรรถนะครูสูงสุด ( $\beta = .42$ ) รองลงมาเป็นรูปแบบกิจกรรมการนิเทศ ( $\beta = .26$ ) และการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ ( $\beta = 0.25$ ) โดยตัวแปรทั้งสามส่งอิทธิพลต่อสมรรถนะครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความผันแปรร่วมกับสมรรถนะครูคิดเป็นร้อยละ 74.1 ทั้งนี้พบว่า รูปแบบการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพสามารถยกระดับสมรรถนะครูด้านการวิเคราะห์ สังเคราะห์และการวิจัยมากที่สุด โดยสิ่งที่สำคัญที่สุดของการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ คือ การกำหนดเป้าหมายและร่วมกันจัดทำรายงานการพัฒนา แต่รูปแบบการนิเทศรูปแบบนี้มีอิทธิพลน้อยกว่าพฤติกรรมการนิเทศและการจัดกิจกรรมการนิเทศ แปลว่าผู้นิเทศที่จะใช้การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพจำเป็นต้องมีการใช้พฤติกรรมและกิจกรรมควบคู่กันถึงจะสามารถยกระดับสมรรถนะผู้รับการนิเทศ อนึ่งกิจกรรมการนิเทศด้านการจัดกิจกรรมนอกสถานที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่มีอิทธิพลต่ำที่สุดเมื่อใช้ควบคู่กับรูปแบบการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ

3.3 ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเอง พบว่า การนิเทศแบบพัฒนาตนเอง เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อสมรรถนะครูสูงสุด ( $\beta = 0.79$ ) รองลงมาเป็นรูปแบบกิจกรรมการนิเทศ ( $\beta = 0.79$ ) อย่างไรก็ตามตัวแปรแฝงพฤติกรรมการนิเทศเป็นตัวแปรที่ส่งอิทธิพลต่อสมรรถนะครู ( $\beta = .02$ ) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 นอกจากนี้ตัวแปรแฝงทั้งสามมีความผันแปรร่วมกับสมรรถนะครูคิดเป็นร้อยละ 85.6 ทั้งนี้พบว่ารูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเองสามารถยกระดับสมรรถนะครูด้านการวิเคราะห์ สังเคราะห์และการวิจัยมากที่สุด โดยสิ่งที่สำคัญที่สุดของการนิเทศแบบร่วมพัฒนาตนเอง คือ การจัดทำโครงการพัฒนาตนเอง ทั้งนี้การนิเทศรูปแบบนี้มีอิทธิพลต่อการยกระดับสมรรถนะสูงมากสูงที่สุดในทุกรูปแบบการนิเทศ โดยผู้ที่นิเทศตนเองไม่มีความจำเป็น

ต้องได้รับพฤติกรรมการนิเทศจากผู้นิเทศคนอื่น แปลว่า ครูผู้ทำการนิเทศตนเองนั้นสามารถยกระดับสมรรถนะตนเองได้โดยอาศัยเพียงการได้รับกิจกรรมการนิเทศด้านการพัฒนาครูแต่ผู้นิเทศไม่มีความจำเป็นต้องนิเทศครูกลุ่มนี้ อนึ่งกิจกรรมการนิเทศด้านการจัดกิจกรรมนอกสถานที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่มีอิทธิพลต่ำที่สุดเมื่อใช้ควบคุมกับรูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเอง

3.4 ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องของโมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหาร พบว่า รูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหารเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อสมรรถนะครูสูงสุด ( $\beta = 0.358$ ) รองลงมาเป็นพฤติกรรมการนิเทศ ( $\beta = 0.302$ ) และกิจกรรมการนิเทศ ( $\beta = 0.268$ ) โดยตัวแปรทั้งสามส่งอิทธิพลต่อสมรรถนะครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความผันแปรร่วมกับสมรรถนะครูคิดเป็นร้อยละ 85.6 ทั้งนี้พบว่ารูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหารสามารถยกระดับสมรรถนะครูด้านการวิเคราะห์ สังเคราะห์และการวิจัยมากที่สุด โดยสิ่งที่สำคัญที่สุดของการนิเทศโดยผู้บริหาร คือ การได้รับการชี้แจงจากผู้บริหาร ทั้งนี้การนิเทศรูปแบบนี้ร่วมกับการใช้กิจกรรมการนิเทศและพฤติกรรมการนิเทศจะมีอิทธิพลต่อการยกระดับสมรรถนะสูงมากที่สุดในทุกรูปแบบการนิเทศ โดยผู้บริหารควรจัดกิจกรรมด้านการพัฒนาครู และมุ่งเน้นพฤติกรรมการแก้ปัญหาครูเป็นหลัก อนึ่งกิจกรรมการนิเทศด้านการจัดกิจกรรมนอกสถานที่เป็นตัวแปรสังเกตได้ที่มีอิทธิพลต่ำที่สุดเมื่อใช้ควบคุมกับรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหาร

## อภิปรายผล

ปัจจัยเชิงสาเหตุของการนิเทศที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะครู พบว่าโมเดลเชิงสาเหตุของรูปแบบการนิเทศทั้ง 4 รูปแบบ ซึ่งมีที่มาจากการนิเทศแบบคลินิก การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ การนิเทศแบบพัฒนาตนเอง และการนิเทศโดยผู้บริหาร สามารถช่วยยกระดับสมรรถนะครูได้ซึ่งสอดคล้องกับ Perera-Diltz and Mason (2012) ได้ทำการวิจัยเชิงสำรวจด้านกระบวนการนิเทศการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกาใน 4 รูปแบบ คือ การนิเทศโดยผู้บริหาร การนิเทศแบบคลินิก การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ และการนิเทศผ่านสื่อเทคโนโลยี (Technology mediated supervision) พบว่า การนิเทศทั้ง 4 มีความสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพและการพัฒนาสมรรถนะครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อีกทั้งในตัวโมเดลมีลักษณะ

โครงสร้างความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดลวิจัยที่สร้างขึ้นตามกรอบแนวคิดการวิจัยมีความตรง หมายถึง มีความสอดคล้องและถูกต้องตามทฤษฎีหากแต่มีความหลากหลายในแต่ละโมเดล ที่มีรายละเอียดแตกต่างกันในแต่ละโมเดลซึ่งอภิปรายแบ่งเป็นรายโมเดล ดังนี้

1. ผลการวิจัย พบว่า โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบคลินิกมีการนิเทศเป็นแกนหลักและมีค่าน้ำหนักสูงสุดเมื่อเทียบกับพฤติกรรมกรรมการนิเทศและกิจกรรมการนิเทศแต่ทั้งนี้พบว่า การนิเทศแบบคลินิกจะส่งผลต่อสมรรถนะครู เมื่อใช้พฤติกรรมและกิจกรรมการนิเทศร่วมกัน โดยโมเดลการนิเทศแบบคลินิกมีองค์ประกอบด้านการนัดหมายประชุม สำคัญมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับ Boyan and Copeland (1978) ได้นำเสนอกระบวนการนิเทศการสอนไว้ว่าขั้นตอนแรกที่คุณนิเทศต้องทำ คือ การประชุมก่อนการสังเกตการสอน เพราะเป็นขั้นตอนการพิจารณาระบุเรื่องหรือพฤติกรรมที่ควรปรับปรุงและพัฒนา ทั้งนี้จะเห็นว่าโมเดลมีความสัมพันธ์กับตัวแปรแฝงพฤติกรรมกรรมการนิเทศด้านแก้ปัญหา มากที่สุด ซึ่งตรงกับ จูไรรัตน์ สุตรุ่ง (2559) กล่าวว่า การนิเทศแบบคลินิกเป็นการนิเทศที่เน้นกระบวนการปรับปรุงการสอนของครูอย่างเข้มข้นที่ต้องวางแผนอย่างเป็นระบบ และมีความสัมพันธ์กับกิจกรรมการนิเทศ ด้านการพัฒนาครู มากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับ Hvidston, McKim, and Mette (2016) ได้ทำการศึกษารูปแบบการนิเทศแบบคลินิกส่งผลต่อประสิทธิภาพการปฏิบัติงานของผู้นิเทศการสอนในประเทศตุรกี พบว่า รูปแบบการนิเทศแบบคลินิกช่วยบรรเทาปัญหาของครูได้อย่างมีนัยสำคัญ และยังสามารถจัดจุดอ่อนด้านทักษะการสอนของผู้รับการนิเทศ โดยโมเดลได้แสดงให้เห็นว่าการนิเทศแบบคลินิกส่งผลถึงสมรรถนะครู โดยเฉพาะด้านการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการวิจัย มากที่สุด เนื่องจากกระบวนการนิเทศแบบคลินิกเป็นกระบวนการที่มีขั้นตอนและมีหลักการในการแก้ปัญหาและพัฒนาครูที่แม่นยำและตรงจุด ดังนั้นการนิเทศแบบคลินิกจึงสามารถนำมาใช้ปรับปรุงด้านการวิจัยของครูเพราะการวิจัยมีกระบวนการและมโนทัศน์ที่เป็นขั้นตอน

2. โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งจากผลการวิจัยพบว่า โมเดลนี้มีการนิเทศเป็นสิ่งสนับสนุนและมีค่าน้ำหนักน้อยสุดเมื่อเทียบกับพฤติกรรมกรรมการนิเทศและกิจกรรมการนิเทศ โดย Glickman, Gordon, and Ross-Gordon (2010) กล่าวว่า การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพว่าเป็นวิธีการที่ให้โอกาสครูได้แลกเปลี่ยนความคิด



เห็น ประสพการณ์เกี่ยวกับการสอนที่แต่ละคนอาจจะมีความชำนาญแตกต่างกัน เป็นการประเมินซึ่งกันและกันอย่างไม่เป็นทางการ ทั้งนี้พบว่าการนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพ จะส่งผลต่อสมรรถนะครูเมื่อใช้พฤติกรรมเป็นแกนหลักและกิจกรรมการนิเทศร่วมกัน ซึ่งสอดคล้องกับ จุไรรัตน์ สุตรุ่ง (2559) ที่กล่าวว่า การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพเป็นการนิเทศโดยตรงที่เปิดโอกาสให้ครูสองคนได้ดึงเอาศักยภาพทางการสอนที่มีอยู่ในตัวของแต่ละคน ออกมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน ดังนั้นการนิเทศวิธีนี้จึงเป็นเหมือนการให้คนที่อยู่ในระดับเดียวกันมาร่วมกันพัฒนาแต่ละฝ่ายซึ่งมีความจำเป็นที่ต้องใช้เครื่องมืออื่น ๆ ของการนิเทศ เข้าร่วมเพื่อพัฒนาและยกระดับสมรรถนะของแต่ละฝ่าย โดยโมเดลการนิเทศมีองค์ประกอบ การร่วมกันกำหนดเป้าหมายสำคัญมากที่สุด โดยการกำหนดเป้าหมายของการนิเทศรูปแบบนี้ เน้นให้แต่ละฝ่ายมีกำลังใจในการพัฒนาตนเอง ซึ่งตรงกับ Glatthorn (1984) ที่กล่าวว่า การนิเทศแบบร่วมพัฒนาวิชาชีพเน้นความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ไม่มีการประเมินมาเกี่ยวข้อง การนิเทศในแบบดังกล่าว ก็เพื่อชมเชยผู้ปฏิบัติ ไม่ใช่ระบบการประเมินผลการปฏิบัติงาน ด้วยมาตรฐาน โดยมีความสัมพันธ์กับตัวแปรแฝงพฤติกรรมการนิเทศด้านแก้ปัญหาที่ดีที่สุด และมีความสัมพันธ์กับกิจกรรมการนิเทศด้านการพัฒนาครูมากที่สุด

3. โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศแบบพัฒนาตนเองซึ่งจากผลการวิจัย พบว่า โมเดลนี้มีการนิเทศเป็นแกนหลักและมีค่าน้ำหนักสูงสุดและไม่จำเป็นต้องใช้ร่วมกับพฤติกรรม การนิเทศและกิจกรรมการนิเทศ โดยโมเดลการนิเทศแบบพัฒนาตนเองเป็นโมเดลที่มีองค์ ประกอบ การจัดทำโครงการ สำคัญมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับ จุไรรัตน์ สุตรุ่ง (2559) ที่กล่าวว่า เป็นกระบวนการนิเทศอีกแบบหนึ่งที่ครูทำงานโดยอิสระ ด้วยการวางแผนเพื่อพัฒนาวิชาชีพ การสอนของตนเองและดำเนินงานตามโครงการที่วางไว้ แต่ทั้งนี้พบว่า การนิเทศแบบ พัฒนาตนเองจะส่งผลต่อสมรรถนะครูเพิ่มขึ้นเมื่อใช้ร่วมกับกิจกรรมการนิเทศ ซึ่งสอดคล้อง กับ Glatthorn (1984) ที่กล่าวว่า เป็นรูปแบบที่ใช้วิธีการได้หลากหลายเพื่อมุ่งสู่เป้าหมาย ทางวิชาชีพโดยผู้บังคับบัญชาและครูอาจตัดสินใจเลือกแหล่งทรัพยากรหรือวิธีการพัฒนา ประสพการณ์ที่เหมาะสมกับเป้าหมายนั้น ๆ และการที่รูปแบบการนิเทศนี้ไม่ต้องการพฤติกรรม การนิเทศจากผู้นิเทศ เนื่องจาก ครูกลุ่มนี้มีความสามารถสูงสามารถบริหารจัดการและ พัฒนาตนเองโดยที่ศึกษานิเทศก์ หรือผู้บริหารไม่ต้องเข้ามาบีบบังคับ ซึ่งตรงกับ Beach and Reinhart (2000) ที่ให้ทัศนะเกี่ยวกับการนิเทศแบบพึ่งตนเองไว้ว่าเป็นการนิเทศที่เปิดโอกาส

ให้ครูแต่ละคนสามารถปฏิบัติการได้อย่างอิสระเพื่อความเจริญงอกงามทางวิชาชีพของตน รวมทั้งลดบทบาททางการนิเทศของผู้นิเทศได้อีกด้วย ดังนั้นโรงเรียนพระราชวังจันทน์จึงควรชี้แจงให้ครูได้รู้จักกระบวนการและแนวทางในการพัฒนาตนเอง เพราะตัวของครูเท่านั้นที่รู้จักตนเองดีที่สุด และรู้ว่าตนเองต้องการมีสมรรถนะด้านใดมากที่สุด และสมรรถนะใดจำเป็นต่อการปฏิบัติงานในฐานะครู

4. โมเดลเชิงสาเหตุรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหารโดยโมเดลการนิเทศนี้มีองค์ประกอบ การรับการชี้แจงสำคัญมากที่สุด ซึ่งตรงกับ จูไรรัตน์ สุตรุ่ง (2559) มีทัศนะว่าผู้บริหารจำเป็นจะต้องให้ข้อมูลย้อนกลับหลังจากการตรวจเยี่ยมแต่ละครั้งโดยทันทีไม่เช่นนั้นครูจะถูกปล่อยให้เกิดความสงสัยว่าผู้บริหารคิดอย่างไรกับการจัดการเรียนการสอนของเขา และ Glatthorn (1984) ที่กล่าวว่า การนิเทศโดยบริหาร ควรเป็นการนิเทศแบบเปิด โดยที่ผู้บริหารต้องมีการให้คำปรึกษาหารือกับครูอย่างเปิดเผยในการสังเกตการสอน ซึ่งจากผลการวิจัย พบว่า โมเดลนี้มีการนิเทศเป็นแกนหลักและมีค่าน้ำหนักสูงสุดแต่สมควรต้องใช้พฤติกรรมการนิเทศ และกิจกรรมการนิเทศควบคู่กัน เนื่องจากการนิเทศถือเป็นเครื่องมือของผู้บริหารในการใช้พัฒนาสมรรถนะครู ซึ่งการนิเทศโดยผู้บริหารนี้ ผู้บริหารจะต้องใช้พฤติกรรมในเชิงบวกและอำนวยความสะดวกให้เกิดกิจกรรมการพัฒนาครูที่สร้างสรรค์ลดช่องว่างระหว่างครูกับผู้บริหาร ดังที่ Sergiovanni and Starratt (1988) กล่าวว่า การนิเทศโดยผู้บริหารเป็น “การนิเทศแบบไม่เป็นทางการ” ซึ่งการนิเทศแบบไม่เป็นทางการจะประสบผลสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อครูมองผู้บริหารหรือผู้นิเทศเป็นเสมือนผู้ร่วมจัดการเรียนการสอนและการวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรในโมเดลเชิงสาเหตุของรูปแบบการนิเทศโดยผู้บริหารพบว่าตัวแปรทั้งสาม คือ การนิเทศโดยผู้บริหาร กิจกรรมการนิเทศและพฤติกรรมการนิเทศร่วมกันส่งอิทธิพลต่อสมรรถนะครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความผันแปรร่วมกับสมรรถนะครูคิดเป็นร้อยละ 85.6 จะเห็นได้ว่า เป้าหมายสำคัญสูงสุดของการจัดการศึกษาอยู่ที่คุณภาพผู้เรียนซึ่งการที่จะไปถึงจุดนั้นได้ผู้บริหารจะต้องทำให้ครูมีสมรรถนะสูงขึ้น โดยที่ต้องตระหนักเสมอว่าการนิเทศเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดในการพัฒนาครูเพราะการนิเทศ คือการกำกับติดตาม และประเมินงานซึ่งจะเป็นปัจจัยสำคัญทำให้สถานศึกษามีความเข้มแข็ง ในการบริหารและการจัดการสามารถพัฒนาหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ ตลอดจนงานวิจัย ประเมินผล รวมทั้งการวิจัยเกื้อหนุนการพัฒนาคุณภาพนักเรียน ชุมชน ท้องถิ่น ได้อย่างมีคุณภาพและมีประสิทธิภาพ

## ข้อเสนอแนะ

1. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาควรนำเอาผลการวิจัยนี้ไปใช้ในการกำหนดแนวทางและสร้างคู่มือการนิเทศครูเพื่อการยกระดับและเพิ่มสมรรถนะครู และผู้บริหารสถานศึกษา ผู้ทำหน้าที่นิเทศควรรนำเอาโมเดลรูปแบบการนิเทศทั้ง 4 โมเดลไปใช้เป็นแนวทางในการกำหนดกลยุทธ์ การยกระดับสมรรถนะครูด้วยการผสมผสานทั้งพฤติกรรมการนิเทศ การเลือกใช้รูปแบบการนิเทศ และการจัดกิจกรรมการนิเทศที่เหมาะสมและมีผลต่อการเพิ่มขึ้นของสมรรถนะครู ในขณะที่ผู้รับการนิเทศควรศึกษาและทำความเข้าใจถึงโมเดลรูปแบบการนิเทศว่ารูปแบบการนิเทศแบบใด การเข้าร่วมกิจกรรมลักษณะใดที่เหมาะสมกับการยกระดับสมรรถนะของตนเองมากที่สุด

2. ในการจัดการนิเทศเพื่อยกระดับสมรรถนะครู ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้นิเทศควรมีแนวดำเนินการที่เป็นแบบแผน หลากหลายและง่ายต่อการปฏิบัติ โดยโมเดลรูปแบบการนิเทศในงานวิจัยฉบับนี้เป็นตัวอย่างในการสร้างการนิเทศที่มีการผสมผสานระหว่าง รูปแบบการนิเทศ พฤติกรรมการนิเทศ กิจกรรมการนิเทศ เพื่อยกระดับสมรรถนะครูในบริบทของโรงเรียนพระราชัฐที่เป็นโรงเรียนขยายโอกาส โดยทั้งผู้นิเทศและผู้รับการนิเทศควรมีการนำแนวทางไปศึกษาวิจัยในบริบทของสถานศึกษา สังกัดต่าง ๆ เช่น โรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน และโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นด้วย กระบวนการวิจัยและพัฒนาหรือการวิจัยเชิงทดลอง

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

คณะทำงานโครงการสานพลังประชารัฐ. (2560) *การติดตามการพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานและการพัฒนาผู้นำ*. ในการประชุมวิชาการเพื่อนำเสนอผลการดำเนินโครงการผู้นำเพื่อการพัฒนาการศึกษาที่ยั่งยืน (CONNEXT ED). ครั้งที่ 7 วันจันทร์ที่ 6 พฤศจิกายน 2560. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานโครงการผู้นำเพื่อการพัฒนาการศึกษาที่ยั่งยืนในโครงการสานพลังประชารัฐด้านการศึกษา (E5).

- จุไรรัตน์ สุธรุ่ง. (2559). *การนิเทศภายในโรงเรียน*. กรุงเทพมหานคร: แดเน็กซ์อินเตอร์คอร์ทโปเรชั่น.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *โมเดลลิสเรล: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรรณนตรี โชคไพศาล. (2543). *พฤติกรรมการณ์เทศที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครู* (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพมหานคร.
- วัชรภา เล่าเรียนดี. (2556). *ศาสตร์การนิเทศการสอนและการโค้ช การพัฒนาวิชาชีพ: ทฤษฎีกลยุทธ์สู่การปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 12). นครปฐม: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์.
- สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา. (2559). *การประเมินสมรรถนะครูและบุคลากรทางการศึกษาเพื่อจัดทำแผนพัฒนาตนเอง (ID-PLAN) และแผนพัฒนาความก้าวหน้าในวิชาชีพ (Career plan)*. นครปฐม: ฝ่ายวิชาการ โครงการพัฒนาระบบการพัฒนาคูและบุคลากรทางการศึกษา.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน). (2555). *รายงานผลการจัดสอบทางการศึกษาระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET)*. กรุงเทพมหานคร: สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน).
- สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2556). *สาระความรู้ สมรรถนะและประสบการณ์วิชาชีพของผู้ประกอบวิชาชีพครู ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารการศึกษา และศึกษานิเทศก์ ตามข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ พ.ศ. 2556*. กรุงเทพมหานคร: คุรุสภาลาดพร้าว.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2559). *สถิติทางการโรงเรียนประชารัฐ*. สืบค้นจาก: <http://203.159.154.241/innogoth/>

## ภาษาอังกฤษ

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.

- Barbara, M. B. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, application, and programming*. New York: Taylor & Francis Group.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervision leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyan, N. J., & Copeland, W. D. (1978). *Instructional supervision training program*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiate supervision*. Washington D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Inc.
- Hvidston, D. J., McKim, C. J., & Mette, I. M. (2016). Principals' supervision and evaluation cycles: Perspective from principals. *Education Leadership Review, 17*(1), 100-113.
- Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2012). A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling. Montana State University International of Education Sciences, 10*(4), 1-34.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspective* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.