


**TRANSFORMATIONAL AND TRANSACTIONAL LEADERSHIP:
THE FEATURES, EXISTENCE, AND INFLUENCE**

Thamarat Jangsiriwattana


**A Dissertation Submitted in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Doctor of Philosophy (Human Resource and Organization Development)
School of Human Resource Development
National Institute of Development Administration
2018**


**TRANSFORMATIONAL AND TRANSACTIONAL LEADERSHIP:
THE FEATURES, EXISTENCE, AND INFLUENCE**


Thamarat Jangsiriwattana
School of Human Resource Development


Professor  Major Advisor
(Busaya Virakul, Ph.D.)


The Examining Committee Approved This Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy (Human Resource and Organization Development).

Professor  Committee Chairperson
(Kalayanee Senasu, Ph.D.)

Professor  Committee
(Busaya Virakul, Ph.D.)

Professor  Committee
(Darlene F. Russ-Eft, Ph.D.)

Assistant Professor  Committee
(Arnond Sakworawich, Ph.D.)

Associate Professor  Dean
(Sombat Kusumavalee, Ph.D.)

April 2019

ABSTRACT

Title of Dissertation	Transformational and Transactional Leadership: The Features, Existence, and Influence
Author	Mr. Thamarat Jangsiriwattana
Degree	Doctor of Philosophy (Human Resource and Organization Development)
Year	2018

The purposes of this study are to explore the features and existence of transformational and transactional leadership and its jointed effect, to examine the influence of these three leadership styles, and to confirm the leadership theory that the leadership effects on organizational performance. To verify this relationship, this study uses the quantitative method to prove the effects of leadership on organizational performance. Questionnaires were used to collect data from 1,047 teachers in the 92 schools under the Office of Basic Education Commission in Bangkok by using quota sampling. Data were analyzed using (a) Structural Equation Modeling (SEM) at the individual level of analysis; (b) Multiple Linear Regression for the organizational level of analysis. The findings revealed that transactional leadership showed the strongest influence on the subjective organizational performance followed by transformational leadership and the jointed effect of transformational and transactional leadership. Only the jointed effect of both leadership styles was significantly influencing the objective organizational performance. The results and implication of the study were discussed.

ACKNOWLEDGEMENTS

After an intensive period of participating this doctoral degree, this note of thanks is the finishing touch of my dissertation. I would like to reflect on the people who have supported and helped me throughout this period. I would like to express wholehearted thanks to my advisor, Professor Dr. Busaya Virakul for her advice and encouragement throughout my study. My appreciation is extended to my chairperson, Professor Dr. Kalayanee Senasu, and my committee members, Professor Dr. Darlene Russ-Eft and Assistant Professor Dr. Arnon Sakworawich for their valuable guidance, and assistance that made this dissertation a completed one.

My gratitude is expressed to all faculty members and officers at the Aviation Personnel Development Institute, Kasem Bundit University. Special thanks to Dr. Meta Ketkaew, the Director, who always supports me. Thanks to my good assistant Norrasith Sidtichok and Parinya Sritip for spending their time assisting me during my work.

Most importantly, I would like to express my highest gratitude to my parents who provide me such a wise counsel and sympathetic ear. You are always there for me. Thanks to my sisters, Kanokwan and Chanya for being a wonderful helping hand. Most of all, I would like to dedicate this dissertation to all of my family members for their endless loves and cares, and for being my inspiration in pursuing this doctoral degree.

Thamarat Jangsiriwattana

2019

TABLE OF CONTENTS

	Page
ABSTRACT	vii
ACKNOWLEDGEMENT	iv
TABLE OF CONTENTS	v
LIST OF TABLES	x
LIST OF FIGURES	xii
CHAPTER 1 INTRODUCTION	1
1.1 Research Background and Rationale	1
1.2 Objective of the Study	3
1.3 Research Framework and Questions	4
1.4 Significance of the Study	5
1.5 Research Methods	6
1.6 Definitions of Terms	6
1.7 List of Abbreviations	8
1.8 Chapter Summary	8
CHAPTER 2 LITERATURE REVIEW	10
2.1 An Overview of Leadership	10
2.1.1 Definitions of Leadership	10
2.1.2 Importance of Leadership in the Organization	12
2.1.3 Leadership Theories and Concepts	13
2.2 Transformational and Transactional Leadership	17
2.2.1 Transformational Leadership	17
2.2.2 Transactional Leadership	22

2.2.3	Critiques of the Transactional and Transformational Leadership	26
2.3	Organizational Performance	27
2.3.1	Definition of Organizational Performance	27
2.3.2	Subjective Organizational Performance	28
2.3.3	Objective Organizational Performance	32
2.4	Researches on the Relationship of Transformational and Transactional Leadership and Organizational Performance	35
2.4.1	Transformational Leadership Organizational Performance Relationship in Organizations	43
2.4.2	Related Issue of Leadership in Thailand	44
2.5	Chapter Summary	47
CHAPTER 3	RESEARCH METHODOLOGY	49
3.1	Research Design	49
3.2	Research Framework and Hypothesis	50
3.3	Variables	52
3.4	Target Population	54
3.5	Sample and Sampling Methods	54
3.6	Measurement	55
3.6.1	Scales and Sources	55
3.6.2	Product-indicator Approach	60
3.7	Pilot Study	62
3.8	Descriptive Statistics	64
3.8.1	Descriptive Statistics of Exogenous Variable (Transformational and transactional Leadership)	64

3.8.2	Descriptive Statistics of Endogenous Variable (Subjective Organizational Performance)	65
3.9	Data Collection	67
3.10	Respondent's Profiles	68
3.11	Measurement Reliability and Validity	72
3.11.1	Measurement Reliability	72
3.11.2	Measurement Validity	73
3.12	Chapter Summary	85
CHAPTER 4	RESEARCH FINDINGS	86
4.1	Research Framework and Hypotheses	86
4.2	Hypothesis Testing	88
4.2.1	Individual Level of Analysis	90
4.2.2	Organizational Level of Analysis	93
4.2.3	Summary of Hypothesis Testing	97
4.3	Responses to the Research Questions	98
4.3.1	Response to Research Question 1: What is the influence of transformational leadership on organizational performance?	98
4.3.2	Response to Research Question 2: What is the influence of transactional leadership on organizational performance?	99
4.3.3	Response to Research Question 3: What is the influence of a jointed effect of both transformational leadership and transactional leadership on organizational performance?	99
4.4	Chapter Summary	100
CHAPTER 5	DISCUSSION AND CONCLUSION	102
5.1	Summary of the Study	102

5.2	Discussion	103
5.2.1	Research Question 1. What is the relationship between transformational leadership and organizational performance?	103
5.2.2	Research Question 2. What is the relationship between transactional leadership and organizational performance?	109
5.2.3	Research Question 3. What is the relationship between the combined effect of transformational and transactional leadership and organizational performance?	114
5.3	Research Implications	117
5.3.1	Theoretical Implications	118
5.3.2	Practical Implications	119
5.4	Research Limitations	120
5.5	Recommendations for Future Research	122
5.6	Conclusion	123
	BIBLIOGRAPHY	127
	APPENDICES	146
Appendix A	Lists of Schools in Bangkok under the OBEC	146
Appendix B	Samples of Schools Assessment Results under the Office of Basic Education Commission obtained from www.obec.go.th	157
Appendix C	Questionnaire (English Version)	191
Appendix D	Questionnaire (Thai Version)	196
Appendix E	Index of Item-Objective Congruence	203
Appendix F	Statistic Results	206

Appendix G	Researches on the relationship of transformational and transactional leadership and organizational performance	214
BIOGRAPHY		233

LIST OF TABLES

Tables	Page	
2.1	Some Emerging Leadership Concept Theories	16
2.2	Summary of Transformational Leadership Measurement Tools	20
2.3	Summary of Transactional Leadership Measurement Tools	24
2.4	Summary of Subjective Organizational Performance Measures	30
2.5	Summary of Objective Organizational Performance Measures	34
2.6	Summary of Studies on Transformational and Transactional Leadership and Organizational Outcomes	38
2.7	Summary of the Related Organizational Outcomes and Transactional Leadership	40
2.8	Summary of the Comparison Studies between Transformational and Transactional Leadership	42
3.1	Transformational Leadership Scale	56
3.2	Transactional Leadership Scale	58
3.3	Subjective Organizational Performance Scale (SOP)	59
3.4	List of Participants in Pilot Test	63
3.5	Measurement Accuracy	63
3.6	Summarizes the Mean and Standard Deviation Scores for All Statements	66
3.7	Number of Respondents per School	69
3.8	Demographic Profiles of Respondents	71
3.9	Mean, Standard Deviation, AVE, CR and Cronbach's Alpha Value of Constructs, and Intercorrelation among Variables	74
3.10	Results of the Exploratory Factor Analysis of TSL	76

3.11	Estimates of Factor Loadings and Residuals for CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP and OOP (Individual level)	79
3.12	Estimates of Factor Variances and Covariances and Error Covariances for a CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP (Individual level)	80
3.13	Estimates of Factor Loadings and Residuals for CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP (Organizational level)	82
3.14	Estimates of Factor Variances and Covariances and Error Covariances for a CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP (Organizational level)	83
3.15	Results of TFL, ICC calculation in SPSS using single-rating, absolute-agreement, 2-Way Mixed-Effects Mode	84
3.16	Results of TSL, ICC calculation in SPSS using single-rating, absolute-agreement, 2-Way Mixed-Effects Mode	85
4.1	Symbols of the Model Variables	89
4.2	Multiple Regression Analysis Predicting SOP from TFL, TSL and TFLxTSL at the Organizational level	95
4.3	Multiple Regression Analysis Predicting OOP from TFL, TSL and TFLxTSL at the Organizational Level	96
4.4	Summary of Hypotheses Testing	98

LIST OF FIGURES

Figures	Page
1.1 Conceptual Framework of the Study	5
2.1 The Conceptual Model of Transformational Leadership and the Organizational Performance	22
2.2 The Conceptual Model of Transactional Leadership and the Organizational Performance	25
2.3 The Conceptual Model of the Relationship between the Jointed Effect of Transformational and Transactional Leadership and the Organizational Performance	26
2.4 The Relationship between Transformational Leadership and Subjective and Objective Organizational Performance	40
2.5 The Relationship between Transactional Leadership and Subjective and Objective Organizational Performance	41
2.6 The Conceptual Model of the Relationship between the Jointed Effect of Transformational and Transactional Leadership and Subjective and Objective Organizational Performance	43
2.7 Perceived Leadership Quality	45
3.1 Research Framework of the Study	52
3.2 The Interaction Model using Indicator-Products as the Indicators of Latent Variable	62
3.3 CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP	78
3.4 CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP	81
4.1 Research Framework	87

4.2	Effect of TFL, TSL, TFLxTSL on SOP, OOP at the individual level	91
-----	---	----

CHAPTER 1

INTRODUCTION

This research examines the influence of leadership styles on organizational performance. The goal of this chapter is to introduce the research and explain the reasons for conducting it and how it will be conducted. It consists of (a) research background and rationale, (b) objectives of the study, (c) research framework and questions, (d) significance of the study, (e) research methods, (f) definitions of terms, and (g) list of abbreviations. At the end, the summary will conclude the overall picture of the research.

1.1 Research Background and Rationale

This research studies the role of transformational leadership in the organizational outcomes. Leadership can be viewed as the activities associated with forming and directing a “collective effort” to achieve organizational goals (Kaiser, Hogan, & Craig, 2008, p. 96). The leader of an organization or sub-unit within the organization is responsible for establishing long-term and short-term goals and directing and motivating individuals to meet these goals (Kaiser et al., 2008). The leader of the organization also plays a critical role in creating organizational culture and norms, which also influence the organization’s performance (Birasnav, 2014; Chou et al., 2013; Robbins & Judge, 2013). Thus, the organization’s leader and his or her approach will have a direct impact on the organization’s performance (Kaiser et al., 2008).

Transformational leadership is a leadership style that is oriented toward long-term achievement of organizational aims and visions and development of followers (Bass, 1991; Bass & Riggio, 2006). This contrasts with transactional leadership, which is oriented toward short-term, observable and measurable goals, and which uses the power of contingent reward to achieve these goals (Bass, 1991; Bass & Riggio, 2006). Transformational leadership is promoted as achieving superior organizational performance on various measures by developing long-term competencies and meeting long-term organizational visions (Bass, 1991; Bass & Riggio, 2006). However, transformational leadership on its own may not be as effective as ambidextrous leadership, which combines transactional and transformational leadership to meet both short-term and long-term needs (Turne, Swart, & Maylor, 2013). The concept of transformational leadership has become popular in organization as an approach to improving long-term outcomes such as organizational achievement (Nguni et al., 2006), organizational outcomes – performance related to expectation (Du et al., 2013). Transformational leadership may be particularly useful in many organizational contexts, including non-profit organization where the leader's opportunity for contingent reward may be limited and goals may be longer-term and less objective than for profit firms (Nguni, et al., 2006).

Even though the effect of leadership styles and approaches on organizational performance has been studied extensively since the 1980s, this relationship is still not fully understood (Jing & Avery, 2008). In part, this is because organizational contexts and external conditions are highly complex, which can mask or moderate the influence of leadership styles on organizational approaches (Jing & Avery, 2008). There are also issues of culture that could influence leadership approaches. However, the confusion has also arisen because of the number of conceptualizations and typologies of leadership styles, which make direct comparison and examination of this problem difficult (Jing & Avery, 2008). This situation has meant that although it is

hypothetically the case that leadership styles have a strong influence on organizational outcomes, the empirical research does not always support this (Jing & Avery, 2008).

Instead, the existing literature on leadership reflects four distinctive themes of transformational and transactional leadership studies including, 1) the comparison study between the influence of transformational and transactional leadership on the organizational outcomes in which the result is ambiguity e.g., Analoui et al. (2012); Birasnav (2014), 2) the influence of the transformational leadership on organizational outcomes e.g., Al-Albrrow (2014); Chi and Huang (2014), 3) none of the studies pay attention on the combination style of transformational and transactional leadership, and 4) transactional leadership style seems to be ignored even though it is one of the most effective leadership style. These represent significant research results of the present studies of leadership. Thus, the reason for conducting this research is to provide further evidence to confirm the role of transformational and transactional leadership styles in the organization performance, particularly considering the complexity of the organization context. Furthermore, the combination style of transformational and transactional leadership has been highlighted. The study will contribute to leadership field by providing research findings which shed more light on the balance of leadership and leadership measurement.

1.2 Objectives of the Study

The research objective is to examine the role of transformational and transactional leadership on organizational performance. There are three main objectives on this research, which are;

1) To explore the features and existence of transformational and transactional leadership.

2) To examine the influence of transformational and transactional leadership and its jointed effect on the organizational performance

3) To confirm the theories in human resource management, human resource development, organizational development that leadership is one of the critical factors of organizational performance.

1.3 Research Framework and Questions

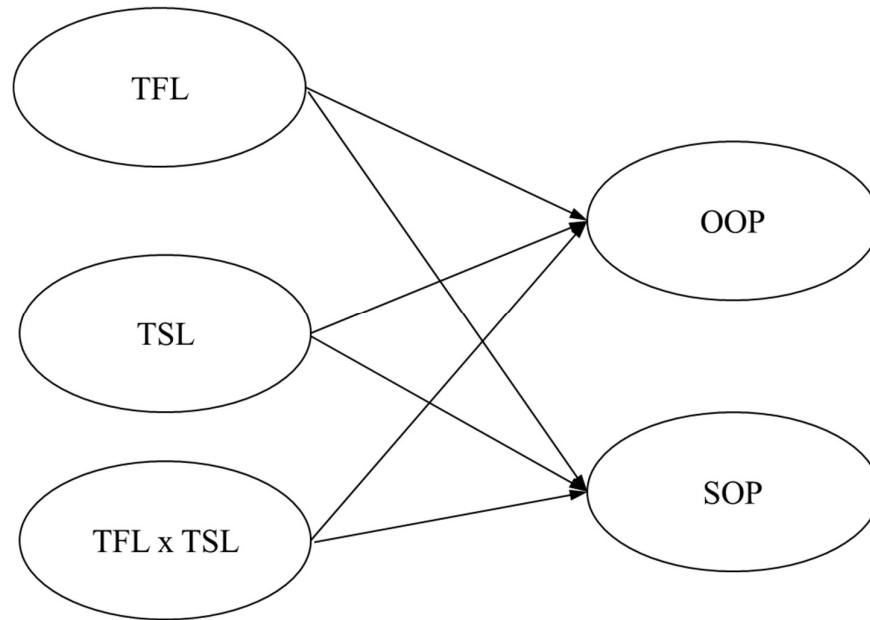
There are three research questions of the study, which address the role of leadership styles and organizational activities on organizational performance. These research questions will be answered with a combination of primary research (a survey of school teachers, as discussed below) and secondary research (a comprehensive literature review). The research questions are supported by a conceptual framework that addresses three hypotheses (Figure 1.1). The questions of the research include:

Research Question 1: What is the influence of transformational leadership on the organizational performance?

Research Question 2: What is the influence of transactional leadership on the organizational performance?

Research Question 3: What is the influence of the jointed effect of transformational and transactional leadership on the organizational performance?

Figure 1.1 Conceptual Framework of the Study



TFL = Transformational leadership; TSL = Transactional leadership; TSL x TFL = the combined TSL and TFL; OOP = Objective organizational performance; SOP = Subjective organizational performance

1.4 Significance of the Study

The main significance of this research lies in its role in featuring the existing and its influence of transformational and transactional leadership on organizational performance. The evolution of leadership study has been long studied since 1900 (Northouse, 2015). Especially, the transformational and transactional leadership emerged in the line by 1973. It noted that transformational and transactional leadership has an impact on organizational performance. However, there are very few evidences have been found in Thai organizational context. From the existing literature, the results of the transformational and transactional leadership influence on organizational performance are not always true. There are ambiguities as the research gap mentioned earlier; this study will explore the features and the influence of

transformational and transactional leadership on the organizational performance. More importantly, transactional leadership, which is considered as one of the most effective leadership styles will be reviewed and examine with the new developed measurement tool.

1.5 Research Methods

The research methodology used for the study incorporated a quantitative approach, which is explained in detail in Chapter 3 (see details of questionnaire in Appendix C and D). Quantitative research was selected because it provides a broad overview of the phenomenon in the study population (Creswell, 2014). The population of interest included Thai teachers. The study's target respondents were teachers in 156 schools who teach under the Office of Basic Education Commission (OBEC) in Bangkok (N = 13,020). The research used a survey design, which was ideal because it is flexible and can sample a broad population (Creswell, 2014). Research was conducted using a self-administered questionnaire designed by the researcher based on the previous research into leadership styles. Analysis was conducted using structural equation modeling (SEM) and multiple linear regression analysis. SEM was chosen because it is ideal for testing a full research model rather than isolating individual relationships and for uncovering latent constructs and relationships (Byrne, 2016). Multiple linear regression was used to analyze the organizational level which has smaller groups of participants.

1.6 Definitions of Terms

Transformational leadership. Transformational leadership is a leadership style that emphasizes organization and employee development rather than immediate goals (Bass & Riggio, 2006). Thus, transformational leadership is the leadership practices

that use to inspire, encourage, and motivate the follower to achieve the organizational goals by concerning with individual's need and development.

Transactional leadership. Transactional leadership style explains that a subordinate does what their manager tells them to do. Leaders provide their subordinates the material or spiritual tool to use to achieve established goals. Furthermore, leader has power to evaluate, correct and train subordinates to reach the set goals and to reward to those who achieve them. Therefore, transactional leadership is the leader who gives the direction, planning, checking progression, and allocating resources to the followers to achieve organizational goals.

Organizational performance. Organizational performance refers to the organization's achievement on various objective and subjective measures (Aubry & Hobbs, 2011). These measures may also be internal or external. In this study, an external objective organizational performance is measured by the external organization, which is not a stakeholder, while an internal subjective organizational performance is measured by employee's perceived of organizational performance, employee's job satisfaction and employee's work engagement.

1.7 List of Abbreviations

Following are abbreviations of words and variables in the research. They will be found throughout this paper.

ENGAGE	- Employee engagement	OOP	- Objective organizational performance
IC	- Individualized consideration	POP	- Perceived organizational performance
ICxP	- The product of an interaction between individualized consideration and planning	SI	- Standard of input
II	- Idealized influence	SL	- Standard of learners
IIxD	- The product of an interaction between idealized influence and giving direction	SOP	- Subjective organizational performance
IM	- Inspirational motivation	SP	- Standard of process
IMxPr	- The product of an interaction between inspiration motivation and check progression	TFL	- Transformational leadership
IS	- Intellectual stimulation	TFLxTSL	- The jointed effect between transformational and transactional leadership
ISxR	- The product of an interaction between intellectual stimulation and resource allocation	TSL	- Transactional leadership
JS	- Job satisfaction		

1.8 Chapter Summary

This chapter has presented the rationale for conducting the study and explained how it was conducted and its research questions. Transformational and transactional leadership is important; however, it needs to be examined what

transformational and transactional leadership can make its achievement. Thus, studying the role of leadership styles could have a potentially significant benefit for the organizational policymaking. Using a quantitative survey design, this research examined the role of transformational and transactional leadership styles in organizational performance. The research was founded in existing theories and empirical evidence on leadership styles and their role in organizational performance, which are discussed in the Chapter 2.

CHAPTER 2

LITERATURE REVIEW

This chapter presents the literature review of the researches and theories which are the fundamental knowledge for building research framework and question. The topics include (a) an overview of leadership, (b) transformational and transactional leadership, (c) organizational performance, (d) related studies of transformational and transactional leadership and organizational performance. At the end, the summary revealed the significant role of leadership and organizational performance.

2.1 An Overview of Leadership

A general definition of leadership holds that it is the organization of “collective effort” toward goal achievement (Kaiser et al., 2008, p. 96). However, it is difficult to achieve a single consensus definition, because different theories of leadership have established different bases for leadership behaviors (Northouse, 2015). Trait theories propose that leadership is an observable effect of the leader’s personality traits, skills, or other factors, while contingency theories propose that leadership arises as a result of the actions required. In contrast, leadership styles theories (the focus of this research) propose that leadership is a learned skill that individuals can implement in different ways as required (Northouse, 2015). Thus, arriving at a definition of leadership can be a difficult problem. This section reviews definitions, theories and reflects on its importance within the organization.

2.1.1 Definitions of Leadership

A generic definition of leadership is that “leadership involves the process of influence... one or more followers ... [and] potential or capacity to influence others (Vroom & Jago, 2007, p. 17).” However, where definitions of leadership begin to

diverge is in the process of leadership, or in other words, how the leader influences his or her followers (Vroom & Jago, 2007). As mentioned above, leadership can be defined using trait-based, contingency-based, or style-based approaches (Northouse, 2015). A trait-based definition of leadership argues that leadership is internal to the leader, arising from factors such as personality, cognitive and social abilities, and so on (Zaccaro, 2007). Under the trait based model of leadership, leadership consists of direct actions by the individual leader, which serve to motivate and direct followers towards a given goal. A contrasting model is contingent leadership, or situational leadership. Under contingency theories of leadership, such as path-goal theory, the leader does not require specific personality traits; instead, leadership emerges as a response to a given situation and a set of goals. The situation can influence several aspects of the leadership practice and outcomes, including what the leader chooses to do, the consequences of their actions, and the overall outcomes of the situation (Vroom & Jago, 2007). Today, neither pure trait models nor pure contingency models of leadership hold sway (Vroom & Jago, 2007; Zaccaro, 2007).

Leadership styles theories have become more common as a means of understanding both internal and external influences on leadership processes (Northouse, 2015). There are several different leadership styles theories, which do share certain characteristics although the precise leadership styles they identify vary. In general, leadership styles theories argue that leadership emerges from the interaction of the individual traits and situation, with leaders choosing leadership approaches that fit a certain situation based on their emotional intelligence, understanding, or personality. Critically, unlike trait-based theories, styles-based theories argue that leadership is a skill that must be learned, rather than an inborn or natural characteristic of the leader. Styles-based models also argue that leadership is an active, directed process rather than a natural situation (Northouse, 2015). A recent model of leadership removes the focus on the individual entirely, instead taking an entirely interactional view of leadership (Crevani et al, 2010). This model proposes that leadership emerges in the process of interaction between individuals, which creates and directs the influence required. Thus, next section will provide the description of the existing leadership theories.

2.1.2 Importance of Leadership in the Organization

Leadership is critical within the organization for several reasons. Leadership establishes and shapes the organization's long-term goals and vision, essentially creating and continually reinforcing the organization's goals, and strategies (Ciulla, 1999). The leader has a role in motivating, engaging and bringing out the best in others. He or she could drive passionate workers to achieve higher level of performance. This influence relates not just to the organization's goals, but also its ethical values and norms, which influence day-to-day actions of individuals in the organization. The effectiveness of leadership can even influence whether the organization survives and thrives (Kaiser et al., 2008). Kaiser et al. (2008) do point out that leadership studies typically provide more information about individual performance than organizational performance; at the same time, failure studies of projects and even entire organizations have demonstrated that leadership does make a difference, whether good or bad (Daly, 2009; Nixon et al., 2012).

There are extensive studies of leadership. One third of them is about transformational leadership (Northouse, 2015). Transformational leaders give autonomy and freedom to employees by placing emphasis on the meaning and worth of work roles that followers perform and stimulate intellectual abilities of employees and inspire them to create opportunities to significantly impact their work roles, which could lead to higher levels of organizational outcomes. On the other hand, highly empowered employees may view transactional leadership style as restrictive, less flexible, controlling, and risk averse which demotivates them. However, both styles of leadership influence employee's behavior with psychological empowerment. Du et al. (2013) reveal that the transformational leadership style is best suited for initiating and designing organizational practices while transactional leadership is best suited for implementing and deriving organizational policies. They propose that transformational leaders are more likely to realize the complex interconnections among a firm's various stakeholders and view the firm as interdependent with, rather than isolated from, its community and natural environment. While, transactional leaders mostly focus on maintaining the status quo and only pay attention to constraints and efficiency. Thus,

transformational and transactional leadership is critical to the effective long-term performance and change management in the organization.

2.1.3 Leadership Theories and Concepts

Followings are the main theories and concepts on leadership. They are (a) the Great Man theory, (b) Trait theory, (c) Behavioral theory, (d) Contingent theory, and (e) Emerging leadership concepts.

A. The Great Man theory

The Great Man theory evolved around the mid-19th century. It represented the primary perspective of leadership in European and American societies (English, 2006). The Great Man theory assumes that the traits of leadership are intrinsic. That simply means that great leaders are born. This theory sees great leaders as those who are destined by birth to become a leader. Furthermore, the belief was that great leaders would rise when confronted with the appropriate situation. This theory supports the use of term leadership to great political figures such as Caesar, Charlemagne, and Napoleon who initiated major changes in the course of the history (English, 2006). The theory was popularized by Carlyle (1993). The Great Man theory was inspired by the study of influential heroes. In his book *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*, Carlyle (1993) compared a wide array of heroes. However, this theory was limited to a few special men leaders. Women leaders were ignored.

B. Trait theory

The trait leadership theory believes that people are either born or are made with certain qualities that will make them excel in leadership roles. The trait theory of leadership focuses on analyzing mental, physical and social characteristics in order to gain more understanding of what is the characteristic or the combination of characteristics that are common among leaders. There were many shortcomings with the trait leadership theory. In the 1930s the field of psychometrics was in its early years. Personality traits measurement weren't reliable across studies. However, many studies revealed that traits are associated with leadership (English, 2006). Thus, many studies

have analyzed the traits among existing leaders in the hope of uncovering those responsible for one's leadership abilities. This theory is criticized that it overlooks the importance of situations and the relationship to leadership.

C. Behavioral theory

By the 1950's, most of the leadership research had changed its paradigm from trait theory to focusing on what the leader did on the job, behavior. This theory attempts to explain the different behavior of effective leaders from the nature of their works (Achua & Lussier, 2010). Therefore, leaders who achieve the task will either focus on their people or their relationship. It is described by three schools of thought including Ohio State University, University of Michigan and University of Texas, as people-oriented or task-oriented, or employee-oriented or job-oriented (Daft, 1999). Similarly, Northouse (2015) describes these leaders' behaviors as task behaviors and relationship behaviors. In general, the behavior theories of leadership are different from the trait approaches to leadership, because they focus on what leaders do, not what they are. However, this approach is not a refined theory that provides a completely organized set of prescription for effective leadership behavior.

D. Contingency theory

The Contingency Leadership theory argues that there is no single way of leading and that every leadership style should be based on certain situations, which signifies that there are certain people who perform at the maximum level in certain places; but at minimal performance when taken out of their element. There are four underlying theories including contingency theory, situational leadership theory, path-goal leadership theory and leader-member exchange (LMX) theory (Northouse, 2015). These theories treat situational variables as the condition for leadership. It will affect, influence, or moderate the extent to which a leadership behavior occurs. Examples of situational variables are characteristics of the work, characteristics of the followers, characteristics of the leaders (Schedlitzki & Edwards, 2014). Thus, the effective leadership occurs when the leader can accurately analyze the development level of their followers and then exhibit the leadership style that is a good match that situation.

E. Emerging leadership concepts

Most of theories have emphasized leadership from the leader's perspective (e.g., trait theories, skill theories) or the follower and the context (e.g., situational leadership, path-goal theory) or the relationship between leader and follower (e.g., leader-member exchange). This section will explain the brief overview of the emerging leadership concepts in the academic (Table 2.1). From the existing of current leadership study, there are several leadership concepts which are emerged from time to time (e.g., transformational and transactional leadership). These concepts represent that leadership styles which leader shares his or her acknowledge with followers, creates relational process rather than a position, simultaneous top-down, bottom-up change processes and partnering across organization for sustainable development.

Table 2.1 Some Emerging Leadership Concept Theories

Emerging leadership concept	Definition	Components
Adaptive leadership	The approaches that leader uses to encourage his/her follower to get through tough challenges and problems	Mobilize, motivate, organize, orient, and focus on the attention of others
Authentic leadership	The leader who focuses on intrapersonal, interpersonal, and developmental perspective with his/her follower (Northouse, 2015).	Self-awareness, internalized moral perspective, balanced processing, relational transparency
Servant leadership	The leader who emphasizes the good of the follower over his/her own self-interests and focuses on follower's development (Northouse, 2015).	There are many different components of servant leadership. It is showing the ambiguity of the components of servant leadership (see Northouse, 2015).
Transformational and transactional leadership	Transformational leadership is a process whereby a leader engages with follower and creates a close relationship that enhances the level of motivation and morality in both parties. Transactional leadership is a common exchanged process that occurs between leader and follower. This process can be observed at all levels in organization (Northouse, 2015).	Transformational leadership consists of Idealize influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individual consideration. Transactional leadership consists of contingent reward, management-by-exception, laissez-faire,

This research has chosen transformational and transactional leadership as an emerging leadership approach to understanding the influence of effective leadership on organizational performance. The transformational leadership model will be examined, the two leadership styles are defined and their characteristics and impacts are discussed. An overview of critiques of the model is also provided, to understand the theoretical issues when applying this model.

2.2 Transformational and Transactional Leadership

Transformational and transactional leadership is considered as one of the emerging leadership concept. This leadership styles can be generally defined as the directive and supportive actions taken by leaders in order to perform such tasks as motivate followers, direct followers, and support followers in their needs to achieve specific goals (Northouse, 2015). This model of leadership contrasts to trait theories and contingency theories because they focus on what a leader does (action), rather than the person or situation. This is a critical difference, because it focuses not on who the leader is, but instead recreates leadership as a learned set of skills and activities (Northouse, 2015). In detail, transactional leadership achieves specific goals by using the leader's power to reward or punish, while transformational leadership achieves broader, long-term goals by encouraging change in followers (Bass, 1991; Bass & Riggio, 2006).

The concept of transformational and transactional leadership was introduced as a dichotomous construct, with leaders expected to show either transactional or transformational leadership styles (Burns, 1978). Bass (1985) provided a more expanded and refined version of transformational leadership by giving more attention to followers' rather than leaders' needs. Burn's concept of transformational leadership proposes that leader would be either transformational or transactional leadership style, on the contrary, Bass's concept proposes that leader would be effective if he/she is able to imply both transformational and transactional leadership style. Later et al. (2011) use the word *ambidextrous leadership* to represent the combined transformational and transactional leadership. The following section will describe two terms used in this leadership style, transformational leadership, and transactional leadership together with their components, measurement tools and their outcomes.

2.2.1 Transformational Leadership

Transformational leadership is leadership directed not toward achieving immediate goals, but toward transforming and changing the organization and followers (Bass, 1991). According to Rowold (2011, p. 633), "transformational leaders

communicate higher order values and explicit work tasks to each team member individually (Bass, 1985). The leader assesses each team member's background, values, and motives in order to formulate a common vision for a better future." This definition implies that the transformational leader seeks to create agreement within the group and to develop followers' skills and resources in order to better meet future needs.

Components of transformational leadership.

There are different components of transformational leadership as display in Table 2.2. The most widely used is four components of transformational leadership of Bass and Avolio (1995) which description are as follows.

(A) Idealized influence (II). Transformational leaders behave in ways that allow them to serve as role models for their followers. The leaders are admired, respected, and trusted. Followers identify with the leaders and want to emulate them. Leaders who have a great deal of this behavior are willing to take risk and are consistent rather than arbitrary. They can be counted on to do the right thing, demonstrating high standards of ethical and moral conduct (Bass & Riggio, 2006).

(B) Inspirational motivation (IM). Transformational leaders behave in ways that motivate and inspire those around them by providing meaning and challenge to their followers' work. Team spirit is aroused. Enthusiasm and optimism are displayed. Leaders get followers involved in envisioning attractive future states. Leaders create clearly communicated expectations that followers want to meet and also demonstrate commitment to goals and the shared vision (Bass & Riggio, 2006).

(C) Intellectual stimulation (IS). Transformational leaders stimulate their followers' effort to be innovative and creative by questioning assumptions, reframing problems, and approaching old situations in new ways. Creativity is encouraged. Followers are encouraged to try new approaches, and their ideas are not criticized because they differ from the leaders' ideas. New idea and creative problem solutions are solicited from followers, who are included in the process of addressing problems and finding solutions (Bass & Riggio, 2006).

(D) Individualized consideration (IC). Transformational leaders pay special attention to each individual follower's needs for achievement and growth by acting as a coach or mentor. Followers and colleagues are developed to successively higher levels of potential. Individual differences in terms of needs and desires are recognized. The leader's behavior demonstrates acceptance of individual differences, for example, some employees receive more encouragement, some more autonomy (Bass & Riggio, 2006).

Measuring transformational leadership

The well-known measuring tool to assess transformational leadership is the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) developed by Bass (1985). However, the popularity of using the only assessment tool may cause the bandwagon effect, may have somewhat stifled the development of other measurement tool. The measures which are used for assessing transformational leadership are MLQ, Transformational Leadership Behavior Inventory (TLI), Leadership Assessment Inventory (LAI), the Transformational Leadership Questionnaire (TLQ), the Global Transformational Leadership scale (GTL), and the Follower Belief Questionnaire and the Attributes of Leader Behavior Questionnaire (LBQ). Among those, The LAI cannot obtain and rarely used in the present research (Bass & Riggio, 2006). Table 2.2 summarizes the measurement tools from have been using in the transformational leadership (see Northouse, 2015).

Among those, MLQ has been dominated as the measurement of transformational leadership. There are two forms. The first is the Leader Form that asks the leader to rate the frequency of his or her behavior. Another one is the Rater Form that requires follower who associates with the leader to rate the frequency of his or her supervisor or leader. However, the Rater Form is more important version of MLQ because the Leader Form is prone to bias. The current revised form of MLQ is MLQ (5X) (Bass & Avolio, 1997) is refined and contains 36 items. However, MLQ is actually assessed the Full Range of Leadership (FRL) model, including laissez-faire leadership; the components of transactional leadership, as well as the components of

transformational leadership. Solely transformational leadership scales consist of 20 items.

Table 2.2 Summary of Transformational Leadership Measurement Tools

Measurement Tool	Components	Total Items
MLQ (Bass & Avolio, 1995)	Idealized influence, Inspiration motivation, Intellectual stimulation, and Individual consideration	20
TLI (Podsakoff et al., 1990)	Articulating a vision, Providing an appropriate model, Fostering the acceptance of group goals, High performance expectations, Providing individualized support, and Intellectual stimulation	22
LAI (Burke, 1994, cited in Northouse, 2015)	Cannot obtain	-
TLQ (Alban-Metcalf & Alimo-Metcalf, 2000)	Genuine concern for other; Political sensitivity and skills; Decisiveness, determination, self-confidence; Integrity, trustworthy, honesty and open; Empowers, develops potential; Inspirational networker and promoter; Accessible, approachable; Clarifies boundaries, involves others in decisions; Encourages critical and strategic thinking.	Not mentioned
GTL (Carless et al., 2000)	Global transformational leadership	7
LBQ (Behling & McFillen, 1996)	Follower behavior, and Leader behavior	33

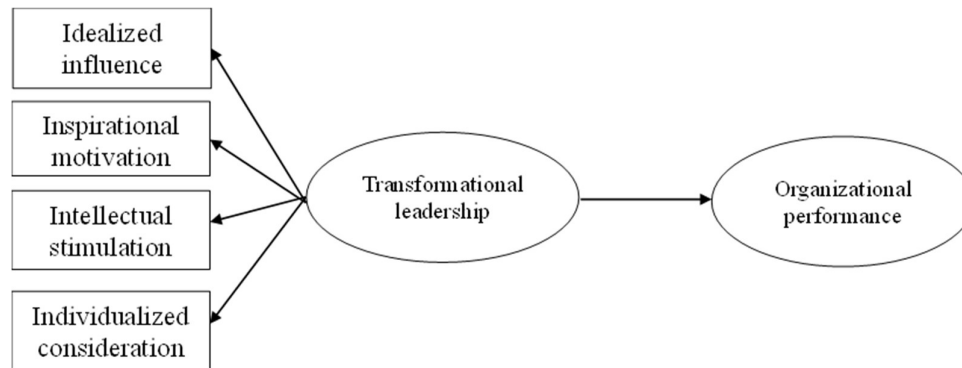
Transformational leadership and its outcomes

Claims for the effects of transformational leadership tend to be very strong, with proponents promoting benefits far beyond what is actually supported by the literature (Wang et al., 2011). Regardless, there is evidence for positive effects of transformational leadership on some outcomes, although this evidence is mixed. Ebrahimi et al. (2017) study of employees in training and education organization show

that transformational leadership has positive outcomes. For example, transformational leadership had a positive and significant effect on value commitment and commitment to stay, which was mainly derive from charismatic leadership rather than individualized consideration or intellectual stimulation. However, the effect on commitment to stay was relatively weak. A similar effect was shown for organizational citizenship behavior and job satisfaction (Nguni et al., 2006). Comparison of previously collected data showed that transformational leadership was positively associated with leader effectiveness, team cohesion and team efficacy, although the organizational context did influence these outcomes (Hargis et al., 2011).

Furthermore, the meta-analysis conducted by Wang et al. (2011) identified a number of positive effects associated with transformational leadership. For example, transformational leadership is positively associated with organizational outcomes, whereas transactional leadership is not (Du et al., 2013). These effects included individual task performance (weak) and contextual performance, team performance and organizational performance, and were typically (though not always) stronger than those identified for transactional leadership (Wang et al., 2011). These studies, as well as evidence presented by Bass and Riggio (2006), demonstrate that transformational leadership has effects beyond the influence created by transactional leadership, and that the two types of leadership can be successfully distinguished. At this stage, Figure 2.1 illustrated the relationship of transformational leadership and the organizational performance.

Figure 2.1 The Conceptual Model of Transformational Leadership and the Organizational Performance



Note: This research model is related to research question 1.

2.2.2 Transactional Leadership

The transactional leader can be defined as follows: “Typically, transactional leaders set explicit, work-related goals and the rewards that can be expected as a result of performing successfully... it is the implication that this is not done proactively and in close cooperation with each team member” (Rowold, 2011, p. 632). Transactional leadership as a process typically involves the utilization of the leader’s power to reward or punish individuals in order to meet specific requirements and goals (Bass & Riggio, 2006). A common example is a leader’s use of financial incentives as a tool to motivate followers to meet certain specific goals, such as monthly sales goals. However, as Rowold (2011) points out, these goals are typically set based on the organization’s requirements rather than the individual employee’s characteristics, lacking individualized considerations or fit with the individual’s goals and preferences.

Components of transactional leadership.

Bass and Riggio (2006) suggest that there are three components of transactional leadership, which are in MLQ. On the MLQ, transactional leadership is commonly measured based on contingent reward, management-by-exception and *laissez-faire* leadership (Avolio et al., 1999). (a) Contingent reward. It is the first of two transactional leadership factors. It exhibits exchange process between leaders and followers in which

effort by followers is exchanged for specified rewards. With this kind of leadership, the leader tries to obtain agreement from followers on what must be done and what the payoffs will be for the people doing it, (b) Management-by-exception. It is a leadership that involves corrective criticism, negative feedback, and negative reinforcement. Management-by-exception takes two forms: active and passive. A leader using the active form of management-by-exception watches followers closely for mistakes or rule violations and then takes corrective action. On the other hand, a leader using passive form intervenes only after standards have not been met or problems have arisen, and (c) Laissez-faire. There is a different perspective of this factor. Bass and Riggio (2006) include this as one of the transactional leadership but Northouse (2015) comments that it is as a non-leadership factor.

However, this leadership is described, as a leader who abdicates responsibility, delays decisions, gives no feedback, and makes little effort to help followers satisfy their needs. There is no exchange with followers or attempt to help them grow. Later, Jensen et al. (2016) expands the concept of transactional leadership in his study based on the study of Bass and Riggio (2006). Oterkiil and Ertesvåg (2014) describe and propose the four different components of transactional leadership. They argue that transactional leadership as defined and measured by Bass (1998) is quite negatively charged. From their studies, transactional leadership entails leadership practices involve (a) giving direction, (b) planning, (c) maintain progression, and (d) allocate resources for his / her followers. It is shown that there is an ambiguity of transactional leadership's components, in which needs to be further examine. However, transactional leadership has the different effects in the organization will be described.

Measuring transactional leadership

There are three leadership styles can be measured by MLQ including transformational, transactional, and non-leadership. According to MLQ, it divides transactional leadership into three components and measures them. However, Oterkiil and Ertesvag (2014) propose the different measurement tool for transactional leadership in the educational context. They suggest that the transactional leadership

measurement in MLQ is negative biased. The measurement tool of TSL are displayed in Table 2.3.

Table 2.3 Summary of Transactional Leadership Measurement Tools

Description	Measurement Tool	Components	Total Items
Leadership practices that leaders provide their subordinates the material or spiritual tool to use to achieve established goals	MLQ (Bass & Avolio, 1995)	Contingency reward, Management by exception, Laissez-faire	16
Leadership practices that involve giving directions planning, progression, allocating resources, establishing predictability and maintaining the status quo.	Transactional leadership (Oterkiil & Ertesvag, 2014)	Giving direction, Planning, Progression, and Allocating resources	4
The use of contingent rewards and sanctions as being intended to create employee's self-interest in achieving the goals	Transactional leadership (Jensen et al, 2016)	Use of contingent non-pecuniary rewards, Contingent pecuniary rewards, Contingent sanction	12

Transactional leadership and its outcomes

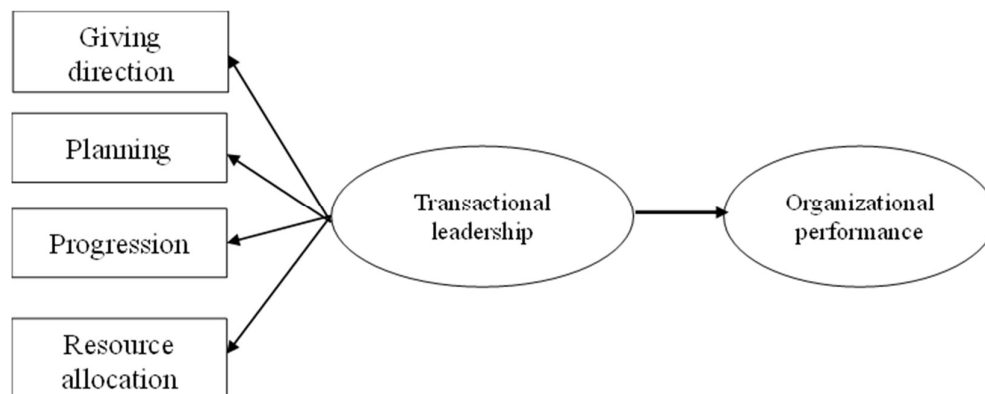
The effects of different aspects of transactional leadership can be mixed. These mixed effects are shown by a study of leadership influences on the job satisfaction and organizational commitment (Nguni et al., 2006). These authors surveyed 560 teachers from 70 different primary schools. They found that passive management by exception, laissez-faire leadership, and contingent reward had a negative effect on the commitment to stay, while laissez-faire leadership had a negative effect on value commitment. At the same time, contingent reward and passive management by exception had positive effects on job satisfaction.

A comparative study also showed the mixed effects of transactional leadership (Ebrahimi et al., 2017; Hargis et al., 2011; Mekpor & Darty-Baah, 2017). These authors

studied two existing data sets relating to transactional and transformational leadership, comparing different outcomes between them. They used dominance analysis and relative weights analysis to examine and compare which of the two leadership styles was more effective for specific outcomes. They did find that transactional leadership had a slightly lower impact on the organization than transformational leadership, although it was still positive. (This compares to laissez-faire and passive management by exception, which had negative impacts). However, when measuring actual task performance and extra effort, transactional leadership had a particularly strong effect (Hargis et al., 2011).

A meta-analysis of previous studies also showed that transactional leadership does have an effect on the organization (Wang et al., 2011). This research studied 113 quantitative surveys on transactional and transformational leadership. They found that individual-level task performance was primarily explained by contingent reward, the main positive management practice associated with transactional leadership (Wang et al., 2011). Thus, it can be stated that transactional leadership in the organization has a positive influence on individual task performance, effort, and potentially job satisfaction, which is not observed with transformational leadership. Thus, Figure 2.2 illustrated the conceptual framework of transactional leadership and the organizational performance.

Figure 2.2 The Conceptual Model of Transactional Leadership and the Organizational Performance

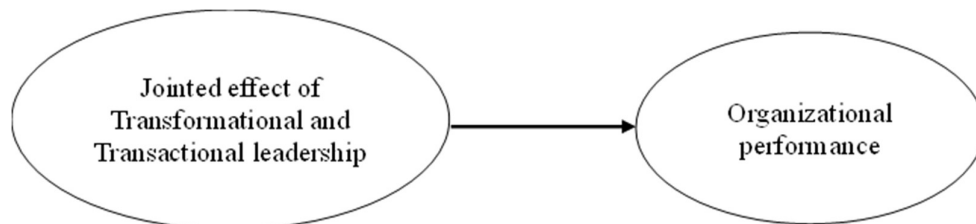


Note: This research model is related to research question 2.

2.2.3 Critiques of the Transactional and Transformational Leadership

There are some critiques or problems with the transactional and transformational model that do need to be considered. One of these critiques is that although the model is presented as dichotomous, in practice effective leaders must use both transactional and transformational leadership in order to achieve goals (Rosing et al., 2011). Rosing et al (2011) identified the concept of ambidextrous leadership, in which leaders utilize different styles depending on the requirement (for example, short-term motivation toward specific goals compared to long-term innovation and growth). Thus, it is likely that leadership will be mixed even in the actions of the same leader. To response to Bass (1985) and Rosing et al (2011), Figure 2.3 proposed the jointed effect of the combination styles of transformational and transactional leadership on the organizational performance.

Figure 2.3 The Conceptual Model of the Relationship between the Jointed Effect of Transformational and Transactional Leadership and the Organizational Performance



Note: This research model is related to research question 3.

In educational context, a vigorous critique for application of transformational leadership is that it is often undertaken with what teachers and other staff members view as a cynical, managerialist and overly focused intention (Curry & Lockett, 2007). This approach can have the effect of creating resistance and tension, which can reduce the effectiveness of transformational leadership. It may also be viewed as ignoring or overlooking the moral aspects of school leadership, as transformational leadership may be considered to be overly manipulative. Curry and Lockett's (2007) critique is an echo of earlier critiques of the model, in which it was observed that transformational

leadership does have the potential to be manipulative and potentially negative or even destructive (Bass & Steidlmeier, 1999). Bass and Steidlmeier (1999) responded to these critiques by pointing out that leadership must be *authentic*, or based in ethics and moral principles, to really be considered transformational.

2.3 Organizational Performance

This section will describe important components of organizational performance pertaining to research objective. It includes definition, subjective organizational performance, objective organizational performance.

2.3.1 Definition of Organizational Performance

A generic definition of organizational performance is the organization's outcomes when measured against a selection of different measures (Aubry & Hobbs, 2011). Aubry and Hobbs (2011) identify different types of measures that can be used. For example, organizational performance can be measured based on objective or subjective measures, and can be internal or external in perspective. However, there are a lot of different conceptualizations of organizational performance, which lead to different types of performance measures (Aubry & Hobbs, 2011). Another author remarks that the multiple definitions and different measurement models for organizational culture makes it difficult to derive a single, shared concept of organizational performance (Richard et al., 2009).

Richard et al (2009) conducted a comprehensive examination of studies of organizational performance. They found that although the construct of organizational performance was used in a wide number of studies, there were few shared measures that were positioned as organizational performance (Richard et al., 2009). Instead, authors used a wide range of disparate subjective and objective measures of performance, depending on the intention of the study and the author's interest (Richard et al., 2009). They reported that while organizational performance can *in general* be defined as the organization's effective completion or progress on different measures

related to its function, the precise definition and measurement of organizational performance has not been resolved (Aubry & Hobbs, 2011; Richard et al., 2011).

Based on the literature review, this research has chosen to measure organizational performance based on subjective and objective measures, following previous research. These concepts are defined and appropriate measures are identified below.

2.3.2 Subjective Organizational Performance

Theory of flow (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009), expectancy theory (Vroom, 1964), and self-determination theory (Ryan & Deci, 2000) propose that employee's positive behaviors reflect the positive outcomes of the organization. The first category of organizational performance considered in this study is subjective organizational performance. Subjective performance measures are measures that involve some aspect of judgment, perception, or attitudinal response in their measurement, and are not entirely based on concrete, consistently measurable responses (Richard et al., 2009). In Richard et al.'s (2009) extensive meta-analysis of organizational performance, which included 722 studies, found that subjective performance measures were somewhat less common than objective measures, included in about 26% of studies. In these studies, about 12% of studies used subjective accounting measures, while 19% used subjective financial or performance perception measures and 11% used subjective sales or market share measures (Richard et al., 2009). However, these authors primarily reviewed external performance measures, and did not include internal organizational performance measures. Thus, this is only a snapshot of organizational performance.

Subjective organizational performance is a performance relative to expectation, rather than absolute performance (Du et al., 2013). Thus, another problem with subjective performance measures is the potential for bias and judgment errors, which can make such measures unreliable (Meier & O'Toole, 2013). Because subjective measures are mainly derived from managerial perceptions of the organization's performance, there can be problems such as common source bias which make these

measures unreliable (Meier & O'Toole, 2013). These authors demonstrated that common source bias can emerge from routine performance measures used in schools, such as comparison to other schools (Meier & O'Toole, 2013). There are also other biases that can influence subjective measures, such as recency bias (people recalling more recent events better than older ones) and the halo effect (spurious association of different measures) (Richard et al., 2009). Thus, while subjective performance measures can be used for qualitative understanding of the organization, these measures can have reliability problems that can make them less appropriate than objective performance measures. At the same time, to a great extent organizational performance assessment is subjective, dependent on factors like assessment of reputation and qualitative perceptions of organizational effectiveness (Ritz, 2009).

Thus, ignoring subjective organizational performance would result in only a partial view of organizational performance. Furthermore, organizational performance is in general a controversial area, with excessive focus on objective measures like test scores viewed as counterproductive and inadequately measuring the full impact of the organization (Meier & O'Toole, 2013). Subjective organizational performance needs to be part of the assessment of organizations.

Table 2.4 summarizes several subjective performance measures that have been found in studies of organizational performance. Many of these measures are derived from Meier and O'Toole's (2013) study, which they extracted from previous studies of organizational performance in order to identify sources of common source bias. Some measures, like organizational citizenship behavior (OCB), are complex measures that can have multiple dimensions (DiPaola & Tschannen-Moran, 2014; Nielsen et al., 2009). Many other subjective organizational measurements have been used such as team effectiveness (McMurray et al., 2012), employee work engagement (Breevart et al., 2014), employee's motivation and employee's job satisfaction (Chaudhry et al., 2012).

Despite the problems of subjective measurement, such measures as employee effectiveness are often used both in the academic literature and the practical performance evaluation of individual (Heinrich & Marschke, 2010). Thus, these

performance measures do have some foundation in the practices of organizations. It is also notable that many, if not most, of these measures are based on the organization's leader's or employee's self-assessment of their perception toward themselves or organizational performance, rather than external measures (with the exception of external reputation). In summary, subjective measures used in this study will mainly be self-assessments of employee's self-perception and of the organization's performance on measures that cannot be quantified.

Table 2.4 Summary of Subjective Organizational Performance Measures

Measured Performance	Context	Definition	Sources
Culture, Social acceptance	Business	CEO's perception toward cultural values and social desirability	Densten and Sarros, (2012)
Corporate social responsibility	Business	The perception toward the organization's programs that protect and improve societal welfare, employee's benefits, community outreach to ecofriendly.	Du et al. (2013)
Employee's achievement goals	Business	Employee's aims to perform better than other by learning and developing job-relevant skills.	Hamstra et al. (2014)
Cognitive outcomes	Virtual world	Level of cognitive effort of participant engaged in collaborative learning in a virtual world.	Kahai et al. (2013)
Employee's commitment	Business	The level of self-perception toward the organizational membership value.	Tyssen et al. (2014)
Entrepreneurial behavior	Knowledge intensive organization	The perception toward behavior that entrepreneurial member engaged in.	Afsar et al. (2017)
Knowledge management	ICT organization	The management perception toward organization knowledge management strategies	Analoui et al. (2012)

Table 2.4 Summary of Subjective Organizational Performance Measures (Cont.)

Measured Performance	Context	Definition	Sources
Knowledge management, Organizational performance	Service industry	The employee's perception of tacit and explicit knowledge process in organization.	Birasnav (2014)
Employee's engagement	Naval cadet	The level of employee's positive fulfilling and work-related state of mind.	Breevart et al. (2014)
Employee's motivation	Banking	The employee's motivation level	Chaudhry et al. (2012); Deichmann & Stam (2015)
Job performance, Organizational performance	Business	The employee's perception toward the organizational performance	Masa'deh et al. (2016)
Environmental support	Education	Community support and organizational support received from outside.	Meirer and O'Toole (2013)
Internal management quality	Education	The perceived quality of organizational leadership and management	Meirer and O'Toole (2013)
Management innovation	Private sector	Generation and implementation of a management practices process, structure or technique that is new and served to organizational goals.	Voccaro et al. (2012)
Safety behavior		Employee's perception toward safety, climate in organization	Clarke (2013)
Organizational attitude (job satisfaction, organizational commitment)	Business	The general feelings of employee toward his or her job. His of her affective and continuance commitment.	Ertureten, Cemalcilar & Aycan (2013)

Table 2.4 Summary of Subjective Organizational Performance Measures (Cont.)

Measured Performance	Context	Definition	Sources
Work climate, team effectiveness, workgroup cohesion	Non-profit organization	The employee's perception toward a team to which he or she is assigned. The perception toward the efficiency and effectiveness of service delivery and other outcomes defined by mission.	McMurray et al. (2012).
Organizational reputation	Company in Fortune 500 in the US.	The employee's collective assessment of a company ability to provide valued outcomes to stakeholder.	Men and Stacks (2013)
Temporal flexibility	SMEs	The employee's capability to take of different job and task, and to be able to switch from one job to another.	Mesu et al. (2012).
Organizational effectiveness	Private sector	The employee's perception of organizational effectiveness.	Michie and Zumitzavan (2012).
Organizational citizenship behaviors	Banking, food industry and trade organization	The employee's perception toward superior's influences his or her work-related behavior, behaviors, and work outcomes.	Suliman and Obaidli (2013); Rodrigues and Ferreira (2015).

2.3.3 Objective Organizational Performance

The second category of organizational performance measures are objective performance measures, or those that can be measured reliably and are not based on perceptions or self-assessment (Richard et al., 2009). Objective measures of organizational performance are more commonly used in organizational studies than subjective performance measures, according to Richard et al.'s (2009) large meta-analysis of previous studies. These authors demonstrated that about 73% of studies reviewed used objective measures of performance, including accounting measures (53%), financial market performance (17%), and objective sales, market share and related performance measures (15%) (Richard et al., 2009). It is not expected some type of organization would rely excessively on financial performance measures as objective

indicators due to their nature as non-profit organization, although measures of budget performance could play a role (Meier & O'Toole, 2013). This study will be conducted in the educational setting. Thus, it focuses on aspects of objective performance that relate specifically to educational organizations.

There are some critiques of the use of objective organizational performance in the educational context. One of these critiques is that some highly relevant measures of organizational characteristics and outcomes, such as social capital, reputation, community relationships and support, parental support, and so on, simply do not have objective measures available (Andrews & Brewer, 2015). Furthermore, in educational context, objective outcome-based measures such as test scores do not reflect the school's full context and impact, and often cannot be fully attributed to school performance (Mizala et al. 2007). In industrial and consumer product, team objective performance is a unique measurement such as sales opportunity (Zhang & Peterson, 2011). It may not be used universally. Finally, objective performance measures may relate to subjective performance measures; for example, Charbonneau and Van Ryzin (2012) found that a number of objective performance measures had a strong association with employee's satisfaction, a subjective performance measure. Thus, objective performance measures are necessary because of the limitations of subjective measures, but cannot be used in isolation due to the complexity of an organization.

There is a wide range of available objective performance measures for organization (Table 2.5). Given the focus of the organization, it is not surprising that many of these objectives are based on employee's engagement, performance and outcomes (Charbonneau & Van Ryzin, 2012). Some of these outcomes are also factors in other outcomes. For example, student attendance and tardiness are identified both as an outcome variable and as a factor in outcomes such as school academic performance and individual student performance (William, 2010). Furthermore, employee's satisfaction may be related to employee's work effectiveness (De Poel et al., 2012). Thus, the objective measures do not necessarily stand on their own as organizational performance, but instead occur in an organizational context with interrelationships between performance indicators. However, these measures do need to be interpreted cautiously, because of the over determination of individual employee's

performance and the influence of organizational resources and their variation (Masumoto & Brown-Welty, 2009).

This research will take into account the problems of using objective measures as indicators of organizational performance, particularly the influence of sociodemographic and social factors and other external factors that cannot be controlled. While objective organizational performance measures will be used to assess organizational performance in this study, it will also be supported by subjective performance measures. This will help balance the strengths and weaknesses of both organizational performance approaches, and address the need for non-quantifiable subjective measures as critical elements of organizational performance.

Table 2.5 Summary of Objective Organizational Performance Measures

Performance Measure	Context	Definition	Studies
Team performance	Industrial and consumer product industry	The number of sales opportunities is a unique measure that the company utilizes to evaluate each business unit due to the typically long sales cycle.	Zhang and Peterson (2011).
Innovation	Banking	The number of information on technical and administrative innovations that had been implemented by the banks within the past five years, had been implemented by competitors but was not available in their own banks, and had the potential to be implemented within the next several years.	Han, Kim and Srivastava (1998)
Job satisfaction, team performance	Research university	The number and quality of peer-reviewed publications are regarded as the most important research performance criterion in academia.	Braun et al. (2013).
Organizational performance	Public and private sector	The number of items of innovation.	Katou (2015)

Table 2.5 Summary of Objective Organizational Performance Measures (Cont.)

Performance Measure	Context	Definition	Studies
Performance probation	Education	Regulatory or institutional implementation of probationary measures such as increased oversight (negative indicator)	Finnigan and Stewart (2009)
Sales productivity	Insurance	The number of number of policies, total commissions, and the percentage of quota reached.	McKenzie et al. (1991)
Standardized test scores	Education	Aggregated student performance on standardized testing regimes (which vary depending on the educational institution and context)	Baker et al. (2010); Barker (2007); Mizala et al. (2007)
Student academic performance, student achievement	Education	Student assessed performance (grades and test scores).	Charbonneau and Van Ryzin (2012); Chin (2007); Ten Bruggencate, et al. (2012).

2.4 Researches on the Relationship of Transformational and Transactional Leadership and Organizational Performance

How do leadership styles influence organizational performance? In order to answer this question, previous studies that associated leadership (transformational and transactional) and organizational performance outcomes (subjective and objective) have been reviewed. Table 2.6 summarizes the studies that were reviewed and their outcomes. These studies are only part of the literature on leadership in organization, which has been developing over the last 40 years and which is multidimensional and rich (Hallinger, 2011). The recent studies and those focused on key organizational outcomes were selected.

The studies that were reviewed do show evidence of certain trends. First, a wide range of outcomes were used, consistent with the general literature on organizational performance. A second trend is that almost most studies are primarily concerned with transformational leadership (Barker, 2007; Chin, 2007; Finnigan & Stewart, 2009; Giejsel et al., 2009; Hsiao & Chang, 2011; Ibrahim et al., 2014; Murphy, 2008; Ten Bruggencate et al., 2012). Many of them compared transformational and transactional leadership (Kurland et al., 2010; Nordin, 2012; Nguni et al., 2006), and only two studies studied only transactional leadership (Brahim et al., 2014; Martinez-Corcoles & Stephanou, 2017).

This is somewhat inconsistent with the body of research on transactional and transformational leadership, where comparative or holistic studies appear to be more common (e.g. Hargis et al., 2011; Wang et al., 2010, and others). Another common feature of these studies is that most of the studies used subjective performance indicators, either on their own or as part of a mixed set of objective and subjective performance indicators (Barker, 2007; Chin, 2007; Hsiao & Chang, 2011; Ibrahim et al., 2014; Kurland et al., 2010; Murphy, 2008; Nguni et al., 2006; Nordin, 2012; Ten Bruggencate et al., 2012).

A few studies used solely objective indicators (Finnigan & Stewart, 2009; Giejsel et al., 2009). Furthermore, the seemingly objective indicators used in these studies were the accumulation of subjective indicators; for example, Finnigan and Stewart (2009) used a measure of schools being taken out of probationary status, which resulted as an accumulation of both objective and subjective performance outcomes. Thus, it can be stated that the majority of studies on transformational and transactional leadership are focused mainly on transformational leadership, despite evidence that transactional leadership does have effects that can be positive.

Furthermore, most previous studies have focused on subjective measures of performance. Barker's (2007) case study did provide a reason for doing so, as that case demonstrated that objective performance measures such as student test scores in educational setting could lag changes in behavior and attitudes that are expressed in subjective indicators, leading to an incomplete assessment and underestimation of the

effect of transformational leadership. This problem can be added to the ethical, philosophical, and practical problems of using objective measures of school performance, which have already been discussed in section 2.3.3.

In terms of actual findings, the literature provides evidence for positive relationships between transformational leadership and several different measures of organizational performance, although the evidence for transactional leadership is somewhat weaker, mainly because it has not been included in as many studies. However, these effects are not consistent. For example, Barker (2007) found that while transformational leadership influenced attitudes and behaviors, objective outcomes had less influence. Chin's (2007) meta-analysis in educational context showed that there could be cultural and structural differences at play, since US-based studies showed stronger effects of transformational leadership than those based in Taiwan. Transformational leadership was shown to have significant impact on organizational learning and employee learning practices (Giejsel et al., 2009; Hsiao & Chang, 2011; Kurland et al., 2010) and on the organizational commitment of employee's engagement (Barker, 2007; Ibrahim et al., 2014; Nguni et al., 2006; Ten Bruggencate et al., 2012).

Finally, transformational leadership appeared to be particularly helpful for organization in crisis and those preparing for or undergoing significant changes (Finnigan & Stewart, 2009; Murphy, 2008; Nordin, 2012). From the literature, there is inconsistent result of the influence of transformational and transactional leadership on organizational performance. Even though, some studies show strong evidence for the role of transformational leadership in organization, with far weaker evidence for the role of transactional leadership e.g., Kurland et al (2010). On the contrary, Du et al. (2013) reveal that transactional leadership enhances the relationship between institutional CSR practices and organizational outcomes but transformational leadership decrease it.

Table 2.6, Table 2.7, and Table 2.8 displayed the reviews of existing literatures which helps to explain some of the conflicts and complexities and how they arise and provides further reasoning for conducting the research (see more details in Appendix F). The literature reviewed show that there is a complex and conflicted relationship

between transformational leadership styles and organizational performance. It also shows that there is relatively weak evidence for the influence of transactional leadership (Table 2.7), largely because it has not been studied in detail. The current study can help to contribute to the literature by integrating the study of both transformational and transactional leadership, and examining the effect of both these leadership styles on objective and subjective measures of organizational performance. It can also extend the literature by studying the Thai situation, which would help to mitigate the problem of cultural limitations (Muijs, 2011) and provide a broader viewpoint.

Table 2.6 Summary of the Related Organizational Outcomes and Transformational Leadership

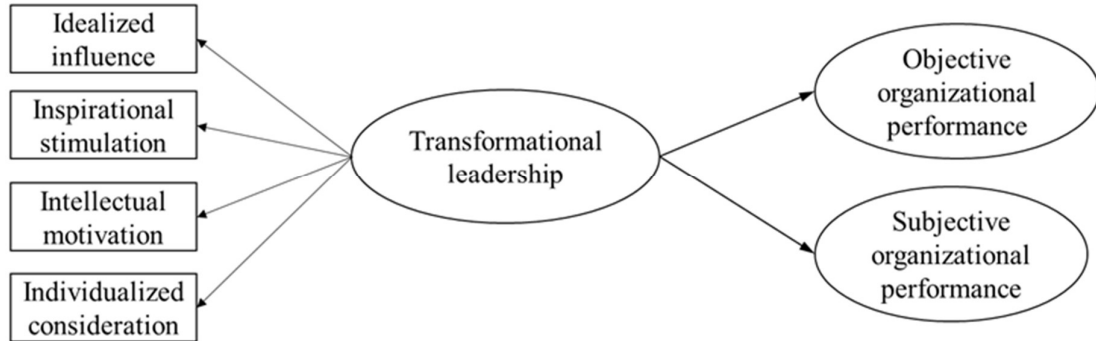
Organizational outcomes	Sources
Commitment and engagement	Barker (2007)
Commitment to organization, commitment to teaching experience, commitment to student learning	Ibrahim et al. (2014)
Employee work engagement	Breevaart et al. (2014)
HR strength, organizational climate, organizational performance	Pereira and Gomes (2012)
Job satisfaction, perceived organizational effectiveness	Chin (2007)
Organizational citizenship behaviors	Rodrigues and Ferreira (2015)
Organizational justice, organizational trust, employee reaction, organizational performance	Katou (2015)
Organizational learning, intellectual capital, organizational performance	Al-Abrow (2014)
Organizational learning, organizational innovation	Hsiao and Chang (2011)
Organizational learning, organizational performance, organizational innovation	Garcia-Morales et al. (2012)
Organizational recovery, organizational reintegration	Murphy (2008)

Table 2.6 Summary of the Related Organizational Outcomes and Transformational Leadership (Cont.)

Organizational outcomes	Sources
Perceived organizational reputation, employee empowerment	Men and Stacks (2013)
School probation	Finnigan and Stewart (2009)
Teacher professional learning	Giejsel et al. (2009)
Team advice network density and centralization, team performance	Zhang and Peterson (2011)
Team Cognitive trust, collective efficacy, team performance	Chou et al. (2013)
Team goal, positive and negative group affective tones, team performance	Chi and Huang (2014)
Team working, team performance	Dionne et al. (2004)
Trust in supervisor, trust in team, job satisfaction	Braun et al. (2013)

To summarize the relationship between transformational leadership and the subjective and objective organizational performance, the conceptual framework was developed as displayed in Figure 2.4.

Figure 2.4 The Relationship between Transformational Leadership and Subjective and Objective Organizational Performance



Note: This research model is related to research question 1 which generates two hypotheses (hypothesis 1a, and 1b).

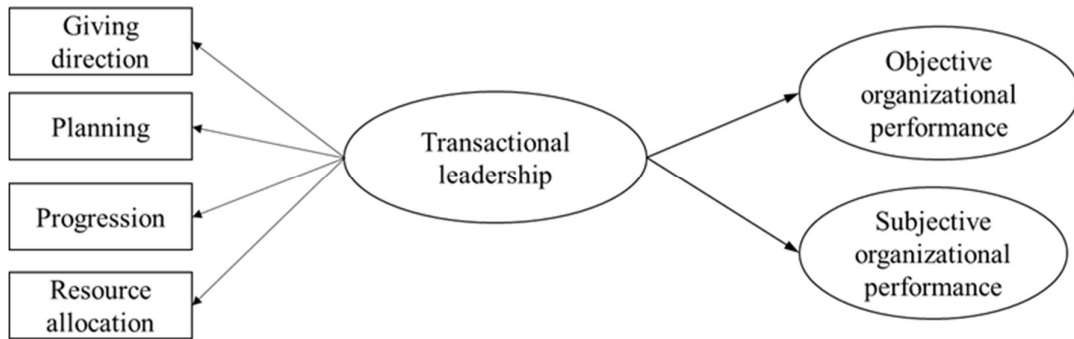
Table 2.7 displayed the summary of transactional leadership and its outcomes.

Table 2.7 Summary of the Related Organizational Outcomes and Transactional Leadership

Organizational outcomes	Sources
Employee motivation, employee performance	Brahim (2014)
Safety compliance, safety participant, risky behaviors	Martinez-Corcoles and Stephanou (2017)

Then, Figure 2.5 illustrated the relationship between transactional leadership and subjective and objective organizational performance.

Figure 2.5 The Relationship between Transactional leadership and Subjective and Objective Organizational Performance



Note: This research model is related to research question 2 which generates two hypotheses (hypothesis 2a, and 2b).

Table 2.8 displayed the summary of the comparison studies between transformational and transactional leadership.

Table 2.8 Summary of the Comparison Studies between Transformational and Transactional Leadership

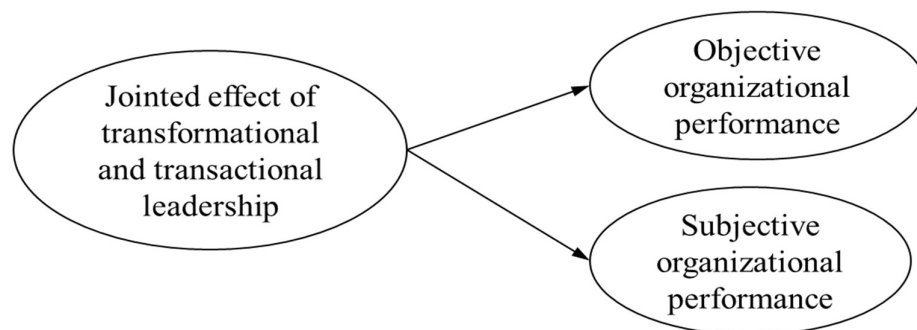
Organizational outcomes	Sources
Cognitive effort, discussion satisfaction	Kahai et al. (2013)
Employee achievement goals	Hamstra et al. (2014)
Employee commitment	Tyssen et al. (2014)
Employee commitment, labor flexibility	Mesu et al. (2012)
Employee commitment, organizational focused idea program	Deichmann and Stam (2015)
Employee motivation	Chaudhry et al. (2012)
Entrepreneurial behaviors, psychological empowerment	Afsar et al. (2017)
Knowledge sharing	Pauliene (2012)

Table 2.8 Summary of the Comparison Studies between Transformational and Transactional Leadership (cont.)

Organizational outcomes	Sources
Leadership learning styles, organizational effectiveness	Mesu and Zumitzavan (2012)
Management innovation	Vaccaro et al. (2012)
Organizational citizenship behaviors (OCB)	Suliman and Al Obaidli (2013)
Organizational commitment, job satisfaction, turnover intention	Ertureten et al. (2013)
Organizational knowledge management	Analoui et al. (2012)
Organizational learning, school vision	Kurland et al. (2010)
Organizational performance, knowledge management	Birasnav (2014)
Perceived safety climate, safety participation, safety compliance	Clarke (2013)
Readiness for change	Nordin (2012)
Self-rating of leadership	Densten and Sorros (2012)
Service quality, employee job satisfaction, client satisfaction	May-Chiun et al. (2015)
Stakeholder-oriented marketing, CSR practices, organizational outcomes (performance related to expectation)	Du et al. (2013)
Student engagement, student promotion, academic performance	Ten Bruggencate et al. (2012)
Value commitment, commitment to stay, job satisfaction	Nguni et al. (2006)
Workgroup climate, workgroup performance	McMurray et al. (2012)

To support the studies of Bass (1985) and Rosing et al (2011), this study develops the conceptual model of the relationship between the jointed effect of transformational and transactional leadership and the subjective and objective organizational performance as shown in Figure 2.6.

Figure 2.6 The Conceptual Model of the Relationship between the Jointed Effect of Transformational and Transactional Leadership and Subjective and Objective Organizational Performance



Note: This research model is related to research question 3 which generates two hypotheses (hypothesis 3a, and 3b).

2.4.1 Transformational Leadership Organizational Performance Relationship in Organizations

One critique of the transformational leadership style is that leadership can only be effective if it is perceived by followers (Jacobsen & Andersen, 2015). These authors compared leader reports of their intended leadership behaviors and follower perceptions of these behaviors, finding that there was a significant gap between intended and perceived leadership actions. The study also found that influence on organizational and performance outcomes only occurred when the leadership behaviors were perceived (Jacobsen & Andersen, 2015). Thus, it is not enough for leaders to *intend* to use transformational leadership, or even to perceive that he or she has done so; instead, this must be actually used.

Another potential problem with this relationship is that, although it proposes a unidirectional relationship, in fact the relationship between leadership and performance

in the school can be bidirectional (Heck & Hallinger, 2010). In other words, the organizational performance can influence the selection and use of different leadership approaches such as transformational leadership or collaborative leadership (Heck & Hallinger, 2010). This is not inconsistent with leadership styles theories including transformational leadership, which often argue that leaders should select their actions depending on the situation in order to best meet organizational goals (Bass & Riggio, 2006; Daft, 2015; Northouse, 2015).

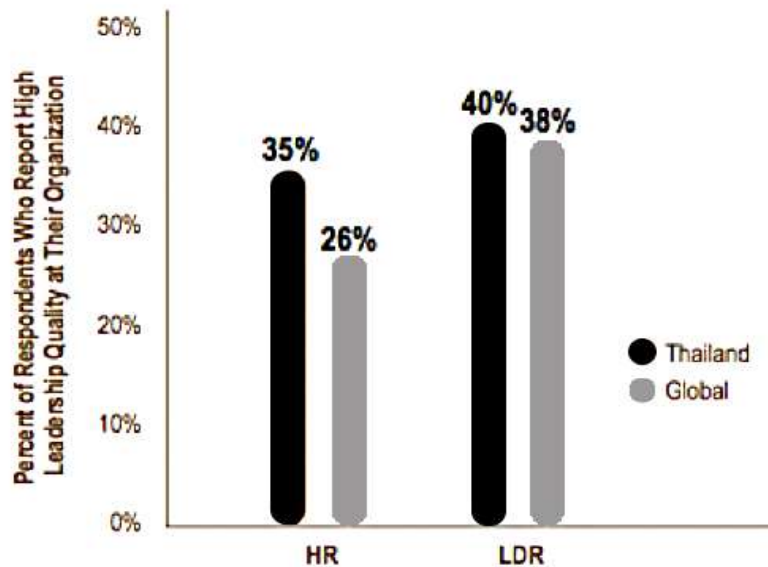
A further concern is that of 'leaderism', or excessive focus on the role of the leader as the sole determinant in organizational performance (O'Reilly & Reed, 2010). Furthermore, there are strong critiques of the literature itself, including that the research has in general showed poor measurement models, lack of international coverage and excessive dualism (conceptualization of transformational and transactional leadership as a dichotomous model rather than a spectrum) (Muijs, 2011). Thus, although there is an apparent connection between transformational leadership and organizational performance, this relationship is relatively weak (Muijs, 2011). These critiques are taken into account during the design of the study, as are the issues noted above with the transformational leadership model generally and the selection of organizational performance measures. A further problem that needs to be considered is the specific challenges and problems faced by Thai leaders in the organization in Thailand, which are discussed below.

2.4.2 Related Issues of Leadership in Thailand

Most would agree that leadership has been one of the most challenging issues for organization worldwide, so does Thailand. The economic crisis forced organizations to make tough decisions and left many suffering in many ways. However, as the world economy starts to show signs of improvement, organizations are starting to look toward to the future. Despite this renewed hope, today's leaders need to improve their competencies to handle the challenges organizations face in the new business environment. Boatman et al. (2011) report that only 26% of HR professionals and 38% of leaders in the global sample perceive that the quality of leadership in their organization is very good or excellent (Figure 2.7). Similarly, in Thailand, leadership

quality ratings from Thai leaders and HR professionals are comparable. It shows that 40% of Thai leaders and 35% of Thai HR professionals rated the quality of leadership slightly higher than the global report. On the other hand, the same study reported that only 35% of Thai leaders perceived themselves as being effective.

Figure 2.7 Perceived Leadership Quality



Source: Boatman, J., Willins, R. A., & Chuensuksawadi, S. (2011). Global leadership forecast 2011: Thailand Highlights. Retrieved August 17, 2017, from <http://www.ddiworld.com/ddi/media/trend>

Thus, this section will provide the description of three key issues to achieve high-quality leadership in Thailand, including effective leadership development program, leadership management systems, and organizational culture (Anurit, 2012; Baczek, 2013; Boatman et al., 2011; Virakul & McClean, 2012). Boatman et al. (2011) forecast that Thai organizations increased more than 40% of their budget on leadership development program in the future which is higher than the global trend. It is necessary to develop leadership in organization to align with overall strategic business and HR program. Furthermore, for effective leaders to drive the business, it must be ensured that the organization's culture gives leader the freedom and opportunities they need to be effective.

Leadership development program The leadership development program is an effective method or activity that aims to improve leadership competencies (Boatman et al., 2011; Virakul & McClean, 2012). Therefore, the particular approach needs to be defined in the organization. However, the competencies, skills, and characteristics of effective leadership have been described differently (Anurit, 2012; Virakul & McClean, 2012). They are up to the organizational vision, mission and demand (Anurit, 2012). In the studies of the effective leadership in Thailand (Baczek, 2013), he reveals that transformational leadership is considered as the effective leadership style in Thai organization in particular to drive organization to success. From his qualitative study, he concludes that it is a great form of successful management in Thai organization.

Leadership management system and practices Leadership management system and practices are the process that organization approach to identify, select and develop a *leader-to-be*. These approaches are including selection, performance management system, and succession plan. According to Boatman et al. (2011) and Kanokporn et al. (2013), Thai organizations has a better leadership management system than the global record. From the same study, it reveals that many Thai organizations began the leadership management systems and policies in response to support business expansion, replace retiring executives, and retains top talent. However, despite these initiatives, many Thai organizations continue to struggle with executing and aligning their programs to selection and promotion, training and development, and performance management.

Organizational culture Leadership in organization in Thailand has been influenced by the environmental culture (Anurit, 2012). Culture is “the learned beliefs, values, rules, norms, symbols, and traditions that are common to a group of people” (Northouse, 2015, p. 428). Thailand exhibits high scores on human orientation and in-group collectivism which demonstrate strong loyalty and seriously concern for the communities. Therefore, leadership profile in Thailand describes a leader who is self-protective, team oriented, and human oriented (Northouse, 2015). The same study describes leaders’ characteristics as compare to transformational leadership in term of their inspirations, cares about others. Part of this characteristic like transactional

leadership as they use status and position to make independent decision by his or her own.

2.5 Chapter Summary

This chapter has examined the literature on leadership styles and organizational performance. Leadership is considered in this research as a *process* of influencing and motivating followers and directing them to work toward a task or set of tasks within the organization. This definition implies that leadership is not an innate trait or instinctive response, but is instead a skill set that is learned and consciously utilized by leaders in order to achieve their goals. In keeping with this process-oriented definition of leadership, a leadership styles approach to understanding leadership was selected. The transformational leadership styles model, proposed by Bass (1991 and later), was selected. Transformational leadership argues that modern organizational leadership is marked by two differing tendencies. *Transactional leadership* is responding to the organization's immediate needs by setting specific, performance-oriented goals and rewards for meeting these goals. *Transformational leadership*, on the other hand, involves consideration of the organization's long-term needs and the individual characteristics of followers, using individual consideration, intellectual stimulation, idealized influence and inspirational motivation to encourage change and movement toward an organizational vision.

Transformational and transactional leadership styles are not mutually exclusive, but instead under ideal conditions are used flexibly by ambidextrous leaders to respond to organizational needs and meet different types of goals. The research is primarily concerned with the influence of transactional and transformational leadership on *organizational performance*, a concept that is surprisingly poorly defined despite its wide use in the academic literature. Organizational performance is perhaps best considered through operationalized measures, including subjective and objective measures that are relevant to the organization's output. For the organizational context, these measures could include inspection performance, employee commitment and job satisfaction, and similar measures.

The literature review did reveal that transactional and transformational leadership was associated with subjective performance measures, although the association of leadership styles on objective performance measures was somewhat weaker. This difference can potentially be attributed to the special concerns of leadership within the organizational context, as the organizational environment in Thailand may create unique leadership challenges and has a strong effect on overall outcomes. These challenges may be particularly strong in Thailand, where there are several unique conditions in place. The evidence reviewed in this chapter was used to formulate the conceptual framework and hypotheses of the study, which were presented in Chapter 1 (Section 1.3). In the next chapter, the methodological approach selected for primary study, which was derived from this review, is presented and explained.

CHAPTER 3

RESEARCH METHODOLOGY

This chapter explains the methods used for completing the research. It begins by discussing the research design and approach chosen, then presents the research framework (variables and relationships). The next two sections discuss the population and sampling methods used to select the research sample. The measurement of the variables is then examined, including the design of the questionnaire and testing of reliability and validity of the items. The data collection process is then described. In the final part, the analysis technique (structural equation modeling) is discussed.

3.1 Research Design

This research uses a quantitative approach coupled with a deductive research approach and survey design. Quantitative, deductive research is ideal in social research situations where there are existing models or theories that can be tested in a broad sample (Bernard, 2013; Bryman, 2016; Singh, 2007). There is an existing and highly reliable model of transformational and transactional leadership as well as reports on the effects of these forms of leadership on organizational performance that can be used in this situation. Thus, it is worth testing the existing theory using a deductive, quantitative study prior to proposing a new model. The survey also has other advantages for the study, including being relatively quick to complete and, as it is self-administered and confidential, participants will feel free to be honest and open (Walliman, 2016).

3.2 Research Framework and Hypothesis

The research framework (Figure 3.1) relates transformational and transactional leadership to subjective and objective organizational performance. Transformational leadership is defined based on the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Transactional leadership is defined based on Oterkiil and Ertesvag (2014) and developed new measurement scale in this study. The components and operationalization of the subjective and objective performance measures varies, with the subjective organizational performance measured using an established perception scale and the objective performance measures based on the school quality monitoring approach used by the Thai government.

There are three research questions in the study which address the impact of leadership styles and organizational activities on organizational performance. The research questions are supported by a conceptual framework that addresses three hypotheses. The first four hypotheses, which are represented in the framework, address the effects of transformational leadership and transactional leadership on subjective and objective organizational performance respectively.

The hypotheses associated with these relationships are drawn from the theory of transformational leadership (Bass, 1991; Bass & Riggio, 2006), as well as other research on the effects of transformational leadership on an organization's performance (Nguni et al., 2006). The fifth hypothesis (3a and 3b) addresses the combined effects of transformational and transactional leadership on organizational performance developed from product indication approach (Marsh et al., 2013), based on Bass and Riggio (2006).

Research Question 1: What is the influence of transformational leadership on organizational performance?

Hypothesis 1a: Transformational leadership has a positive influence on the subjective measures of organizational performance.

Hypothesis 1b: Transformational leadership has a positive influence on the objective measures of organizational performance.

Research Question 2: What is the influence of transactional leadership on organizational performance?

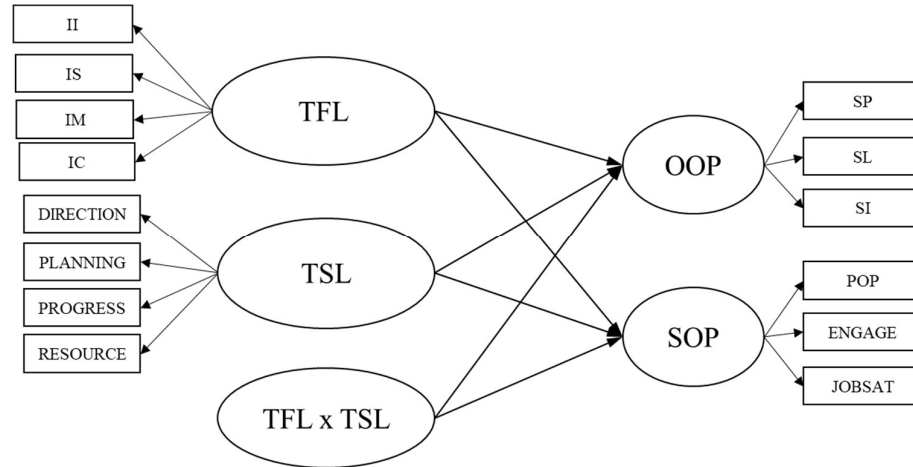
Hypothesis 2a: Transactional leadership has a positive influence on the subjective measures of organizational performance.

Hypothesis 2b: Transactional leadership has a positive influence on the objective measures of organizational performance.

Research Question 3: What is the influence of the combined effect of both transformational leadership and transactional leadership on organizational performance?

Hypothesis 3a: The combined effect of both transformational and transactional leadership has a positive influence on subjective measures of organizational performance.

Hypothesis 3b: The combined effect of both transformational leadership and transactional leadership has a positive influence on objective measures of organizational performance.

Figure 3.1 Research Framework of the Study

3.3 Variables

Transformational leadership (TFL). There are four components of transformational leadership, including Idealized Influence (II), Inspirational Motivation (IM), Intellectual Stimulation (IS), and Individualized Consideration (IC) (Avolio, 2010; Bass & Riggio, 2006). II relates to the leader's position as a role model and their modeling of appropriate ethics and actions. IM relates to the leader's role in motivating employees to achieve goals and long-term visions, while IS relates to the leader's role in providing intellectual challenges and problem-solving opportunities. Finally, IS relates to the leader's relationship with his or her employees and their personalized attention to their needs. Transformational leadership is measured using items from the MLQ-5X, which was developed to measure these specific items and has been shown to be reliable (Avolio, 2010).

Transactional leadership (TSL). Transactional leadership scales were developed from those of Bass and Avolio (1995), Blanchard (1985), Indvik (1985), Stogdill (1963), and Oterkiil and Ertesvåg (2014). The TSL scales developed for this study include four dimensions associated with the TSL: direction, planning, progression, and resources allocation (Oterkiil & Ertesvåg, 2014). There are 19 items. Sample items from the scale include "Making sure that the individual staff member is

given clear instructions of what their responsibility is regarding a specific project/assignment” and “working out clearly written plans on how projects can be carried out.” This measure was developed because it is focused on the school environment and it avoids the biased connotations of the MLQ-5X scale, which focuses on transformational leadership as the preferred leadership model.

The combined effect of both transformational and transactional leadership (TFL x TSL). This variable was developed by using the product indicator approach (Kenny & Judd, 1984). Marsh et al. (2013) suggested that this method was used to estimating interaction effects between two latent variables, the most typical starting point is to identify a latent product variable with products of the indicators of the original latent variable. Thus, this study uses the forming product indicators strategy as it (a) uses all of the information, and (b) doesnot reuse any of the information. Using all of the information means that all of the indicators of related variables will be paired, and not reusing any of the information means that each of the indicators must be used only once. This method helps to avoid creating artificially correlated residuals (as details described in 3.6.2).

Subjective organizational performance. Subjective organizational performance is measured by the Perceived Organizational Performance (POP) scale (Delaney & Huselid, 1996), employee engagement (Schaufeli & Bakker, 2003), and job satisfaction (Weiss et al., 1999). The POP scale, which contains five items has become a widely used instrument for subjective organizational performance in different industries and contexts and has been shown to be reliable (Shea & Cooper, 2012). Employee engagement is measured by nine items representing single-item measures of employee engagement (Schaufeli & Bakker, 2003), and four items were used to represent single-item measures of job satisfaction (Weiss et al., 1999).

Objective organizational performance. Objective organizational performance of the schools is measured using the dimensions employed by Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA). These dimensions have been used for each five-year school performance assessment since 2000. Such assessments are required by law (Pitiyanuwat, 2007). Performance dimensions used in the most

recent performance evaluation (2015) include: Standards of Learners (SL); including seven standards for physical, spiritual, intellectual and social learner outcomes; Standards of Process (SP) comprising three standards addressing administrative and teaching processes; and Standards of Inputs (SI), addressing administrator, teacher and curriculum standards. These measures are taken from assessments using the same technique for all schools and are available for review from ONESQA (see Appendix D).

3.4 Target Population

The population of interest in this study is teachers currently teaching in schools under the Office of Basic Education Commission (OBEC). There are currently 156 schools operating under the purview of the OBEC (OBEC, 2016) see Appendix A. The estimated number of teachers in these schools is about 13,020 as of the 2016-2017 school year (OBEC, 2016). Although this number may not be exact at the time of data collection, these schools are not in a major reform period that would change the number substantially. Thus, the population size is about 13,000 teachers.

3.5 Sample and Sampling Methods

The sample size required for SEM is nonlinear to population size and is dependent on the number of variables included in the structural model and the reliability and validity of the variables (Iacobucci, 2010). This does create a problem in a priori sample size selection, particularly when using instruments that have not been used before, because of the difficulty in assessing the reliability and validity of the variables (Westland, 2010). A conservative a priori rule of thumb is that at a sample size of at least 200 members is required, although a highly reliable model may be effectively modeled with a smaller sample (Iacobucci, 2010). However, previous evidence suggests that a higher sample size is needed to avoid problems of undersized sample (Westland, 2010).

A random or probability sampling method should be used for quantitative research to ensure the sample is representative and to give each member of the population an equal chance to participate (Singh, 2007). This research uses the proportionate stratified random sampling method assuming that each school has the same sampling fraction. There are 156 schools and participants were selected per school, with eight to fifteen participants per school selected randomly. Researcher contacts participants via the gatekeepers and asked to participate. If they declined or did not respond, after two weeks the selection process was repeated (see more details of research participants at item number 3.10).

3.6 Measurement

The measurement instrument for the research was a self-administered questionnaire. This approach was chosen because it is a rapid and reliable approach to data collection (Bryman, 2016). This section explains the development and testing of the questionnaire.

3.6.1 Scales and Sources

This section summarizes the individual scales, components, number of items, and sources for each of the variables tested. These instruments are adapted from existing sources. The full instruments, both English and Thai versions, are attached as Appendix B and C. Responses are given according to a 6-point Likert scale as this response format allows respondents commit to either the positive or negative end of the scale. A 6-point Likert scale had a higher trend of discrimination and reliability than a 5-point Likert scale (Chomeya, 2010).

The 20 items of transformational leadership

The scale shown in Table 3.1 is from MLQ5X (Bass & Avolio, 1995). It has been used in many studies of transformational leadership (Northouse, 2015). MLQ has gone through many versions and has been refined to strengthen its reliability and

validity. There are four components, including idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration.

Table 3.1 Transformational Leadership Scale

Component & Items	Adapted from
<i>Idealized influence</i>	
1. My leader instills pride in me for being associated with him/her (ii1).	Bass and Avolio, 1995
2. My leader goes beyond self-interest for the good of the group (ii2).	
3. My leader acts in ways that build my respect (ii3).	
4. My leader displays a sense of power and confidence (ii4).	
5. My leader talks about his/her most important values and beliefs (ii5).	
6. My leader specifies the importance of having a strong sense of purpose (ii6).	
7. My leader considers the moral and ethical consequences of decisions (ii7).	
8. My leader emphasizes the importance of having a collective sense of mission (ii8).	
<i>Inspirational motivation</i>	
9. My leader talks optimistically about the future (im9).	Bass and Avolio, 1995
10. My leader talks enthusiastically about what needs to be accomplished (im10).	
11. My leader articulates a compelling vision of the future (im11).	
12. My leader expresses confidence that goals will be achieved (im12).	
<i>Intellectual stimulation</i>	
13. My leader re-examines critical assumptions to question whether they are appropriate (is13).	Bass and Avolio, 1995
14. My leader seeks differing perspectives when solving problems (is14).	
15. My leader gets me to look at problems from many different angles (is15).	
16. My leader suggests new ways of looking at how to complete assignments (is16).	

Table 3.1 Transformational Leadership Scale (Cont.)

Component & Items	Adapted from
<i>Individualized consideration</i>	
17. My leader spends time teaching and coaching (ic17).	Bass and Avolio, 1995
18. My leader treats me as an individual rather than just as a member of a group (ic18).	
19. My leader considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others (ic19).	
20. My leader helps me to develop my strengths (ic20).	

The 19 items of the transactional leadership scale

The development of this new measurement scale follows the procedure used in test development for evaluating content validity at the item development stage (Rovinelli & Hambleton, 1976; Turner & Carlson, 2003). The assumption is that there is only one valid objective being measured by each item. This is called the index of item-objective congruence (IOC) (Appendix E). This study validates the content from reviews by four professors who have expertise in leadership study. Each expert assesses the degree to which each objective is measured by each item. After the experts complete their evaluation of the items, the ratings are combined to provide indexes of item-objective congruence measures for each item on each objective. More specifically, a content expert will evaluate each item by giving the item a rating of 1 (clearly measuring), -1 (clearly not measuring), or 0 (degree to which it measures the content area is unclear) for each objective. According to Turner and Carlson (2003), the criterion level of assessment by experts requires an index value of more than 0.75 in order to constitute an agreement among the raters. Items with an index value of less than 0.75 were rewritten or reworded based on the experts' evaluations.

Table 3.2 Transactional Leadership Scale

Component & Items	Adapted from
<i>Direction</i>	
21. My leader makes sure that I am given clear instructions of what my responsibility is regarding a specific project/assignment (d21).	Transactional leadership (Oterkiil & Ertesag, 2014)
22. My leader tells me what I am supposed to do (d22).	Leadership behavior questionnaire (Stogdill, 1963)
23. My leader assigns the project to me and lets me determine how to accomplish it (d23).	Situational leadership (Blanchard, 1985)
24. My leader informs me what needs to be done and how it needs to be done (d24).	Path-goal leadership questionnaire (Indvik, 1985)
25. My leader asks me to follow standard rules and regulations (d25).	Path-goal leadership questionnaire (Indvik, 1985)
<i>Planning</i>	
26. My leader works out clearly written plans on how projects can be carried out (p26).	Transactional leadership (Oterkiil & Ertesag, 2014)
27. My leader sets standards of performance for me (p27).	Leadership behavior questionnaire (Stogdill, 1963)
28. My leader develops plan of action for me (p28).	Leadership behavior questionnaire (Stogdill, 1963)
29. My leader provides a plan for how it is to be done (p29).	Leadership behavior questionnaire (Stogdill, 1963)
30. My leader provides criteria for what is expected of the group (p30).	Leadership behavior questionnaire (Stogdill, 1963)
<i>Progression</i>	
31. My leader makes sure that the work is progressing (pr31)	Transactional leadership (Oterkiil & Ertesag, 2014)
32. My leader follows-through with me and explores alternative ways the problem can be solved (pr32).	Situational leadership (Blanchard, 1985)
33. My leader continues to direct and closely supervise my performance (pr33).	Situational leadership (Blanchard, 1985)
34. My leader gives me more time to overcome setbacks but occasionally checks my progress (pr34).	Situational leadership (Blanchard, 1985)
35. My leader continues to define activities but involves me more in decision-making and incorporates my ideas (pr35).	Situational leadership (Blanchard, 1985)

Table 3.2 Transactional Leadership Scale (Cont.)

Component & Items	Adapted from
<i>Resource allocation</i>	
36. My leader makes sure there are adequate resources to carry out planned tasks in a satisfactory way (r36).	Transactional leadership (Oterkiil & Ertesag, 2014)
37. My leader gives the resources I need to get the job done (r37).	Team leader questionnaire (Larson & LaFasto, 1989)
38. My leader provides me with necessary resources for my work (r38).	Transactional leadership (Bass & Avolio, 1995)
39. My leader supports me with all required resources for my work (r39).	Adapted by researchers.

The 18 items of subjective organizational performance scale, SOP

The subjective organizational performance scale was reviewed for this study. It consists of three components: perceived organizational performance (POP) (Delaney & Huselid, 1996), employee engagement (Schaufeli & Bakker, 2003), and job satisfaction (Weiss et al., 1999) Table 3.3 presents the SOP scale and its components.

Table 3.3 Subjective Organizational Performance Scale (SOP)

Component & Items	Adapted from
Compared with other schools, our school has a . . .	
<i>Perceived organizational performance</i>	
40. Higher quality of products, services, or programs (pop40).	Delaney and Huselid (1996)
41. Better ability to attract essential employees (pop41).	
42. Better ability to retain essential employees (pop42).	
43. Higher satisfaction of customers or clients (pop43).	
44. Better relationship between management and other employees (pop44).	

Table 3.3 Subjective Organizational Performance Scale (SOP) (Cont.)

Component & Items	Adapted from
Compared with other schools, our school has a . . .	
<i>Employee engagement</i>	
45. At my work, I feel bursting with energy (en45).	Schaufeli and Bakker (2003)
46. At my work, I feel strong and vigorous (en46).	
47. I am enthusiastic about my work (en47).	
48. My work inspires me (en48).	
49. When I get up in the morning, I feel like going to work (en49).	
50. I feel happy when I am working intensely (en50).	
51. I am proud of the work that I do (en51).	
52. I am immersed in my work (en52).	
53. I get carried away when I am working (en53).	
<i>Job satisfaction (R = Reverse statement)</i>	
54. All in all, I am satisfied with my job (js54).	Weiss et al. (1999)
55. In general, I don't like my job (R) (js55).	
56. In general, I like working here (js56).	
57. I frequently think of quitting this job (R) (js57).	

The objective organizational performance scale, OOP

Objective organizational performance of the schools is measured using the dimensions employed by Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA). The raw data was collected from its website (see Appendix A).

At the first phase to assess measurement reliability, these 57 items were deployed for pilot testing.

3.6.2 Product-indicator Approach

The concept of combining these two leadership styles was proposed but there was no measurement tool to measure the combination. It is appropriate to implement the product-indicator approach in this study (Hancock & Mueller, 2013) to estimate the

interaction effects between transformational leadership and transactional leadership (Marsh et al, 2013). The most typical starting point is to identify the joint effect of both leadership styles with products of (a) transformational leadership, and (b) transactional leadership. The most appropriate and systematic strategy is a matched pairs product. This approach is better than other types of products and has been suggested by Marsh et al (2013) for the estimation of latent interaction. It is best suited for this study because both transformational leadership and transactional leadership have the same number of indicators (four indicators for each variable). However, Hancock and Mueller (2013) suggest that researchers adopting the product-indicator approach should select the best indicators based on the same data used to fit the model (as displayed in Figure 3.3) as well as mean-center all indicators.

Based on this concept, Figure 3.2 illustrates the interaction model used in this study. This model uses indicator-products as the indicators of the latent product variable where η has three indicators, ξ_1 and ξ_2 each have two indicators, and two paired indicator-products x_1x_3 and x_2x_4 are used as the indicators of $\xi_1\xi_2$ which can be described by the following equation.

$$\eta = \gamma_1 \xi_1 + \gamma_2 \xi_2 + \gamma_3 \xi_1 \xi_2 + \xi$$

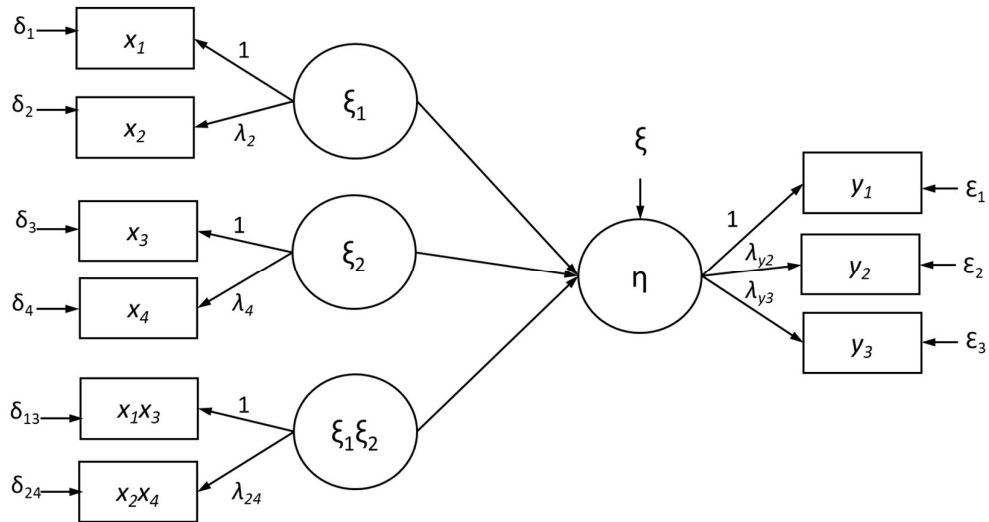
For example, the sample of each product term is written as

$$x_2x_4 = \lambda_2\lambda_4 \xi_1\xi_2 + \delta_{24}$$

Where, under the assumption that x_2 and x_4 are normally distributed,

$$\text{Var}(\delta_{24}) = \lambda_2^2\text{var}(\xi_1)\text{var}(\delta_4) + \lambda_4^2\text{var}(\xi_2)\text{var}(\delta_2) + \text{var}(\delta_2) + \text{var}(\delta_4)$$

Figure 3.2 The Interaction Model using Indicator-Products as the Indicators of Latent Variable



Source: Marsh, H. W., Wen, Z., Hau, K., & Nagengast, B. (2013). Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. In G. R. Hancock and R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling a second course* (2nd ed.) (pp. 267-308). Charlotte, NC: IAP

3.7 Pilot Study

The pilot study aims to test the reliability of the instrument of the study. It was conducted in August 2017 at three schools under OBEC in Bangkok, Thailand. The self-administered questionnaires were distributed to teachers and completed questionnaires returned to the principal who mailed them back to the researchers. From the completed questionnaires returned, 100 questionnaires were usable. Table 3.4 summarized the list of participants in the pilot test.

Table 3.4 List of Participants in Pilot Test

School	Number of Respondents
A	47
B	18
C	35
Total	100

The measurement instrument was diagnosed to calculate the Cronbach's alpha of each item. This procedure calculated the pairwise correlations between items. A value of Cronbach's alpha increases when the correlations between the items increase. The expected value is at least .7 or higher. Table 3.5 reveals that the all items have Cronbach's alpha higher than .7, thus, all items are retained for further analysis.

Table 3.5 Measurement Accuracy

Variables	Mean scores	Loading (Range)	Cronbach's Alpha
Idealized influence	5.15	.57-.88	.91
Inspirational motivation	5.29	.87-.95	.93
Intellectual stimulation	5.09	.88-.95	.94
Individualized consideration	4.99	.84-.91	.89
Direction	5.16	.83-.95	.95
Planning	5.17	.92-.96	.96
Progression	5.13	.90-.96	.97
Resource allocation	5.08	.85-.94	.93
Perceived organizational performance	5.05	.86-.89	.93
Job satisfaction	5.55	.65-.83	.77
Employee engagement	5.07	.45-.87	.87

3.8 Descriptive Statistics

Respondents rated the self-administered questionnaire comprising of 19 statements on transformational leadership, 19 statements on transactional leadership, five statements on perceived organizational performance, seven statements on work engagement, and two statements on job satisfaction. All statements were rated on a 6-point Likert scale, ranging from '1' meaning 'strongly disagree' to '6' meaning 'strongly agree'. Average and standard value for each component were then calculated.

3.8.1 Descriptive Statistics of Exogenous Variable (Transformational and Transactional Leadership)

The average scores and standard deviations of transformational and transactional leadership items are summarized in Table 3.6 below.

Idealized influence. Responses to eight statements were used to measure respondents' perception of the idealized influence process of their leader. The mean score ranged between 4.20 to 4.54. The highest score was ii4 "My leader displays a sense of power and confidence" (4.54). The lowest score was ii1 "My leader instills pride in me for being associated with him/her (4.20).

Inspirational motivation. Four statements were used to measure respondents' perception of the inspirational motivation process of their leader. Item im12 "My leader expresses confidence that goals will be achieved" was rated as the highest score (4.55). The lowest score was im11 "My leader articulates a compelling vision of the future" (4.47).

Intellectual stimulation. Four statements were applied to assess respondents' perception of the intellectual stimulation process of their leader. The statement "My leader suggests new ways of looking at how to complete assignments" (is16) was rated the highest (4.26). The statement "My leader seeks differing perspectives when solving problems" (is14) was rated the lowest (4.18).

Individual consideration. There were four statements used to assess respondents' perception of the individual consideration process of their leader. "My leader treats me as an individual rather than just as a member of a group" (ic18) was rated the highest (4.15) and "My leader considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others" (ic19) was rated the lowest (4.10).

Direction. Five statements were applied to assess respondents' perception of the giving direction process of their leader. Item d25, "My leader asks me to follow standard rules and regulations" rated highest (4.56). d21, "My leader makes sure that I was given clear instructions of what my responsibility is regarding a specific project/assignment", was rated lowest (4.06).

Planning. There were five statements used to test respondents' perception of the planning process of their leader. The statement "My leader works out clearly written plans on how projects can be carried out" (p26) was rated highest (4.27) and "My leader sets standards of performance for me" (p27) was rated lowest (4.20).

Progression. Five statements were applied to assess respondents' perception of the progression process of their leader. The statement "My leader makes sure that the work is progressing" (p31) had the highest mean score (4.27) while "My leader closely supervises my performance" (p33) had the lowest mean score (4.11).

Resource allocation. Four statements were deployed to assess respondents' perception of the resource allocation process of their leader. The overall mean score ranged between 4.11 to 4.21. The statement "My leader supports with all required resources for my work" (r39) received the highest mean score (4.21) and "My leader provides me with necessary resources for my work" (r38) received the lowest mean score (4.11).

3.8.2 Descriptive Statistics of Endogenous Variable (Subjective Organizational Performance)

Perceived Organizational Performance. Five statements were deployed to survey respondents' perception of their organization's performance. The overall mean

score ranged between 3.93 to 4.21. The highest mean score was for item pop43 (My organization has higher customer or client satisfaction). The lowest mean score was for item pop42 (My organization has a better ability to retain essential employees) (3.93).

Work engagement. There were nine statements employed to measure respondents' perception of their work engagement. The statement "I am proud of the work that I do" (en51) had the highest score (4.86). The lowest mean score was for item en53 (I get carried away when I am working) (4.03).

Job satisfaction. Four items were used to measure respondents' perception of their job satisfaction. The overall mean score ranged between 4.52 to 4.74. The statement "All in all I am satisfied with my job" (js54) received the highest mean score (4.74) and "I frequently think of quitting this job(R)" (js57) received the lowest (4.52).

Table 3.6 Summarizes the Mean and Standard Deviation Scores for All Statements.

Items	Mean	SD
Idealized influence (ii1-ii8)	4.20-4.54	1.17-1.26
Inspirational motivation (im9-im12)	4.47-4.55	1.15-1.20
Intellectual stimulation (is13-is16)	4.18-4.26	1.11-1.20
Individualized consideration (ic17-ic20)	4.10-4.15	1.21-1.30
Direction (d21-d25)	4.06-4.56	1.00-1.18
Planning (p26-p30)	4.20-4.27	1.16-1.24
Progression (pr31-pr35)	4.11-4.27	1.16-1.23
Resource (r36-r39)	4.11-4.21	1.22-1.24
Perceived organizational performance (pop40-pop44)	3.93-4.21	1.18-1.30
Work engagement (Engage45-53)	4.03-4.86	0.96-1.17
Job satisfaction (Jobsat54-57)	4.52-4.74	0.95-1.64

Data of another endogenous variable (objective organizational performance, OOP) was obtained from ONESQA (details in Appendix D).

The result from pilot study shows the measurement reliability (Cronbach's alpha) which passes the threshold of .7. Therefore, all items are retained for further data collection.

3.9 Data Collection

Data was collected using a self-administered questionnaire. Self-administered questionnaires are ideal for large samples because they reduce the amount of researcher time required for each questionnaire collected (Bernard, 2013). They are also ideal in situations where the topics may be sensitive and where there are no barriers such as illiteracy or difficult technical questions, since it allows respondents to be honest and open (Bryman, 2016). For this research, a self-administered questionnaire was required because of the wide distribution of schools. The amount of time needed and expenses involved in travelling to all schools prevented the researcher from conducting interviews in person.

The questionnaire consists of 57 items. All questions required a response according to a 6-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). Data was collected using paper questionnaires. Paper questionnaires were selected because not all schools had email-based contact information available. For each school, a package was prepared that included the questionnaires and information about the study. The packages were addressed to the school administrators, along with a cover letter that explained the study and the reasons for conducting it. The administrators were asked to distribute the questionnaires and collect them, returning them in a prepaid postal envelope. Records were kept for each school contacted, and if the researcher did not receive the questionnaires back within one month a second contact was made, reminding the administrator about the questionnaire. On receipt of the questionnaires, the researcher assigned each of the questionnaires a sequential number and noted the school in order to correlate it with school information from ONESQA. The data obtained was then input into the prepared SPSS dataset.

The data collection method was problematic because it required the researcher to go through gatekeepers (school administrators), and relied on these gatekeepers to distribute, collect and return the questionnaires. This could not be avoided because contact information for individual teachers was not routinely available. Gatekeepers, or individuals that have control over whether an individual survey respondent can participate, often have conflicting interests, security concerns and duties of care that make working with them difficult (Keesling, 2008). The researcher had to provide sufficient information to gain their support without discouraging them from participation. In this case, it was particularly difficult because the gatekeepers were the leaders being assessed by their own employees. To mitigate this problem, the researcher made sure the cover letters were highly respectful and focused on the benefits to improving school leadership and outcomes from the questionnaire. However, it is a potential source of bias in the research, because it is possible that administrators directed the questionnaires to employees who they had good relationships with.

3.10 Respondent's Profiles

The 2,262 sets of self-administered questionnaires were sent to teachers in 156 schools. There were 1,188 (52.5%) sets of questionnaires returned from 92 schools (58.9%). After data screening, there were 1047 sets of usable questionnaires from 92 schools as described in Table 3.7. There were between four to fifteen (4-15) respondents per school including both male and female teachers.

Table 3.7 Number of Respondents per School

Name of School	No. of Respondents	Name of School	No. of Respondents
Anuban Piboonwet	14	Nunnoradit Rachamankala	12
Anuban Watparinayok	9	Panya Worakun	11
Ban Nhongbon	15	Pathumkongka	13
Bangbua	15	Payathai	15
Bangmod wittaya	13	Piboon Upatham	10
Benjamarachalai	11	Prathom Taweethapisek	11
Bodindecha	15	Ratumnak Suankularb	15
Chaichimplee	15	Prayaprasert	12
Chaoprayawittayakom	11	Protpittaya	11
Chinoroswittayalai	11	Rachnantajarn	14
Darakam	7	Ratchanwinitprothom Bangkae	12
Donmungcharuchinda	11	Ratchawinit	10
Islamwittayalai	8	Ratchawinitbangken	9
Ladplakao	12	Rattanakosinsompot	11
Mahananparam	14	Rattanakosinsompot Bangkhen	13
Mahaweeranuwat	4	Rittinarongron	12
Mattayom Wat Nongkham	7	Rittiyawannalai	8
Mattayom Wat Singh	13	Rittiyawannalai 2	15
Mattayom Wat Thatthong	14	SaiNumthip	12
Mattayom Watdaokanong	11	Sarawittaya	10
Mattayom Watnairong	11	Satri Mahapruktaram	14
Nawamin Bodindecha	13	Satri Srisuriyothai	13
Nawamin Satriwittaya 2	6	Satri Watrakang	14
Nawaminrachutit	12	Satriwittaya 2	10
Nawaminrachutit	11	Si Ayuttaya	13

Table 3.7 Number of Respondents per School (Cont.)

Name of School	No. of Respondents	Name of School	No. of Respondents
Sikan	11	Wat Amarin	12
Silajalapiat	11	Wat Chaichanasongkram	14
Sirirattanaram	8	Wat Chanasongkram	6
Suankularbwittayalai	10	Wat Changlek	10
Sukhumnawapun	10	Wat Chaomun	14
Suksa Nari	15	Wat Dan	7
Suksanareewittaya	13	Wat Hongsarattanaram	12
Suwanplaplapittyakom	8	Yothinburana 2	14
Sun Anan	7	Wat Intaram	8
Surasakmontri	13	Wat Mahabut	15
Suwannaram Wittayakom	15	Wat Nakprok	8
Taweetapisek	13	Wat Nhang	13
Taweethapisek Bangkuntien	15	Wat Rach Oros	14
Thepleela	7	Wat Ratbopit	11
Tipankorn (Wat Boat)	9	Wat Saket	6
Triamudom Nomklao	9	Watnoinopakun	12
Trimitwittayalai	14	Watrachatiwat	8
Trimudompattanakarn Suwannapum	14	Wimuttayaram	15
Trimudonsuksa Pattanakarn	8	Yothinburana	7
Ubonrat Rachakanya	14		
Total 1,047			

In Table 3.8, the socio demographic profiles of respondents are presented. Gender distribution of respondents was not equal. Female respondents represent 74.2% of the total number of respondents. The majority of respondents were aged between 21 to 30 years old (42.8%). Respondents aged 31-40 accounted for 32.5% and 14.8% were

aged over 60 years old. Almost 70% of respondents had a bachelor's degree and about 33% of them had a higher degree. The majority had 2 to 4 years teaching experience (30.9%) followed by 5 to 9 years teaching experience (22.1%). The lowest percentage (4.6%) was for 15 to 20 years teaching experience.

Table 3.8 Demographic Profiles of Respondents (n =1,047)

	Frequency	Percentage
Gender		
Male	270	25.8
Female	777	74.2
Total	1,047	100
Age group		
21-30	448	42.8
31-40	340	32.5
41-50	93	8.9
51-60	155	14.8
>60	11	1.1
Total	1,047	100
Educational background		
Bachelor	700	66.9
Higher than bachelor	347	33.1
Total	1,047	100
Work experiences (years)		
<1	192	18.3
2-4	324	30.9
5-9	231	22.1
10-14	79	7.5
15-20	48	4.6
>20	173	16.5
Total	1,047	100

The collected data has been tested for measurement validity and reliability before composing to measurement model.

3.11 Measurement Reliability and Validity

Data was tested for measurement reliability and validity.

3.11.1 Measurement Reliability. It has been tested with (a) the average variance extract (AVE), (b) the composite reliability (CR), and (c) Cronbach's alpha

The average variance extract (AVE). AVE is a summary of convergence. Fornell and Larcker (1981) suggested that an AVE of .4 or higher is a good rule of thumb. The equation is.

$$AVE = \frac{\sum_{i=1}^n Li^2}{n}$$

L_i = the standardized factor loading,

n = the number of items

The composite reliability (CR). CR value is often used in conjunction. It is computed from the squared sum of factor loadings (L_i) for each construct and the sum of the error variance term for a construct (e_i) as the equation described. The reliability estimate is that .7 or higher suggests good reliability (Hair et al., 2010).

$$CR = \frac{[\sum_{i=1}^n Li^2]}{[\sum_{i=1}^n Li^2] + [\sum_{i=1}^n ei]}$$

L_i = the standardized factor loading,

e_i = the error variance term of a construct

Cronbach's alpha. Cronbach's alpha was used to test internal consistency of the Likert scales. It is being the most widely used measure (Hair et al., 2010). Cronbach's alpha is its positive relationship to the number of items in the scale. The equation is.

$$\alpha_c = \frac{n \bar{r}_{ij}}{1 + (n-1) \bar{r}_{ij}}$$

n = The number of items (not cases).

\bar{r}_{ij} = The average Pearson correlation between all pairs of items.

3.11.2 Measurement Validity. Validity is defined as the extent to which a measure or set of measures correctly represents the concept of study. Validity is concerned with how well the concept is defined by the measure(s), whereas reliability relates to the consistency of the measure(s) (Hair et al., 2010). There are two components of construct validity that will be examined in terms more appropriate for CFA (Hair et al., 2010) including (a) convergent validity and (b) discriminant validity. Convergent validity takes two measures that are supposed to be measuring the same construct and shows that they are related. Conversely, discriminant validity shows that two measures that are not supposed to be related are in fact, unrelated.

The Mean, Standard Deviation, AVE, CR, Cronbach's alpha, and intercorrelation among variables displayed in Table 3.9. It shows that values are higher than .5 indicating an acceptable reliability of the instrument. A more rigorous test is to compare the average variance-extracted values (AVE) for any two constructs with the square of the correlation estimates between those two constructs (Hair et al., 2010). The average AVE should be "greater than the squared correlation estimate" (p. 688).

Table 3.9 Mean, Standard Deviation, AVE, CR and Cronbach's Alpha Value of Constructs, and Intercorrelation among Variables

Construct	Mean	SD	AVE	CR	Cronbach's alpha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. II	4.40	1.09	.66	.94	.96	.81																
2. IM	4.51	1.08	.84	.95	.94	.88**	.92															
3. IS	4.23	1.10	.83	.95	.94	.85**	.84**	.91														
4. IC	4.12	1.14	.82	.95	.93	.78**	.77**	.82**	.91													
5. Direction	4.27	0.96	.73	.93	.91	.71**	.72**	.75**	.77**	.85												
6. Plan	4.25	1.11	.85	.96	.96	.74**	.74**	.77**	.74**	.81**	.92											
7. Progress	4.18	1.12	.86	.96	.96	.75**	.74**	.75**	.78**	.80**	.84**	.93										
8. Resource	4.16	1.14	.86	.96	.95	.73**	.72**	.75**	.74**	.74**	.78**	.82**	.93									
9. ICxP	.93	1.59				-.41**	-.39**	-.34**	-.29**	-.18**	-.29**	-.31**	-.30**									
10. IMxPR	.93	1.61				-.39**	-.43**	-.36**	-.31**	-.21**	-.34**	-.31**	-.31**	.84**								
11. IxD	.74	1.27				-.25**	-.29**	-.28**	-.22**	-.1**	-.22**	-.23**	-.22**	.72**	.74**							
12. ISxR	.89	1.64				-.30**	-.34**	-.31**	-.30**	-.20**	-.27**	-.28**	-.31**	.73**	.71**	.74**						
13. POP	4.08	1.11	.79	.95	.94	.67**	.65**	.69**	.67**	.62**	.64**	.68**	.68**	-.27**	-.27**	-.18**	-.26**	.89				
14. Engage	4.44	.82	.60	.93	.92	.54**	.53**	.55**	.53**	.58**	.57**	.59**	.57**	-.05	-.07*	-.04	-.07*	.61**	.60			
15. JS	4.64	.95	.53	.81	.82	.02	.03	-.03	-.06*	-.02	.00	-.03	-.03	.03	.04	-.03	.00	.00	.00	.16**	.53	
16. OOP	85.73	4.20				-.08**	-.10**	-.08**	-.09**	-.05	-.067*	-.09**	-.07*	.07*	.09**	.08**	.11**	-.09**	.02	-.001		

Note: n = 1,047, * p < .05, ** p < .01; Number in italic bold form represent square root of AVE

Exploratory factor analysis (EFA) An exploratory factor analysis (EFA) was used to prove the validity of the new development measurement tools of TSL. The principle component analysis was used in this research to identify the significant process by reducing and compressing related variables. To maintain the independency of deducted factors, a Varimax with Kaiser Normalization rotation method was used. The standard Eigen-value, representing the degree of explicability of each factor about the entire distribution, was set at 1 or above. From pilot study, the result from EFA analyses of TSL is displayed in Table 3.10. After data analyzed, item no. 1 is deleted because of factor loading was less than .5.

The result demonstrates that there are four constructs of TSL measurement scales. As the result of exploratory factor analysis is conducted as display in Table 3.10, items are displayed in four constructs. 19 items have been analyzed. One item with has factor of loading less than .5 (item no. 1) will be excluded. Thus, 18 items of TSL measurement are retained including four items of component 1 (direction), five items of component 2 (planning), five items of component 3 (progression), and four items of component 4 (resource allocation).

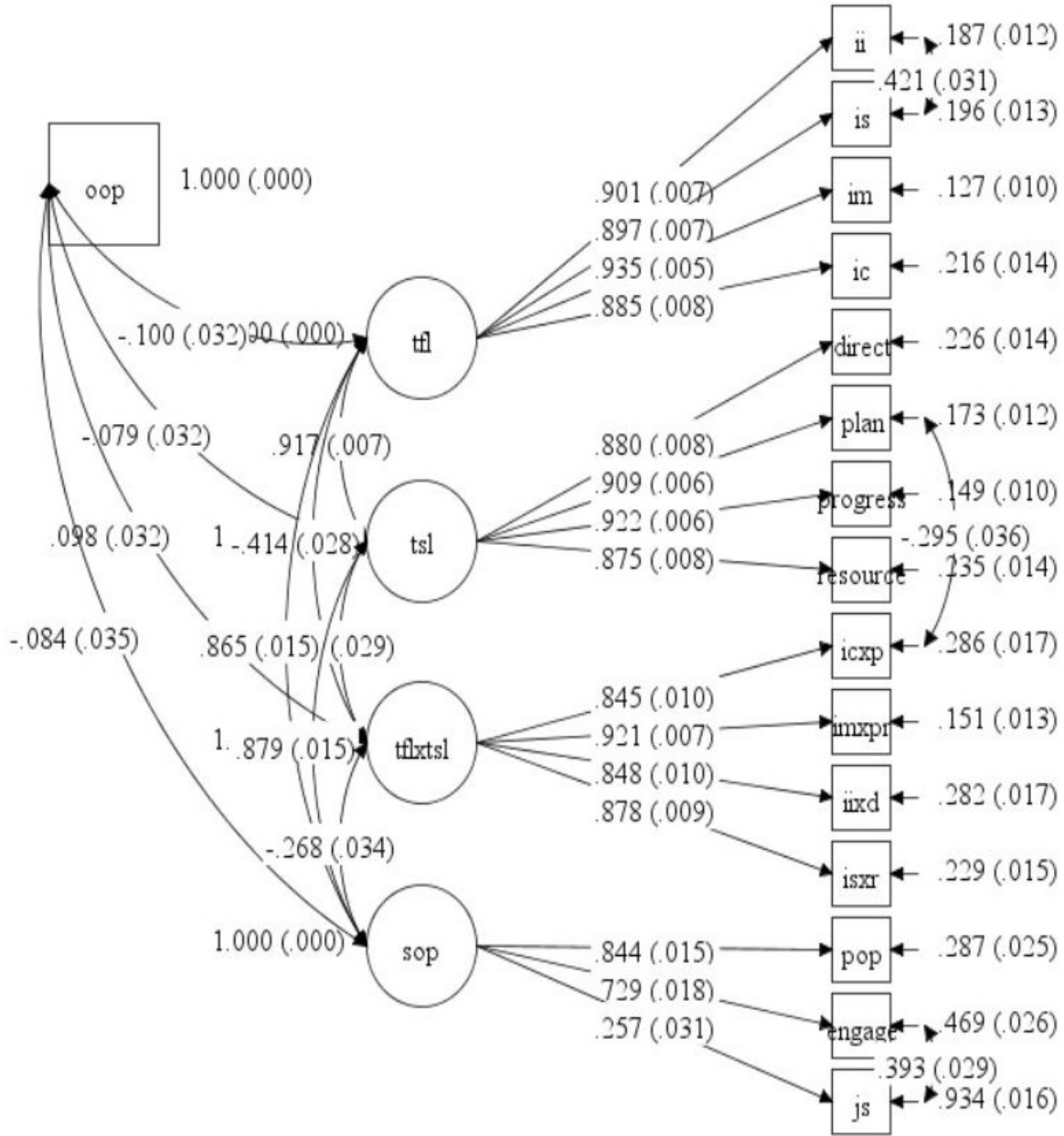
Table 3.10 Results of the Exploratory Factor Analysis of TSL

Items	Components			
	I	II	III	IV
1. My leader makes sure that I was given clear instructions of what my responsibility is regarding a specific project/ assignment ^a .				
2. My leader assigns the project to me and lets me determine how to accomplish it.	.64			
3. My leader informs me what needs to be done and how it needs to be done.	.65			
4. My leader asks me to follow standard rules and regulations.	.68			
5. My leader tells me what I am supposed to do.	.74			
6. My leader provides criteria for what is expected of the group.		.63		
7. My leader works out clearly written plans on how projects can be carried out.		.75		
8. My leader develops a plan of action for me.		.77		
9. My leader provides a plan for how it is to be done.		.79		
10. My leader sets standards of performance for me.		.82		
11. My leader makes sure that the work is progressing.			.60	
12. My leader continues to define my activities.			.71	
13. My leader follows-through with me and explores alternative ways to solve a problem.			.75	
14. My leader occasionally checks my progress.			.79	
15. My leader continues to closely supervise my performance.			.80	
16. My leader makes sure there are adequate resources to carry out plans tasked in a satisfactory way.				.66
17. My leader gives the resources I need to get the job done.				.82
18. My leader supports me with the resources for my work.				.86
19. My leader provides me with necessary resources for my work.				.87

Note. n = 203; (a) I is giving direction; II is planning; III is progression; and IV is resource allocation; (b) ^a This item was deleted because its factor loading <.5.

Confirmatory factor analysis measurement model (CFA measurement model) is analyzed to determine whether it fits the data. This procedure follows recommendation of two-step modeling (Anderson & Gerbing, 1988). To validate the measurement model, the first step of the approach is deployed in this section. It involves finding an adequate measurement model. If the model does not fit, the respecification of CFA model will be performed (Kline, 2011). Figure 3.3 displays CFA measurement model of the research model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP. The indicators of fit indices and acceptable thresholds as CFI > .9 (Marsh et al., 2013); RMSEA < .08 (Hari et al, 2010); and TLI >.9 (Bentler, 1990). The result shows the fit indices of CFA model at $\chi^2 = 565.32$; $p < .01$; CFI = .97; RMSEA = .07; TLI = .96 which is acceptable, and all parameter are statistically significant. Three paths between (a) js and engage; (b) is and ii; and (c) icxp and plan of model respecification were made by “rational consideration” (Kline, 2011, p. 96) as will be discussed in discussion section.

Figure 3.3 CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLXTSL, SOP, and OOP



Note: N = 1,047; All paths are significant at $p < .001$ (except path between tflxtsl to oop, $p < .01$; and sop to oop, $p < .05$).

The standardized and unstandardized coefficient for CFA measurement model of research variables are described in Table 3.11.

Table 3.11 Estimates of Factor Loadings and Residuals for CFA Measurement
Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP and OOP (Individual level).

Observed variable	Factor loadings	
	β	<i>SE</i>
<i>TFL</i>		
II	.910 **	.007
IS	.897 **	.007
IM	.935**	.005
IC	.885 **	.008
<i>TSL</i>		
Direct	.880**	.008
Plan	.909**	.006
Progress	.922**	.006
Resource	.875**	.008
<i>TFLxTSL</i>		
ICxP	.845**	.010
IMxPR	.921**	.007
IIxD	.848**	.010
ISxR	.878**	.009
<i>SOP</i>		
POP	.844**	.015
Engage	.729**	.018
JS	.257**	.031

Note: n = 1,047, ** p < .01

Table 3.12 Estimates of Factor Variances and Covariances and Error Covariances for a CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP (Individual level)

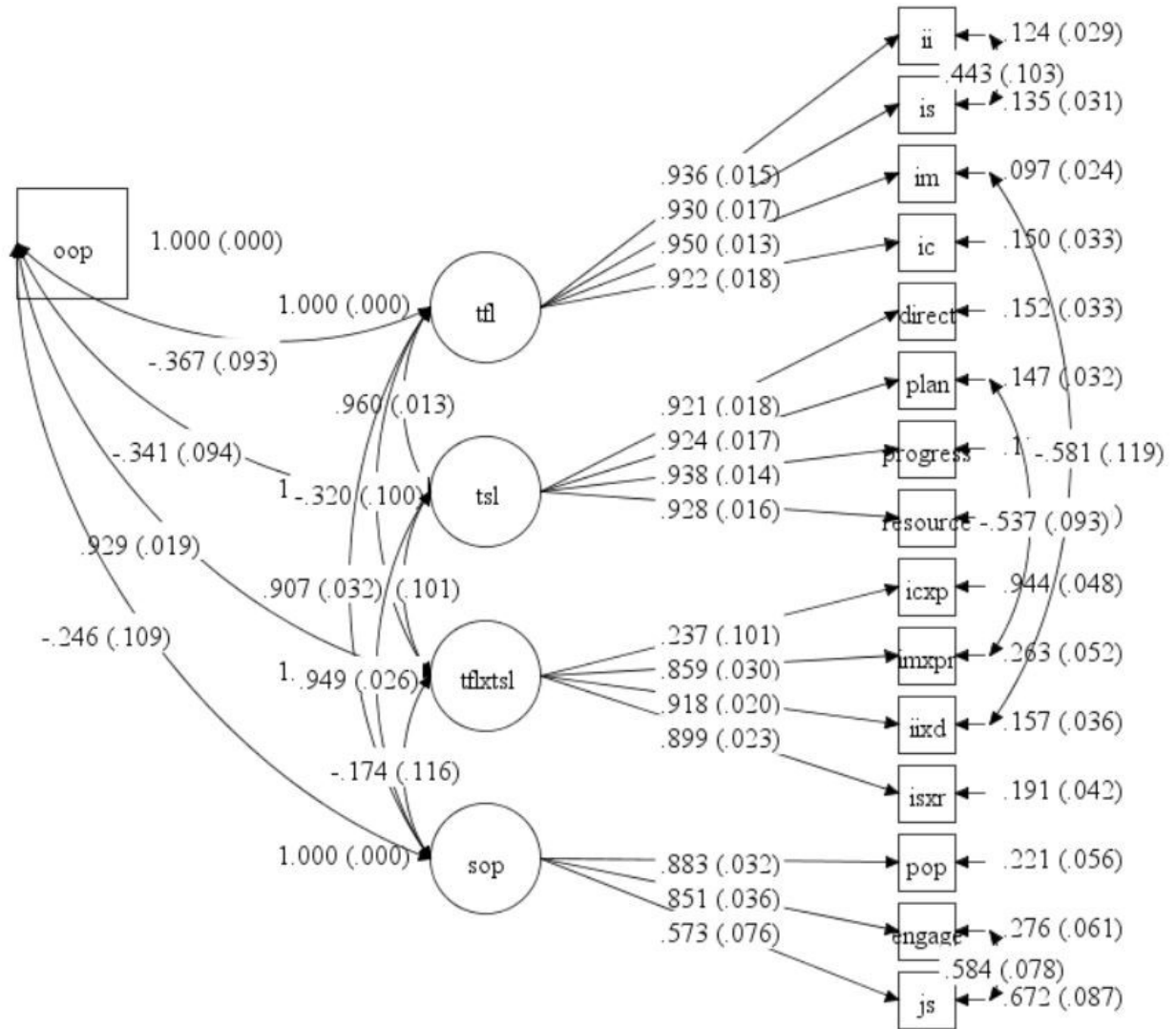
Parameter	Unstandardized	SE	Standardized
<i>Factor variances and covariances</i>			
TFL	.968	.05	1.00
TSL	.707	.04	1.00
TFLxTSL	1.79	.11	1.00
SOP	.87	.06	1.00
OOP	17.65	.77	1.00
TFL with TSL	.758	.04	.92
TFL with TFLxTSL	-.546	.05	-.41
TFL with SOP	.794	.04	.87
TFL with OOP	-.414 ^a	.13	-.10 ^a
TSL with TFLxTSL	-.383	.04	-.34
TSL with SOP	.69 ^a	.04	.88 ^a
TSL with OOP	-.28	.11	-.08
TFLxTSL with SOP	-.33	.05	-.27
TFLxTSL with OOP	.55	.18	.09
SOP with OOP	-.33 ^a	.14	-.08 ^a
<i>Error covariances</i>			
JS with Engage	.20	.02	.39
IS with II	.09	.01	.42
ICxP with Plan	-.11	.02	-.29

Note: ^a p < .05. For all other estimates, p < .01

At the organizational level, CFA measurement model was performed. After model modification, the result showed the acceptable model fit ($\chi^2 = 151.34$, $p < .01$; CFI = .97; RMSEA = 0.08; TLI = .96) as displayed in Figure 3.4. The standardized and

unstandardized coefficient for CFA measurement model of research variables are described in Table 3.12. Nine paths of the model were respecified as will be further discussed.

Figure 3.4 CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP



Note: n = 92; All paths are significant at $p < .01$ (except path from tflxsl to icxp, iixd, and isxr are significant at $p < .05$; path between tflxsl and oop, and sop and oop are significant at $p < .05$). Non-significant paths are between tfl and tflxsl; tsl and tflxsl; tflxsl and sop

Table 3.13 Estimates of Factor Loadings and Residuals for CFA Measurement
Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP (Organizational level).

Observed variable	Factor loadings	
	β	<i>SE</i>
<i>TFL</i>		
II	.936**	.015
IS	.930**	.017
IM	.950*	.013
IC	.922**	.018
<i>TSL</i>		
Direct	.921***	.018
Plan	.924**	.017
Progress	.938**	.014
Resource	.928**	.016
<i>TFLxTSL</i>		
ICxP	.237**	.101
IMxPR	.859**	.030
IIxD	.918**	.020
ISxR	.899**	.023
<i>SOP</i>		
POP	.883***	.032
Engage	.851***	.036
JS	.573***	.076

Note: n = 92, ** p < .01

Table 3.14 Estimates of Factor Variances and Covariances and Error Covariances for a CFA Measurement Model of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP, and OOP (Organizational level)

Parameter	Unstandardized	SE	Standardized
<i>Factor variances and covariances</i>			
TFL	.15	.03	1.00
TSL	.10	.02	1.00
TFLxTSL	.97	.86	1.00
SOP	.15	.03	1.00
OOP	.37	.05	1.00
TFL with TSL	.11	.02	.96
TFL with TFLxTSL	-.12	.07	-.32 ^a
TFL with SOP	.13	.02	.91
TFL with OOP	-.08	.02	-.34
TSL with TFLxTSL	-.09	.05	.31 ^a
TSL with SOP	.11	.02	.95
TSL with OOP	-.06	.02	-.34 ^a
TFLxTSL with SOP	-.07	.06	-.17 ^{ns}
TFLxTSL with OOP	.55	.26	.93
SOP with OOP	-.06	.03	-.25 ^b
<i>Error covariances</i>			
JS with Engage	.04	.01	.58
IS with II	.01	.00	.44
IMxPR with Plan	-.02	.01	-.54
IIxD with IM	-.02	.01	-.58

Note: For all other estimates, ^a $p < .01$; ^b $p < .05$; $p < .001$; ^{ns} non-significant

Data aggregation. The commonly used indices of agreement among raters is the within group agreement called intraclass correlation coefficient (ICC). It demonstrates that responses from group members are more similar to each other than would be expected by chance (Klein et al., 1994). There are three types of ICC (a) ICC(1) is To assess the appropriateness of aggregating individual scores for TFL and TSL to the group level, intraclass correlations (i.e., ICC(1) and within-group agreement (i.e., $r_{wg(j)}$) were examined. For TFL, ICC(1) of items measuring ranged from .90 to .96 as displayed in Table 3.15.

Table 3.15 Results of TFL, ICC calculation in SPSS using single-rating, absolute-agreement, 2-Way Mixed-Effects Mode

	Intraclass Correlation	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig
Single Measures	0.84	0.79	0.88	153.66	91	1729	0.00
Average Measures	0.99	0.98	0.99	153.66	91	1729	0.00

For TSL, ICC(1) of items measuring ranged from .89 to .96 as displayed in Table 3.16.

Table 3.16 Results of TSL, ICC calculation in SPSS using single-rating, absolute-agreement, 2-Way Mixed-Effects Mode.

	Intraclass Correlation	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig
Single Measures	0.85	0.81	0.89	137.74	91	163	0.00
Average Measures	0.99	0.98	0.99	137.74	91	163	0.00

The result demonstrated sufficient statistical justification ($p < .01$) for aggregation of TFL and TSL.

3.12 Chapter Summary

This chapter provides explanations and details of the research framework and hypothesis, sample and sampling methods, measurement tools, data collection and data analysis, pilot study, respondents' profiles, and descriptive statistics. This quantitative study aims to explore the features of transformational and transactional leadership, and their influence on organizational performance (subjective and objective performance). A questionnaire with 57 items was first tested with pilot group for its Cronbach's alpha. The final sets of questionnaires were delivered for data collection. They are completed by 1,560 teachers in schools in Bangkok. The final sample used for data analysis included 1047 respondents from 92 schools. Most of respondents were aged between 21 to 30 (42.8%). Data has been through reliability and validity tested. The result shows all items are validated. The empirical results of hypothesis testing will be described in Chapter 4.

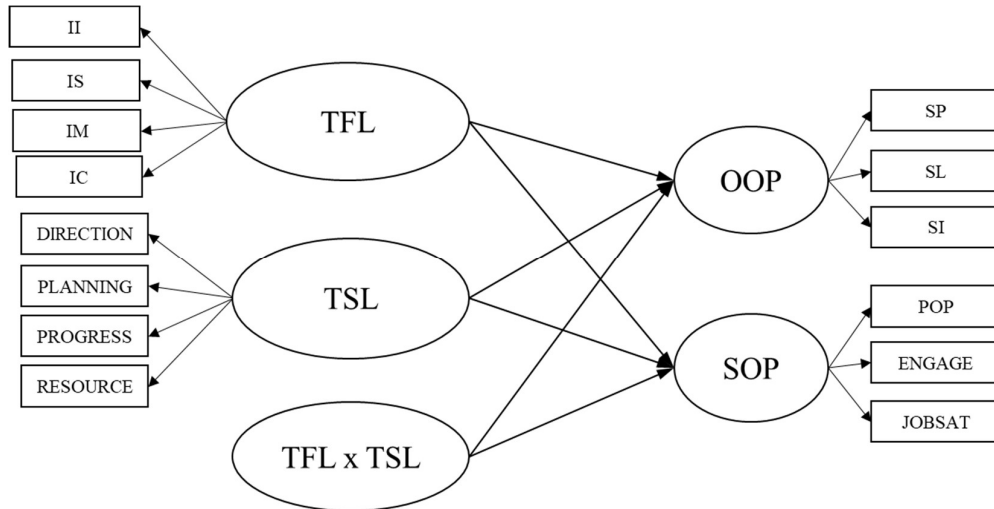
CHAPTER 4

FINDINGS

This chapter presents the research findings based on the research questions. There are three research questions: (a) what is the influence of transformational leadership on the organizational performance? (b) what is the influence of transactional leadership on the organizational performance?, and (c) what is the influence of the jointed effect of transformational and transactional leadership on the organizational performance? There are four main sections in this chapter: (a) research framework and hypotheses, (b) hypotheses testing, (c) responses to the research questions, and (d) chapter summary.

4.1 Research Framework and Hypotheses

The research framework (Figure 4.1) was established in Chapter 3 based on the outcomes of the literature review (Chapter 2). The purpose of the research framework is to establish the cause and effect relationships that will be tested here, based on the SEM process which was also described in Chapter 3. The relationships examined are based on the effects of leadership styles (transformational, transactional, and the jointed effect of transformational and transactional leadership) on two types of organizational performance (subjective organizational performance and objective organizational performance).

Figure 4.1 Research Framework

According to the research framework above, six hypotheses are developed for answer three research questions as follows:

Research question 1: What is the influence of transformational leadership on the organizational performance?

Hypothesis 1a: Transformational leadership has a positive influence on the subjective measures of organizational performance.

Hypothesis 1b: Transformational leadership has a positive influence on the objective measures of organizational performance.

Research question 2: What is the influence of transactional leadership on the organizational performance?

Hypothesis 2a: Transactional leadership has a positive influence on the subjective measures of organizational performance.

Hypothesis 2b: Transactional leadership has a positive influence on the objective measures of organizational performance.

Research question 3: What is the influence of the jointed effect of transformational and transactional leadership on the organizational performance?

Hypothesis 3a: The jointed effect of transformational and transactional leadership has a positive influence on subjective measures of organizational performance.

Hypothesis 3b: The jointed effect of transformational leadership and transactional leadership has a positive influence on objective measures of organizational performance.

4.2 Hypothesis Testing

After the verification of reliability and validity of the measurement scale, SEM is deployed to test the proposed hypothesis. The two models are developed to test the direct effect from TFL, TSL and TFLXTSL to SOP and OOP at two levels, individual and organization. Information about the validity, reliability, and model fit of the SEM model is presented in Chapter 3, along with descriptive statistics and other information about the data (for example correlations). This chapter reviews the findings specifically as referring to the hypotheses.

Table 4.1 summarizes the symbols used in the analysis, which include the individual components of leadership styles and other characteristics required for analysis. These symbols are used throughout this chapter.

The direct effects at the individual and organizational levels are examined. Hypotheses are accepted based on the significance of the relationship only ($p < .05$), although effects sizes are noted since this provides information about the practical importance of the effects on the outcome variable. Overall hypothesis acceptance is based on a significant finding at both individual and organizational levels. In this research, both levels of analysis agreed, but if there were a difference between organizational levels this would have been resolved through a partial hypothesis acceptance.

Table 4.1 Symbols of the Model Variables

Abbreviations	Equivalence
Direct	Giving direction
Engage	Employee engagement
IC	Individual consideration
ICxP	The product of interaction between individualized consideration and planning
II	Idealized influence
IIxD	The product of an interaction between idealized influence and giving direction
IM	Inspirational motivation
IMxPr	The product of an interaction between inspiration motivation and check progression
IS	Intellectual stimulation
ISxR	The product of an interaction between intellectual stimulation and resource allocation
JS	Job satisfaction
OOP	Objective organizational performance
Plan	Planning
POP	Perceived of performance
Progress	Progression
Resource	Resource allocation
SI	Standard of input
SL	Standard of learner
SOP	Subjective organizational performance
SP	Standard of process
TFL	Transformational leadership
TFL x TSL	Jointed effect of transformational and transactional leadership
TSL	Transactional leadership

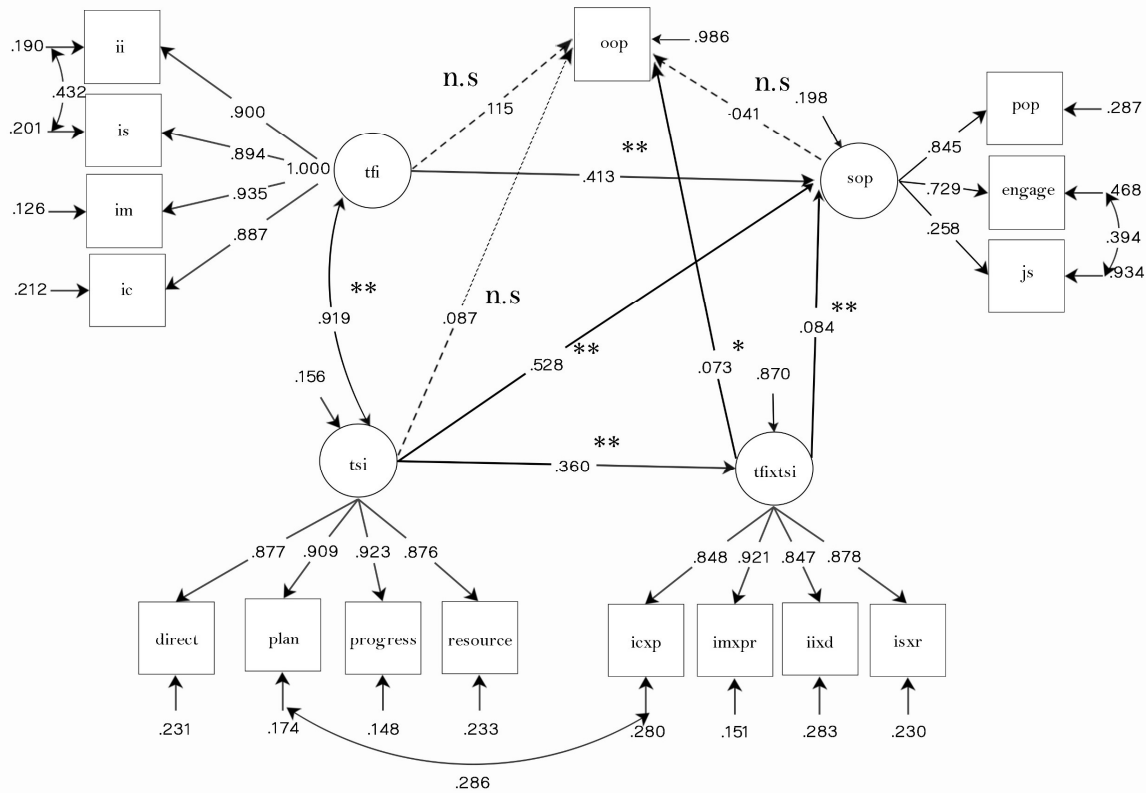
4.2.1 Individual Level of Analysis

The first stage of analysis was examining relationships of TFL, TSL, TFLxTSL, SOP and OOP at the individual respondent level by using Mplus. Following the two-step approach of Anderson and Gerbing (1988), structural regression (SR) model was examined. SR model are syntheses of path models and measurement models which was modified as displayed in Chapter 3. SR is capable to simultaneously test hypotheses about both structural and measurement relations (Kline, 2011). This analysis stage included 1,047 respondents, who were analyzed as individual data points. The sections below describe the findings at this level, including the effects of the predictor variables (TFL, TSL, and TFLxSL) on SOP and OOP as displayed in Figure 4.2.

Effects of TFL, TSL and TFLxTSL on SOP (Hypotheses 1a, 2a and 3a) at the individual level

Figure 4.2 demonstrates the analysis of the effects of TFL, TSL and TFLxTSL on SOP at the individual level. These effects are based on the model as shown in Figure 4, which are used cumulatively to evaluate the full effect of all three factors on SOP and OOP. The goodness of fit of the model 3 is acceptable at $\chi^2 = 608.73$; $df = 93$; $p < .01$; CFI = .97; RMSEA = .07; TLI = .96.

Figure 4.2 Effect of TFL, TSL, TFLxTSL on SOP, OOP at the individual level



Note: n = 1,047; * p < .05; ** p < .01; All paths are significant except dash lines represent non-significant (n.s) relationship.

Hypothesis 1a. Hypothesis 1a stated that TFL would have a positive effect on SOP. The effect of TFL on SOP was significant and the effect size was medium ($\beta = .41, p < .01$). The goodness of fit of the model was acceptable as mentioned. Thus, H1a could be accepted at the individual level, since it was shown that the TFL \rightarrow SOP relationship was positive and significant.

Hypothesis 2a. Hypothesis 2a stated that TSL would have a positive effect on SOP. The observed effect was positive and significant, with a medium effects size ($\beta = .53, p < .01$). Therefore, H2a is also accepted at the individual level, since the TSL \rightarrow SOP relationship was also significant.

Hypothesis 3a. Finally, Hypothesis 3a proposed that the jointed effect of TFL and TSL (TFLxTSL) on SOP would be positive. The effect of TFLxTSL was smaller than the two previous relationships tested, but still positive and significant ($\beta = .08, p < .01$). Therefore, H3a was also accepted, as TFLxTSL \rightarrow SOP was shown to have a significant relationship at the individual level.

In summary, TFL and TSL both had significant, positive medium effects on SOP, while TFLxTSL had a significant, positive small effect on SOP. Thus, H1a, H2a and H3a could all be accepted at the individual level. These hypothesis tests imply that at the individual level, all three leadership styles have a positive effect on subjective organizational performance.

Effects of TFL, TSL and TFLxTSL on OOP (Hypotheses 1b, 2b and 3b) at the individual level

The second set of tests at the individual level used OOP as the outcome variable, testing Hypotheses 1b, 2b and 3b. These hypotheses were tested as above in Figure 4.1, with OOP rather than SOP used as the outcome variable. The following section describes the result from hypothesis testing.

Hypothesis 1b. Hypothesis 1b argued that TFL would be a significant positive effect on OOP. The results showed that the effect of TFL on OOP was not significant ($\beta = -.12$; $p > .05$). Thus, at the individual level, there was no significant observed relationship between TFL and OOP. H1b was rejected at the individual level.

Hypothesis 2b. H2b proposed that there would be a significant relationship between TSL and OOP. The effects of TSL on OOP were not significant ($\beta = .09$; $p > .05$). The effects of TFL on OOP within this model were also not improved. Based on this result, H2b was rejected at the individual level, since there was no evidence of a significant effect of TSL on OOP.

Hypothesis 3b. Finally, H3b proposed a positive significant effect of the interaction effects of TFL and TSL (TFLxTSL) on OOP. On the contrary with the previous two models discussed here, there is a statistically significant effect of TFLxTSL on OOP ($\beta = .07$; $p < .05$). Therefore, H3b was accepted, since there was an evidence for interaction effects (TFLxTSL) on OOP at the individual level.

In summary, there was no evidence for a significant effect of TFL, or TSL on OOP at the individual level but TFLxTSL did. This led to rejection of H1b, H2b, but accepted H3b at the individual level. This finding is inconsistent with those found in the leadership research which showed the influence of leadership on organization's objective performance. However, the combination leadership styles of TFL and TSL showed significant effect on OOP. It is possible that this could be a problem with the measurement of objective organizational performance or institutional issues (for example, a poorly functioning external measurement associated with the ONESQA evaluation). The implications of this rejection are discussed in Chapter 5, as this is a critical aspect of the inquiry.

4.2.2 Organizational Level of analysis

Following the individual level of analysis, results from the 96 schools reporting were aggregated for analysis at the organizational level. These results predicted SOP and OOP from TFL, TSL, and TFLxTSL by using multiple linear regression analysis.

Effects of TFL, TSL and TFLxTSL on SOP (Hypotheses 1a, 2a and 3a) at the organizational level

Table 4.2 which was the concern of Hypotheses 1a, 2a, and 3a demonstrated the multiple regression analysis predicting SOP from those three variables. The outcomes of this test can be evaluated as follows.

Hypothesis 1a. Model 3 presented all variables were inserted to the model. The result shows the effect of TFL on SOP. The model goodness of fit ($R^2 = 0.69$) indicates that variance in all variables predicted 68% of variance in SOP. This was the relationship tested in H1a. The t-test results ($p > .05$) indicates that the effect of TFL on SOP was not significant, although the coefficient indicates that it was positive and small in terms of effect size ($\beta = .08$; $p > .05$). Overall, this indicates that TFL had not significant effect on SOP. From the organizational level of analysis, H1a could be rejected.

Hypothesis 2a. H2a concerned the effect of TSL on SOP. In this model, TSL ($\beta = .79$, $p < .01$) shows a positive, significant effect and large effect size on SOP. Thus, H2a can also be accepted from an organizational level.

Hypothesis 3a. H3a concerned the interaction effects of TFL and TSL (TFLxTSL) on SOP. TFLxTSL ($\beta = .16$, $p < .05$) also showed a significant positive effect. However, the effect size of this relationship is small. This model reflects a slightly improved predictive power ($R^2 = .68$), indicating that 68% of the variance in SOP is attributable to variance in TFL, TSL and TFLxTSL. Despite the relatively small effects size, the significance of the effect indicates that from an organizational perspective, H3a can be accepted.

In summary, this result shows that from the organizational level, apart from TFL, all two predictor variables – TSL and TFLxTSL – had a significant, positive effect on SOP. The effects sizes observed were varied, although one (TFLxTSL → SOP) could be considered a small effects size. The result showed the large effect size of TSL on SOP. In conclusion, from the organizational level, H2a and H3a could be accepted and H1a was rejected.

Table 4.2 Multiple Regression Analysis Predicting SOP from TFL, TSL and TFLxTSL at the Organizational Level

	<u>Model 1</u>			<u>Model 2</u>			<u>Model 3</u>		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Constant	4.04	.84		3.25	.76		2.30	.84	
TFL	.53	.05	.77**	.02	.11	.03	.06	.11	.08
TSL				.57	.12	.79**	.56	.11	.79**
TFLxTSL							.08	.04	.16*
R ²	.56			0.66			.68		
F	118.68			86.70			62.92		
ΔR^2	.00			.10			.02		

Note: n = 92, * p < .05; ** p < .01

Effects of TFL, TSL and TFLxTSL on OOP (Hypotheses 1b, 2b and 3b) at the organizational level

The second set of hypotheses concerned the effect of the predictor variables (TFL, TSL, and TFLxTSL) on objective organizational performance (OOP). The results from the organizational level of analysis are summarized in Table 4.3. Results were derived using a multiple linear regression analysis.

Hypothesis 1b. All variables were inserted to the model (Model 3). H1b was concerned with the effect of TFL on OOP. The analysis of this relationship shows that the effect was negative and not significant which could be considered even a medium effects size ($\beta = -.40$, $p > .05$). Therefore, at the organizational level, H1b was not accepted, since there is no evidence of a significant effect of TFL on OOP in this test.

Hypothesis 2b. H2b was concerned with the effect of TSL on OOP. Once again, the outcome for TSL was not significant ($\beta = .24$, $p > .05$). Thus, H2b was rejected at the organizational level.

Hypothesis 3b. H3b was concerned with the interaction effects of TFL and TSL (TFLxTSL) on OOP. As with the previous models, this outcome was not significant ($\beta = .18, p > .05$). Neither TFL nor TSL significantly improved their performance in this model compared to others. Thus, H3b was also rejected.

In summary, there is no evidence that the effect of TFL, TSL or TFLxTSL was significant for OOP at the organizational level. In fact, only TFL had a negative significant relationship with OOP. The goodness of fit ($R^2 = .06$) indicates that with only 6% of the variance in OOP predicted by TFL. There is little observed relationship between leadership styles and objective organizational performance at all. This will be a topic of discussion in the next chapter, since it is clearly inconsistent with what was expected.

Table 4.3 Multiple Regression Analysis Predicting OOP from TFL, TSL and TFLxTSL at the Organizational Level

	<u>Model 1</u>			<u>Model 2</u>			<u>Model 3</u>		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Constant	96.76	4.76		95.81	4.87		91.74	5.44	
TFL	-.64	.28	-.24*	-1.25	.72	-.47	-1.08	.72	-.40
TSL				.68	.74	.25	.67	.73	.24
TFLxTSL							.36	.23	.18
R^2		.06			.07			.09	
F		5.39			3.12			2.99	
ΔR^2		.00			.10			.02	

Note: $n = 96$; * $p < .05$; ** $p < .01$

4.2.3 Summary of Hypothesis Testing

The hypotheses testing has been summarized as in Table 4.4. Significance was accepted at a minimum level of $p < 0.05$.

Hypotheses H1a and H1b concerned the effect of transformational leadership (TFL) on subjective and objective measures of operation (SOP and OOP respectively). The test of H1a showed that at both the individual and organizational level but TFL had a significant positive effect at medium effects size on SOP only at the individual level. Therefore, H1a was accepted. However, TFL did not have a significant effect on OOP at either the individual or organizational level, leading to a rejection of H1b.

Hypotheses H2a and H2b concerned the effect of transactional leadership (TSL) on SOP and OOP respectively. Once again, TSL had a significant positive effect on SOP at the individual and organizational levels, with medium to large effects sizes, allowing H2a to be accepted. However, the effect of TSL on OOP was not significant, causing H2b to be rejected.

Finally, Hypotheses H3a and H3b concerned the interaction effect of TFLxTSL on SOP and OOP respectively. Following the pattern set by the other hypotheses, TFLxTSL had a significant positive effect on SOP, although this effect size was small. However, TFLxTSL did have only a significant effect on OOP at the individual level. Thus, H3a was accepted, while H3b was accepted just at the individual level.

In summary, the hypotheses show that leadership styles do have a small to medium positive effect on subjective organizational performance at both the individual and organizational level. However, this study showed an evidence that only the jointed effect of both leadership styles have a significant effect on objective organizational performance at the individual level.

Table 4.4 Summary of Hypotheses Testing

Hypothesis	Standardized coefficient		Result
	Individual level	Organizational level	
H1a	.31**	n. s	Supported / Rejected
H1b	n. s	n. s	Rejected / Rejected
H2a	.53**	.79**	Supported / Supported
H2b	n. s	n. s	Rejected / Rejected
H3a	.08**	.16**	Supported / Supported
H3b	.07*	n. s	Supported / Rejected

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, n. s is non-significant

4.3 Responses to the Research Questions

The hypothesis outcomes (discussed above) were intended to respond directly to each of the research questions that were posed in Chapter 1. The primary findings are used to respond directly to these research questions here. In the next chapter, these responses will also form the basis of discussion as they are synthesized the literature review and the implications examined. The biggest concern that emerges from the research questions is the lack of evidence for a relationship between leadership and objective organizational performance.

4.3.1 Response to Research Question 1: What is the influence of transformational leadership on organizational performance?

Research question 1 addressed the relationship of TFL on organizational performance. This research question was formulated in Hypothesis 1.

The results of the hypothesis tests showed a sharp difference between the effects of TFL on SOP and OOP. At both individual and organizational levels, TFL had a significant effect on SOP at the individual level ($\beta = .41$; $p < .01$), but not at the organizational level. It indicated that there was a medium effect of TFL on SOP only at individual levels. However, this was not the case for OOP, where TFL showed no

significant effects on both level of analysis. Therefore, there is an inconsistent effect of TFL on SOP and OOP. This is one of key findings of this study and one of the issues that needs to be examined carefully. Therefore, understanding why this inconsistent effect occurs will be a major part of the discussion in the following chapter 5.

4.3.2 Response to Research Question 2 What is the influence of transactional leadership on organizational performance?

The second research question examined the effect of TSL on organizational performance. Hypothesis 2 was also tested at the individual and organizational level.

The tests of Hypothesis 2 showed that at both the individual and organizational level. TSL had a significant positive effect on SOP with medium effects sizes at the individual level ($\beta = .53$; $p < .01$), and large effect at the organizational level ($\beta = .79$; $p < .01$). However, the effects of TSL on OOP measures were not significant at both levels.

In summary, the response to research question 2. TSL has a significant positive effect on SOP at both the individual and organizational levels, but there was no significant effect of TSL on OOP. This is one of the key issues in the discussion in the next chapter, since it represents a serious variation from what was expected.

4.3.3 Response to Research Question 3: What is the influence of a jointed effect of both transformational leadership and transactional leadership on organizational performance?

This research question is measured using the results of Hypothesis 3. This research question was posed in response to the literature on what is called ambidextrous or combination leadership styles, in which leaders strategically use TFL and TSL to meet different needs of the organization or their followers. Thus, TFL and TSL are not mutually exclusive. Instead, the two leadership styles are most effectively used based on different situations and organizational goals. Organizational performance was measured using the subjective and objective performance, as above.

The tests of hypothesis 3 showed that at the individual and organizational level, the jointed effect of TFL and TSL (TFLXTSL) on SOP was positive and significant, although it was a small effect size (at the individual level; $\beta = .08$; $p < .01$; at the organizational level; $\beta = .16$; $p < .05$). Thus, while the jointed effects did not have as strong an impact as the individual leadership styles, it did still affect SOP. However, the jointed effect of TFL and TSL on OOP was significant just at the individual level ($\beta = .07$; $p < .05$).

In summary, the response to research question 3 is that the same inconsistency in effects shown as in research questions 1 and 2. The jointed effects of TFL and TSL are positive and significant, although it is a smaller effects size than the two main effects observed. However, these jointed effects did not have a significant influence on OOP. This issue is a major concern for the discussion, since it was not consistent with what was expected.

4.4 Chapter Summary

This chapter has presented the outcomes of the hypothesis tests, which were based on the conceptual framework as presented in Chapter 3. As demonstrated in Chapter 3, the structural model developed was a reliable and valid model with moderate predictive power for the two outcome variables (subjective organizational performance or SOP and objective organizational performance or OOP). Therefore, the analysis could continue in its process to explain the effects of leadership styles on the organization's performance. Multiple linear regression outcomes were used to evaluate hypotheses at the organizational level.

The first set of hypotheses concerned the effects of leadership styles on SOP (Hypotheses 1a, 2a, and 3a). The effects on TFL, TSL and TFLXTSL on SOP were consistent at the individual level. At the organizational levels of analysis, TFL showed non-significant relationship. These outcomes showed that there was a significant and positive effect of all three factors on SOP, with medium to large effects observed for TFL and TSL and small effects observed for TFLXTSL. Therefore, at the individual

level showed that only TSL and TFLXTSL were significantly influence SOP at the organizational analysis.

The second set of hypotheses revealed the effect of leadership styles on OOP (H1b, H2b, and H3b). Unlike the effects on SOP, the effects of the leadership styles were inconsistent in terms of direction and not significant at both the individual and organizational levels. Therefore, while the three leadership style predictors influenced SOP, they did not have a significant effect on OOP. These three hypotheses were rejected at both the individual and organizational levels.

The chapter closed with a response to each of the research questions based on these findings. These responses summarized the evidence for the each of the questions, provided a response and outlined key issues and problems with the response. The response to the research questions identified the key pattern of the findings. Specifically, leadership styles (transformational leadership, transactional leadership, and the jointed effects of transformational and transactional leadership styles) had a significant positive effect on subjective organizational performance, with medium to large effects depending on the relationship. However, these leadership styles had no significant effect on objective organizational performance. This is a critical issue given that it is different from expectations and that there is such a difference between subjective and objective organizational performance measures. These research question responses serve as the basis for the discussion, in which the literature review is integrated into the primary findings.

In the next chapter, these findings are discussed and the study is concluded. The discussion plays a central role in the chapter, especially because of the non-significance of leadership effects on organizational performance (H1b, H2b, and H3b). This is a critical and contradictory finding that needs to be discussed because of its potential implications for the use of specific leadership approaches and styles.

CHAPTER 5

DISCUSSION AND CONCLUSION

This chapter summarizes and discusses the outcomes of the study and presents implications for the field of human resource and organization development developed from the findings. A summary of major findings of the features of transformational and transactional leadership and organizational performance are explained. The results of study will be discussed in relation to the context of the existing literature. Finally, implications and recommendations for future research and limitations of this study will complete this chapter.

5.1 Summary of the Study

Data was collected during December 2017 to February 2018. There were 1047 usable questionnaires from teachers in 92 schools in Bangkok, Thailand which are under OBEC. There were between four to fifteen (4-15) respondents per school including both male and female teachers. A data screening process was carried out before testing measurement reliability and validity. The measurement tool has passed the threshold of all requirements (Cronbach's alpha, the average variance extract – AVE, the construct validity – CR, and the discriminant validity). The variables were composed in the measurement model using Mplus to check factor loadings of each item with a cut off value of 0.3. The variables were then analyzed using SEM and multi linear regression to test the hypotheses.

Both individual and organizational levels were considered as units of analysis. At the individual level, the result shows that TFL is significantly and positively related to SOP ($\beta = .41, p < .01$). TSL is significantly and positively related to SOP ($\beta = .53, p < .01$). Also, TFLxTSL is significantly and positively related to SOP ($\beta = .08, p < .01$). However, at this level, TFL and TSL have non-significant

relationships with OOP but TFLxTSL did have a relationship ($\beta = .07$; $p < .05$). At the organizational level, TFL shows non-significant relationship with SOP ($\beta = .08$, $p > .05$), TSL is significantly related to SOP ($\beta = .79$, $p < .01$), and TFLxTSL shows a significant and positive relationship with SOP ($\beta = .16$, $p < .05$). When all three variables were on the equation, they could explain 68% of the relationship ($R^2 = .68$; $p < .01$). However, all of them show non-significant relationships with OOP.

5.2 Discussion

The results will be discussed based on the existing theories and previous works that were reviewed according to the following research questions.

5.2.1 Research Question 1. What is the influence of transformational leadership on the organizational performance?

TFL is called “a truly meso theory” (Klein & House, 1995, p. 197). Theoretically, TFL can be applied to every level in an organization. Hence, TFL is developed as an integrated concept to bridge the micro-macro gap in in an organization (Kozlowski & Klein, 2000). For that reason, TFL will discussed in two levels of analysis - the individual and the organizational level.

TFL at individual level. TFL will be discussed according to; (a) its measurement scale, (b) its relationship with subjective organizational performance, and (c) its relationship with objective organizational performance.

TFL measurement scale. The TFL measurement scale has undergone several revisions. In this study, TFL has four dimensions: intellectual idealized influence (II), intellectual stimulation (IS), inspirational motivation (IM) and individualized consideration (IC). MLQ (Bass & Avolio, 1995) was used to measure TFL as the MLQ shows high reliability and has been well validated in previous research ($\alpha = .71 - .93$, Sun et al., 2017). The results show a high reliability value ($\alpha = .98$) indicating the appropriateness of the questionnaire which evaluation of internal consistency was consistent with previous studies including Ebrahimi et al. (2017); Mekpor and Dartey-

Baah (2017); and Zacher et al. (2014). Its internal consistency was also supported the meta-analysis study of Lowe et al. (1996) which revealed that the reliability of TFL was higher than .86. Furthermore, this result reported an average variance higher than .5 and the composite reliability of TFL was higher than .8 which confirmed the discriminant validity of the measurement scales with the previous studies of Ebrahimi et al. (2017), Masa'deh et al. (2016), Tung (2016), and Xu et al. (2016).

However, two significant arguments concerning the measurement scale's four dimensions were proposed in previous research on TFL. Firstly, the four dimensions can be used separately (e.g. Avolio et al., 1999), and secondly, regarding the combination of the four dimensions of TFL because of high intercorrelation among them (Prasad & Junni, 2016; Tejada et al. 2001). This study revealed that intercorrelation among the dimensions of TFL was medium between intellectual stimulation (IS) and idealized influence (II) ($r = .43$, $p < .01$). Therefore, the four dimensions of TFL can be applied separately. The result supported the study of Xu et al. (2016) in which states that the four dimensions of TFL are valid. It indicated that the four dimensions, including II ($\beta = .90$, $p < .01$); IS ($\beta = .89$, $p < .01$); IM ($\beta = .94$, $p < .01$) and IC ($\beta = .89$, $p < .01$) can be used separately. Even though the finding is supported by the study of Avolio et al. (1999) that the four dimensions are consistent in describing the behavior of TFL, its intercorrelations caused model modification in this research model.

In conclusion, the proximity between the values of the mean results of TFL reveals that, despite TFL behaviors being observed in Thailand school management above 4.0 (II = 4.40; IM = 4.51; IS = 4.23; and IC = 4.12), the factor loadings that measure TFL, the ones with the highest value of observation is inspirational motivation (IM). Inspirational Motivation (IM; $\beta = .94$, $p < .01$) is related to the leader's ability to motivate and inspire the members. Leaders create clearly communicated expectations that followers want to meet and also demonstrate commitment to goals and a shared vision (Bass & Riggio, 2006). However, there are several factors involved with inspiration motivation behavior of a leader. For example, Deinert et al. (2015) revealed that a leader who exhibits inspirational motivation behavior tends to be more extraverted. Xu et al. (2016) proposed that gender role may influence leader behavior.

The relationship of TFL with subjective organizational performance. The meta-analysis of Wang et al. (2011) reveals that TFL is positively related to individual performance across criterion types including task, contextual, and creative performance. Their findings have been confirmed in several studies e.g. Boamah et al. (2018); Prasad and Junni (2016); and Tung (2016). This current study shows a strong and positive direct effect of TFL to SOP ($\beta = .41, p < .01$). This result is in line with the previous study of Boamah et al. (2018) which revealed a significant and positive direct effect of TFL to employee job satisfaction ($\beta = .61, p < .01$). Similarly, this result also supports the findings of Tung (2016) which reveals a significant relationship between TFL and employee creativity ($\beta = .63, p < .01$). Among the four dimensions of TFL, this study shows that IM demonstrates the strongest influence over other dimensions ($\beta = .94, p < .01$).

TFL plays an important role in encouraging employee performance (Barker, 2007; Brahim et al., 2014); Chin, 2007; Deichmann & Stam, 2015). TFL is effective in motivating followers to commit to a goal. The components of TFL may transform followers' views of their work by demonstrating the purpose of work and by showing behavior that is in line with the organization's mission and vision. In a similar vein, the components of TFL relating to vision and role modeling may demonstrate to followers the importance of the ideation program and may persuade them to commit themselves to it. At the individual level, TFL creates emotional links with followers and inspires higher values because TFL heightens the consciousness of followers and helps them to achieve their goals (Garcia-Morales et al., 2012). This study empirically demonstrated that an organization can improve its subjective performance through TFL.

The relationship between TFL and objective organizational performance. The result of this study revealed that TFL did not influence organizational objective outcomes as it showed a non-significant relationship with OOP. Similarly, Barker (2007) found TFL did not influence the relationship between TFL and school standardization. He suggested that objective measurement may not actually measure outcomes that were directly affected by leadership approach. However, the results of his study were ambiguous in relation to how TFL influences objective organizational performance. In examining the effects of TFL on organizational outcomes in Taiwan

and the US, Chin (2007) found a positive relationship between TFL and organization achievement. Giejsel et al. (2009) found that TFL had positive effects on teacher professional learning in school contexts. Furthermore, TFL had a greater influence on organizational effectiveness (Mesu & Zumitzavan, 2012). However, as the existing literature on TFL mainly used subjective performance measures (see Chapter 2), further study is needed to obtain more empirical evidence.

Based on the research findings, this can be viewed in two different perspectives (a) Leadership is a complex phenomenon and multifaceted. Antonakis (2014) commented that some tasks and strategic orientation of the leader may not be captured by the MLQ measurement instrument. He proposed that narrowing the focus of TFL may affect what it was measured. Furthermore, Barker (2007) argued that it could take a long time for TFL effects to filter through to objective results; while employees may report improved organization environments, learning practices, or other subjective results quickly, it could take some time to improve organizational objective measures. Because of the complexity of these factors, it is possible that such effects may never be resolved. (b) Objective indicator of organization. Densten and Sorros (2012) showed that a leader's self-evaluation of leadership style often did not match the perceptions of followers and did not influence social acceptance of their leadership approach. Thus, in this study one possible reason why TFL may not affect objective performance measures is because of a gap between what leaders believe they are using as a leadership style and what their followers perceive they are using.

In conclusion, the results of this study support the claim made by Bass (1985) that TFL exhibits four behaviors (a) idealized influence, (b) inspiration motivation, (c) intellectual stimulation, and (d) individualized consideration that influence subjective organizational performance. TFL exhibits inspirational motivation by developing an articulate shared vision and high expectations that are motivating, inspiring and challenging. Through the behavior of individualized consideration, a leader attends to the needs of his/her followers and treats each of them as a unique individual thereby fostering a feeling of satisfaction with the leader. Leaders exhibit behavior of idealized influence by performing in ways that are consistent with his/her vision. Last, he or she intellectually stimulates his/her followers by challenging their ideas and suggestions.

In contrast, TFL is not reflected in objective measures of organizational performance as it may take longer for TFL to be reflected in objective outcomes.

TFL at the organizational level. Leadership theory emphasizes the critical role of transformational leaders in improving performance across all levels of organizations (Yammarino et al., 2005). Although more empirical work has focused on testing the relationship between TFL and follower performance at the individual level, leadership theory suggests a number of ways in which TFL may impact team and organizational performance as well. However, the relationship between TFL and organizational performance at this level has not been studied extensively (Wang et al., 2011). The limited number of primary evidences may affect the confirmation of the results of this study. However, Wang et al. (2011) suggested that the influence of TFL on organizational performance is different from the influence at an individual level of analysis because of the different factors and mechanisms. Thus, this study will discuss according to, (a) measurement scale of TFL at organizational level and method used, and (b) the relationship between TFL and organizational performance including subjective and objective performance.

Measurement scale. The majority of TFL studies at the team or organizational level have used MLQ by Bass and Avolio (1995). The approach used in this study is in line with the study of Wang et al. (2011). Their meta-analysis stated that all aggregated data was from the individual level. 85% of studies reviewed used MLQ to measure TFL using a questionnaire to survey how followers perceived their leader's TFL behavior. The result provided acceptable justifications for aggregation. ICC1 estimates the proportion of variance between participants that could be accounted for by differences in team membership. The result showed $ICC1 = .84$; $p < .01$ which demonstrated that perceptions of group members were similar to each other. This result showed high ICC1 compared to previous studies e.g., Charbonnier-Voirin et al. (2010) ($ICC1 = .24$; $p < .01$). The statistical significance demonstrated sufficient data aggregation at the organizational level (Van Mierlo, et al., 2009).

The relationship between subjective and objective measurement. The result showed a significant relationship between TFL and SOP ($\beta = .77$; $p < .01$) only when

there were no other variables inserted. When all variables were inserted in the model, the result showed a non-significant relationship between TFL and SOP. This study extends understanding of the relationship between TFL and subjective organizational performance at the organizational level since the objective measures was preferable (Wang et al., 2011). Building on this finding, it may be possible to reconcile or integrate the leadership approach based on a dyadic view of leadership (Dansereau et al., 1995) with TFL itself valuing a collective orientation (Shamir et al., 1993).

Therefore, leading a team as a whole and establishing personal relationships by focusing on individual differences within the team at the same time appears to be a critical element of transformational-charismatic leadership within the team context. It appears that followers in the same organization tend to expect equal treatment from a leader. The result in this study was in contrast with the study of Wang et al. (2011) that revealed a smaller relationship between TFL and organizational level performance. TFL practices such as idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration collectively reinforced employees' perception of organizational performance, work engagement, and job satisfaction. The result of this study underscores the belief that employee optimism is heavily and positively associated with leadership contribution.

However, the result shows a non-significant effect of TFL on OOP ($\beta = -.40$; $p > .05$) which is in line with the study of Antonakis and House (2014) and Barker (2007). Antonakis and House (2014) pointed out that it has not yet been clearly established that TFL can transform organizational objective outcomes. Similar to the study of Barker (2007), he revealed that TFL was associated with employee commitment and engagement, it did not influence organizational objective outcomes. He argued that it could take a long time for TFL effects to filter through to objective results; while employees may report an improved organizational environment, learning practices, or other subjective results quickly. Although, Wang et al. (2011) revealed that TFL was found to be positively related to overall organizational performance, it was not clear whether this was in relation to subjective or objective outcomes. Above all, the existing studies focused on organizational performance indices such as

productivity, return of assets, and financial return (Wang et al., 2011) which are different from this study.

Cho and Desereau (2010) revealed that TFL has been viewed as a universally effective leadership behavior at the organizational level in different cultural contexts such as in Korea, Germany (Korek et al., 2010), and Canada (Wang & Howell, 2012). The result of this study indicated a non-significant relationship between TFL and OOP at both levels of analysis. It demonstrated that there were other factors that influence organizational objective performance. For example, Baird et al. (2011) found that the cultural dimension of teamwork and respect for people is the most important factor in enhancing organizational outcomes in Australia. Allen (2017) proposed that culture innovation played an important role on organizational excellence. While, Eisenberger and Stinghamber (2011) proposed that perceived organizational support enhances productive employees, Jiang et al. (2012) viewed that HRM played a key role. Therefore, the selection of objective organizational performance used in this study may not reflect the relationship between the leaders and organizational objective outcomes.

5.2.2 Research Question 2. What is the influence of transactional leadership on the organizational performance?

The scant literature on the role of TSL in organizations has produced contradictory results. On the one hand, some authors found transactional leadership to be positively related to organizational performance (e.g., Martinez-Corcoles, 2017). On the other hand, other authors have pointed out that some TSL behaviors play little or no part in fostering such performance (e.g., Men & Stacks, 2013; Nordin, 2012; Suliman & Al Obaidli, 2013). The following discussion of TSL will be according to two levels of analysis - individual and organizational.

TSL at the individual level. At this level, discussion will be based on (a) the TSL measurement tool; (b) the relationship between TSL and subjective organizational performance; and (c) the relationship between TSL and objective organizational performance.

TSL measurement scale. The MLQ developed by Bass & Avolio (1995) has been widely used to measure of TSL in previous research (e.g., Rodrigues and Ferreira, 2015; Tyssen, et al., 2014; Vaccaro, Jansen et al., 2012). Oterkiil and Ertesvag (2014) stated that there was an imbalance in TSL measurement so for this study an alternative TSL measurement scale was developed. The scale involves four components of TSL including (a) giving direction; (b) planning; (c) progression; and (c) resource allocation. This study confirmed that giving direction, planning, progression, and resources allocation are the key constructs of TSL. A total of 18 items were used in the questionnaire.

First, *giving directions* is the process that tells, assigns, informs, and asks the follower to do what the leader requires to reach the objectives. There are four items related to this construct (factor loadings range between .78 to .90; $p < .01$). Second, *planning* is a process in which the leader develops a plan, provides the plan, sets criteria, and makes the plan tangible so that followers can put it into action. There are five items relating to planning (factor loadings range between .88 to .93; $p < .01$). Third, *progression* is a process in which the leader continuously checks the development of followers. There are five items relating to progression (factor loadings ranged between .88 to .92; $p < .01$). Finally, *resources allocation* is a process in which the leader gives, provides, and supports the resources needed for followers to achieve the goals. There are four items relating to resources allocation (factor loadings ranged between .88 to .90; $p < .01$). Additionally, the reliability as determined using Cronbach's alpha for each construct is .92; .95; .96; and .93 respectively. The results show that the set of items in each construct have shared covariances and are unique from each other. This study demonstrates that TSL can be measured effectively and in a positive manner. The measurement techniques used in this study could be of value to the field of leadership because they could improve TSL assessment and make it more well-rounded.

The relationship between TSL and subjective organizational performance. Among the three styles of leadership, the result indicated that TSL had the highest influence on subjective organizational performance ($\beta = .53$; $p < .01$). This result was different from that of Wang et al. (2011) which revealed "the augmentation effect of transformational leadership over transactional leadership" (p.233). The measurement

of TSL as seen from the management perspective of the Burke-Litwin model of organizational change (Burke-Litwin, 1992) can identify effective leadership behaviors as in this study. Among the four dimensions of TSL, progression had the highest factor loadings ($\beta = .92$; $p < .01$) followed by planning ($\beta = .91$; $p < .01$), giving directions ($\beta = .89$; $p < .01$), and resources allocation ($\beta = .88$; $p < .01$) respectively.

Therefore, leaders concerned with the development level of his/her followers will enhance positive behaviors from his or her employees. A leader creates a road map that gives direction and that lets others know what is expected. Tasks and objectives must be clarified, especially when the job assignment is unclear. He or she must have a vision that is clearly articulated. Vision helps the leader to develop a plan that permeates throughout the organization and is manifested in the action, beliefs, values, and goals of the organization. Therefore, a leader needs to employ a variety of skills together. Additionally, identifying what employees expect and need from leaders may be one of the key factors in understanding what encourages them to engage in change initiatives and improve performance.

There was an ambiguous result in existing studies. Several studies showed TSL did not relate with work engagement, employee engagement to organizational practices and organizational learning (Afsar et al., 2017; Breevaart et al., 2014; Du et al., 2013; Kurland et al., 2010). Similarly, Ertureten et al. (2013) found TSL had a negative relationship with employee behavior e.g., entrepreneurship behavior. On the other hand, Clarke (2013), Martinez-Corcoles and Stephanou (2017) found a positive association between TSL and perceived safety climate, safety participation and safety compliance. Existing works on TSL used the MLQ to measure TSL. MLQ contains both negative (active and passive management by exception, and laissez-faire) and positive (contingent reward) behaviors which may create inconsistent results. Contingent reward contributed to a more favorable work environment than active management by exception (Breevaart et al., 2014), while both contingent reward and active management by objective had a significant impact on safety climate and temporal flexibility in organizations (Martinez-Corcoles & Stephanou, 2017; Mesu et al., 2012).

The relationship between TSL and objective organizational performance. One aim of this study is to examine and add to the body of knowledge on TSL as there is limited empirical evidence on the relationship between TSL and objective outcomes at the individual level. It was expected that the objective performance of a follower would be higher when they work with TSL because of the motivation effects of performance goals (Wang et al., 2011), but the result showed conflicting findings. Densten and Sorros (2012) showed that leaders' self-evaluation of leadership styles often did not match perceptions of followers and did not influence social acceptance of their leadership approach. Thus, the reason why there may not be an effect of leadership style on objective performance measures is that there is a mismatch between what leaders believe they are using as a leadership style and what their followers perceive they are using. As the result in this study showed, there was no effect of TSL on OOP ($\beta = .09$; $p > .05$). This situation, along with current findings, raises two questions. First, does TSL actually influence objective performance? Second, is it possible that the objective performance measures used in this study are inadequate to measure this relationship?

The first question was difficult to answer given the available information, especially since there was such weak evidence on the relationship between TSL and objective performance. However, it is a question worth asking in future research, particularly since the existing literature is so conflicted on the question. The second question is also difficult to resolve adequately. There are some known issues with objective performance measures specifically in relation to organization that could mean they are never particularly effective as performance measures. That was the case in this study, where school internal information such as attendance, grades, or standardized test scores of individual students was not available. Instead, the ONESQA evaluation was used to compare schools on a theoretically standard footing. However there are significant problems that could have occurred with this evaluation that prevented the findings from being useful.

TSL at the organizational level There is no clear empirical evidence of TSL studies at the organizational level. Based on the method commonly used in existing studies at the organizational level, the influence of TSL can be explained according to subjective and objective organizational performance.

The relationship between TSL and subjective and objective organizational performance. It was expected that TSL would be an attributional phenomenon to organizational level performance. However, the result showed only a significant relationship between TSL and SOP ($\beta = .79$; $p < .01$). At this level, TSL shows a stronger effect on SOP than at the individual level. However, the small number of studies that examine the relationship between TSL and organizational performance prevented us from examining the effects of TSL at the organizational level. Therefore, this discussion will focus on the effects of TSL on organizational performance in this study. It has been argued that TSL may also be associated with higher levels of team performance through contingent reward (Wang et al., 2011). TSL may motivate higher levels of team performance by clarifying team goals and rewarding the team for the achievement of those goals.

This result of empirical research supports the augmentation effect of TFL over and above TSL at the organizational level when a leader exhibits only the TFL style. Additionally, because the effects of TSL on organizational performance occur through a different mechanism, the four components of TSL showed effects on organizational performance. The quality of a leader increases with his/her sense of direction. A leader creates a road map that gives direction and that lets others know what is expected. Thus, planning is the essence of leadership. This aspect goes beyond a written organizational statement (Collin & Porras, 1997). Leaders are concerned with the development level of his/her followers. In this context, development level is the degree to which followers have the competence and commitment necessary to accomplish a given goal or activity (Blanchard, 1985). Additionally, a leader employs a process and strategy to decide where scarce resources should be used in the production of goods or services by allocating available resources.

However, the result showed that TSL has no effect on OOP ($\beta = .24$; $p > .05$). There could be other reasons for the lack of significant effect of TSL on objective organizational performance. There is also a general problem that TSL is often not reflected in organizational performance when measured objectively. There are gaps in the literature that have implications for the role of leadership in organizational performance. Specifically, most studies that were reviewed only addressed TFL

(Barker, 2007; Chin, 2007; Finnigan & Stewart, 2009; Giejsel et al., 2009; Hsiao & Chang, 2011; Ibrahim et al., 2014; Murphy, 2008; Ten Bruggencate et al., 2012), while it was far less common to examine only TSL (Brahim et al. 2014; Martinez-Corcoles & Stephanou, 2017) or to compare leadership styles (Kurland et al., 2010; Nordin, 2012; Nguni et al., 2006). This distribution was not due to deliberate selection of TFL-oriented studies, but rather than an overarching concern with TFL that, in this researcher's opinion, has eclipsed the very real importance of TSL. In fact, this study has added on the literature by showing no effects of TSL on objective performance measures, implying that TSL is inconsistent for developing organizational performance in this studied context.

5.2.3 Research Question 3. What is the influence of the jointed effect of transformational and transactional leadership on the organizational performance?

Bass's concept proposes that a leader will be effective if he / she is able to apply both transformational and transactional leadership styles. Rosing et al. (2011) suggested that it is not enough to show more of each of the opposing leadership behaviors (TFL or TSL), but it is the temporal flexibility to switch between TFL and TSL that is important. The jointed effect of transformational and transactional leadership, TFLxTSL has been extended from the concept of ambidextrous leadership as proposed by Rosing et al. (2011). They defined ambidextrous leadership as the ability to foster both explorative and exploitative behaviors in followers by increasing or reducing variance in their behavior and flexibly switching between those behaviors. Ambidextrous leadership consists of two complementary sets of leadership behaviors that specifically match the requirements of exploration and exploitation, transformational and transactional leadership. It shares some assumptions with the competing values approach of leadership. These two types of leadership represent opening and closing leader behaviors

How to measure the jointed effect of transformational and transactional leadership is one of the key issues in the leadership study. Rosing et al. (2011) developed the conceptual framework of ambidextrous leadership, but it still lacks

supporting empirical evidence. The study of Bass (1985) on transformational and transactional leadership was solely based on the MLQ measurement scale but no measurement was made for the combined effect. Thus, Marsh et al. (2013) suggested that the product-indicator approaches can be used to estimate the interaction effects between two variables (TFL and TSL). However, this approach was “rarely used in applied research” (p. 274). By following this approach, the result showed that the jointed effect of transformational and transactional leadership exhibits four behaviors including (a) planning which considers each individual, icxp; (b) inspire and motivate followers to maintain development, imxpr; (c) giving directions by influencing followers to achieve goals, iixd; and (d) stimulate follower’s intellectual capacity and allocate necessary resources, isxr.

The result showed leaders who motivated followers and were concerned with their development (the combination behaviors between inspirational motivation and checking progress, imxpr) had the strongest effect ($\beta = .92$; $p < .01$) and leaders who motivated their followers to develop themselves contributed to organizational goals. For example, Eberly et al. (2017) revealed that leaders can help followers to remain after they have been exposed to stress and trauma from an extreme event. They help them to increase on-the-job-embeddedness. This study highlights the role of the leader in motivating followers to overcome personal problems and continue development. Furthermore, the result showed that the combined effect of intellectual stimulation and resources allocation has the smallest effect ($\beta = .77$; $p < .01$). In some particular contexts, followers may perform better because their leaders encourage and pay attention to their development. The consequences of their development enhance their effectiveness and self-awareness which requires less intellectual stimulation from the leader. Apart from that, this study was conducted in the public sector where followers were employed by the government, they may have been provided enough and appropriate resources from the government. Leaders need to be aware of the context in which they perform and to regulate their circumstances (Eberly et al., 2017). This notion may be the reason why the smallest effect was for the jointed effect of intellectual stimulation and resources allocation.

The jointed effect of transformational and transactional leadership on subjective and objective organizational performance. This current study is the first of its kind to investigate the jointed effect of transformational and transactional leadership using the product-indicator approach on subjective organizational performance. The result was in line with that of Bass (1985) which found that the jointed effect had a significant positive relation to SOP with a similar effect on both levels of analysis (individual level; $\beta = .08$; $p < .01$, organizational level; $\beta = .16$; $p < .01$). However, the effect size was small when compared with TFL and TSL at both levels. When TFL, TSL and TFLxTSL are included in the equation, they can explain better at the organizational level ($R^2 = .68$; $p < .01$). This study provides empirical evidence that leaders that exhibit the combined behaviors of TFL and TSL have more effect on subjective organizational performance. Additionally, there was no significant relationship with OOP at the organizational level.

Among the three types of leadership styles included in this study, it is remarkable that only jointed transformational and transactional leadership has an effect on objective organizational performance at the individual level ($\beta = .07$; $p < .05$). Transformational leadership influenced objective organizational performance in many studies (e.g., Braun et al., 2013; Chin, 2007; Giejsel et al., 2009) as did transactional leadership (e.g., Brahim et al., 2014). Some studies showed a non-direct relationship between transformational / transactional leadership and organizational performance (e.g., Ten Bruggencate et al., 2012). Although the effect was weak, this study extended the body of knowledge on the role of a combination style of transformational and transactional leadership from what Bass (1985) proposed. A leader who uses a collection of distinct leadership styles at just the right time can enhance his or her followers to achieve organization goals; therefore, the best results do not rely solely on one leadership style (Bass, 1985; Goleman, 2000). It is clear that communicating challenges and motivating followers represent transformational behaviors. On the other hand, leaders also employ transactional strategies by providing mission statements or value statements to complete their tasks (Berson et al., 2001).

Transformational and transactional leadership is considered in the emerging leadership concept as mentioned in the literature review (see p. 14-15). The results show

that the emerging concepts were embedded with traits as well as behavioral and situational theories. Effective transformational leadership tends to be more extraverted (Deinert et al., 2015) and the different personality traits of the leaders are significantly linked to transformational leadership. Additionally, transformational leadership deals with uncertain work environments (Wang et al., 2011) which is explained by situational theories. Similarly, this study revealed that transactional leadership can be explained with different leadership theories. The statements used in this study were obtained from different leadership questionnaires which represent different leadership theories (see p. 54 – 55). It can be said that effective transactional leadership depends on a leader's traits and behavior as well as their ability to handle different situations.

Theories from different disciplines attempt to generalize using the tools and perspectives of those disciplines. Theories in human resource development (HRD), human resource management (HRM), and organizational development (OD) emphasize people as a valuable resource in the organization. Based on that notion, human resource practitioners act as change agents that help people and organizations change (Swanson & Holton III, 2001). Many theories were developed to advance understanding of the HRD function e.g. system theory (Jacobs, 1989), a theory of intellectual capital (Harris, 2000), a theory of knowledge management (Torraco, 2000), and the development and validation of a model of responsible leadership for performance (Lynham, 2000a). Similarly, in human resource management advances in the organization are made by implementing metatheories such as behaviorism, cognitivism, and humanism (Swanson & Holton III, 2001). They enhance the organization's ability to motivate their employees. The results of this study confirm that a leader is a key factor influencing his or her followers to achieve set goals as explained by the aforementioned theories in the fields.

5.3 Research Implications

There are two distinct sets of research implications for this study. The first addresses the findings and theoretical implications of the study. The second addresses

the implications for leadership practice and, in this case, the practical implications of research in organizations (specifically in relation to objective performance measures).

5.3.1 Theoretical Implications

This research had three novel findings which contribute to the theoretical understanding of leadership in organizations and leaders' contribution to organizational performance. The findings also have theoretical implications about the use of objective performance measures in some types of organizations.

The first finding is that leadership styles do contribute to organizational performance as it relates to the actual experience of working in the organization. The study showed that there was a moderate effect of both transformational and transactional performance on outcomes like employee engagement, job satisfaction, and perceived organizational performance. The fact that these effects were similar in magnitude means that, contrary to many existing studies which have only focused on transformational leadership, transactional leadership is also a performance-improving practice within the organization. This suggests that researchers should work to correct the imbalance in the literature in favor of transformational leadership, which as noted above has been preferred as a leadership style in many, if not most, similar studies.

The second finding is that it is not just the use of a single leadership style that influences organizational outcomes. Instead, it is the combination of transformational and transactional leadership – a practice often termed ambidextrous leadership – that offers the best performance gains by subjective and objective measures, especially its influence over objective indicators at the individual level. This effect has rarely, if ever, been studied in educational contexts, even though the literature on transformational and transactional leadership does support the role of both types of leadership in different situations (Bass & Avolio, 1995; Rosing et al., 2011). The main implication of this finding for the theoretical literature on leadership styles is that more attention should be paid to understanding the interaction of leadership styles and organizational needs. This is likely to be a complex question that may not be easy to answer precisely, but it is still worth considering how the two leadership styles interact.

The third finding of this research is that objective organizational performance measures may be inappropriate for evaluating some types of organizational performance e.g., in educational organizations (generally) or the effects of leadership (specifically). Previous studies have also encountered no or weak effects of leadership on objective performance measures similar to those used in this study (Barker, 2007; Ten Bruggencate et al., 2012). Thus, this is not a completely new finding. However, this study does add support to the idea that objective performance measures may simply be too slow and one-dimensional to be useful for understanding the impact of leadership. In this study, the ONESQA evaluations have specific structural problems that may make them particularly unsuitable as an objective measure (despite there not being a better measure available). This researcher does not believe that ONESQA is too poorly constructed to serve as an objective performance measure. Rather, the theoretical implication of this study is that organizational (school) performance goals and leadership priorities may be too complicated and multidimensional to be measured with any of the objective performance measures that are usually available. Thus, a multidimensional subjective measure may be more appropriate for further studies.

5.3.2 Practical Implications

In addition to the theoretical implications, there are some practical implications for organizational practice and policymaking in organizations that resulted from this study. At the organizational level, the results validated the use of combination leadership styles, incorporating both transformational and transactional leadership in the organizational leadership practices. This study showed that although it may not have a direct impact on organizational outcomes such as (in this study) a school's standardized scores or ranking, it can make a significant difference in employee engagement, job satisfaction, and perceived organizational performance in different dimensions. Thus, leaders should consider the use of combined leadership and should carefully consider how and when to apply transformational and transactional leadership to achieve results. Given high investment in leadership development programs (LD), this could be part of the preferred practices promoted through these training programs, which could transfer the concept of combined leadership more widely.

The second recommendation is how to measure objective organizational outcomes. For example, in this study, the Thai Ministry of Education could consider implementing an objective evaluation score that could be recompiled every year, incorporating information such as student standardized test performance and average attendance. Objective performance measurement is not only a consideration for leadership research; in fact, it could be relevant to researchers and practitioners across the management system. In this study, by creating an objective index from data collected by the Ministry of Education that did not rely on the ONESQA review process, this could provide support for objective performance research. Of course, such a measure would have its own limitations such as self-reporting, but this could still be a useful supplement for existing organizational performance measures.

5.4 Research Limitations

There are some limitations to this research that need to be considered when interpreting the findings of the study. These include: (a) the context of the study, (b) the cross-sectional design of the study, (c) the single-source bias and time lag of data collection, and (d) organizational characteristics.

(a) Since this study was conducted in the educational context, a more important problem with the performance assessment design is that ONESQA evaluation happens only periodically for schools. Under the law, schools may go up to five years between ONESQA assessments. In practice, periods between assessments may be even longer due to understaffing and workload of the ONESQA unit. It is entirely possible that a school could have a completely new leadership structure and approach in place between accreditation cycles. This is one of the main reasons why the evaluation of leadership in education (in this study) failed to have an effect on objective organizational performance. If ONESQA measures were conducted more frequently, the effect may have been different.

(b) This research was cross-sectional. A cross-sectional design was required by the timeframe available for the study, since it was unlikely that significant changes

would take place between the beginning and end of the period available for research. The primary limitation of the cross-sectional study design is that because the perceptions and outcomes of the raters are simultaneously assessed, there is generally no evidence of a temporal relationship between perception and outcome (Carlson & Morrison, 2009). However, this does have problems for measuring the effect of leadership. Leadership is likely to have a cumulative effect, with changes in organizational performance occurring over time as leadership initiatives take effect and organizational culture changes. As this study was conducted in a single period, it would not be able to encompass these changes.

(c) The single source bias may have occurred because of the use of a self-report questionnaire. Human beings are complicated and collecting data from them can be unreliable. As cognitive schema is used to assess perception, there is difficulty in distinguishing multiple attributes of the same object (Podsakoff & Organ, 1986). Although an efficient scheme for cognitive processing, cognitive schema tends to be inaccurate when it comes to forming perceptions. When data are collected from self-reports, the single source bias is most prevalent. Additionally, the time lag between data collection at different times may cause a disparity in results. The objective performance result was obtained from the latest school assessment score in 2015 but the subjective performance was collected in 2017. Thus, the objective results may not reflect the influence of the present leader. Furthermore, two different data analyses were performed at different levels of analysis - Mplus and multiple linear regression - therefore it may not be possible to compare the results.

(d) A further limitation is organizational characteristics e.g., location, resources, culture. The sample was drawn only from schools in the Bangkok area. Since schools outside the capital area may have different resources, organizational culture, staffing levels, and leadership practices; it is possible that there could be different effects of leadership styles on school performance in provincial and rural schools. The effects could be particularly strong for small rural schools, where a single administrator or teacher could significantly influence performance through personal leadership practices. Additionally, House et al (2004) identify that the perceptions of leadership are different from different cultures. However, they did not provide a clear set of

assumptions about the way culture relates to leadership or “influence the leadership process” (p. 450). From that notion, the different organizational culture may affect the different result.

5.5 Recommendations for Future Research

There are several recommendations for future research based on this study’s findings and the literature review, which raised several unanswered questions.

(a) Similar research should be conducted in other cultural contexts and the results compared with the result in this study. In some countries, e.g., the U.S., TFL was shown to have higher effects than in Taiwan (Chin, 2007). The previous research work has shown that leadership is not consistent (Densten & Sorros, 2012). They also identifies that leadership behaviors were uniquely influenced by specific cultural dimensions. Liden and Antonakis (2009) have agreed that cultural dimensions influence individual members of organization. They suggested that the integration of organizational culture into leadership research would advance our understanding of the influence of context. Therefore, generalizations of leadership styles are still questionable. To reconfirm the effectiveness of TFL, TSL and a combined style of leadership will enhance the body of knowledge in the field of leadership. Although many leadership studies have been conducted, more empirical evidence is needed relevant to the effectiveness of leadership in the Thai context.

(b) Previous studies have identified problems as barriers to the adoption of new leadership styles in Thai organizations. These include inadequate leadership training and existing organizational contexts (Anurit, 2012; Baczek, 2013; Boatman et al., 2011; Virakul & McClean, 2012). School leadership is in many ways different from corporate leadership, because of factors like resources, training, and goals of the leadership process (Curry & Lockett, 2007; Ten Bruggencate et al., 2012). Thus, it is possible that applying findings from corporate settings in Thailand does not adequately reflect the leadership situation in schools. By studying school leadership specifically, further

research could provide a stronger understanding of what leadership styles are preferred in schools and how these leadership styles influence the organization's outcomes.

(c) Another opportunity for further research is how to select the appropriate objective organizational indicator. This study used an investigation of the ONESQA evaluation process to truly reflect school quality and how it could be improved. As discussed, there are some concerns about the ONESQA evaluation criteria and evaluation processes. A more detailed study could evaluate, for example, whether criteria are applied fairly and whether these criteria truly reflect school quality. This research could also evaluate other measures of school quality such as standardized test performance to determine which measures, if any, are most reliable. Of course, evaluating school quality is a complex problem and there may not be a single objective measure that is appropriate for evaluating school quality in Thailand. Investigating and comparing available measures of objective school quality in Thailand could improve ability to understand school quality and generate opportunities for improvement in this area.

(d) As explained in the research limitations, a longitudinal study is recommended for future research. The benefit of this type of research is that it allows researchers to look at changes over time. Because of this, longitudinal methods are particularly useful when studying development and lifespan issues. Researchers can look at how certain things may change at different points and explore some of the reasons why these developmental shifts take place (Liamputtong, 2019). Longitudinal studies which follow the same sample over time help to decrease the possibility of single-source bias. Even though this method needs more time and a larger sample size, it can help find patterns and identify development trends that may occur over long periods.

5.6 Conclusion

This research began with the aim of providing evidence about the role of transformational and transactional leadership styles and examining the efficacy of

combined transformational and transactional leadership, a style often called ambidextrous leadership (Rosing et al., 2011). This research was motivated by the emphasis in leadership literature on transformational leadership, which has led to a poor understanding of how leadership practices influence organizational outcomes. Transformational leadership was measured using Bass and Avolio's (1995) dimensions of idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration; while transactional leadership included dimensions of direction, planning, progression and resources. Ambidextrous leadership was measured by the jointed effects of transformational leadership and transactional leadership. This conceptual framework was used to formulate hypotheses and to develop a novel instrument for a comprehensive measure of leadership. This instrument was tested in a pilot study prior to the full survey.

The primary research was conducted as a survey of schools in Bangkok. Data was collected from a sample of 1,047 teachers representing 92 schools in the Bangkok area. Data was analyzed using structural equation modeling (SEM) and multiple linear regression, a whole-model approach to evaluating internal relationships in the data and multiple linear regression. The results were then used to test the hypotheses of the study, which followed the relationships proposed in the conceptual framework. The analysis was conducted twice – once at the individual level and once at the organizational level. This dual level of analysis was intended to determine whether there were differences in organizational assessment compared to individual assessment of leadership impacts. In practice; however, the results of the individual and organization level analyses were consistent.

The first round of analysis addressed the effects of transformational leadership (H1a), transactional leadership (H2a), and the jointed effects of transformational and transactional leadership (H3a) on subjective organizational performance. The regression results showed a significant, positive effect for each of these variables, depending on how many variables were included in the model. The effects of transactional and transformational leadership styles on subjective organizational performance can be characterized as medium effects sizes, while the jointed effect of the two leadership styles (representing ambidextrous leadership) showed a small effects

size. Thus, these three hypotheses could be accepted. Leadership styles used in schools were shown to have a significant effect on subjective performance measures like perceived organizational performance, job satisfaction and employee engagement at both the individual and organizational level.

The second set of regression models tested the effects of transformational leadership (H1b), transactional leadership (H2b), and the jointed effects of transformational and transactional leadership (H3b) on objective organizational performance. Unlike the first set of hypotheses, this test was not successful. In fact, none of the tests performed showed a significant effect of leadership style on ONESQA scores. Therefore, H1b and H2b were all rejected but not H3b. There was evidence that only the jointed effect of leadership styles within the school had a significant influence on objective organizational performance measures.

While the effect of leadership styles on objective organizational performance was somewhat surprising, it was not completely unexpected given the findings of previous studies. These studies have shown that the choice of objective organizational performance measures is a complex question, and there may not often be an objective performance measure that truly reflects the organization's performance priorities. This is also true of schools, where priorities and outcomes like community engagement, parental involvement, and even student improvement may not be measured in objective performance measures currently available. There is also the problem that there is not really a suitable objective measure for school performance available in the Thai school system that would allow effective comparison.

Although ONESQA results are standardized, the results may be up to five years old, which means that school leadership practices and change management could change substantially in the interim period between measurement and evaluation of leadership. This is not only an issue of the Thai educational system, as other studies have also found that student test scores and league table scores are unaffected by organizational leadership. There are several possible reasons for this, including that these measures are infrequent (as in the Thai case) and that they do not truly reflect the organizational priorities of school leadership. Furthermore, these performance

measures may be overdetermined by community, student, and family factors to the extent that it may be difficult to isolate an effect. In some situations, they may also be influenced by uneven application of testing or evaluation standards, which could weaken any effect that might otherwise be observed. Thus, this research has raised a serious question about whether objective performance measures are appropriate for educational studies.

In conclusion, this research has shown that leadership styles *do* have an influence on organizational performance in several important dimensions. Transformational and transactional leadership styles were both shown to have an effect, and the jointed effects of the two leadership styles also had a significant impact. This has some implications for leadership practices in organizations, which have discussed. This research has also demonstrated some of the potential difficulties in evaluating the effect of leadership in schools. Specifically, it has pointed to a lack of suitable objective performance measures for schools, both generally and in Thailand.

BIBLIOGRAPHY

- Achua, C. F., & Lussier, R. N. (2010). *Effective leadership* (4th ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Afsar, B., Badir, Y. F., Saeed, B. B., & Hafeez, S. (2017). Transformational and transactional leadership and employee's entrepreneurial behavior in knowledge-intensive industries. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(2), 307-332. doi: 10.1080/09585192.2016.1244893
- Al-Albrow, H. A. (2014). Transformational leadership and organizational performance in the public healthcare sector: The role of organizational learning and intellectual capital. *Irish Journal of Management*, 33(1), 1-22. Retrieved January 20, 2017 from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=114150770&authtype=ip,cookie,uid>
- Alban-Metcalf, R. J., & Alimo-Metcalf, B. (2000). An analysis of the convergent and discrimination validity of the transformational leadership questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(3), 158-175. doi: 10.1111/1468-2389.00144
- Allen J. M. (2017). Creating outcomes, organizational excellence, and cultural innovation. *Performance Improvement Quarterly*, 30(1), 3-4. doi: 10.1002/piq.21242.
- Analoui, B. D., Doloriert, C. H., & Sambrook, S. (2012). Leadership and knowledge management in UK ICT organizations, *Journal of Management Development*, 32(1), 4-17. doi: 10.1108/02621711311286892
- Anderson, J., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended Two-Step approach. *Psychological Bulletin*, 103(1), 411-423. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.411
- Andrews, R. W., & Brewer, G. A. (2015). Social capital and public service performance: Does managerial strategy matter? *Public Performance and Management Review*, 38(2), 187-213. doi: 10.1080/15309576.2015.983821

- Antonakis, J., & House, R. J. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746-771. doi: 10.1016/j.leaqua.2014.04.005
- Anurit, P. J. (2012). Key dimensions that are relevant to leadership excellence in Thailand. *International Journal of Business and Commerce*, 1(9), 79-106. Retrieved April 21, 2017 from <https://www.ijbnet.com/1-9/IJBC-12-1905.pdf>
- Aubry, M., & Hobbs, B. (2011). A fresh look at the contribution of project management to organizational performance. *Project Management Journal*, 42(1), 3-16. doi: 10.1002/pmj.20213
- Avolio, B. J. (2010). *Full range leadership development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(1), 441-462. doi: 10.1348/096317999166789
- Baczek, K. (2013). *Effective leadership in Thailand: Exploratory factor analysis of creativity, need for achievement, emotional intelligence, and diversity* (Scholar report). Bangkok: LSE Asia Research Centre. Retrieved from http://www.lse.ac.uk/asiaResearchCentre/_files/ThaiGovScholarKamilaBaczek.pdf
- Baird, K., Hu, K. J., & Reeve, R. (2011). The relationship between organizational culture, total quality management practices and operational performance. *International Journal of Operations & Production Management*, 31(7), 789-814. doi: 10.1108/01443571111144850
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., LAdd, H. F., Linn, R. L., . . . Shepard, L. A. (2010). Problems with the use of student test scores to evaluate teachers. Retrieved December 10, 2016 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516803.pdf>
- Barker, B. (2007). The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes? *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 21-43. doi: 10.1080/09243450601058618

- Bass (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. J., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. doi: 10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *Multifactor leadership questionnaire for research*. Menlo Park, CA: Mind Garden
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York, NY: Psychology Press.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217. doi: 10.1016/S1048-9843(99)00016-8
- Behling, O., & McFillen, J. M. (1996). A syncretical model of charismatic / transformational leadership. *Group and Organizational Management*, 21(2), 163-191. doi: 10.1177/1059601196212004
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bernard, H. R. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and context. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 53-73. doi: 10.1016/S1048-9843(01)00064-9
- Birasnav, M. (2014). Knowledge management and organizational performance in the service industry: The role of transformational leadership beyond the effects of transactional leadership. *Journal of Business Research*, 67(8), 1622-1679. doi: 10.1016/j.jbusres.2013.09.006
- Blanchard, K. H. (1985). *SLII®: A situational approach to managing people*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

- Boamah, S. A., Laschinger, H. K. S., Wong, C., & Clarke, S. (2018). Effect of transformational leadership on job satisfaction and patient safety outcomes. *Nursing Outlook, 66*(2), 180-189. doi: 10.1016/j.outlook.2017.10.004
- Boatman, J., Willins, R. A., & Chuensuksawadi, S. (2011). Global leadership forecast 2011: Thailand Highlights. Retrieved August 15, 2017 from <http://www.ddiworld.com/ddi/media/trend>
- Brahim, A. B., Ridić, O., & Jukić, T. (2014). The effect of transactional leadership on employees performance: Case study of 5 Algerian banking institutions. *Economic Review – Journal of Economics and Business, 13*(2), 7-21. Retrieved January 20, 2017 from <http://ef.untz.ba/images/Casopis/Novembar2015/1article.pdf>
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly, 24*(1), 270-283. doi: 10.1016/j.leaqua.2012.11.006
- Breevaart, K., Bakker, A., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2014). Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 87*(1), 138–157. doi: 10.1111/joop.12041
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). New York, NY: Oxford University Press US.
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992) A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management 18*(3): 523-545. doi:10.1177/014920639201800306
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
- Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology, 14*(3), 389-405. doi: 10.1023/A:1022991115523
- Carlson, M. D. A., & Morrison, R. S. (2009). Study design, precision, and validity in observational studies. *Journal of Palliative Medicine, 12*(1), 77 – 82. doi: 10.1089/jpm.2008.9690

- Carlyle, T. (1993). *On heroes, hero worship and the heroic in history*. Berkley, CA: University of California Press.
- Charbonneau, É., & Van Ryzin, G. G. (2012). Performance measures and parental satisfaction with New York City schools. *The American Review of Public Administration*, 42(1), 54-65. doi: 10.1177/8275074010397333
- Charbonnier-Voirin, A., El Akremi, A., & Vandenberghe, C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group & Organization Management*, 35(6), 699-726. doi: 10.1177/1059601110390833
- Chaudhry, A.Q., Javed, H., & Sabir, M. (2012). The impact of transformational and transactional leadership styles on the motivation of employees in Pakistan. *Pakistan Economic and Social Review*, 50(2), 223-231. Retrieved January 20, 2017 from <http://results.pu.edu.pk/images/journal/pesr/PDF-FILES/7%20CHAUDHRY>
- Chi, N. W., & Huang, J. C. (2014). Mechanisms linking transformational leadership and team performance: The mediating roles of team goal orientation and group affective tone. *Group and Organization Management*, 39(3), 300-325. doi: 10.1177/1059601114522321
- Chin, J. M. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177. doi: 10.1007/BF03029253
- Cho, J., & Dansereau, F. (2010). Are transformational leaders fair? A multi-level of transformational leadership, justice perceptions, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 409-421. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.03.006
- Chomeya, R. (2010). Quality of psychology test between Likert scale 5 and 6 points. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 399-403. doi: jssp.2010.399.403
- Chou, H. W., Lin, Y. H., Chang, H. H., & Chuang, W. W. (2013). Transformational leadership and team Performance: The mediating roles of cognitive trust and collective efficacy. *Sage Open*, 3(3), 1-10, doi: 10.1177/2158244013497027
- Ciulla, J. B. (1999). The importance of leadership in shaping business values. *Long Range Planning*, 32(2), 166-172. doi: 10.106/S0024-6301(98)00145-9

- Clarke, S. (2013). Safety leadership: A meta-analytic review of transformational and transactional leadership styles as antecedents of safety behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(1), 22-49. doi: 10.1111/j.2044-8325.2012.02064.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1997). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. New York, NY: Harper-Collins.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). London, UK: Sage.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as processes and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77-86. doi: 10.1016/j.scaman.2009.12.003
- Curry, G., & Lockett, A. (2007). A critique of transformational leadership: Moral, professional and contingent dimensions of leadership within public services organizations. *Human Relations*, 60(2), 341-370.
- Daft, R. L. (2015). *The leadership experience* (6th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-215. doi: 10.1177/0018726707075884
- Dansereau, F., Yammarino, F. J., Markham, S. E., Alutto, J. A., Newman, J., Dumas, M., ... Keller, T. (1995). Individualized leadership: A new multiple-level approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 413-450. doi: 10.1016/1048-9843(95)90016-0
- De Poel, F. M., Stoker, J. I., & Van Dee Zee, K. I. (2012). Climate control? The relationship between leadership, climate for change, and work outcomes. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 694-713. doi: 10.1080/09585192.2011.561228
- Deichmann, D., & Stam, D. (2015). Leveraging transformational and transactional leadership to cultivate the generation of organization-focused ideas. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 204-219. doi: 10.1016/j.leaqua.2014.10.004

- Deinert, A., Homan, A. C., Boer, D., Voelpel, S. C., & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub-dimension and their link to leader's personality and performance. *The Leadership Quarterly*, *26*(6), 1095-1120. doi: 10.1016/j.leaqua.2015.08.001
- Delaney, J. T., & Huselid, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, *39*(4), 949-969. doi:10.5465/256718
- Densten, I. L., & Sarros, J. C. (2012). The impact of organizational culture and social desirability on Australian CEO leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, *33*(4), 342-368. doi: 10.1108/01437731211229296
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance, *Journal of Organizational Change Management*, *17*(2), 177-193. doi.10.1108/09534810410530601
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, *11*(5), 424-447. Retrieved January 15, 2017 from www.researchgate.net
- Du, S., Swaen, V., Lindgreen, A., & Sen, S. (2013). The Roles of leadership styles in corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, *114*(1), 155-169. doi: 10.1007/s10551-012-1333-3
- Eberly, M. B., Bluhm, D. J., Guarana, C., Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2017). Staying after the storm: How transformational leadership relates to follower turnover intentions in extreme contexts. *Journal of Vocational Behavior*, *102*(1), 72-85. doi: 10.1016/j.jvb.2017.07.004
- Ebrahimi, P., Chamanzamin, M. R., Roohbakhsh, N., & Shaygan, J. (2017). Transformational and transactional leadership: Which one is more effective in the education of employees' creativity? Considering the moderating role of learning orientation and leader gender. *International Journal of Organizational Leadership*, *6*(1), 137-156. doi:10.19236/IJOL.2017.01.10
- Eisenberger, R., & Stinghamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. Washinton, DC: American Psychological Association.

- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration* (v.1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ertureten, A., Cemalcilar, Z., & Aycan, Z. (2013). The Relationship of downward mobbing with leadership style and organizational attitudes. *Journal of Business Ethics, 116*(1), 205-216. doi: 10.1007/s10551-012-1468-2
- Finnigan, K. S., & Stewart, T. J. (2009). Leading change under pressure: An examination of principal leadership in low-performing schools. *Journal of School Leadership, 19*(5), 586-618. doi: 10.1177/105268460901900504
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Garcia-Morales, V. J., Jimenez-Barrionuevo, M. M., & Gutierrez-Gutierrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research, 65*(7), 1040-1050. doi: 10.1016/j.jbusres.2011.03.005
- Giejsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal, 109*(4), 406-427. doi: 10.1086/593940
- Hair, J., Anderson, R., Black, B., & Babin, B. (2016). *Multivariate data analysis*. New York, NY: Pearson Higher Education.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125-142. doi: 10.1108/09578231111116699
- Hamstra, M. R. W., Van Yperen, N. W., Wisse, B. W., & Sassenberg, K. (2014). Transformational and transactional leadership and followers' achievement goals. *Journal of Business Psychology, 29*(3), 413-425. doi: 10.1007/s10869-013-9322-9
- Han, J. K., Kim, N., & Srivastara, R. K. (1998). Marketing orientation and organization performance. Is innovation a missing link? *Journal of Marketing, 62*(4), 30-45. doi: 10.2307/1252285

- Hargis, M. B., Watt, J. D., & Piotrowski, C. (2011). Developing leaders: Examining the role of transactional and transformational leadership across business contexts. *Organization Development Journal*, 29(3), 51-66. Retrieved January 15, 2017 from <http://www.media.proquest.com>
- Harris, L. (2000). A theory of intellectual capital. *Advances in Developing Human Resources*, 2(1), 22-37. doi: 10.1177/152342230000200104
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school performance: Integrating unidirectional and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252. doi: 10.1086/656299
- Heinrich, C. J., & Marschke, G. (2010). Incentives and their dynamics in public sector performance management systems. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 183-208. doi: 10.1002/pam.20484
- House, R. J., Hangers, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hsiao, H., & Chang, J. (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. *Asia Pacific Educational Review*, 12(4), 621-631. doi: 10.1007/s12564-011-9165-x
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98. doi: 10.1016/j.jcps.2009.09.003
- Ibrahim, M. S., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S., & Azeez, M. I. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Educational Review*, 15(2), 177-190. doi: 10.1007/s12564-013-9308-3
- Indvik, J. (1985). *A path-goal theory investigation of superior-subordinate relationships*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Jacobs, R. L. (1989). Systems theory applied to human resource development. In D. Gradous (Ed.), *Systems theory applied to human resource development* (pp.27-60). Alexandria, VA: ASTD Press.

- Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841. doi: 10.1111/puar.12380
- Jensen, U. T., Andersen, L. B., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A.-L., ... Würtz, A. (2016). Conceptualizing and measuring transformational and transactional leadership. *Administration & Society*, 51(1), 3-33. doi:10.1177/0095399716667157
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *The Academy of Management Journal*, 55(6), 1264-1294. doi: 10.5465/amj.2011.0088
- Jing, F. F., & Avery, G. C. (2008). Missing links in understanding the relationship between leadership and organizational performance. *International Business and Economics Research Journal*, 7(5), 67-78. doi: 10.19030/iber.v7i5.3256
- Kahai, S., Jestire, R., & Huang, R. (2013). Effects of transformational and transactional leadership on cognitive effort and outcomes during collaborative learning within a virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 969-985. doi: 10.1111/bjet.12105
- Kaiser, R. B., Hogan, R., & Craig, S. B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, 63(2), 96-110. doi: 10.1037/0003-066X.63.2.96
- Kanokporn, S., Wallapha, A., & Ngang, T. N. (2013). Indicators of ethical leadership for school principals in Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93(2013), 2085-2089. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.70
- Katou, A.A. (2015). Transformational leadership and organizational performance: Three serially mediating mechanisms. *Employee Relations*, 37(3), 329-353. doi: 10.1108/ER-05-2014-0056.
- Keesling, R. (2008). Gatekeepers. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods* (2nd ed., Vol. 1, pp. 299-300). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kenny, D. A., & Judd, C. M. (1984). Estimating the nonlinear and interactive effects of latent variables. *Psychological Bulletin*, *96*(1), 201-210. doi: 10.1037/0033-2909.96.1.201
- Klein, K. J., & House, R. J. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, *6*, 183-198. doi: 10.1016/1048-9843(95)90034-9
- Klein, K. J., Dansereau, F., & Hall, R. J. (1994). Level issues in theory development, data collection and analysis. *Academy of Management Review*, *19*(2), 195-229. doi: 10.5465/amr.1994.941020745
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Korek, S., Felfe, J., & Zaepfner-Rothe, U. (2010). Transformational leadership and commitment: A multilevel analysis of group-level influences and mediating processes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *19*(3), 364-387. doi: 10.1080/13594320902996336
- Kozlowski, S. W. J., & Klein, K. J. (2000). A multiple approach to theory and research in organizations: contextual, temporal, and emergent processes. In K. J. Klein, & S. W. J. Kozlowski. (Ed). *Multiple theory research and methods in organizations: Foundations, extension, and new directions* (pp. 2-90). CA: San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, *48*(1), 7-30. doi: 10.1108/09578231011015395
- Larson, C. E., & LaFasto, F. M. (1989). *Teamwork: What must go right/what can go wrong*. Newbury Park, CA: Sage.
- Liamputtong, P. (2019). Traditional research methods in health and social science: An introduction. In P. Liamputtong (Ed), *Handbook of research methods in health social sciences*. Singapore: Springer
- Liden, R.C., & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership context. *Human Relations*, *62*(11), 1587-1605. doi: 10.1177/0018726709346374

- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational leadership: A meta-analytic review of the mlq literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425. doi: 10.1016/S1048-9843(96)90027-2
- Lynham, S. A. (2000a). *The development and validation of a model of responsible leadership for performance*. St. Paul: University of Minnesota Human Resource Development Research Center.
- Marsh, H. W., Wen, Z., Hau, K., & Nagengast, B. (2013). Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller. (Eds), *Structural equation modeling* (2nd ed). USA: Information Age.
- Martínez-Córcoles, M., & Stephanou, K. (2017). Linking active transactional leadership and safety performance in military operations. *Safety Sciences*, 96(1), 93-101. doi: 10.1016/j.ssci.2017.03.013
- Masa'deh, R., Obeidat, B. D., & Tarhini, A. (2016). A Jordanian empirical study of the associations among transformational leadership, transactional leadership, knowledge sharing job performance, and firm performance: A structural equation modelling approach. *Journal of Management Development*, 35(5), 681-705. doi: 10.1108/JMD-09-2015-0134
- Masumoto, M., & Brown-Welty, S. (2009). Case study of leadership practices and school-community interrelationships in high-performing, high-poverty, rural California high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(1), 1-18.
- May-Chiun, L., Mohamad, A. A., Ramayah, T., & Chai, W. Y. (2015). Examining the effects of leadership, market orientation and leader member exchange (LMX) on organisational performance. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 26(4), 409-421. doi: 10.5755/j01.ee.26.4.7656
- McKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Fetter, R. (1991). Organizational citizenship behavior and objective productivity as determinants of managerial evaluations of salespersons' performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1), 123-150. doi: 10.1016/0749-5978(91)90037-T
- McMurray, A. J., Islam, M., Sarros, J. C., & Pirola-Merlo, A. (2012) The impact of leadership on workgroup climate and performance in a non-profit

- organization, *Leadership & Organization Development Journal*, 33(6), 522-549. doi: 10.1108/01437731211253000
- Meier, K. J., & O'Toole, L. (2013). Subjective organizational performance and measurement error: Common source bias and spurious relationships. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(2), 429-456. doi: 10.1093/jopart/mus057
- Mekpor, B., & Dartey-Baah, K. (2017). Leadership styles and employees' voluntary work behaviors in the Ghanaian banking sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(1), 74-88. doi: 10.1108/LODJ-09-2015-0207
- Men, L. R., & Stacks, D. W. (2013). The impact of leadership style and employee empowerment on perceived organizational reputation. *Journal of Communication Management*, 17(2), 171-192. doi: 10.1108/13632541311318765
- Mesu, J., Van Riemsdijk, M., & Sanders, K. (2012). Labour flexibility in SMEs: The impact of leadership, *Employee Relations*, 35(2), 120-138. doi: 10.1108/01425451311287835
- Michie, J., & Zumitzavan, V. (2012) The impact of learning and leadership management styles on organizational outcomes: A study of tyre firms in Thailand. *Asia Pacific Business Review*, 18(4), 607-630. doi: 10.1080/13602381.2012.694724
- Mizala, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics*, 84(1), 61-75. doi: 10.106/j.jdeveco.2006.09.003
- Muijs, D. (2011). Leadership and organizational performance: From research to prescription? *International Journal of Education Management*, 25(1), 45-60. doi: 10.1108/09513541111100116
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 74-98. doi: 10.1108/09578230810849826
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). USA: Oxford University Press.

- Ng, E. S., & Sears, G. J. (2012). CEO leadership styles and the implementation of organizational diversity practices: Moderating effects of social values and age. *Journal of Business Ethics, 105*(1), 41-52. doi: 10.1007/s10551-011-0933-7
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177. doi: 10.1080/09243450600565746
- Nielsen, T. M., Hrivnak, G. A., & Shaw, M. (2009). Organizational citizenship behavior and performance: A meta-analysis of group-level research. *Small Group Research, 30*(5), 555-577. doi: 10.1177/1046496409339630
- Nixon, P., Harrington, M., & Parker, D. (2012). Leadership performance is significant to project success or failure: A critical analysis. *International Journal of Productivity and Performance Management, 61*(2), 204-216. doi: 10.1108/17401211194699
- Nordin, N. (2012). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Educational Review, 13*(1), 239-249. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.217
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Office of the Basic Education Commission. (2016). Main page [in Thai]. Retrieved February 14, 2017 from <http://www.obec.go.th/index.php>
- O'Reilly, D., & Reed, M. (2010). 'Leadership': An evolution of managerialism in UK public service reform. *Public Administration, 88*(4), 960-978. doi: 10.1111/1467-9299.2010.01864.x
- Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration and Leadership, 42*(4), 1-23. doi: 10.1177/1741143214523011.

- Pauliené, R (2012). Transforming leadership styles and knowledge sharing in a multicultural context. *Business Management and Education*, 20(1), 91-109. doi: 10.3846/bme.2012.08
- Pereira, C. M. M., & Gomes, J. F. S. (2012). The strength of human resource practices and transformational leadership: Impact on organizational performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4301-4318. doi: 10.1080/09585192.2012.667434
- Pitiyanuwat, S. (2007). School assessment in Thailand: Roles and achievement of ONESQA. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(3), 261-279. doi: 10.1007/s10671-007-9023-0
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544. doi: 10.1177/014920638601200408
- Prasad, B., & Junni, P. (2016). CEO transformational and transactional leadership and organizational innovation: The moderating role of environment dynamism. *Management Decision*, 54(7), 1542-1568. doi: 10.1108/MD-11-2014-0651
- Richard, P. J., Devinney, T. M., Yip, G. S., & Johnson, G. (2009). Measuring organizational performance: Toward methodological best practice. *Journal of Management*, 35(3), 718-804. doi: 10.1177/0149206308330560
- Ritz, A. (2009). Public service motivation and organizational performance in Swiss federal government. *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 53-78. doi: 10.1177/0020852308099506
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). New York, NY: Pearson.
- Rodrigues, A. O., & Ferreira, A. C. (2015). The impact of transactional and transformational leadership style on organizational citizenship behaviors. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20(3), 493-504. doi: 10.1590/1413-82712015200311
- Rosing, K., Frese, M., & Bausch, A. (2011). Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 956-974. doi: 10.1016/j.leaqua.2011.07.014

- Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1976). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. Paper presented at the 60th Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED121845>
- Rowold, J. (2011). Relationship between leadership behaviors and performance: The moderating role of a work team's level of age, gender and cultural heterogeneity. *Leadership and Organization Development Journal*, 32(6), 628-647. doi: 10.1108/01437731111161094
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/10003-066X.55.1.68
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands. Retrieved January 31, 2017 from <http://www.schaufeli.com>
- Schedlitzki, D., & Edwards, G. (2014). *Studying leadership: Traditional & critical approaches*. London, UK: Sage.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594. doi: 10.1287/orsc.4.4.577
- Shea, T., & Cooper, B. K. (2012). Evaluation of a perceived organizational performance scale using Rasch model analysis. *Australian Journal of Management*, 37(3), 507-522. doi: 10.1177/0312896212443921.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, P. O. (2015). Leadership in academic health centers: Transactional and transformational Leadership. *Journal of Clinical Psychological Medical Setting*, 22(4), 228-231. doi: 10.1007/s10880-015-9441-8
- Stogdill, R. M. (1963). *Manual for the leader behavior description questionnaire form XII*. Columbus, OH: Ohio State University, Bureau of Business Research.

- Suliman, A., & Al Obaidli, H. (2013). Leadership and organizational citizenship behavior (OCB) in the financial service sector: The case of the UAE. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 5(2), 115-134. doi: 10.1108/17574321311321603
- Sun, J., Chen, X., & Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7(15), 1-27. doi: 103390/educsci7010015
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2001). *Foundation of human resource development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler
- Tejeda, M. J., Scandura, T. A., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 31-52. doi: 10.1016/S1048-9843(01)00063-7
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732. doi: 10.1177/0013161X11436272
- Torraco, R. J. (2000). A theory of knowledge management. In R.W. Herling & J. M. Provo (Eds.), *Strategic Perspectives on Knowledge, Competence, and Expertise* (pp.38–62). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Tung, F. (2016). Does transformational, ambidextrous, transactional leadership promote employee creativity? Mediating effects of empowerment and promotion focus. *International Journal of Manpower*, 37(8), 1250-1263. doi: 10.1108/IJM-09-2014-0177
- Turner, N., Swart, J., & Maylor, H. (2013). Mechanisms for managing ambidexterity: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 15(3), 317-332. doi: 10.1111/j.1468-2370.2012.00343.x
- Tyssen, A., K., Wald, A., & Heidenreich, S. (2014). Leadership in the context of temporary organizations: A study on the effects of transactional and transformational leadership on followers' commitment in projects. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(4), 376–393. doi: 10.1177/1548051813502086

- Van Mierlo, H., Vermunt, J. K., & Rutte, C. G. (2009). Composing group-level constructs from individual-level survey data. *Organization Research Methods, 12*(2), 368-392. doi: 10.1177/1094428107309322
- Virakul, B., & McLean, G. N. (2012). Leadership development in selected leading Thai companies. *Journal of Leadership Studies, 6*(1), 6-22. doi: 10.1002/jls.
- Voccaro, I. G., Jansen, J. J. P., Van Den Bosch, F. A. J., & Volberda, H. W. (2012). Management innovation and leadership: The Moderating role of organizational size. *Journal of Management Studies, 49*(1), 28-51. doi: j.1467-6486.2010.00976.x
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist, 62*(1), 17-24. doi: 10.1037/0003-066X.62.1.17
- Walliman, N. (2016). *Social research methods: The essentials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wang, G., Oh, I., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group and Organization Management, 36*(2), 223-270. doi: 10.1177/1059601111401017
- Wang, X., & Howell, J. M. (2012). A multilevel study of transformational leadership, identification, and follower outcomes. *The Leadership Quarterly, 23*(5), 775-790. doi: 10.1016/j.leaqua.2012.02.001
- Weiss, H. M., Nicholas, J. P., & Daus, C. S. (1999). An examination of the joint effects of affective experiences and job beliefs on job satisfaction and variation in affective experiences over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 78*(1), 1-24. doi: 10.1006/obhd.1999.2824
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Operations, 9*(6), 476-487. doi: 10.1016/j.elerap.2010.07.003
- William, D. (2010). Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist, 45*(2), 107-122. doi: 10.1080/00461521003703060
- Xu, L., Wubbena, Z., & Stewart, T. (2016). Measurement invariance of second-order factor model of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) across K-12

- principal gender. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 727-748. doi: 10.1108/JEA-01-205-0001
- Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Chun, J. U., & Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *The Leadership Quarterly*, 16(6), 879-919. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.09.002
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-17. doi: 10.1037/003-066X.62.1.6
- Zacher, H., Robinson, A. J., & Rosing, K. (2014). Ambidextrous leadership and employees' self-reported innovative performance: The role of exploration and exploitation behaviors. *The Journal of Creative Behavior*, 50(1), 24-46. doi: 10.1002/jocb.66
- Zhang, Z., & Peterson, S. J. (2011). Advice networks in teams: The role of transformational leadership and members' core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 1004-1017. doi: 10.1037/a0023254

APPENDIX A

**DETAILS OF SCHOOLS IN BANGKOK
UNDER THE OFFICE OF BASIC EDUCATION COMMISSION, OBEC**

List of Schools in Bangkok under the Office of Basic Education Commission, OBEC

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
1	วัดเวตวันธรรมมาวาส	Wat Wetawan Thammawat	49	44.38	17.96	20
2	วัดสังข์กระจาย (แจ่มวิชาวาสอน)	Sangkrajay (Jam Vichason) School	8	42.09	15.25	17.3
3	วัดช่างเหล็ก (ส.ช.ก.)	Wat Changlek School	10	49.05	17.73	17.8
4	สายน้ำทิพย์	Sainamtip School	66	51.43	19.83	20
5	อนุบาลสามเสน (สนง.สลาภกีนแบ่งรัฐบาลอุปถัมภ์)	Anuban Samsen School	54	53.41	17.96	19.8
6	บางบัว (เฟังตั้งตรงจิตรวิทยาคาร)	Bangbua School	99	43.67	18	20
7	พระยาประเสริฐสุนทราศรัย (กระจ่าง สิงหเสนี)	Prayaprasertsuntrasai (Kajank singhasenee) School	58	49.19	20	20
8	พิบูลอุปถัมภ์	Piboolupphatham School	106	48.06	20	20
9	ทุ่งมหาเมฆ	Tungmahamek School	42	54.17	19.84	20
10	ไทยรัฐวิทยา 75 เฉลิมพระเกียรติ	Thairath witthaya 75 School	28	45.09	19	20
11	วัดเจ้ามุล	Wat-Chaomool School	15	41.34	16.74	18
12	ดาราคาม	Darakam School	23	47.61	18.95	20
13	ราชวินิตประถมบางแค	Rajawinit Prathom Bangkac School	58	46.66	17.88	18.8
14	วัดหนึ่ง	Wat Nang School	40	47.84	19.75	19.8
16	ประถมทวีธาภิเศก	Prathomthaweetapisek School	37	45.26	17.8	19.8

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of learner	Standard of learner
17	อนุบาลพิบูลเวศม์	Anubanphibunwes School	61	49.65	19.95	20
18	วัดदान (หวอด ทรัพย์คงเที่ยงอนุสรณ์)	Watdan School	12	48.39	18.96	20
19	ประถมนนทรี	Prathomnonsee School	29	43.07	18.78	19.5
20	วัดหงส์รัตนาราม	Wathongrattanaram School	25	49.06	17.94	19.1
21	วัดมหาบุศย์	Watmahabud School	33	46.44	18.86	20
22	โฆสิตตโมสร	Kositsamosorn	30	47.15	17.8	17.8
23	วัดชัยชนะสงคราม	Watchaichanasongkram School	27	46.86	18.86	19.8
24	วัดพลับพลาชัย	Wat Plubplachai School	47	52.88	18.57	20
25	อนุบาลวัดปรินายก	Anuban parinayok School	49	46.76	16.95	17.8
26	ที่บังกรวิทยาพัฒน์ (วัดโบสถ์) ในพระราชูปถัมภ์	Dipangkornwittayapat (Wat Bot) Under Royal Patronage School	38	48.05	18.97	20
27	บ้านหนองบอน	Bannongbon School	44	46.7	18	20
28	พระตำหนักสวนกุหลาบ	Phra Tumnuak Suankularb School	55	48.49	18	19
29	วัดชนะสงคราม	Wat Chana Songkhram School	12	53.08	19.88	20
30	วัดอมรินทราราม	Watamarintraram School	57	49.03	19.99	18.8
31	วัดโสมนัส	Wat Sommanas School	25	50.88	18.95	20
32	พญาไท	Phyathai School	87	49.15	19.95	20
33	วัดประยูรวงศาวาส	Wat Prayurawongsawas School	42	45.36	18	19.4
34	วัดนาคปรก	Wat Nakprok School	9	44.64	18.98	20

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
35	วัดอุทัยธาราม	Wat Uthaitaram School	17	46.76	16.39	18.8
36	มหาวิรานุวัตร	Mahaweeranuwat School	19	45.6	19.85	20
37	ฤทธิณรงค์รอน	Ritthinarongron School	51	44.05	17.93	20
38	ศึกษานารี	Suksanari School	138	51.99	20	19.8
39	สามเสนวิทยาลัย	Samsenwittayalai School	158	54.58	19	20
40	กุนนทีรุทธธารามวิทาศคม	Kunnateeruttaramwittaakam School	83	43.38	16.59	18.3
41	ที่ปังกกรวิทยาพัฒนา (ทวิวัฒนา) ในราชูปถัมภ์	Dipangkornwittayapat (Taweewattana) Under the Royal Patronage of His Royal Highness Crown Prince MahaVajiratongkorn School	74	47.83	18	20
42	ธนบุรีวรเทพีพดลารักษ์	Thonburee Woratapeepalarak School	72	46.43	17.79	17.3
43	พุทธจักรวิทยา	Buddhajak Wittaya School	41	42.56	18.84	19
44	ราชวินิต มัธยม	Rajavinit Mathayom School	107	50.04	18.9	20
45	มัธยมวัดเบญจมบพิตร	Mathayom Wat Benchamabophit School	55	42.36	18	19.8
46	นนทรีวิทยา	Nonsiwitthaya School	103	48.1	18.71	20
47	บดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี)	Bodindecha (Sing Singhaseni) School	166	55.32	19.93	20

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
48	จันทร์หุ่นบำเพ็ญ	Chanhunbumphen School	63	45.38	17.83	17
50	นวมินทรราชินูทิศ เบญจมราชาลัย	Nawamintrachinuthit Benjamarachalai School	111	47.22	17.88	19.5
51	มัธยมวัดสิงห์	Mathayom Wat Sing School	107	48.34	19	20
52	วัดราชโอรส	Wat Raja O Ros School	95	51.21	19	19.8
53	นวมินทรราชินูทิศสตรีวิทยา พุทธมณฑล	Nawamintrachinuthit Satriwitthaya Putthamonton School	105	52.34	20	20
54	นวลนรดิศวิทยาคม รัชมังคลาภิเษก	Wat Nuannoradit School	45	47.22	17.9	19.5
55	นวมินทรราชูทิศ กรุงเทพมหานคร	Navamindarajudis Krungthepmahanakhon	113	49.24	18.5	19.5
56	ที่บึงกรวิทยาพัฒน์ (วัดน้อยใน) ในพระราชูปถัมภ์ฯ	Dipangkornwittayapat (Wat Noinai) School	43	44.09	16.75	19.8
57	ราชันนทราชารักษ์ สามเสนวิทยาลัย 2	Rajchanantajarn Samsenwittayalai 2	93	47.77	18	18.5
58	เทพศิรินทรมงคล	Debsirinromkloa School	128	51.34	18.77	20
59	นวมินทรราชินูทิศดินทรเดชา	Nawamintrachinuthit Bodindecha	130	51.8	18.91	19.8
60	บดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี) 2	Bodindecha (Sing Singhaseni) 2 School	184	52.27	19	20
61	ดอนเมืองทหารอากาศบำรุง	Donmuang Thaharnagardbumroong School	142	50.78	19.82	20

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
62	สุรศักดิ์มนตรี	Surasak Montree School	169	46.81	16.75	18.1
63	บางกะปิ	Bangkapi School	125	50.63	18.95	20
64	โยธินบูรณะ 2 (สุวรรณสุทธาราม)	Yothinburana (Suwansuttharam) 2 School	47	46.26	15.75	18.8
65	โยธินบูรณะ	Yothinburana School	121	51.27	18.94	19.8
66	วัดอินทาราม	WatIntharam School	70	47.06	16.66	18.8
67	มัธยมวัดบึงทองหลาง	Mattayom Watbuengthonglang School	74	46.43	18.95	20
68	สตรีวัดมหาพฤฒาราม	Mahaprutaram Girls' School under the Royal Patronage of her Majesty the Queen	98	51.9	19	19.8
69	พรตพิทยพยัต	Protpittayapayat School	119	46.48	17.91	20
70	สุวรรณพลับพลาพิทยาลัย	Suwanplubplapittayakom School	45	47.03	16.75	19.8
71	นวมินทรราชูทิศ สตรีวิทยา 2	Nawamintrachinuthit Satriwittaya 2 School	98	49.19	17.92	19.8
72	บางมดวิทยา	Bangmod wittaya School	80	46.38	18.96	20
73	ฤทธิยะวรรณาลัย	Rittiyawannalai School	162	51.97	19.88	20
74	ปทุมคงคา	Patumkongka School	85	49.57	20	20
75	อุบลรัตนราชกัญญาราชวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร	Princess Ubolratana Rajakanya's College Bangkok	37	45.12	16.75	19.8

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
76	สารวิทยา	Sarawittaya School	145	49.43	17.92	19.5
77	โพธิสารพิทยากร	Potisarnpittayakorn School	126	54.22	19	20
78	ทวีธาภิเศก	Taweethapisek School	121	48.41	18	20
79	พิทยาลงกรณ์พิทยาคม	Pittayalongkronpittayakom	12	45.82	17.74	20
80	สิริรัตนาร	Sirirattanathorn School	99	48.82	18.93	20
81	วัดบรมงคล	Borwormmongkol School	34	43.92	19.94	20
82	สตรีวิทยา	Satriwithaya School	152	55.01	19	20
83	สตรีวัดอัมปสรสวรรค์	Satri Wat Absornsawan School	95	52.69	18.95	20
84	มัธยมวัดธาตุทอง	Matthayom Wat thatthong School	69	43.44	16.69	18.3
85	บดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี) 4	Bodindecha (Sing Singhaseni) 4 School	79	50.2	17.94	20
86	หอวัง	Horwang School	168	53.58	19.98	19.8
87	มหารณพาราม	Mahannaparam School	54	45.37	18	20
88	เตรียมอุดมศึกษา	Triam Udom Suksa School	198	58.75	20	20
89	เตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการสุวรรณภูมิ	Triam Udom Suksa Patthanakarn Surarnabhumi School	23	37.44	17.4	17.3
90	ราชวินิตบางแคปานขำ	Rajwinitbangkaepankhum School	67	43.36	17.74	20
91	สวนกุหลาบวิทยาลัย	Suankularb Wittayalai School	172	55.26	20	20
92	สวนกุหลาบวิทยาลัยธนบุรี	Suankularb Wittayalai Thonburi School	75	50.14	18.89	20

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
93	มัธยมวัดหนองจอก	Matayomwatnongchok School	103	44.12	18	19.8
94	ดอนเมืองจาดูรจินดา	Donmuangchaturachinda School	111	46.15	18.95	20
95	สุกุนนพัพันธ์อุปถัมภ์	Sukumnavapan Upathum School	82	47.46	18.95	19.5
96	สตรีวัดระฆัง	Satri Wat Rakhang School	90	52.7	17.75	19.5
97	รัตนโกสินทร์สมโภชลาดกระบัง	Rattanakosin Somphotladkrabang School	90	47.71	16.57	17.8
98	อิสลามวิทยาลัยแห่งประเทศไทย	Islamic College of Thailand	108	45.82	19.91	19.5
99	รัตนโกสินทร์สมโภชบางเขน	Rattanakosinsompochbangkhen	98	46.53	18.87	20
100	มัธยมวัดดุสิตาราม	Mathayom Wat Dusitaram	89	46.36	16.75	19
101	รัตนโกสินทร์สมโภชบางขุนเทียน	Ratthanakosinsompoch Bangkhunthian School	141	50.54	19	20
102	ยานนาเวชวิทยาคม	Yannawate Wittayakom School	88	44.28	19.87	20
103	สันติราษฎร์วิทยาลัย	Santirat Witthayalai School	99	49.38	17.75	18.3
104	วัดพุทธบูชา	Wat Puthabucha School	73	45.81	18	20
105	มัธยมวัดดาวคนอง	Matthayom Wat Daokhanong School	43	41.93	15.57	19.3
106	มัธยมวัดนายโรง	Matthayom Wat Nairong School	59	54.46	17.75	19.8
107	วิมุตดารามพิทยากร	Wimuthayarpittayakorn School	38	45.96	18.89	20
108	ราชดำริ	Rajadamri School	97	48.34	18.87	19.5
109	พระโขนงพิทยาลัย	Prakanongpittayalai School	96	47.09	17.87	19.5

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
110	จันทร์ประดิษฐารามวิทยาคม	Chanpradittaram wittayakom School	86	49.22	20	20
111	เจ้าพระยาวิทยาคม	Chaoprayawittayakom School	58	41.36	17.86	20
112	ฤทธิยะวรรณาลัย2	Rittyawannalai 2 School	96	48.79	18.78	20
113	เทพศิรินทร์	Debsirin School	136	51.74	20	20
114	นวมินทร์ราชินูทิศ เตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า	Nawaminthrachinuthit Triamudomsuksanomkiao School	104	50.02	20	20
115	ทวีธาภิเศก 2	Taweethapisek 2 School	44	43.67	17.76	20
116	วชิรธรรมสาริต	Wachirathamsatit School	110	51	19.98	19.5
117	แจ่งร้อนวิทยา	Chaengron Wittaya School	51	43.93	18	18.5
118	สีกัน (วัฒนานันท์อุปถัมภ์)	Seekan (Wattananunupathum) School	106	45.23	18.85	20
119	ศิลาจารพิพัฒน์	Silacharapipat School	54	47.4	17.75	19.5
120	วัดรางบัว	Wat Rangbua School	61	44.26	19	18.8
121	สตรีศรีสุทรบำเพ็ญ	Satrisetthabutbamphen School	99	48.12	17.93	19.5
122	วัดสุทธิวราราม	Wat Suthiwararam School	137	49.16	18	20
123	ชินอรสวิทยาลัย	Chinorotwittayalai School	106	47.24	15.53	19.3
124	วัดราชบพิธมหาธาตุราชวัง	Wat Rajabopit School	86	48.27	17.9	20
125	สตรีศรีสุริโยทัย	Satri Si Sriyothai School	84	50.05	20	20

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
126	วัดน้อยนพคุณ	Watnoinoppakhon School	49	48.19	18.84	19.8
127	สวนอนันต์	Suananun School	36	43.57	16.75	17.8
128	ไชยฉิมพลี วิทยาคม	Chaichimpleewittayakom School	39	46.6	18.75	19.5
129	ลาดปลาเค้าพิทยาคม	Latplakhaophitthayakhom School	108	46.67	17.78	19.8
130	ศรีพุดผา	Sripuretta School	104	48.41	19.83	20
131	วัดสุระเกศ	Wat Saket School	21	42.3	18.76	19.8
132	เศรษฐบุตธำเพ็ญ	Setthabutbamphen School	153	47.13	16.67	18.8
133	สตรีวิทยา 2	Satriwitthaya 2 School	201	52.6	18.92	20
134	เบญจมารชาลาลัยในพระบรมราชูปถัมภ์	Benjamarachalai School Under the Royal Patronage of His Majesty the King	113	51.24	19	19.8
135	สุวรรณารามวิทยาคม	Suwannaramwittayakom School	107	45.05	17.91	19.8
136	เทพลีลา	Tepleela School	84	45.05	16.67	18.3
137	สายปัญญา ในพระบรมราชินูปถัมภ์	Saipanya School Under the Royal Patronage of her Majesty the Queen	102	50.58	17.93	17
138	วัดนวลนรดิศ	Wat Nuannoradit School	113	46.44	19	20
139	เตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า	Triamudomsuksanomklaao School	135	50.06	18.84	19.8
140	ไตรมิตรวิทยาลัย	TRimit Witthayalai School	68	47.46	18.88	20
141	เตรียมอุดมศึกษาสุวินทวงศ์	Triamudomsuksa Suwinthawong School	55	47.28	17.59	19.3

No.	School's Name in Thai	School's Name in English	Number of Teachers	Performance Assessment Results (2554-2558)		
				Standard of learner	Standard of process	Standard of input
142	วัดราชาธิวาส	Rajadhivas School	72	45.24	19	19.8
143	บางปะกอกวิทยาคม	Bangpakok Wittayakom School	124	47.93	19	20
144	วัดประดู่ในทรงธรรม	Wat Pradoonaisongtham School	49	41.83	16.66	15.8
145	วัดบวรนิเวศ	Wat Bowonniwet School	58	46.13	19.84	19.8
146	เตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ	Triam Udom Suksa Pattanakarn School	173	53.23	19.5	19.8
147	มัธยมวัดมกุฎกษัตริย์	Mathayom Wat Makutkasat School	85	46.72	17.89	19.8
148	ราชวินิตบางเขน	Rajavinitbangkhen School	116	48.28	17.92	18.5
149	ราชวินิต	Ratchawinit School	145	50.05	19.98	20
151	มัธยมวัดหนองแขม	Matthayom Wat Nongkhaem School	104	50.21	20	19.8
152	เตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการรัชดา	Triamudomsuksapathanakarn Ratchada School	101	48.22	16.75	16.8
153	ศึกษานารีวิทยา	Suksanari School	125	48.06	18.91	19.5
154	วัดสังเวช	Wat Sungwej School	28	43.73	17.88	18.8
155	มักกะสันพิทยาศึกษา	Makkasanpittaya School	47	45.06	20	20
156	ศรีอยุธยาในพระอุปถัมภ์	Sri Ayudhya School Under the Royal Patronage of H.R.H. Princess Bejraratanarajsuda	123	50.7	18	19

APPENDIX B

**SAMPLES OF THE SCHOOLS ASSESSMENT RESULTS
UNDER THE OFFICE OF BASIC EDUCATION COMMISSION, OBEC
OBTAIN FROM WWW.OBEC.GO.TH**

สรุปสำหรับผู้บริหาร

โรงเรียนฤทธิณรงค์รอน ตั้งอยู่เลขที่ ๕๕๔ ถนนเพชรเกษม แขวงวัดท่าพระ เขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร สำนักงานเขตพื้นที่มัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต ๑ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีบุคลากรสายบริหาร ๔ คน เปิดสอนตั้งแต่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๑ ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๖ ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสาม เมื่อวันที่ ๔ - ๖ เดือนกรกฎาคม พ.ศ. ๒๕๕๔ มีการจัดการศึกษา ๑ ระดับ คือ

๑. ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา จำแนกเป็น

- มัธยมศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๕๑ คน ผู้เรียน จำนวน ๑,๑๘๓ คน

รวมทั้งสถานศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๕๑ คน ผู้เรียน จำนวน ๑,๑๘๓ คน

ผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา แสดงในตารางสรุปผลได้ดังนี้

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพระดับดีขึ้นได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๑	ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	ดีมาก
๒	๒	ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	ดีมาก
๓	๗	ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	ดีมาก
๔	๘	พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	ดีมาก
๕	๙	ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	ดีมาก
๖	๑๐	ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	ดีมาก
๗	๑๑	ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	ดีมาก
๘	๑๒	ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐานและพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	ดีมาก
๙	๓	ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	ดี
๑๐	๔	ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	ดี
๑๑	๖	ประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	ดี

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพต่ำกว่าระดับดี ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๕	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	พอใช้

จุดเด่น

๑. ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี มีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์ที่ได้อย่างเด่นชัด สามารถค้นคว้าหาความรู้จากการอ่านและเทคโนโลยีสารสนเทศ คิดเป็น และสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมได้ดี
๒. สถานศึกษาดำเนินการได้ดีในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญเพื่อให้เกิดประสิทธิผล
๓. สถานศึกษาพัฒนาระบบการประกันคุณภาพภายในได้อย่างชัดเจน และสามารถพัฒนาการดำเนินงานของสถานศึกษาให้บรรลุผลตามปรัชญา ปณิธาน พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา รวมทั้งสามารถดำเนินงานตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์สถานศึกษาได้อย่างเป็นรูปธรรม ตลอดจนดำเนินงานตามโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา และส่งเสริมการพัฒนาสถานศึกษาเพื่อรักษามาตรฐานที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษาได้อย่างโดดเด่น นอกจากนี้สถานศึกษาดำเนินการได้อย่างเด่นชัดในการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ

จุดที่ควรพัฒนา

ผู้เรียนควรได้รับการส่งเสริมให้สามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ภาษาต่างประเทศ(ภาษาอังกฤษ) สุขศึกษาและพลศึกษา ภาษาไทย วิทยาศาสตร์ และสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม และระบบประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพ

การศึกษา พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. ด้านผลการจัดการศึกษา

๑) ครูทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้นำข้อมูลที่ได้จากการค้นคว้าทดลองมาอภิปราย แลกเปลี่ยนกับเพื่อนในกลุ่มและชั้นเรียน เปิดโอกาสและกระตุ้นให้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ ด้วยตนเอง สนับสนุนให้ผู้เรียนฝึกคิดฝึกนำความรู้ที่ได้มาเปรียบเทียบและประเมินความน่าเชื่อถือของข้อมูล และฝึกแก้ปัญหาด้วยความเหมาะสม รวมถึงส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้เทคโนโลยีสารสนเทศให้ครอบคลุมทุกสายชั้นอย่างต่อเนื่อง ตลอดจนสถานศึกษาควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างสม่ำเสมอจากการอ่านด้วยการจัดกิจกรรมเสริม เช่น กิจกรรมยอตนักอ่าน โดยดำเนินการให้เป็นรูปธรรมใน ๒ ปีการศึกษา

๒) สถานศึกษาควรกำหนดมาตรการที่อาจเป็นโครงการหรือกิจกรรมเพื่อแก้ปัญหาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องไม่น้อยกว่า ๒ - ๓ ปีการศึกษา โดยกิจกรรมที่จัดควรประกอบไปด้วยการปรับพื้นฐานความรู้ความสามารถทางภาษาไทยและทักษะการคิดคำนวณของผู้เรียน การแก้ไขสมมติของผู้เรียนด้วยการใช้กิจกรรมทางศิลปะและดนตรี และการจัดสอนซ่อมเสริมแก่ผู้เรียน รวมถึงการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรของทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้เพื่อต่อยอดความรู้ของผู้เรียนที่เรียนรู้จากห้องเรียนมาสู่การประกวดหรือแข่งขันภายในโรงเรียน ซึ่งใน

การจัดประกวดหรือแข่งขันควรส่งเสริมและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความรู้ความสามารถระดับปานกลางได้มีส่วนร่วมมากที่สุด เพื่อยกระดับผู้เรียนในกลุ่มนี้ซึ่งเป็นผู้เรียนส่วนใหญ่ของสถานศึกษา และควรมีการวิจัยในระดับสถานศึกษา และในชั้นเรียนเพื่อสืบค้นสารสนเทศและเสาะหานวัตกรรมในการแก้ปัญหาในอีกทางหนึ่งด้วย

๓) สถานศึกษาควรส่งเสริมให้มีการจัดกิจกรรมทั้งจากการจัดการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ และการจัดกิจกรรม เช่น กิจกรรมยอดนักอ่าน กิจกรรมยอดนักค้นคว้า เพื่อสนับสนุนให้ผู้เรียนได้หาความรู้จากการอ่านและใช้เทคโนโลยีสารสนเทศอย่างต่อเนื่อง และสนับสนุนให้ผู้เรียนเข้าถึงแหล่งเรียนรู้และใช้ประโยชน์จากแหล่งเรียนรู้ให้คุ้มค่า โดยดำเนินการให้ชัดเจนใน ๒ ปีการศึกษา

๔) สถานศึกษาควรสนับสนุนงบประมาณเพื่อจัดให้มีอุปกรณ์กีฬาให้เพียงพอกับความต้องการของนักเรียนในการเล่นกีฬา โดยดำเนินการให้เป็นรูปธรรมใน ๒ ปีการศึกษา

๕) การดำเนินการด้านอัตลักษณ์ สถานศึกษาดำเนินได้ดียอยู่แล้ว ซึ่งสถานศึกษาควรดำเนินการต่อไปให้จริงจังเข้มข้นอย่างต่อเนื่อง และควรพัฒนากิจกรรมที่พัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่ดีให้ดียิ่งขึ้น ซึ่งอาจปรับปรุงกิจกรรมเดิมหรือเปลี่ยนกิจกรรมให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม

๒. ด้านการบริหารจัดการศึกษา

สถานศึกษาควรมีการประเมินผลมาตรการส่งเสริมที่ดำเนินการอยู่ให้ได้ข้อมูลที่เป็นจริง เพื่อนำมาซึ่งการพัฒนา ปรับปรุงให้การดำเนินงานมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นหรืออาจเปลี่ยนแปลงการดำเนินการเพื่อการแก้ปัญหาและพัฒนาปัญหาที่อาจเกิดขึ้นกับสถานศึกษาในด้านอื่น ๆต่อไป โดยดำเนินการให้ชัดเจนใน ๒ ปีการศึกษา

๓. ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

สถานศึกษาควรส่งเสริมให้มีการจัดระบบการสังเกตการสอนครูผู้สอนในชั้นเรียนเป็นรายบุคคลเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการนิเทศการสอนอย่างน้อยภาคเรียนละ ๑ ครั้ง ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพของการจัดการเรียนการสอน และควรพัฒนาให้ครูผู้สอนมีความเข้าใจที่ชัดเจนถึงองค์ประกอบต่างๆของการแผนการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้ครูสามารถเขียนแผนการจัดการเรียนรู้อย่างมีคุณภาพ มีการติดตาม ให้ครูผู้สอนได้บันทึกหลังการสอนอย่างสม่ำเสมอ โดยเชื่อมโยงกับการผ่านจุดประสงค์ประสงค์การเรียนรู้ของผู้เรียนและผลการทดสอบหลังเรียนของแต่ละหน่วยการเรียนรู้ในแต่ละห้องเรียน เพื่อนำไปสู่การปรับกระบวนการเรียนรู้และการวิจัยในชั้นเรียน โดยดำเนินการให้เป็นรูปธรรมใน ๒ ปีการศึกษา

๔. ด้านการประกันคุณภาพภายใน

๑) สถานศึกษาควรจัดให้ระบบประกันคุณภาพภายในอยู่ในระบบการปฏิบัติงานของโรงเรียนตามปกติของทุกฝ่าย และพัฒนาให้เป็นระบบสู่ความเป็นเลิศภายใน ๒ ปีการศึกษา

๒) สถานศึกษาควรมีการวางเป้าหมายที่ชัดเจนในแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาและจัดทำเครื่องมือการตรวจสอบคุณภาพการศึกษาที่มีคุณภาพสำหรับใช้ตรวจสอบคุณภาพการศึกษาทุก ๆด้าน

ตัวอย่างการปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ของสถานศึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม

โครงการพัฒนาคุณธรรม จริยธรรม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ที่จัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง ให้ผู้เรียนเข้าวัดฟังธรรม ตักบาตรที่วัดทุกวันพระ การสวดมนต์ไหว้พระ ร่วมกิจกรรมคุณธรรม ๙ กิจกรรม ๙ ความดี ทำให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ดีขึ้น ลดปัญหาการทะเลาะวิวาท การหนี เรียน และการแต่งกายผิดระเบียบ ผู้เรียนมีระเบียบวินัยมากขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนเป็นคนดีบรรลุดตามปรัชญา ปณิธาน และพันธกิจของสถานศึกษา จนเป็นที่

ประจักษ์ในชุมชน มีการนำแบบอย่างไปดำเนินการในโรงเรียนใกล้เคียง อาทิ โรงเรียนสตรีวิทยาพุทธมณฑล ๓ และโรงเรียนวัดสระแก้ว

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสาม จำแนกตามกลุ่มตัวบ่งชี้
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา

การศึกษาขั้นพื้นฐาน (มัธยมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๒๓	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๘.๓๗	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๘.๕๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๘.๙๕	พอใช้
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๘.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนา สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษา และต้นสังกัด	๕.๐๐	๔.๙๓	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน / วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อน เป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาท ของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้อง กับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
คะแนนรวม	๑๐๐.๐๐	๘๑.๙๘	ดี
<p>สถานศึกษามีผลคะแนนรวมทุกตัวบ่งชี้ ตั้งแต่ ๘๐ คะแนนขึ้นไป <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่</p> <p>สถานศึกษามีตัวบ่งชี้ที่ได้ระดับดีขึ้นไป ๑๐ ตัวบ่งชี้ จากทั้งหมด ๑๒ ตัวบ่งชี้ <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่</p> <p>สถานศึกษาไม่มีตัวบ่งชี้ใดที่มีระดับคุณภาพต้องปรับปรุง หรือ ต้องปรับปรุงเร่งด่วน <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่</p>			
<p>สรุปผลการจัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาในภาพรวม</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา <input type="checkbox"/> ไม่สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา</p>			

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสาม จำแนกตามมาตรฐานการศึกษาตามกฎกระทรวงฯ
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (มัธยมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
มาตรฐานที่ ๑ ผลการจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๒๓	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๘.๓๗	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๘.๕๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๘.๙๕	พอใช้
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน /วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของ สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๒ การบริหารจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๓ การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๘.๐๐	ดี
มาตรฐานที่ ๔ มาตรฐานการประกันคุณภาพภายใน			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	๕.๐๐	๔.๙๓	ดีมาก
ผลรวมคะแนนทั้งหมด	๑๐๐.๐๐	๘๑.๙๘	ดี

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

โรงเรียนวัดเวตวันธรรมาวาส ตั้งอยู่เลขที่ ๑๘๘ ซอยประชาราษฎร์ ๒๑ ถนนกรุงเทพฯ-นนทบุรี แขวง บางซื่อ เขตบางซื่อ กรุงเทพมหานคร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ เปิดสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาล ๑ ถึง ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ มีบุคลากรสายบริหาร ๓ คน ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสาม เมื่อวันที่ ๑๘ ถึง ๒๐ เดือน มกราคม พ.ศ. ๒๕๕๕ มีการจัดการศึกษา ๒ ระดับ คือ

๑. ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : การศึกษาปฐมวัย มีครู จำนวน ๑๐ คน
เด็ก จำนวน ๒๗๖ คน
๒. ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา
 - ประถมศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๓๙ คน ผู้เรียนจำนวน ๗๓๑ คน
 - รวมทั้งสถานศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๔๙ คน ผู้เรียนจำนวน ๑,๐๐๗ คน

ผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา แสดงในตารางสรุปผลได้ดังนี้

การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพระดับดีขึ้นได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๑	เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกายสมวัย	ดีมาก
๒	๒	เด็กมีพัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจสมวัย	ดีมาก
๓	๓	เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมสมวัย	ดีมาก
๔	๔	เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาสมวัย	ดีมาก
๕	๕	เด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในขั้นต่อไป	ดีมาก
๖	๖	ประสิทธิผลการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ	ดีมาก
๗	๗	ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	ดีมาก
๘	๘	ประสิทธิผลของระบบการประกันคุณภาพภายใน	ดีมาก
๙	๙	ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจและวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	ดีมาก
๑๐	๑๐	ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ ของสถานศึกษา	ดีมาก
๑๑	๑๑	ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	ดีมาก
๑๒	๑๒	ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐานรักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	ดีมาก

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพต่ำกว่าระดับดี ได้แก่
ไม่มี

จุดเด่น

ด้านผลการจัดการศึกษา

เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกาย ด้านอารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญาสมวัย มีความพร้อมศึกษาต่อในขั้นต่อไป สถานศึกษามีผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา มีผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่น ที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา มีผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา

ด้านการบริหารจัดการศึกษา

สถานศึกษามีประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา มีผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา

ด้านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ

สถานศึกษามีประสิทธิผลการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ

ด้านการประกันคุณภาพภายใน

สถานศึกษามีประสิทธิผลของระบบการประกันคุณภาพภายใน

จุดที่ควรพัฒนา

ด้านผลการจัดการศึกษา

ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตำแหน่ง สถานที่ การจำแนก การเปรียบเทียบ และการจัดหมวดหมู่

ด้านการบริหารจัดการศึกษา

การจัดให้มีจำนวนครูเพียงพอกับจำนวนเด็ก

ด้านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ

การส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาด้านสติปัญญา และการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อธรรมชาติและพัฒนาการของเด็ก

ด้านการประกันคุณภาพภายใน

การนำผลการประเมินคุณภาพภายในไปวางแผนในการพัฒนาสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องเป็นระบบ

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. ด้านผลการจัดการศึกษา

๑) ครูควรส่งเสริมให้เด็กที่มีน้ำหนักต่ำกว่าเกณฑ์ได้ดื่มนมในปริมาณที่เพียงพออย่างน้อยวันละ ๖๐๐ มิลลิลิตร จัดทำโครงการ/กิจกรรมเพื่อแก้ไขปัญหาเด็กที่มีน้ำหนักเกินเกณฑ์ เช่น กิจกรรมเด็กไทยไร้พุง จัดกิจกรรมส่งเสริมให้เด็กรู้จักการประหยัด รับประทานอาหารให้หมดถาด ดื่มนมให้หมดกล่อง โดยการใช้นิทานหรือเพลงเพื่อเป็นการเสริมแรงกระตุ้นให้เด็กเห็นคุณค่าของการประหยัด

๒) เด็กควรได้รับการพัฒนาในด้านความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตำแหน่ง สถานที่ การจำแนก การเปรียบเทียบ และการจัดหมวดหมู่ โดยการจัดกิจกรรมให้เด็กได้เรียนรู้สิ่งต่างๆ รอบตัวด้วยประสาทสัมผัสทั้ง ๕ ที่ผ่านการคิด การใช้ภาษา การสังเกต การจำแนกและเปรียบเทียบ ส่งเสริมให้เด็กได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับบุคคล และสิ่งแวดล้อมต่างๆ จากประสบการณ์ตรง

๒. ด้านการบริหารจัดการศึกษา

๑) สถานศึกษาควรประสานงานกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง คณะกรรมการสถานศึกษา สมาคม ผู้ปกครองเพื่อระดมทรัพยากรในการจัดหาบุคลากรครูหรือผู้เลี้ยงดูเด็กให้เพียงพอกับจำนวนเด็ก

๒) สถานศึกษาควรมีวิทยุทศสตร์ นำข้อเสนอแนะจากการประเมินคุณภาพภายนอกมา ดำเนินการ เพื่อปรับปรุงและพัฒนาการศึกษาอย่างมีคุณภาพ

๓. ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ครูควรจัดกิจกรรมส่งเสริมให้เด็กได้เล่นและลงมือปฏิบัติเพื่อพัฒนาความคิดรวบยอดและทักษะ เกี่ยวกับคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษา สังคม ดนตรี และกีฬา ที่เหมาะสมกับบริบททางสังคมของเด็ก บันทึกผล หลังการจัดประสบการณ์ตามสภาพจริง และนำข้อมูลจากการบันทึกผลหลังการจัดประสบการณ์มาปรับปรุง แผนการจัดประสบการณ์และทำวิจัยเพื่อพัฒนาเด็กให้เต็มตามศักยภาพ

๔. ด้านการประกันคุณภาพภายใน

สถานศึกษาควรนำผลการประเมินคุณภาพภายในโดยเฉพาะจุดที่ควรพัฒนา และข้อเสนอแนะ จากการประเมินคุณภาพภายนอกไปวางแผนในการพัฒนาสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องเป็นระบบ

นวัตกรรมหรือตัวอย่างการปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ของสถานศึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม

โครงการบ้านวิทยาศาสตร์น้อย การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เป็นฐาน ได้แก่ ฐานสนุกกับฟองสบู่ ฐานภูเขาไฟ ระเบิด ฐานเทอร์นาโตในขวด ฐานติดหนีบโดยไม่ต้องใช้กาว ฐานเงาของตุ๊กตาจะทอดยาวเมื่อไร เพื่อส่งเสริมให้ เด็กมีทักษะในการสังเกต สำรวจ สามารถแก้ปัญหาในการเล่นและทำกิจกรรมได้ด้วยตนเอง

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกจำแนกตามกลุ่มตัวบ่งชี้
การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย

การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย	น้ำหนัก คะแนน	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกายสมวัย	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ เด็กมีพัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจสมวัย	๕.๐๐	๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมสมวัย	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาสมวัย	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ เด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในขั้นต่อไป	๑๐.๐๐	๑๐.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เห็นเด็กเป็นสำคัญ	๓๕.๐๐	๓๒.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๑๕.๐๐	๑๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ ประสิทธิภาพของระบบการประกันคุณภาพภายใน	๕.๐๐	๔.๙๖	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ ของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของ สถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษา มาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการ ปฏิรูปการศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
คะแนนรวม	๑๐๐.๐๐	๙๔.๙๖	ดีมาก
<p>การรับรองมาตรฐานสถานศึกษา ระดับการศึกษาปฐมวัย</p> <ul style="list-style-type: none"> • ผลคะแนนรวมทุกตัวบ่งชี้ ตั้งแต่ ๘๐ คะแนนขึ้นไป <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ • มีตัวบ่งชี้ที่ได้ระดับดีขึ้นไปอย่างน้อย ๑๐ ตัวบ่งชี้ จาก ๑๒ ตัวบ่งชี้ <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ • ไม่มีตัวบ่งชี้ใดที่มีระดับคุณภาพต้องปรับปรุงหรือต้องปรับปรุงเร่งด่วน <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ 			
<p>ในภาพรวมสถานศึกษาจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา <input type="checkbox"/> ไม่สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา</p>			

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกจำแนกเป็นรายมาตรฐานตามกฎกระทรวงฯ
การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย

ชื่อตัวบ่งชี้	น้ำหนัก คะแนน	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
มาตรฐานที่ ๑ มาตรฐานที่ว่าด้วยผลการจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกายสมวัย	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ เด็กมีพัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจสมวัย	๕.๐๐	๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมสมวัย	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาสมวัย	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ เด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในขั้นต่อไป	๑๐.๐๐	๑๐.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๒ มาตรฐานที่ว่าด้วยการบริหารจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๑๕.๐๐	๑๔.๕๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษา มาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๓ มาตรฐานที่ว่าด้วยการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิผลการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ	๓๕.๐๐	๓๒.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๔ มาตรฐานที่ว่าด้วยการประกันคุณภาพภายใน			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ ประสิทธิภาพของระบบการประกันคุณภาพภายใน	๕.๐๐	๔.๙๖	ดีมาก
ผลรวมคะแนนทั้งหมด	๑๐๐.๐๐	๙๔.๙๖	ดีมาก

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพระดับดีขึ้นไปได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๑	ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	ดีมาก
๒	๒	ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	ดีมาก
๓	๗	ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	ดีมาก
๔	๘	พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	ดีมาก
๕	๙	ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจและวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	ดีมาก
๖	๑๐	ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	ดีมาก
๗	๑๑	ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	ดีมาก
๘	๑๒	ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	ดีมาก
๙	๓	ผู้เรียนมีความใฝ่รู้และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	ดี
๑๐	๔	ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	ดี
๑๑	๖	ประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	ดี

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพต่ำกว่าระดับดี ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๕	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	พอใช้

จุดเด่น

ด้านผลการจัดการศึกษา

ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์ มีผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจและวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา ผู้เรียนมีสุขภาพกาย และสุขภาพจิตที่ดี มีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง คิดเป็น ทำเป็น

ด้านการบริหารจัดการศึกษา

ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา มีผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา

ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ครูมีประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ด้านการประกันคุณภาพภายใน

สถานศึกษามีพัฒนาการของการประกันคุณภาพภายใน

จุดที่ควรพัฒนา

ด้านผลการจัดการศึกษา

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนโดยเฉพาะกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ การงานอาชีพและเทคโนโลยี และกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ การใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์ ความมุ่งมั่นในการเรียน

ด้านการบริหารจัดการศึกษา

การจัดระบบสารสนเทศในการบริหารจัดการสถานศึกษา

ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การนำผลการประเมินการจัดการเรียนการสอน การนิเทศการสอนไปวางแผนในการพัฒนาครูเป็นรายบุคคล

ด้านการประกันคุณภาพภายใน

การนำผลการประเมินคุณภาพภายในโดยเฉพาะจุดที่ควรพัฒนาไปวางแผนในการพัฒนาสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องเป็นระบบ

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. ด้านผลการจัดการศึกษา

๑) สถานศึกษาควรนำผลการสอบ O-NET และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนไปวิเคราะห์ สังเคราะห์จัดทำโครงการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้สูงขึ้น โดยการฝึกให้ผู้เรียนทำแบบทดสอบประเภทวิเคราะห์ การเรียนรู้จากโครงการ/กิจกรรมบูรณาการที่ส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ ด้านการคิดคำนวณและด้านการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศ วรรณคดีการอ่าน การเขียน เพื่อเป็นการวางพื้นฐาน ทักษะการเรียนรู้ พัฒนาผู้เรียนให้มีความมุ่งมั่นตั้งใจในการเรียนและการพัฒนาตนเอง โดยฝึกให้ผู้เรียนประเมินตนเองอยู่เสมอ เพื่อการทบทวนสิ่งดี สิ่งไม่ดี ครูควรกระตุ้นให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง รู้จักการวางแผน เพื่ออนาคต พัฒนาตนเองสู่อาชีพที่ใฝ่ฝันในอนาคต

๒) ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาด้านการอ่าน การบันทึกสรุปความรู้ โดยครูควรกำหนดให้ผู้เรียน บันทึกการอ่านอย่างน้อยสัปดาห์ละ ๒ วัน พัฒนาด้านมารยาทการใช้ห้องสมุด ไม่ส่งเสียงดัง จัดกิจกรรมเสียงตามสาย โดยจัดให้ผู้เรียนหลากหลายกลุ่มและระดับชั้นหมุนเวียนเป็นผู้จัดรายการในเวลาเช้าและพักกลางวัน รวมทั้งจัดกิจกรรม ห้องสมุดเป็นประจำทุกเดือน เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเข้าห้องสมุดอย่างต่อเนื่อง เช่น กิจกรรมยอดนักอ่าน การตอบ ปัญหาสารานุกรมไทย การตอบปัญหาชิงรางวัลและให้รางวัลเป็นการเสริมแรง

๓) ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาด้านทักษะกระบวนการคิด โดยการจัดทำโครงการระดับสถานศึกษา มุ่งเน้นให้ครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทั้งในและนอกชั้นเรียน เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดอย่างต่อเนื่องตามศักยภาพของผู้เรียน จัดกิจกรรมประกวดโครงงานในระดับชั้นและระดับสถานศึกษา มุ่งเน้นให้ครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน ส่งเสริม ทักษะการคิดอย่างหลากหลายและต่อเนื่อง โดยเฉพาะการทำโครงงานตามความสนใจและตามศักยภาพของผู้เรียน

๒. ด้านการบริหารจัดการศึกษา

สถานศึกษาควรจัดทำระบบสารสนเทศ และการบริหารโครงการ กำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน มีการประเมินผลสัมฤทธิ์ของโครงการ ประเมินความพึงพอใจของผู้เกี่ยวข้อง สรุปผลการดำเนินโครงการทุก ๑ โครงการและนำผลที่ได้นำเสนอในรายงานประจำปีที่เป็นผลจากการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

๓. ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

๑) สถานศึกษาควรนำผลการประเมินการจัดกระบวนการเรียนรู้ของครู เช่น คุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน คุณภาพแบบวัดผลประเมินผล ไปเป็นข้อมูลในการพัฒนาครู เป็นรายบุคคลอย่างเป็นระบบ

๒) ครูควรปรับการสอน โดยเตรียมการสอน ผลัด จัดหาและใช้สื่อในการสอนเพื่อกระตุ้นความสนใจผู้เรียนและให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ ครูควรประเมินผู้เรียนขณะสอนเพื่อการปรับเปลี่ยนการสอนให้เกิดการเรียนรู้เต็มศักยภาพ และทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

๔. ด้านการประกันคุณภาพภายใน

สถานศึกษาควรนำผลการประเมินคุณภาพภายในโดยเฉพาะจุดที่ควรพัฒนา และข้อเสนอแนะจากการประเมินคุณภาพภายนอกไปวางแผนในการพัฒนาสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องเป็นระบบ

นวัตกรรมหรือตัวอย่างการปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ของสถานศึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม

ไม่มี

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสาม จำแนกตามกลุ่มตัวบ่งชี้
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา

การศึกษาขั้นพื้นฐาน (ประถมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๒๑	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๘.๑๖	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๘.๑๕	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๙.๘๖	พอใช้
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๘.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	๕.๐๐	๔.๙๖	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธานวิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของ สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้องกับ แนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
คะแนนรวม	๑๐๐.๐๐	๘๒.๓๔	ดี
<p>การรับรองมาตรฐานสถานศึกษา ระดับประถมศึกษา</p> <ul style="list-style-type: none"> • ผลคะแนนรวมทุกตัวบ่งชี้ ตั้งแต่ ๘๐ คะแนนขึ้นไป <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ • มีตัวบ่งชี้ที่ได้ระดับดีขึ้นไปอย่างน้อย ๑๐ ตัวบ่งชี้ จาก ๑๒ ตัวบ่งชี้ <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ • ไม่มีตัวบ่งชี้ใดที่มีระดับคุณภาพต้องปรับปรุงหรือต้องปรับปรุงเร่งด่วน <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ <p>สรุปผลการจัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาในภาพรวม</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา <input type="checkbox"/> ไม่สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา</p>			

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกจำแนกเป็นรายมาตรฐานตามกฎกระทรวงฯ
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ประถมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
มาตรฐานที่ ๑ ผลการจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๒๑	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๘.๑๖	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๘.๑๕	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๙.๘๖	พอใช้
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของ สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๒ การบริหารจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๓ การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๘.๐๐	ดี
มาตรฐานที่ ๔ ความสำเร็จการประกันคุณภาพภายใน			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	๕.๐๐	๔.๙๖	ดีมาก
ผลรวมคะแนนทั้งหมด	๑๐๐.๐๐	๘๒.๓๔	ดี

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

โรงเรียนวัดสังข์กระจาย(แจ่มวิชาสอน) ตั้งอยู่เลขที่ ๕๐๖ แขวงวัดท่าพระ เขตบางกอกใหญ่ กรุงเทพมหานคร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ เปิดสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลปีที่ ๑ ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ มีบุคลากรสายบริหาร ๑ คน ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสาม เมื่อวันที่ ๑๗ ถึง ๑๙ เดือนมกราคม พ.ศ. ๒๕๕๕ มีการจัดการศึกษา ๒ ระดับ คือ

๑. ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : การศึกษาปฐมวัย มีครู จำนวน ๑ คน เด็ก จำนวน ๕๕ คน
 ๒. ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๗ คน ผู้เรียน จำนวน ๙๘ คน
- รวมทั้งสถานศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๘ คน ผู้เรียน จำนวน ๑๕๓ คน

ผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา แสดงในตารางสรุปผลได้ดังนี้

การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพระดับดีขึ้นไป ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๑	เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกายสมวัย	ดีมาก
๒	๓	เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมสมวัย	ดีมาก
๓	๕	เด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในชั้นต่อไป	ดีมาก
๔	๑๐	ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	ดีมาก
๕	๑๑	ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	ดีมาก
๖	๒	เด็กมีพัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจสมวัย	ดี
๗	๔	เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาสมวัย	ดี
๘	๖	ประสิทธิผลการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ	ดี
๙	๗	ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	ดี
๑๐	๙	ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจและวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	ดี
๑๑	๑๒	ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐานรักษามาตรฐานและพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	ดี

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพต่ำกว่าระดับดี ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๘	ประสิทธิผลของระบบการประกันคุณภาพภายใน	พอใช้

จุดเด่น

๑. เด็กมีสุขนิสัยที่ดี สามารถปฏิบัติกิจวัตรประจำวันของตนเองได้เหมาะสมตามวัย มีวินัยและมีความรับผิดชอบสมวัย และเด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในขั้นต่อไป

๒. สถานศึกษามีผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา และมีผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา และผลการดำเนินงานโครงการพิเศษ เพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษาบรรลุตามเป้าหมาย

๓. ประสิทธิผลของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ โดยครูสามารถส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาตัวร่างกาย ด้านอารมณ์และจิตใจ ด้านสังคมและด้านสติปัญญา และด้านความสัมพันธ์ทางบวกกับเด็กและครอบครัวได้ดี

จุดที่ควรพัฒนา

๑. เด็กบางส่วนยังมีพัฒนาการไม่สมวัยหลายด้าน เช่น มีน้ำหนักส่วนสูงไม่เป็นไปตามเกณฑ์กรมอนามัย ด้านการรู้จักการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี การปฏิบัติตามกฎของห้องเรียน การมุ่งมั่นตั้งใจทำงานให้แล้วเสร็จตามกำหนด และด้านสติปัญญา

๒. พัฒนาประสิทธิภาพการบริหารจัดการหลายด้าน เช่น สถานศึกษาขาดแผนวิเคราะห์ความเสี่ยง คณะกรรมการสถานศึกษามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรน้อยมาก สัดส่วนครูไม่เพียงพอกับเด็ก การดำเนินโครงการในแผนปฏิบัติการประจำปีบางโครงการไม่ระบบบริหารคุณภาพ (PDCA)

๓. ครูบางส่วนครูยังจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ไม่เด่นชัดในด้านการส่งเสริมการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อธรรมชาติและพัฒนาการของเด็ก

๔. สถานศึกษาจัดระบบการประกันคุณภาพยังไม่สมบูรณ์ การจัดเก็บข้อมูลสารสนเทศยังไม่เป็นปัจจุบัน การประเมินผลโครงการยังไม่ตรงกับวัตถุประสงค์ของโครงการ

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพ การศึกษา พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. ด้านผลการจัดการศึกษา

๑) เด็กบางส่วนควรได้รับการพัฒนาด้านเกี่ยวกับร่างกายให้มีน้ำหนัก ส่วนสูงเพิ่มขึ้น โดยผู้สอนและสถานศึกษาคัดกรองมาดูแลพัฒนา ได้แก่ อาหาร การออกกำลังกาย เด็กที่มีน้ำหนักน้อย ตัวเล็กให้เพิ่มอาหาร และเด็กที่อ้วนเกินเกณฑ์ให้ออกกำลังกายและลดอาหาร มีการควบคุมทั้งที่สถานศึกษาและที่บ้าน

๒) เด็กควรได้รับการพัฒนาด้านการปรับตัวเข้ากับสังคม ในเรื่องการรู้จักเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี และการปฏิบัติตามกฎของห้องเรียน ครูควรจัดกิจกรรมส่งเสริมให้เด็กได้รับผิดชอบโดยการเป็นหัวหน้าห้อง หัวหน้ากลุ่ม หัวหน้าแถว โดยให้เด็กได้สลับกันปฏิบัติหน้าที่ เป็นการฝึกความรับผิดชอบให้เด็กรักษากฎระเบียบของห้องอย่างสม่ำเสมอ

๓) เด็กควรได้รับการพัฒนาให้มีความมุ่งมั่นตั้งใจทำงานให้แล้วเสร็จตามกำหนด ไม่ล้มเลิกกลางคัน ครูควรให้กำลังใจ เสริมแรงด้วยคำชมเชย และให้ดาวเมื่อทำงานสำเร็จ เป็นต้น

๔) เด็กควรได้รับการพัฒนาด้านสติปัญญา จัดกิจกรรมส่งเสริม เช่น การรู้จักสิ่งต่าง ๆ ด้วยสัมผัส ทั้ง ๕ การเลียนแบบเสียงต่าง ๆ การเชื่อมโยงรูปภาพ แบบสิ่งของ สถานที่จริง การแสดงความรู้สึกสร้างสรรค์ที่ผ่านสื่อวัสดุของเล่น และส่งเสริมด้านภาษา เช่น การแสดงความรู้สึกด้วยคำพูด เล่าเรื่องเกี่ยวกับตนเอง การเขียนภาพ การสังเกต การจำแนก เปรียบเทียบ เรียงลำดับ และทดลอง เป็นต้น

๒. ด้านการบริหารจัดการศึกษา

๑) สถานศึกษาควรจัดหาอัตรากำลังครูให้เพียงพอ

๒) สถานศึกษาควรจัดทำแผนวิเคราะห์ความเสี่ยงและพิจารณาจัดห้องเรียนของเด็กปฐมวัยให้เหมาะสม ห้องเรียนควรอยู่ชั้นล่างเพื่อความปลอดภัยของเด็ก

๓) คณะกรรมการสถานศึกษาควรมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรให้เหมาะสมกับบริบทของเด็กและท้องถิ่น นำภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้ามาช่วยสอนและใช้แหล่งเรียนรู้ในชุมชนให้เกิดประโยชน์สูงสุด

๔) สถานศึกษาควรดำเนินงานโครงการต่าง ๆ ให้ระบบบริหารคุณภาพ (PDCA) ทุกโครงการ

๓. ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ครูควรจัดทำแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับพัฒนาการของเด็กตามวัย มีการปรับปรุงแผนฯ และกิจกรรมให้แปลกใหม่อยู่เสมอ รวมทั้งควรนำผลการประเมินพัฒนาการของเด็กเป็นรายบุคคลไปใช้เป็นแนวทางในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้เหมาะสมกับปัญหาของเด็กแต่ละคน

๔. ด้านการประกันคุณภาพภายใน

สถานศึกษาควรจัดระบบสารสนเทศให้สมบูรณ์ทันต่อการใช้งานและเป็นปัจจุบัน การเก็บรวบรวมข้อมูลต้องชัดเจนและจัดเก็บตามระยะเวลาที่ปฏิบัติ การประเมินโครงการและกิจกรรมควรจัดทำแบบประเมินให้เหมาะสมกับโครงการ และประเมินตามวัตถุประสงค์ เพื่อนำผลการประเมินไปใช้ปรับปรุงพัฒนาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

นวัตกรรมหรือตัวอย่างการปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ของสถานศึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม

ไม่มี

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกจำแนกตามกลุ่มตัวบ่งชี้
การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย

การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย	น้ำหนัก คะแนน	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกายสมวัย	๕.๐๐	๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ เด็กมีพัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจสมวัย	๕.๐๐	๔.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมสมวัย	๕.๐๐	๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาสมวัย	๑๐.๐๐	๘.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ เด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในขั้นต่อไป	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ	๓๕.๐๐	๓๐.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๑๕.๐๐	๑๓.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ ประสิทธิภาพของระบบการประกันคุณภาพภายใน	๕.๐๐	๓.๒๕	พอใช้
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ ของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๒.๕๐	๒.๐๐	ดี
คะแนนรวม	๑๐๐.๐๐	๘๕.๒๕	ดี
<p>การรับรองมาตรฐานสถานศึกษา ระดับการศึกษาปฐมวัย</p> <ul style="list-style-type: none"> • ผลคะแนนรวมทุกตัวบ่งชี้ ตั้งแต่ ๘๐ คะแนนขึ้นไป <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ • มีตัวบ่งชี้ที่ได้ระดับดีขึ้นไปอย่างน้อย ๑๐ ตัวบ่งชี้ จาก ๑๒ ตัวบ่งชี้ <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ • ไม่มีตัวบ่งชี้ใดที่มีระดับคุณภาพต้องปรับปรุงหรือต้องปรับปรุงเร่งด่วน <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่ 			
<p>ในภาพรวมสถานศึกษาจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา <input type="checkbox"/> ไม่สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา</p>			

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกจำแนกเป็นรายมาตรฐานตามกฎกระทรวงฯ
การศึกษาขั้นพื้นฐาน : ระดับการศึกษาปฐมวัย

ชื่อตัวบ่งชี้	น้ำหนัก คะแนน	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
มาตรฐานที่ ๑ มาตรฐานที่วัดด้วยผลการจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ เด็กมีพัฒนาการด้านร่างกายสมวัย	๕.๐๐	๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ เด็กมีพัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจสมวัย	๕.๐๐	๔.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมสมวัย	๕.๐๐	๔.๕๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาสมวัย	๑๐.๐๐	๘.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ เด็กมีความพร้อมศึกษาต่อในชั้นต่อไป	๑๐.๐๐	๙.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ ของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาท ของสถานศึกษา	๒.๕๐	๒.๕๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๒ มาตรฐานที่วัดด้วยการบริหารจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๑๕.๐๐	๑๓.๐๐	ดี
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษา มาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทาง การปฏิรูปการศึกษา	๒.๕๐	๒.๐๐	ดี
มาตรฐานที่ ๓ มาตรฐานที่วัดด้วยการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็น สำคัญ			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ	๓๕.๐๐	๓๐.๐๐	ดี
มาตรฐานที่ ๔ มาตรฐานที่วัดด้วยการประกันคุณภาพภายใน			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ ประสิทธิภาพของระบบการประกันคุณภาพภายใน	๕.๐๐	๓.๒๕	พอใช้
ผลรวมคะแนนทั้งหมด	๑๐๐.๐๐	๘๕.๒๕	ดี

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประถมศึกษา

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพระดับดีขึ้นไป ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๑	ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	ดีมาก
๒	๒	ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	ดีมาก
๓	๑๐	ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	ดีมาก
๔	๑๑	ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	ดีมาก
๕	๓	ผู้เรียนมีความใฝ่รู้และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	ดี
๖	๔	ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	ดี
๗	๗	ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	ดี
๘	๕	ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจและวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	ดี
๙	๑๒	ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	ดี

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพต่ำกว่าระดับดี ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๕	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	ต้องปรับปรุง
๒	๖	ประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	พอใช้
๓	๘	พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	พอใช้

จุดเด่น

๑. ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี มีคุณธรรม จริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์ มีความใฝ่รู้ ก้าวทันเทคโนโลยีและสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมที่กำลังเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสม

๒. สถานศึกษาพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถด้านดนตรีเป็นที่ยอมรับของสังคม เป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา คือ ผู้เรียนที่สำเร็จการศึกษาจากโรงเรียนวัดสังข์กระจาย(แจ่มวิชาสอน) มีความสามารถเล่นดนตรีไทยได้อย่างน้อย ๑ ชิ้น และมีโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา สามารถแก้ปัญหาภาวะโภชนาการของผู้เรียนและรู้จักการออมทรัพย์ในแนวทางปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงได้บรรลุเป้าหมายตามแผน

๓. สถานศึกษามีประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา อยู่ในระดับดี ทั้งด้านการบริหารจัดการของผู้บริหาร ของคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และสามารถดำเนินการได้ดีมากในด้านการจัดบรรยากาศของสถานศึกษาให้สะอาด สวยงาม และถูกสุขลักษณะ รวมทั้งมีผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษา เพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐานและพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา

๔. ครูมีคุณธรรม จริยธรรม ได้รับการพัฒนาอย่างสม่ำเสมอ ครูเอาใจใส่ผู้เรียน โดยการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นรายบุคคล จัดทำวิจัยในชั้นเรียน และร่วมมือกับผู้ปกครองในการแก้ปัญหาที่จะเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ครูมีการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนด้วยวิธีที่หลากหลายและนำผลการประเมินมาใช้ในการซ่อมเสริมและพัฒนาผู้เรียน รวมทั้งปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน เพื่อนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมาย

จุดที่ควรพัฒนา

๑. พัฒนาผู้เรียนบางส่วนด้านทักษะกระบวนการคิด และพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สุขศึกษาและพลศึกษา การงานอาชีพและเทคโนโลยี และสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศให้สูงขึ้น

๒. พัฒนารูปแบบของคณะกรรมการสถานศึกษาในด้านความร่วมมือพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและเสนอแนะการจัดทำสาระท้องถิ่น และควรแต่งตั้งคณะอนุกรรมการหรือที่ปรึกษา เพื่อดำเนินการให้เป็นไปตามระเบียบ

๓. สถานศึกษาควรแต่งตั้งที่ปรึกษาคณะกรรมการสถานศึกษา เพื่อความเข้มแข็งของคณะกรรมการสถานศึกษา และดำเนินการพัฒนาสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

๔. พัฒนาด้านการนำผลการประเมินครูทุกด้านไปพัฒนาครูอย่างสม่ำเสมอ และพัฒนาด้านการออกแบบการเรียนรู้ และจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง เพื่อนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมาย

๕. สถานศึกษาจัดระบบการประกันคุณภาพ ภายในยังไม่สมบูรณ์ การจัดเก็บข้อมูลสารสนเทศ ยังไม่เป็นปัจจุบัน การประเมินผลโครงการยังไม่ตรงกับวัตถุประสงค์ของโครงการ

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพ การศึกษา พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. ด้านผลการจัดการศึกษา

๑) ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาทักษะกระบวนการคิด และพัฒนาความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสังคมให้มากขึ้น ด้วยการให้ทำโครงการเชิงประดิษฐ์คิดค้นทดลอง ให้ทำงานทั้งงานเดี่ยวและงานกลุ่มให้มากยิ่งขึ้น โดยเฉพาะการทำงานกลุ่มจะทำให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อน ๆ ได้มากยิ่งขึ้น และให้ผู้เรียนฝึกวิเคราะห์บทความจากหนังสือพิมพ์ วิเคราะห์เหตุการณ์ปัจจุบัน ฯลฯ

๒) ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้นในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สุขศึกษาและพลศึกษา การงานอาชีพและเทคโนโลยีและภาษาต่างประเทศ ด้วยการจัดกิจกรรมส่งเสริมพัฒนาความเป็นเลิศทางวิชาการในทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ เช่น การแข่งขันตอบปัญหาทางวิชาการ การให้ผู้เรียนได้ฝึกทำแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้หลากหลายวิธีการสอนเสริมอย่างเป็นระบบ ใช้วิธีการเพื่อนช่วยเพื่อน พี่สอนน้อง และจัดกิจกรรมเข้าคลินิกกลุ่มสาระการเรียนรู้ เป็นต้น

๒. ด้านการบริหารจัดการศึกษา

๑) คณะกรรมการสถานศึกษาควรร่วมมือพัฒนาและเสนอแนะการจัดทำสาระท้องถิ่นให้หลากหลาย โดยให้ผู้เรียนได้ศึกษาสภาพภูมิศาสตร์ ศิลปวัฒนธรรมในท้องถิ่น

๒) สถานศึกษาควรแต่งตั้งที่ปรึกษาคณะกรรมการสถานศึกษาเพื่อความเข้มแข็งของคณะกรรมการสถานศึกษา และดำเนินการพัฒนาสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

๓) สถานศึกษาควรดำเนินงานโครงการต่าง ๆ ให้ระบบบริหารคุณภาพ (PDCA) ทุกโครงการ

๓. ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

๑) สถานศึกษาควรให้ความสำคัญในการนำผลการประเมินครูทุกด้านไปพัฒนาครูทุกคนอย่างสม่ำเสมอเพื่อให้ครูสามารถนำผลการประเมินไปพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

๒) ครูบางส่วนควรได้รับการอบรมในด้านการออกแบบการเรียนรู้ และจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาการทางสมอง เพื่อนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมาย

๔. ด้านการประกันคุณภาพภายใน

สถานศึกษาควรจัดระบบสารสนเทศให้สมบูรณ์ทันต่อการใช้งานและเป็นปัจจุบัน การเก็บรวบรวมข้อมูลต้องชัดเจนและจัดเก็บตามระยะเวลาที่ปฏิบัติ การประเมินโครงการและกิจกรรมควรจัดทำแบบประเมินให้เหมาะสมกับโครงการ และประเมินตามวัตถุประสงค์ เพื่อนำผลการประเมินไปใช้ปรับปรุงพัฒนาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

นวัตกรรมหรือตัวอย่างการปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ของสถานศึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม

สถานศึกษาพัฒนาผู้เรียนด้านดนตรีไทยเป็นผลสำเร็จ ซึ่งพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่องกว่าทศวรรษ โดยการฝึกซ้อมดนตรีไทย มีวงปี่พาทย์สามารถบรรเลงในงานต่าง ๆ ได้ โดยให้บริการแก่อนุรักษ์ภาคีรัฐและเอกชน ซึ่งอำนวยความสะดวกโดยครูชำนาญการพิเศษด้านดนตรีไทย เป็นการปลูกฝังผู้เรียนให้มีความซาบซึ้งในด้านดนตรีไทยและอนุรักษ์วัฒนธรรมไทย เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงออกโดยเข้าแข่งขันในงานศิลปหัตถกรรมนักเรียนภาคกลาง ครั้งที่ ๖๑ และได้รับรางวัลเหรียญทอง นับเป็นความสำเร็จของสถานศึกษาที่สามารถพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามเป้าหมายเป็นที่ยอมรับของชุมชนและสังคม

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสาม จำแนกตามกลุ่มตัวบ่งชี้
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา

การศึกษาขั้นพื้นฐาน (ประถมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๓๘	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๑๕	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๘.๒๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๗.๗๕	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๗.๖๑	ต้องปรับปรุง
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๗.๐๐	พอใช้
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๕.๐๐	๔.๓๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	๕.๐๐	๓.๒๕	พอใช้
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธานวิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๔.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของ สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับ แนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๔.๐๐	ดี
คะแนนรวม	๑๐๐.๐๐	๗๔.๖๔	พอใช้
<p>การรับรองมาตรฐานสถานศึกษา ระดับประถมศึกษา</p> <ul style="list-style-type: none"> • ผลคะแนนรวมทุกตัวบ่งชี้ ตั้งแต่ ๘๐ คะแนนขึ้นไป <input type="checkbox"/> ใช่ <input checked="" type="checkbox"/> ไม่ใช่ • มีตัวบ่งชี้ที่ได้ระดับดีขึ้นไปอย่างน้อย ๑๐ ตัวบ่งชี้ จาก ๑๒ ตัวบ่งชี้ <input type="checkbox"/> ใช่ <input checked="" type="checkbox"/> ไม่ใช่ • ไม่มีตัวบ่งชี้ใดที่มีระดับคุณภาพต้องปรับปรุงหรือต้องปรับปรุงเร่งด่วน <input type="checkbox"/> ใช่ <input checked="" type="checkbox"/> ไม่ใช่ <p>สรุปผลการจัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาในภาพรวม</p> <p><input type="checkbox"/> สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา <input checked="" type="checkbox"/> ไม่สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา</p>			

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกจำแนกเป็นรายมาตรฐานตามกฎกระทรวง
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : ประถมศึกษา

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ประถมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
มาตรฐานที่ ๑ ผลการจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๓๘	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๑๕	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๘.๒๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๗.๗๕	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๗.๖๑	ต้อง ปรับปรุง
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน/วิสัยทัศน์ พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของ สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๒ การบริหารจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๕.๐๐	๔.๓๐	ดี
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๔.๐๐	ดี
มาตรฐานที่ ๓ การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๗.๐๐	พอใช้
มาตรฐานที่ ๔ ว่าด้วยการประกันคุณภาพภายใน			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	๕.๐๐	๓.๒๕	พอใช้
ผลรวมคะแนนทั้งหมด	๑๐๐.๐๐	๗๔.๖๔	พอใช้

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

โรงเรียนศึกษานารี ตั้งอยู่เลขที่ ๑๗๖ ถนนประชาธิปไตย แขวงวัดกัลยาณ์ เขตธนบุรี กรุงเทพมหานคร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต ๑ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เปิดสอน ตั้งแต่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๑ ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๖ มีบุคลากรสายบริหาร ๔ คน ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสาม เมื่อวันที่ ๒๐ ถึง ๒๒ เดือนกรกฎาคม พ.ศ. ๒๕๕๔ มีการจัดการศึกษา ๑ ระดับ คือ

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา มีบุคลากรครูจำนวน ๑๓๘ คน ผู้เรียน จำนวน ๓,๔๘๖ คน

ผลการประเมินคุณภาพภายนอกของสถานศึกษา แสดงในตารางสรุปผลได้ดังนี้

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน มัธยมศึกษา

ตัวบ่งชี้ที่มีคุณภาพระดับดีขึ้นไป ได้แก่

ลำดับที่	ตัวบ่งชี้ที่	ชื่อตัวบ่งชี้	ระดับคุณภาพ
๑	๑	ผู้เรียนมีความสุขกายและสุขภาพจิตที่ดี	ดีมาก
๒	๒	ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	ดีมาก
๓	๓	ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	ดีมาก
๔	๔	ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	ดีมาก
๕	๖	ประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	ดีมาก
๖	๗	ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	ดีมาก
๗	๘	พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	ดีมาก
๘	๙	ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	ดีมาก
๙	๑๐	ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อนเป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	ดีมาก
๑๐	๑๑	ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	ดีมาก
๑๑	๑๒	ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	ดีมาก
๑๒	๕	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	ดี

จุดเด่น

๑) มาตรฐานด้านผลการจัดการศึกษา สถานศึกษาพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี มีความสุข และเป็นคนเก่งทั้งเก่งหาความรู้ เก่งคิด เก่งทำ และเก่งเรียน มีการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษาที่เป็นแบบอย่างที่ดี และการพัฒนาผู้เรียนบรรลุผลตามปรัชญาและเอกลักษณ์ของสถานศึกษา

๒) มาตรฐานด้านการบริหารจัดการศึกษา สถานศึกษาดำเนินการบริหารจัดการและพัฒนาสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ และส่งเสริมพัฒนามาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษาที่สอดคล้องกับการปฏิรูปการศึกษา ได้มาตรฐานคุณภาพระดับดีมาก

๓) มาตรฐานด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สถานศึกษาจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญได้ประสิทธิผลตามเป้าหมาย และครูจัดกระบวนการเรียนรู้ได้ดีมาก

๔) มาตรฐานด้านการประกันคุณภาพภายใน สถานศึกษามีพัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัดอย่างต่อเนื่อง

จุดที่ควรพัฒนา

๑) มาตรฐานด้านผลการจัดการศึกษา สถานศึกษาควรพัฒนาการเรียนการสอนให้มีผลการทดสอบระดับชาติสูงขึ้น และควรสร้างความตระหนักให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของระเบียบวินัย การอยู่อย่างพอเพียง และการใช้ภาษาไทยให้ถูกต้อง เพื่อพัฒนาผู้เรียนสู่ความเป็นเลิศ รวมทั้งควรจัดกิจกรรมเสริมในโครงการจัดระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และโครงการส่งเสริมประชาธิปไตยในโรงเรียน เพื่อให้มีความโดดเด่นยิ่งขึ้น

๒) มาตรฐานด้านการบริหารจัดการศึกษา สถานศึกษาควรนำมาตรฐานการศึกษามาเป็นตัวตั้งในการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา และควรมีการประเมินผลการพัฒนาคุณภาพที่ชัดเจนยิ่งขึ้น เพื่อการพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ

๓) มาตรฐานด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สถานศึกษาควรแจ้งผลการทดสอบหลังเรียนให้ผู้เรียนทราบผลเร็วขึ้น

๔) มาตรฐานด้านการประกันคุณภาพภายใน สถานศึกษาควรนำผลการประเมินคุณภาพภายในและภายนอก ลงเผยแพร่ต่อสาธารณชนใน Website ของสถานศึกษา

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. ด้านผลการจัดการศึกษา

ข้อเสนอแนะต่อสถานศึกษา

๑) สถานศึกษาควรมีการดำเนินการเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ โดยอาจดำเนินการด้วยการวิจัยในระดับสถานศึกษาเพื่อศึกษาถึงสาเหตุของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับชาติในปีการศึกษา ๒๕๕๓ ที่ต่ำลง และหาแนวทางวิธีปฏิบัติที่เป็นเลิศเพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าวนี้ นอกจากนี้สถานศึกษาควรพัฒนาผู้เรียนทางด้านระเบียบวินัย การใช้ชีวิตตามหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง และการใช้ภาษาไทยให้ถูกต้องทั้งด้านการอ่านและการเขียน เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนสู่ความเป็นเลิศ

๒) สถานศึกษาควรให้ผู้ปกครอง ชุมชน และองค์กรภายนอก เช่น สมาคมผู้ปกครองและครู สมาคมนักเรียนเก่า เป็นต้น เข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดแผนปฏิบัติงานพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุผลตามปรัชญา และเอกลักษณ์ของสถานศึกษา เพื่อให้ได้ความคิดเห็นที่หลากหลายรอบด้าน ทั้งจากผู้จัดการศึกษา ผู้รับการศึกษา และผู้รับผลกระทบจากการศึกษา

๓) สถานศึกษาควรพัฒนาโครงการจัดระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนให้มีความเป็นเลิศยิ่งขึ้น โดยเพิ่มการศึกษาความสนใจและความถนัดของผู้เรียนที่แฝงอยู่ภายใน นอกเหนือจากการศึกษาความสามารถพิเศษของผู้เรียน ทั้งระดับ ๑ และระดับ ๒ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองให้เต็มตามศักยภาพ ตามที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.๒๕๔๒ แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ ๒) พ.ศ.๒๕๔๕ มาตรา ๒๒ นอกจากนี้สถานศึกษาควรพัฒนาโครงการส่งเสริมประชาธิปไตยในโรงเรียน ให้เป็นโครงการพิเศษระดับสถานศึกษาเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษาที่โดดเด่น จนเป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่สถานศึกษาอื่นๆ เพิ่มขึ้นอีกโครงการหนึ่ง

ด้วยการเพิ่มกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนให้เคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ความเสมอภาค และมีเสรีภาพโดยไม่ละเมิดสิทธิของผู้อื่นตามที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.๒๕๕๒ แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ ๒) พ.ศ.๒๕๕๕ มาตรา ๗ โดยการปลูกฝังจิตสำนึกประชาธิปไตย ให้ผู้เรียนมีคุณธรรม ปัญญาธรรม และสามัคคีธรรม เพื่อแก้ปัญหาสังคมไทยที่เกิดขึ้นมายาวนานตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ได้แก่ ปัญหาการละเมิดสิทธิของผู้อื่น เพราะความมีจิตใจอัตตาธิปไตยและคณาธิปไตย ปัญหาการมีอคติและใช้อารมณ์มากกว่าเหตุผล ขาดการใช้หลัก “กาลามสูตร” ของพระพุทธเจ้า ทั้งๆ ที่เป็นพุทธศาสนิกชน และปัญหาขาดความรักความสามัคคี ที่จะร่วมมือร่วมใจร่วมคิดร่วมทำเพื่อผลประโยชน์ของส่วนรวม มากกว่าผลประโยชน์ของตนเอง

ข้อเสนอแนะต่อ สมศ.

สมศ.ควรปรับแก้ตัวบ่งชี้ที่ ๙ เพื่อให้เกิดความชัดเจนขึ้น ดังนี้

- ๑) ตัวบ่งชี้อัตลักษณ์ ควรกำหนดเพียง “ผลการพัฒนาให้บรรลุเป้าหมายตามปรัชญา/ปณิธานของสถานศึกษา” ควรตัดข้อความ “วิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์” ออกไป เนื่องจากการวางแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษาต้องดำเนินการให้เป็นไปตามวิสัยทัศน์ พันธกิจ และวัตถุประสงค์อยู่แล้ว
- ๒) คำอธิบายใต้ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ทำให้สถานศึกษาเข้าใจผิดว่า จะต้องกำหนดอัตลักษณ์ของสถานศึกษาขึ้นมาใหม่ ทั้งๆ ที่ปรัชญา/ปณิธานดังกล่าวเป็นอัตลักษณ์ของสถานศึกษาอยู่แล้ว ทำให้ผลการพัฒนาให้บรรลุเป้าหมายตามปรัชญา/ปณิธานที่ สมศ.กำหนดไว้ กลายเป็นผลการพัฒนาให้บรรลุเป้าหมายตามอัตลักษณ์ที่กำหนดขึ้นมาใหม่แทน

๖. ด้านการบริหารจัดการศึกษา

ข้อเสนอแนะต่อสถานศึกษา

๑) เพื่อการพัฒนาสถานศึกษาสู่ความเป็นเลิศ สถานศึกษาควรจัดระบบการประกันคุณภาพภายในตามหลักเกณฑ์และแนวปฏิบัติที่กำหนดไว้ในกฎกระทรวง ว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ.๒๕๕๓ ข้อ ๑๔ (๒) (๓) (๔) และ (๖) ให้เหมาะสมและใช้ประโยชน์มากขึ้น ดังนี้

๑.๑ สถานศึกษาควรจัดทำแผนพัฒนาคุณภาพการศึกษา โดยนำมาตรฐานการศึกษาของสถานศึกษามาเป็นตัวตั้ง และการกำหนดตัวบ่งชี้ของแต่ละมาตรฐานควรให้ครอบคลุมตัวบ่งชี้และเกณฑ์การพิจารณาของการประเมินคุณภาพภายในและการประเมินคุณภาพภายนอก เพื่อให้การพัฒนาคุณภาพสอดคล้องกับการประเมินทั้งภายในและภายนอก การจัดทำโครงการต่างๆ ในแผนปฏิบัติการประจำปี ควรนำตัวบ่งชี้มาเป็นเป้าหมายเชิงคุณภาพในการดำเนินงาน ส่วนการกำหนดเป้าหมายเชิงปริมาณของปีต่อไป ควรกำหนดให้สูงกว่าผลการประเมินของปีที่ผ่านมา ให้เหมาะสมกับความสามารถที่จะดำเนินงานพัฒนาให้บรรลุผลตามเป้าหมายในระยะเวลา ๑ ปี และควรมีการติดตามและประเมินคุณภาพระหว่างการดำเนินงานในปลายภาคเรียนที่ ๑ เพื่อศึกษาปัญหาและอุปสรรคในการดำเนินงาน นำไปปรับปรุงแก้ไขในการดำเนินงานในภาคเรียนที่ ๒ และประเมินคุณภาพหลังการดำเนินงานในปลายภาคเรียนที่ ๒ เพื่อนำผลการประเมินมาเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่กำหนด

๑.๒ การประเมินเพื่อให้ทราบผลการดำเนินงานที่แท้จริง มีความสำคัญต่อการพัฒนาสู่ความเป็นเลิศมาก หากการประเมินไม่ตรงตามความเป็นจริงจะทำให้หลงผิดได้ง่าย สถานศึกษาจึงควรมีเครื่องมือการประเมินที่ดีและหลากหลาย และผู้ประเมินมีความเที่ยงธรรมสูงปราศจากอคติ เพื่อให้ผลการประเมินตรงตามสภาพจริงมากที่สุด และควรมีข้อเสนอแนะสำหรับการปรับปรุงและพัฒนาในปีต่อไป นอกจากนี้ควรนำแบบประเมินต่างๆ ใส่ไว้ในภาคผนวกของรายงานประจำปีที่เป็นรายงานประเมินคุณภาพภายในของสถานศึกษา

๑.๓ สถานศึกษาควรมี E-mail Address ของสถานศึกษา และมีเจ้าหน้าที่ตรวจสอบ E-mail ของสถานศึกษาทุกวัน เพื่อนำเสนอผู้บริหารสถานศึกษา และควรจัดสารสนเทศที่มีข้อมูลโดยละเอียดพร้อมรูปของนักเรียน บุคลากรในสถานศึกษา และบุคคลสำคัญในท้องถิ่นที่ครบถ้วนและเป็นปัจจุบัน เพื่ออำนวยความสะดวกแก่ผู้บริหารที่จะนำข้อมูลมาใช้ประกอบการตัดสินใจในการบริหารได้สะดวกและรวดเร็ว

๒) เพื่อการพัฒนาสถานศึกษาสู่ความเป็นเลิศ สถานศึกษาควรปรับการบริหารโดยรวมให้เหมาะสมยิ่งขึ้น ดังนี้

๒.๑ โครงสร้างการบริหาร ตามผังการบริหารของสถานศึกษา แบ่งเป็น ๔ กลุ่มบริหาร ตามงานทั้ง ๔ ด้านของการกระจายอำนาจตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.๒๕๔๒ แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ ๒) พ.ศ.๒๕๔๕ มาตรา ๓๙ ซึ่งไม่สอดคล้องกับภารกิจของสถานศึกษา คือการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน จึงควรจัดแบ่งองค์กรภายในให้สอดคล้องกับภารกิจของสถานศึกษา เช่น อาจจัดแบ่งองค์กรภายในเป็น ฝ่ายอำนวยการ ฝ่ายวิชาการ ฝ่ายกิจการนักเรียน ฝ่ายบุคลากร ฝ่ายพัฒนาสภาพแวดล้อม และฝ่ายสัมพันธ์ชุมชน เป็นต้น โดยทุกฝ่ายจะมีหน้าที่ส่งเสริมภารกิจการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนของสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จสูงสุด

๒.๒ ผู้บริหารสถานศึกษา ทั้งผู้อำนวยการและรองผู้อำนวยการ มักจะถูกโยกย้ายไปบริหารงานที่สถานศึกษาแห่งอื่น จะไม่อยู่ประจำที่สถานศึกษาใดสถานศึกษาหนึ่ง จึงควรมีบุคลากรของสถานศึกษาเป็นหัวหน้าองค์กรภายในสถานศึกษา อาจเรียกชื่อแบบเดิมๆ ว่า “หัวหน้าฝ่าย...” หรือเรียกชื่อใหม่ให้ดูดีขึ้นเป็น “ผู้ช่วยผู้อำนวยการฝ่าย...” ทำหน้าที่เป็นฝ่ายปฏิบัติ ส่วนการกำหนดนโยบาย กำกับ ติดตาม ควบคุมดูแล และการพัฒนางานสู่ความเป็นเลิศและก้าวไกลไปสู่สากล เป็นหน้าที่ของฝ่ายบริหาร คือ ผู้อำนวยการและรองผู้อำนวยการ ซึ่งจะทำหน้าที่เสมือน “นก” ที่มองกว้าง มองไกล และประสานงานให้ทุกฝ่ายเดินไปสู่จุดหมายเดียวกัน คือ คุณภาพของผู้เรียนที่สมบูรณ์ทั้งเป็นคนมีความรู้ความสามารถ มีความประพฤติดี มีสุขภาพกาย สุขภาพจิตดี และอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

ข้อเสนอแนะต่อสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต ๑

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต ๑ ควรกระจายอำนาจการบริหารภายในสถานศึกษาไปให้สถานศึกษา โดยให้สถานศึกษามีอิสระในการจัดองค์กรภายในสถานศึกษา ให้สอดคล้องกับภารกิจของสถานศึกษาที่มีภารกิจสำคัญคือการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และสถานศึกษาแต่ละแห่งอาจจัดองค์กรภายในแตกต่างกันตามบริบทของสถานศึกษา ไม่ควรให้สถานศึกษาแต่ละแห่งแบ่งองค์กรภายในเป็น ๔ กลุ่มบริหาร ตามงานที่กระทรวงศึกษาธิการกระจายอำนาจไปให้เขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา แม้แต่การจัดองค์กรภายในของเขตพื้นที่การศึกษา ก็คงจะจัดให้สอดคล้องกับภารกิจของเขตพื้นที่การศึกษา มากกว่าจัดตามงานที่กระทรวงกระจายอำนาจมาให้

ข้อเสนอแนะต่อ สมศ.

สมศ.ควรเปลี่ยนแปลงวิธีการประเมินประสิทธิภาพการบริหารจัดการศึกษาของสถานศึกษา โดยเน้นเรื่องความคุ้มค่าในการใช้ทรัพยากรการบริหาร มากกว่าการพิจารณาจำนวนงานในการปฏิบัติ ด้วยเหตุผล ดังนี้

๑) งานที่สถานศึกษาปฏิบัติแต่ละสังกัดแตกต่างกัน จนเป็นเหตุให้เกิดความล้ากั้นในการประเมิน เมื่อนำมาหาร้อยละ เพื่อให้ระดับคุณภาพตามที่ สมศ.กำหนด

๒) สถานศึกษาที่สังกัด สพฐ.งานต่างๆ ที่นำมาให้ประเมิน เป็นงานที่กระทรวงศึกษาธิการกระจายอำนาจไปยังคณะกรรมการเขตพื้นที่การศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา หรือสถานศึกษา งานที่กระจายลงไปยังสถานศึกษาจึงมีมากน้อยแล้วแต่ความพร้อม ทำให้การประเมินเกิดความล้ากั้นกันเช่นเดียวกับข้อ ๑

๓) ที่สำคัญที่สุด การประเมินจำนวนงานที่ปฏิบัติ ไม่ได้สะท้อนความคุ้มค่าในการใช้ทรัพยากรของผู้บริหาร ที่แสดงถึงประสิทธิภาพการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา ตามชื่อของตัวบ่งชี้ ที่หมายถึงการบริหารจัดการและพัฒนาสถานศึกษาให้บรรลุผลตามวัตถุประสงค์โดยใช้ทรัพยากรน้อยที่สุด ด้วยวิธีการประหยัดที่สุด เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุด

๓. ด้านการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

สถานศึกษาควรส่งเสริมให้ครูบันทึกหลังการสอนอย่างสม่ำเสมอ โดยเชื่อมโยงกับการผ่านจุดประสงค์การเรียนรู้ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ของผู้เรียน และนำผลการทดสอบหลังเรียนของแต่ละหน่วยการเรียนรู้มาเป็นส่วนหนึ่งของข้อมูลย้อนกลับที่มีประสิทธิภาพ เพื่อให้ผู้เรียนได้ประเมินความก้าวหน้าของตนเองอย่างต่อเนื่อง

๔. ด้านการประกันคุณภาพภายใน

ข้อเสนอแนะต่อสถานศึกษา

๑) สถานศึกษาควรดำเนินการพัฒนาคุณภาพการศึกษาเพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องต่อไปโดยไม่หยุดยั้ง และควรเตรียมการเรื่องบุคลากรที่มีความรู้ความสามารถในเรื่องการประกันคุณภาพภายในที่ไม่ได้อยู่ไปกว่าผู้ที่ดำเนินการในปัจจุบัน เพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงของบุคลากรในอนาคต ไม่ว่าจะกรณีใดๆ เพื่อให้สถานศึกษาสามารถรักษามาตรฐานคุณภาพการศึกษาไม่ให้ต่ำกว่าที่ดำเนินการอยู่ และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศต่อไป

๒) สถานศึกษาควรนำรายงานผลการประเมินคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด รวมทั้งรายงานผลการประเมินคุณภาพภายนอก ลงใน Website ของสถานศึกษา เพื่อเผยแพร่ต่อสาธารณชนตามที่กำหนดไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.๒๕๔๒ แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ ๒) พ.ศ.๒๕๔๕ มาตรา ๔๘ และมาตรา ๔๙ วรรคสอง

ข้อเสนอแนะต่อ สมศ.

สมศ.ควรให้ผู้ประเมินคุณภาพภายนอก ประเมินการจัดระบบการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ตามหลักเกณฑ์และแนวปฏิบัติเกี่ยวกับการประกันคุณภาพภายในในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตามกฎกระทรวง ว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ.๒๕๕๓ ข้อ ๑๔ ที่กำหนดให้สถานศึกษาดำเนินการ ๘ ข้อ โดยยึดหลักการมีส่วนร่วมของชุมชนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งภาครัฐและภาคเอกชน เนื่องจากการนำผลการประเมินภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัดมาใช้ ผู้ประเมินคุณภาพภายนอกไม่มีโอกาสตรวจสอบผลการประเมินว่าตรงตามสภาพจริงมากน้อยเพียงใด และไม่สามารถตรวจสอบการจัดระบบการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ว่าเป็นไปตามที่กำหนดในกฎกระทรวงหรือไม่ เมื่อให้ผู้ประเมินคุณภาพภายนอกเป็นผู้ประเมิน ก็ควรเปลี่ยนชื่อตัวบ่งชี้ที่ ๘ ให้สอดคล้องกัน โดยเปลี่ยนชื่อเป็น "พัฒนาการจัดระบบการประกันคุณภาพภายใน"

นวัตกรรมหรือตัวอย่างการปฏิบัติที่ดี (Good Practice) ของสถานศึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม

๑. การจัดระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ของกลุ่มบริหารงานบุคคล
๒. การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ โดยใช้การออกแบบการเรียนรู้แบบย้อนกลับ (Backward Design) ทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ ของกลุ่มบริหารวิชาการ
๓. การพัฒนาคุณภาพแผนงานและประกันคุณภาพการศึกษา โดยใช้หลักความสมดุล ๔ มุมมอง แบบ Balanced Scorecard (BSC) ของกลุ่มบริหารงบประมาณ

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกกรอบสาม จำแนกตามกลุ่มตัวบ่งชี้
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา

การศึกษาขั้นพื้นฐาน (มัธยมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๘๑	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๕๑	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๙.๒๙	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๙.๒๕	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๑๙.๑๓	ดี
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียน เป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๑๐.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนา สถานศึกษา	๕.๐๐	๔.๘๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษา และต้นสังกัด	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน พันธกิจ และ วัตถุประสงค์ของการจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลสะท้อน เป็นเอกลักษณ์ของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาท ของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้องกับ แนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
คะแนนรวม	๑๐๐.๐๐	๙๑.๗๙	ดีมาก
<p>สถานศึกษามีผลคะแนนรวมทุกตัวบ่งชี้ ตั้งแต่ ๘๐ คะแนนขึ้นไป <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่</p> <p>สถานศึกษามีตัวบ่งชี้ที่ได้ระดับดีขึ้นไป ๑๐ ตัวบ่งชี้ จากทั้งหมด ๑๒ ตัวบ่งชี้ <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่</p> <p>สถานศึกษาไม่มีตัวบ่งชี้ใดที่มีระดับคุณภาพต้องปรับปรุง หรือ ต้องปรับปรุงเร่งด่วน <input checked="" type="checkbox"/> ใช่ <input type="checkbox"/> ไม่ใช่</p>			
<p>สรุปผลการจัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาในภาพรวม</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา <input type="checkbox"/> ไม่สมควรรับรองมาตรฐานการศึกษา</p>			

ตารางสรุปผลการประเมินคุณภาพภายนอกรอบสาม จำแนกตามมาตรฐานการศึกษาตามกฎกระทรวง
ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน : มัธยมศึกษา

ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (มัธยมศึกษา)	น้ำหนัก (คะแนน)	คะแนน ที่ได้	ระดับ คุณภาพ
มาตรฐานที่ ๑ ผลการจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑ ผู้เรียนมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดี	๑๐.๐๐	๙.๘๑	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๒ ผู้เรียนมีคุณธรรม จริยธรรมและค่านิยมที่พึงประสงค์	๑๐.๐๐	๙.๕๑	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๓ ผู้เรียนมีความใฝ่รู้ และเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง	๑๐.๐๐	๙.๒๙	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๔ ผู้เรียนคิดเป็น ทำเป็น	๑๐.๐๐	๙.๒๕	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๕ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน	๒๐.๐๐	๑๔.๑๓	ดี
กลุ่มตัวบ่งชี้อัตลักษณ์			
ตัวบ่งชี้ที่ ๙ ผลการพัฒนาให้บรรลุตามปรัชญา ปณิธาน พันธกิจ และวัตถุประสงค์ของ การจัดตั้งสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๐ ผลการพัฒนาตามจุดเน้นและจุดเด่นที่ส่งผลกระทบต่อเป็นเอกลักษณ์ของ สถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๑ ผลการดำเนินงานโครงการพิเศษเพื่อส่งเสริมบทบาทของสถานศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๒ การบริหารจัดการศึกษา			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๗ ประสิทธิภาพของการบริหารจัดการและการพัฒนาสถานศึกษา	๕.๐๐	๔.๘๐	ดีมาก
กลุ่มตัวบ่งชี้มาตรการส่งเสริม			
ตัวบ่งชี้ที่ ๑๒ ผลการส่งเสริมพัฒนาสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐาน รักษามาตรฐาน และพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ ที่สอดคล้องกับแนวทางการปฏิรูปการศึกษา	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๓ การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๖ ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	๑๐.๐๐	๑๐.๐๐	ดีมาก
มาตรฐานที่ ๔ ว่าด้วยการประกันคุณภาพภายใน			
กลุ่มตัวบ่งชี้พื้นฐาน			
ตัวบ่งชี้ที่ ๘ พัฒนาการของการประกันคุณภาพภายในโดยสถานศึกษาและต้นสังกัด	๕.๐๐	๕.๐๐	ดีมาก
ผลรวมคะแนนทั้งหมด	๑๐๐.๐๐	๙๑.๗๙	ดีมาก

APPENDIX C

QUESTIONNAIRE (ENGLISH VERSION)

Questionnaire

This set of questionnaire is originated in English, as presented below. There are 57 items including transformational leadership, transactional leadership, and subjective organizational performance scale. Each item is measured with 6 point Likert scale.

My leader....							
Idealized influence		strongly disagree → strongly agree					
1.	instills pride in me for being associated with him/her.	1	2	3	4	5	6
2.	goes beyond self-interest for the good of the group.	1	2	3	4	5	6
3.	acts in that builds my respect.	1	2	3	4	5	6
4.	displays a sense of power and confidence.	1	2	3	4	5	6
5.	talks about their most important values and beliefs.	1	2	3	4	5	6
6.	specifies the importance of having a strong sense of purpose.	1	2	3	4	5	6
7.	considers the moral and ethical consequences of decisions.	1	2	3	4	5	6
8.	emphasizes the important of having a collective sense of mission.	1	2	3	4	5	6
Inspirational motivation		strongly disagree → strongly agree					
9.	talks optimistically about the future.	1	2	3	4	5	6
10.	talks enthusiastically about what needs to be accomplished.	1	2	3	4	5	6
11.	articulates a compelling vision of the future.	1	2	3	4	5	6
12.	expresses confidence that goals will be achieved.	1	2	3	4	5	6
Intellectual stimulation		strongly disagree → strongly agree					
13.	re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate.	1	2	3	4	5	6

My leader...		strongly disagree → strongly agree					
14.	seeks differing perspectives when solving problems.	1	2	3	4	5	6
15.	gets me to look at problems from many different angles.	1	2	3	4	5	6
16.	suggests new ways of looking at how to complete assignments.	1	2	3	4	5	6
Individualized consideration		strongly disagree → strongly agree					
17.	spends time teaching and coaching.	1	2	3	4	5	6
18.	treats me as an individual rather than just as a member of a group.	1	2	3	4	5	6
19.	considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others.	1	2	3	4	5	6
20.	helps me to develop my strengths.	1	2	3	4	5	6
Direction		strongly disagree → strongly agree					
21.	makes sure that I was given clear instructions of what my responsibility is regarding a specific project/ assignment.	1	2	3	4	5	6
22.	tells me what I am supposed to do.	1	2	3	4	5	6
23.	assigns the project to me.	1	2	3	4	5	6
24.	inform me what needs to be done and how it needs to be done.	1	2	3	4	5	6
25.	asks me to follow standard rules and regulations.	1	2	3	4	5	6
Planning		strongly disagree → strongly agree					
26.	works out clearly written plans on how projects can be carried out.	1	2	3	4	5	6
27.	sets standards of performance for me.	1	2	3	4	5	6
28.	develops plan of action for me to achieve my career goals.	1	2	3	4	5	6
29.	provides a plan for how work is to be done.	1	2	3	4	5	6

My leader		strongly disagree → strongly agree					
30.	provides criteria for what is expected of the group.	1	2	3	4	5	6
Progression		strongly disagree → strongly agree					
31.	makes sure that the work is progressing	1	2	3	4	5	6
32.	follows-through with me.	1	2	3	4	5	6
33.	closely supervise my performance.	1	2	3	4	5	6
34.	occasionally check my progress.	1	2	3	4	5	6
35.	continues to define activities.	1	2	3	4	5	6
Resources allocation		strongly disagree → strongly agree					
36.	makes sure there are adequate resources to complete the project.	1	2	3	4	5	6
37.	gives the resources I need to get the job done.	1	2	3	4	5	6
38.	provides me with necessary resources for my work.	1	2	3	4	5	6
39.	support with all required resources for my work.	1	2	3	4	5	6
Compare with other school in the past three year, my school has.....		strongly disagree → strongly agree					
40.	Higher quality of products, services, or programs.	1	2	3	4	5	6
41.	A better ability to attract essential employees.	1	2	3	4	5	6
42.	A better ability to retain essential employees.	1	2	3	4	5	6
43.	Higher satisfaction of customers or clients.	1	2	3	4	5	6
44.	A better relationship between management and other employees.	1	2	3	4	5	6

Employee engagement		strongly disagree → strongly agree					
45.	At my work, I feel bursting with energy.	1	2	3	4	5	6
46.	At my work, I feel strong and vigorous.	1	2	3	4	5	6
47.	I am enthusiastic about my work.	1	2	3	4	5	6
48.	My work inspires me.	1	2	3	4	5	6
49.	When I get up in the morning, I feel like going to work.	1	2	3	4	5	6
50.	I feel happy when I am working intensely.	1	2	3	4	5	6
51.	I am proud of the work that I do.	1	2	3	4	5	6
52.	I am immersed in my work.	1	2	3	4	5	6
53.	I get carried away when I am working.	1	2	3	4	5	6
Job satisfaction		Strongly disagree → strongly agree					
54.	All in all, I am satisfied with my job.	1	2	3	4	5	6
55.	In general, I don't like my job.	1	2	3	4	5	6
56.	In general, I like working here.	1	2	3	4	5	6
57.	I frequently think of quitting this job.	1	2	3	4	5	6

APPENDIX D

QUESTIONNAIRE (THAI VERSION)

**แบบสอบถามเกี่ยวกับลักษณะภาวะความเป็นผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน
และการรับรู้เกี่ยวกับผลดำเนินงานของโรงเรียน**

แบบสอบถามชุดนี้ประกอบด้วยชุดคำถามเกี่ยวกับลักษณะภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน (Transformational and transactional leadership) การรับรู้เกี่ยวกับผลดำเนินงานของโรงเรียน (Subjective organizational performance) โดยมีข้อคำถามทั้งหมด 57 ข้อ ขอความกรุณาท่านตอบแบบสอบถามในแบบสอบถามซึ่งอาจใช้เวลาประมาณ 10-15 นาที โดยการวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อยืนยันลักษณะภาวะผู้นำของผู้บริหารที่มีต่อผลการดำเนินงานของโรงเรียน โดยคาดว่าผลการวิจัยจะสามารถยืนยันได้ว่า ลักษณะภาวะความเป็นผู้นำของผู้บริหารโรงเรียนส่งผลต่อ ผลการดำเนินงานของโรงเรียน และช่วยให้ผู้บริหารพัฒนาลักษณะของความเป็นผู้นำที่สร้าง ให้เกิดผลการดำเนินงานของโรงเรียนที่ดีขึ้น

ผู้วิจัยขอยืนยันว่าข้อมูลส่วนตัวและข้อมูลที่สามารถระบุตัวตนของผู้ทำแบบสอบถามจะถูกเก็บเป็นความลับและไม่ถูกเผยแพร่ นอกเหนือจากผู้วิจัยและคณะกรรมการคณาจารย์เท่านั้น หากท่านต้องการบทสรุปข้อมูลทางสถิติจากแบบสอบถามนี้ สามารถติดต่อได้ที่ tomthama@gmail.com

ขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูง

นายธรรมรัตน์ จังศิริวัฒนา

ส่วนที่ 1:

คำชี้แจง: แบบสอบถามในส่วนที่ 1 ประกอบด้วยชุดข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม โปรดทำเครื่องหมายกากบาท (X) หน้าคำตอบที่สอดคล้องกับข้อมูลส่วนตัวของท่าน ทั้งนี้ผู้วิจัยขอยืนยันอีกครั้งว่าข้อมูลส่วนบุคคลของท่านจะถูกเก็บไว้เป็นความลับและไม่ถูกเผยแพร่ นอกเหนือจากผู้วิจัยและคณะกรรมการคุชชินีพนธ์เท่านั้น

- | | | | |
|---|--|---|---------------------------------|
| 1. เพศ | <input type="checkbox"/> หญิง | <input type="checkbox"/> ชาย | |
| 2. อายุ | <input type="checkbox"/> 21-30 | <input type="checkbox"/> 31-40 | <input type="checkbox"/> 41-50 |
| | <input type="checkbox"/> 51-60 | <input type="checkbox"/> >60 | |
| 3. สถานะ | <input type="checkbox"/> โสด | <input type="checkbox"/> สมรส | |
| 4. การศึกษา | <input type="checkbox"/> ระดับปริญญาตรี | <input type="checkbox"/> สูงกว่าปริญญาตรี | |
| 5. ประสบการณ์ในการทำงานใน
โรงเรียนปัจจุบัน | <input type="checkbox"/> <1 ปี | <input type="checkbox"/> 2-4 ปี | <input type="checkbox"/> 5-9 ปี |
| | <input type="checkbox"/> 10-14 ปี | <input type="checkbox"/> 15-20 ปี | <input type="checkbox"/> >20 ปี |
| 6. รายได้ต่อเดือน | <input type="checkbox"/> 15,000-35,000 บาท | | |
| | <input type="checkbox"/> 35,001-45,000 บาท | | |
| | <input type="checkbox"/> >45,000 บาท | | |

ส่วนที่ 2:

คำชี้แจง: แบบสอบถามในส่วนที่ 2 ประกอบด้วยชุดข้อมูลเพื่อถามความรู้สึกของท่าน ต่อลักษณะความเป็นผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน และความรู้สึกของท่านต่อข้อความที่จัดให้ ขอให้ท่านโปรดแสดงความคิดเห็นต่อข้อความดังกล่าวในระดับของการเห็นด้วยและไม่เห็นด้วย โดยกากบาท (X) หมายเลขที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด ข้อความดังกล่าวไม่มีถูกหรือผิด เป็นเพียงการประเมินความคิดเห็นของท่านโดยแบ่งระดับความคิดเห็นออกเป็น 6 ระดับ ได้แก่

ระดับ 1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ระดับ 2 = ไม่เห็นด้วย

ระดับ 3 = ค่อนข้างไม่เห็นด้วย

ระดับ 4 = ค่อนข้างเห็นด้วย

ระดับ 5 = เห็นด้วย

ระดับ 6 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง

ผู้บริหารของข้าพเจ้า.....							
อิทธิพลในการเป็นแบบอย่างที่ดี		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
1.	ทำให้ข้าพเจ้ารู้สึกภูมิใจที่ได้รู้จักและเกี่ยวข้องกับ	1	2	3	4	5	6
2.	เห็นแก่ประโยชน์ของกลุ่มมากกว่าประโยชน์ส่วนตัว	1	2	3	4	5	6
3.	ปฏิบัติตนในลักษณะที่ทำให้ข้าพเจ้าเกิดความนับถือ	1	2	3	4	5	6
4.	แสดงให้เห็นว่าเป็นคนที่มีพลังความสามารถและเชื่อมั่นในตนเอง	1	2	3	4	5	6
5.	พูดถึงคุณค่าและความเชื่อที่สำคัญที่สุด	1	2	3	4	5	6
6.	เน้นถึงความสำคัญของการมุ่งมั่นต่อเป้าหมาย	1	2	3	4	5	6
7.	คำนึงถึงเรื่องคุณธรรมและจริยธรรมในการตัดสินใจ	1	2	3	4	5	6
8.	เน้นให้เห็นถึงความสำคัญของการมีจิตสำนึกร่วมกันในภารกิจที่ต้องทำ	1	2	3	4	5	6
การกระตุ้นแรงบันดาลใจ		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
9.	พูดถึงอนาคตแบบมองโลกในแง่ดี	1	2	3	4	5	6
10.	พูดถึงสิ่งที่จำเป็นต้องทำให้สำเร็จด้วยความกระตือรือร้น	1	2	3	4	5	6
11.	กล่าวถึงวิสัยทัศน์ในอนาคตอย่างชัดเจน	1	2	3	4	5	6
12.	แสดงความมั่นใจว่างานจะสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ได้	1	2	3	4	5	6
การกระตุ้นให้เกิดปัญญา		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
13.	ตรวจสอบข้อคิดเห็นที่ใช้ในการแสดงเหตุผลที่สำคัญว่ามีความเหมาะสมอยู่หรือไม่	1	2	3	4	5	6
14.	สอบถามความคิดเห็นจากหลายมุมมองในการแก้ปัญหา	1	2	3	4	5	6
15.	ทำให้ข้าพเจ้ารู้จักการมองปัญหาแบบที่มีมุมมองหลายด้าน	1	2	3	4	5	6
16.	แนะนำวิธีการใหม่ ๆ เพื่อหาทางจัดการกับงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ	1	2	3	4	5	6

ผู้บริหารของข้าพเจ้า.....							
การพิจารณาตัดแปลงให้เหมาะกับแต่ละบุคคล		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
17.	เสียสละเวลาเพื่อแนะนำและสอนงานแก่ข้าพเจ้า	1	2	3	4	5	6
18.	ปฏิบัติต่อข้าพเจ้าในฐานะปัจเจกบุคคลมากกว่า ฐานะที่เป็นเพียงสมาชิกกลุ่ม	1	2	3	4	5	6
19.	เข้าใจว่าข้าพเจ้ามีความแตกต่างจากคนอื่น ๆ ใน ด้านความต้องการ ความสามารถและแรงคลใจ	1	2	3	4	5	6
20.	ช่วยเหลือให้ข้าพเจ้าพัฒนาจุดเด่นของตน	1	2	3	4	5	6
การชี้แนะแนวทาง		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
21.	ตรวจสอบให้แน่ใจว่าข้าพเจ้าได้รับคำแนะนำที่ ชัดเจนเกี่ยวกับความรับผิดชอบในโครงการ หรือ งานที่ข้าพเจ้าได้รับมอบหมาย	1	2	3	4	5	6
22.	บอกข้าพเจ้าถึงสิ่งที่ควรทำ	1	2	3	4	5	6
23.	มอบหมายโครงการให้ข้าพเจ้าทำ	1	2	3	4	5	6
24.	บอกข้าพเจ้าว่าสิ่งใดคือสิ่งที่ต้องทำและบอกถึงวิธีที่ จะทำสิ่งนั้นให้สำเร็จ	1	2	3	4	5	6
25.	บอกให้ข้าพเจ้าปฏิบัติตามกฎมาตรฐานและ กฎระเบียบ	1	2	3	4	5	6
การวางแผน		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
26.	เขียนไว้อย่างชัดเจนว่าโครงการต่าง ๆ ควรมี การดำเนินงานอย่างไร	1	2	3	4	5	6
27.	กำหนดมาตรฐานของการปฏิบัติงานให้ข้าพเจ้า	1	2	3	4	5	6
28.	พัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อให้ข้าพเจ้าปฏิบัติงานให้ บรรลุวัตถุประสงค์	1	2	3	4	5	6
29.	มอบหมายแผนปฏิบัติที่ระบุวิธีการดำเนินงานให้ สำเร็จ	1	2	3	4	5	6
30.	มอบหมายเกณฑ์มาตรฐานที่โรงเรียนคาดหวังจาก ข้าพเจ้า	1	2	3	4	5	6

ผู้บริหารของข้าพเจ้า.....							
การตรวจสอบความคืบหน้า		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
31.	ตรวจสอบให้แน่ใจว่างานของข้าพเจ้ามีความคืบหน้าอย่างต่อเนื่อง	1	2	3	4	5	6
32.	ติดตามการทำงานไปด้วยกันกับข้าพเจ้า	1	2	3	4	5	6
33.	คอยตรวจสอบผลงานข้าพเจ้าอย่างต่อเนื่องและใกล้ชิด	1	2	3	4	5	6
34.	ตรวจสอบความคืบหน้าในการทำงานของข้าพเจ้าอย่างต่อเนื่องเป็นระยะ ๆ	1	2	3	4	5	6
35.	ระบุกิจกรรมให้ข้าพเจ้าปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง	1	2	3	4	5	6
การจัดสรรทรัพยากร		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
36.	ตรวจสอบให้แน่ใจว่ามีทรัพยากรเพียงพอที่จะดำเนินการ ตามแผนที่กำหนดได้อย่างน่าพอใจ	1	2	3	4	5	6
37.	ให้ทรัพยากรที่จำเป็นตามความต้องการเพื่อทำงานให้สำเร็จ	1	2	3	4	5	6
38.	จัดเตรียมทรัพยากรเท่าที่จำเป็นให้ข้าพเจ้า	1	2	3	4	5	6
39.	สนับสนุนทรัพยากรให้ข้าพเจ้าทำงานให้สำเร็จ	1	2	3	4	5	6
เปรียบเทียบกับโรงเรียนอื่น ๆ ในช่วงสามปีที่ผ่านมา โรงเรียนของข้าพเจ้ามี.....		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
40.	คุณภาพของนักเรียน การเรียนการสอน และหลักสูตรที่ดีกว่า	1	2	3	4	5	6
41.	ความสามารถทำให้อาจารย์ที่เก่งสนใจอยากมาทำงานที่โรงเรียนนี้สูงกว่า	1	2	3	4	5	6
42.	ความสามารถในการรักษาให้อาจารย์ที่เก่งไว้กับโรงเรียนนี้สูงกว่า	1	2	3	4	5	6
43.	ความพึงพอใจของนักเรียน ผู้ปกครอง ต่อโรงเรียนนี้มีมากกว่า	1	2	3	4	5	6
44.	ความสัมพันธ์ระหว่างผู้บริหารและอาจารย์ภายในโรงเรียนนี้ดีกว่า	1	2	3	4	5	6

ความผูกพันต่องานของอาจารย์		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
45.	ที่โรงเรียน ข้าพเจ้ามีพลังเหลือเพื่อในการทำงาน	1	2	3	4	5	6
46.	ที่โรงเรียน ข้าพเจ้ามีความขยันและอดทนต่องานที่ทำ	1	2	3	4	5	6
47.	ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในงานที่ทำ	1	2	3	4	5	6
48.	งานเป็นสิ่งที่สร้างแรงจูงใจให้กับข้าพเจ้า	1	2	3	4	5	6
49.	เมื่อตื่นมาในตอนเช้า ข้าพเจ้ารู้สึกต้องการที่จะไปทำงาน	1	2	3	4	5	6
50.	ข้าพเจ้ามีความสุขมากในขณะที่ทำงาน	1	2	3	4	5	6
51.	ข้าพเจ้ามีความภูมิใจในงานที่ทำ	1	2	3	4	5	6
52.	ข้าพเจ้ารู้สึกหมกมุ่นในงานที่ทำ	1	2	3	4	5	6
53.	ข้าพเจ้าเคลิบเคลิ้มไปกับงานที่ทำ	1	2	3	4	5	6
ความพึงพอใจในงานของอาจารย์		ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง → เห็นด้วยอย่างยิ่ง					
54.	โดยทั้งหมดแล้ว ข้าพเจ้าพึงพอใจในงาน	1	2	3	4	5	6
55.	โดยทั่วไปแล้ว ข้าพเจ้าไม่ชอบงานนี้	1	2	3	4	5	6
56.	โดยทั่วไปแล้ว ข้าพเจ้าชอบทำงานที่นี่	1	2	3	4	5	6
57.	ข้าพเจ้าคิดที่จะลาออกจากงานอยู่บ่อย ๆ	1	2	3	4	5	6

APPENDIX E

INDEX OF ITEM-OBJECTIVE CONGRUENCE

การวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Index of item-objective Congruence)

แบบประเมินความเที่ยงตรง (IOC) ของเครื่องมือการวิจัยเรื่อง “Transactional leadership: Constructs and measurement scales development” เพื่อประเมินความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญที่มีต่อข้อคำถาม มีความเหมาะสมในการนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งจะทำให้การประเมินความเที่ยงตรงโดยได้กำหนดเกณฑ์ในการพิจารณาความเที่ยงตรง

+1 = แนใจว่าคำถามมีความเหมาะสม

0 = ไม่แนใจว่าคำถามมีความเหมาะสมหรือไม่

-1 = แนใจว่าคำถามไม่มีความเหมาะสม

ข้อความ	ผู้ทรงคุณวุฒิ				ค่า IOC	สรุปผล
	1	2	3	4		
ผู้บริหารข้าพเจ้า.....						
การให้คำแนะนำ						
1) ตรวจสอบให้แนใจว่าข้าพเจ้าได้รับคำแนะนำที่ชัดเจนเกี่ยวกับความรับผิดชอบในโครงการหรืองานที่ข้าพเจ้าได้รับมอบหมาย	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
2) บอกข้าพเจ้าถึงสิ่งที่ควรทำ	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
3) มอบหมายโครงการให้ข้าพเจ้าทำ	+1	+1	+1	+1*	1	ใช้ได้
4) บอกข้าพเจ้าว่าสิ่งใดคือสิ่งที่ต้องทำ	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
5) บอกให้ข้าพเจ้าปฏิบัติตามเกณฑ์มาตรฐานและกฎระเบียบ	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
การวางแผน						
6) เขียนแผนไว้อย่างชัดเจนว่าโครงการต่าง ๆ ควรมีการดำเนินงานอย่างไร	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
7) กำหนดมาตรฐานของการปฏิบัติงานให้ข้าพเจ้า	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
8) พัฒนาแผนปฏิบัติงานเพื่อให้ข้าพเจ้าปฏิบัติงานสำเร็จตามเป้าหมาย	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้

ข้อความ	ผู้ทรงคุณวุฒิ				ค่า IOC	สรุปผล
	1	2	3	4		
ผู้บริหารข้าพเจ้า.....						
9) มอบหมายแผนปฏิบัติที่ระบุวิธีการดำเนินงานให้สำเร็จ	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
10) ตั้งเกณฑ์มาตรฐานที่คาดหวังจากข้าพเจ้า	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
การตรวจสอบความก้าวหน้า						
11) ตรวจสอบให้แน่ใจว่างานของข้าพเจ้ามีความคืบหน้า อย่างต่อเนื่อง	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
12) ติดตามการทำงานของข้าพเจ้า	+1	+1	+1	+1*	1	ใช้ได้
13) คอยให้การนิเทศข้าพเจ้าอย่างใกล้ชิด	+1	+1	+1	+1	1	ใช้ได้
14) ตรวจสอบความคืบหน้าอย่างต่อเนื่องเป็นระยะ ๆ	+1	+1	+1	+1*	1	ใช้ได้
15) ระบุกิจกรรมให้ข้าพเจ้าอย่างต่อเนื่อง	+1	+1	+1	+1*	1	ใช้ได้
การจัดสรรทรัพยากร						
16) ตรวจสอบให้แน่ใจว่ามีทรัพยากรเพียงพอที่จะดำเนินการตามแผนที่กำหนดได้อย่างน่าพอใจ	1	0	1	1	0.75	ใช้ได้
17) ให้ทรัพยากรที่จำเป็นตามความต้องการเพื่อทำงานให้สำเร็จ	1	0	1	0	0.5	ใช้ได้
18) จัดเตรียมทรัพยากรเท่าที่จำเป็นในการทำงานให้ ข้าพเจ้า	1	0	1	0	0.5	ใช้ได้
19) สนับสนุนทรัพยากรที่ต้องใช้ในการทำงาน	1	0	1	1	0.5	ใช้ได้

หมายเหตุ: * ปรับค่าตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

APPENDIX F

STATISTIC RESULTS

Results

1. Idealized Influence

Table E1 Idealized influence

Transformational leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Idealized influence	4.39	1.09						
<i>My leader....</i>								
1. instills pride in me for being associated with him/her.	4.20	1.23	32	71	168	300	336	140
2. goes beyond self-interest for the good of the group.	4.35	1.26	32	58	151	271	340	195
3. acts in that builds my respect.	4.35	1.26	33	57	147	282	328	200
4. displays a sense of power and confidence.	4.46	1.23	27	46	135	281	327	231
5. talks about their most important values and beliefs.	4.29	1.16	21	58	152	334	327	155
6. specifies the importance of having a strong sense of purpose.	4.51	1.16	20	43	116	293	359	216
7. considers the moral and ethical consequences of decisions.	4.47	1.22	25	45	140	267	343	227
8. emphasizes the important of having a collective sense of mission.	4.54	1.21	25	40	122	265	346	249

2. Inspirational Motivation

Table E2 Inspirational motivation

Transformational leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Inspirational motivation	4.22	1.09						
<i>My leader....</i>								
9. talks optimistically about the future.	4.49	1.14	17	46	119	289	379	197
10. talks enthusiastically about what needs to be accomplished.	4.52	1.16	21	44	105	285	381	211
11. articulates a compelling vision of the future.	4.47	1.20	28	41	125	284	353	216
12. expresses confidence that goals will be achieved.	4.55	1.18	18	44	120	269	356	240

3. Intellectual Stimulation

Table E3 Inspirational motivation

Transformational leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Intellectual stimulation	4.22	1.09						
<i>My leader....</i>								
13. re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate.	4.23	1.11	18	53	175	346	339	116
14. seeks differing perspectives when solving problems	4.18	1.19	31	63	169	339	315	130
15. gets me to look at problems from many different angles.	4.25	1.22	33	53	172	309	326	154
16. suggests new ways of looking at how to complete assignments.	4.26	1.22	33	56	156	322	321	159

4. Individualized Consideration

Table E4 Inspirational motivation

Transformational leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Individualized consideration	4.11	1.13						
<i>My leader....</i>								
17. spends time teaching and coaching	4.11	1.30	49	75	170	322	283	148
18. treats me as an individual rather than just as a member of a group.	4.15	1.23	38	63	168	355	279	144
19. considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others.	4.10	1.21	31	75	186	343	290	122
20. helps me to develop my strengths.	4.11	1.25	38	71	184	333	282	139

5. Direction

Table E5 Direction

Transactional leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Direction	4.27	0.95						
<i>My leader....</i>								
21. makes sure that I was given clear instructions of what my responsibility is regarding a specific project/ assignment.	4.06	1.13	18	73	214	374	260	108
22. tells me what I am supposed to do.	4.26	1.13	19	50	156	396	269	158
23. assigns the project to me.	4.29	1.10	19	45	146	379	322	136
24. inform me what needs to be done and how it needs to be done.	4.19	1.18	28	62	159	364	298	136
25. asks me to follow standard rules and regulations.	4.19	1.18	0	26	120	349	348	204

6. Planning

Table E6 Planning

Transactional leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Planning	4.24	1.10						
<i>My leader....</i>								
26. works out clearly written plans on how projects can be carried out.	4.27	1.23	30	56	174	300	311	176
27. sets standards of performance for me.	4.20	1.22	32	58	182	315	312	148
28. develops plan of action for me to achieve my career goals.	4.26	1.20	21	66	169	321	309	161
29. provides a plan for how work is to be done.	4.26	1.16	19	56	180	318	332	142
30. provides criteria for what is expected of the group	4.26	1.16	23	58	159	339	325	143

7. Progression

Table E7 Progression

Transactional leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Progression	4.17	1.12						
<i>My leader....</i>								
31. makes sure that the work is progressing	4.27	1.16	23	57	156	329	339	143
32. follows-through with me.	4.14	1.23	34	69	186	326	291	141
33. closely supervise my performance.	4.11	1.21	33	63	205	329	290	127
34. occasionally check my progress.	4.19	1.21	31	56	183	340	284	153
35. continues to define activities.	4.18	1.14	30	65	170	340	307	135

8. Resources Allocation

Table E8 Resources allocation

Transactional leadership	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Resources allocation	4.16	1.14						
<i>My leader....</i>								
36. makes sure there are adequate resources to complete the project.	4.14	1.22	32	75	183	306	329	122
37. gives the resources I need to get the job done.	4.18	1.24	34	70	173	308	321	141
38. provides me with necessary resources for my work.	4.11	1.22	32	74	191	321	306	123
39. support with all required resources for my work.	4.21	1.24	36	68	156	315	322	150

9. Perceived Organizational Performance

Table E9 Perceived Organizational Performance

Perceived Organizational Performance	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Perceived Organizational Performance	4.07	1.10						
<i>Compare with other school in the past three year, my school has....</i>								
40. Higher quality of products, services, or programs.	4.12	1.18	26	81	170	338	326	106
41. A better ability to attract essential employees.	4.02	1.27	51	68	210	312	290	116
42. A better ability to retain essential employees.	3.93	1.30	59	96	187	330	272	103
43. Higher satisfaction of customers or clients.	4.21	1.15	22	61	182	306	361	115
44. A better relationship between management and other employees.	4.11	1.27	49	74	163	309	331	121

10. Employee Engagement

Table E10 Employee engagement

Employee engagement	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Employee engagement	4.44	0.82						
45. At my work, I feel bursting with energy.	4.25	1.16	18	69	155	340	319	146
46. At my work, I feel strong and vigorous.	4.59	1.03	0	39	103	313	384	208
47. I am enthusiastic about my work.	4.68	0.96	0	20	89	316	399	223
48. My work inspires me.	4.60	0.98	0	28	104	320	398	197
49. When I get up in the morning, I feel like going to work.	4.35	1.12	24	39	136	344	360	144
50. I feel happy when I am working intensely.	4.50	1.02	0	38	121	345	365	178
51. I am proud of the work that I do.	4.86	0.97	0	19	66	271	376	315
52. I am immersed in my work.	4.12	1.18	28	59	202	352	279	127
53. I get carried away when I am working.	4.03	1.17	38	63	194	379	279	94

11. Job Satisfaction

Table E11 Job satisfaction

Job satisfaction	\bar{x}	S.D.	Rating Scale					
			1	2	3	4	5	6
Job satisfaction	4.63	0.94						
54. All in all, I am satisfied with my job.	4.74	0.95	0	19	80	291	420	237
55. In general, I don't like my job.	4.55	1.51	41	95	132	165	206	408
56. In general, I like working here.	4.73	1.01	0	33	77	285	396	256
57. I frequently think of quitting this job.	4.52	1.64	58	110	137	127	153	462

APPENDIX G

**RESEARCHES ON THE RELATIONSHIP OF TRANSFORMATIONAL AND
TRANSACTIONAL LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL
PERFORMANCE**

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Afsar et al. (2017)	To examines the moderating role of psychological empowerment on the relationship among TFL, TSL and entrepreneurial behavior.	Questionnaire survey	Entrepreneurial behaviors, psychological empowerment		TFL is positively related to entrepreneurial behavior, whereas TSL negatively influences it. TFL is positively related to entrepreneurial behavior only when psychological empowerment is high. TSL has a negative relationship with entrepreneurial behavior.
Al-Abrow (2014)	To investigate the influence of TFL on organizational performance depending on both the organizational learning and intellectual capital.	Questionnaire survey	Organizational learning, Intellectual capital, Organizational performance		TFL has significant positive effective on organizational performance. Both organizational learning and intellectual capital moderated this relationship. Transactional leadership was not examined.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Analoui et al. (2012)	To contribute to theory by exploring dimensions of TFL and TSL and Passive-Avoidance Leadership and the dimensions of organizational knowledge management activity.	Questionnaire survey	Organizational knowledge management		There is a positive relationship between TFL and TSL with knowledge management activities in organization. When primary knowledge managers within organizations adopt the TFL and TSL styles, there is a notable increase in knowledge management activity. The organizations must be recognized of the leadership style adopted by their knowledge managers. This study has examined both TFL and TSL. It is important that both the TFL and TSL styles are mastered and can be employed by knowledge managers within organizations.
Barker (2007)	Studying the effect of TFL in school and student outcomes.	Interview	Commitment and engagement	Achievement (test results) School performance ranking	There are both benefit and problem of TFL. It improved teacher commitment and student engagement but was not reflected in school league table performance or GCSE (standardized test) results.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Birasnav ^[1] _{SEP} (2014)	To study the relationships between TFL and TSL, knowledge management (KM) process, and organizational performance.	Questionnaire survey	Organizational performance, Knowledge management		TFL has positive effect on organizational performance beyond TSL.
Brahim, et al. (2014)	To determine the effect of TSL styles on employee performance	Questionnaire survey	Employee's motivation	Employee's performance	TSL style has significantly positive relationship with employee's motivation but not a significant statistical relationship with employee's performance. This study focuses solely on TSL.
Braun et al. (2013)	To analyze the relations between TFL, trust in supervisor and team, job satisfaction, and team performance via multilevel analysis.	Questionnaire survey	Trust in supervisor, Trust in team, Job satisfaction	Team performance	TFL was positively related to followers' job satisfaction at individual as well as team levels and to objective team performance. At individual level, TFL and job satisfaction was mediated by trust in the supervisor and trust in the team. At team level, trust in team did not mediate the relationship between TFL and team performance.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Breevaart et al. (2014)	To examine the influence of TFL, contingent reward, and active management-by-exception (MBE active) on followers' work engagement.	Questionnaire survey	Employee's work engagement		TFL plays important role on employee's work engagement while transactional leadership (MBE) has unrelated.
Chaudhry et al. (2012)	To find out the association of TFL and TSL with the motivation of employees.	Questionnaire survey	Employee's motivation		TFL and TSL have significant positive relationship with the employee's motivation. However, transactional leadership has higher impact on employee's motivation than TFL.
Chi and Huang (2014)	To explain the relationship between TFL and team performance.	Questionnaire survey	Team goal orientation, Positive and negative group affective tones, Team performance		TFL positively predicts positive group affective tone through team learning goal orientation but negatively predicts negative group affective tone via team avoiding goal orientation. The positive group affective tone is positively associated with team performance, whereas negative group affective tone is negatively associated with team performance. This study solely focuses on TFL.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Chin (2007)	Examining the effects of TFL on organizational outcomes, focusing on Taiwanese and American studies	Meta-analysis	Job satisfaction, Perceived organizational effectiveness	Achievement	TFL has positive relationship with job satisfaction, perceived effectiveness, and achievement measures. US organizations were shown to have higher effects than Taiwanese organizations. TSL were not assessed.
Chou et al. (2013)	To explore the relationships among TFL style, cognitive trust, and collective efficacy as well as the impact of these variables on distal team performance.	Questionnaire survey	Team cognitive trust, Collective efficacy, Team performance		The leveraging cognitive trust in the team leader is necessary but not sufficient for better proximal collective efficacy, which in turn facilitates distal team performance. This study focused on the mediating role of trust. TSL was not examined.
Clarke (2013)	To explore the relationship between TFL and TSL and perceived safety climate and safety participation	Meta-analysis	Perceived safety climate, safety participation, and safety compliance		TFL had a positive association with both perceived safety climate and safety participation, with perceived safety climate partially mediating the effect of leadership on safety participation. Active TSL had a positive association with perceived safety climate, safety participation and safety compliance.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Deichmann and Stam ^[1] _{SEP} (2015)	To investigate how TFL and TSL motivates employees to commit to an organizational ideation program.	Questionnaire survey	Employee's commitment, Organizational-focused idea program		TFL and TSL are effective in motivating followers to commit to the goals of an ideation program.
Densten and Sorros (2012)	To examine empirically the effect of cultural and social acceptance on CEO leadership (TFL and TSL styles).	Questionnaire survey	Self-rating of leadership		The result showed that CEOs rated themselves as TFL higher than TSL. However, This study identified that there is not a consistent link between all leadership behaviors and the social desirability contexts of self-deception and impression management.
Dionne et al. (2004)	To review the impact of TFL on team working and team performance	Conceptual framework	Team working, Team performance.		TFL could produce intermediate outcomes. In turn, these intermediate outcomes may positively affect team communication, cohesion and conflict management.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Du et al. (2013)	To investigate the interplay between leadership styles, TFL and TSL, and institutional corporate social responsibility (CSR) practices.	Questionnaire survey	Stakeholder-Oriented marketing, CSR practices, Organizational outcomes (performance related to expectation)		TFL is more likely to engage in institutional CSR practices, whereas TSL is not associated with such practices. Additionally, TSL enhances the positive relationship between institutional CSR practices and organizational outcomes but TFL decreases it.
Ertureten et al. (2013)	To investigate the relationship of different leadership styles with mobbing behaviors of superiors, and organizational attitudes.	Questionnaire survey	Organizational commitment, Job satisfaction, Turnover intention		TFL and TSL decreased the likelihood of mobbing. From this study described that TSL has a strongest negative relationship with employee's mobbing behavior.
Finnigan and Stewart (2009)	To study the effect of leadership	Qualitative case study		School probation	TFL was associated with several changes in the school, including articulation of a clear vision for the school and provision of support and resources for teachers, collective commitment to specific goals, and direction and management of progress toward these goals.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Garcia-Morales et al. (2012)	To study the influences of TFL on organizational performance through the dynamic capabilities of organizational learning and innovation.	Questionnaire survey	Organizational learning, Organizational performance, Organizational innovation		TFL influences organizational performance positively through organizational learning and innovation. Organizational learning influences organizational performance positively, both directly and indirectly through organizational innovation. Organizational innovation influences organizational performance positively. This study did not examine the influence of TSL.
Giejsel et al. (2009)	To study the factors in teacher professional learning.	Questionnaire survey		Teacher professional learning	TFL practices of vision, intellectual stimulation, and individual support had positive, significant effects on professional learning participation, especially on perceptions that learning changed practices. However, they did not examine TSL.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Hamstra et al. (2014)	To investigate whether employee's achievement goals can be predicted from the TFL and TSL style.	Questionnaire survey	Employee's achievement goals		At group-level, TFL predicted followers' mastery goals, whereas group-level TSL predicted followers' performance goals. It indicated that TFL plays more important role at the organizational level.
Hsiao and Chang (2011)	To examine the relationships of organizational learning, TFL, and organizational innovation	Questionnaire survey	Organizational learning Organizational innovation		TFL practices had a significant positive effect on both organizational learning and organizational innovation. Organizational learning and organizational innovation also had a positive relationship. The study did not examine TSL.
Ibrahim et al. (2014)	To study the effect of TFL on teacher school, professional commitment and student learning.	Questionnaire survey	Commitment to organization Commitment to teaching experience Commitment to student learning		TFL has a positive effect on organizational and professional commitment. However, there was no significant effect of TFL on commitment to student learning.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Kahai et al. (2013)	To examine the effects of TFL and TSL on cognitive effort and outcomes during collaborative learning within a virtual world.	Experimental research	Cognitive effort, Discussion satisfaction		TFL increases cognitive effort; on the other hand, TSL reduces it. Cognitive effort improves decision quality, but it also lengthens the discussion and reduces discussion satisfaction. TFL and TSL also affect discussion satisfaction directly and positively.
Katou (2015)	To investigate the serially mediating mechanisms of organizational justice, organizational trust, and employee reactions in the relationship between TFL and organizational performance.	Questionnaire survey	Organizational justice, Organizational trust, Employee reaction, Organizational performance		TFL behavior has a positive impact on organizational growth. Additionally. The relationship is mediated by organizational procedural justice, organizational trust integrity and dependability, and organizational commitment. This study focused solely on TFL.
Kurland et al. (2010)	To study the role of school vision in mediating the leadership style-organizational learning relationship.	Questionnaire survey	Organizational learning School vision		School vision mediated the relationship between TFL and organizational learning. TSL did not have a significant relationship to organizational learning.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Martínez-Córcoles and Stephanou (2017)	To analyze how overall active TSL and its components (contingent reward and active management by exception) affect safety performance behaviors.	Questionnaire survey	Safety compliance, safety participation, and risky behaviors		TSL has a significant impact on paratroopers' performance through safety climate. In particular, safety climate was a full mediator between contingent reward and the three performance behaviors, whereas it partially mediated the relationship between active management by exception and these behaviors.
May-Chiun et al. (2015).	To investigate the constructs of market orientation, leadership and organizational performance in a single framework.	Questionnaire survey	Service quality, Employee's job satisfaction, Client's satisfaction.		Among three leadership styles, Leader-Member exchange has significantly impacted on organizational performance while TFL and TSL has not. Organizational performance was impacted by various components of market orientation.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
McMurray et al. (2012)	To examine the impact of TFL on workgroup climate and performance in a religious/church-based non-profit organization.	Questionnaire survey	Workgroup climate, Workgroup performance, workgroup climate		TFL was a key variable for the functioning of workgroup performance whilst TSL was identified as a key influencing factor of workgroup climate. In addition, the study found a significant and positive large effect of workgroup climate on workgroup performance whilst both TFL and TSL did influence workgroup performance.
Men and Stacks (2013)	To study the impact of organizational TFL and TSL and employee empowerment on employees' perception of organizational	Questionnaire survey	Perceived organizational reputation, Employee's empowerment		TFL positively influences employees' perception of organizational reputation through empowering employees. TSL has a significant negative direct effect on employees' perception of organizational reputation. This study revealed the different roles of both TFL and TSL.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Mesu, and Zumitzavan (2012)	To examines the relationship between managers' learning and TFL and TSL styles on the organizational outcomes.	In-depth interview	Leadership's learning styles	Organizational effectiveness	TFL has higher influence on organizational effectiveness than TSL. However, TSL has also contributed a positive influence on the organizational effectiveness.
Mesu et al. (2012)	To investigate the relationship between TFL and TSL, and employee's commitment and labor flexibility.	Questionnaire survey	Employee's commitment, labor flexibility		TFL was positively related to labor flexibility; also two dimensions of TSL, contingent reward and active management by exception, were also positively associated with temporal flexibility. All of these associations were mediated by organizational commitment, indicating social exchange relationships. Additionally, passive management by exception, representing poor TSL, was positively related to labor flexibility.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Murphy (2008)	To study the role of leadership in struggling schools.	Literature review	Organizational recovery, organizational reintegration		The literature did support the role of leadership in recovery and reintegration of failing schools. However, servant leadership was more important than the specific use of TFL. This study did not include any empirical study.
Ng and Sears (2012)	To examined CEO TFL and TSL in relation to organizational diversity practices.	Questionnaire survey	Social values		TFL was directly positively associated with the implementation of organizational diversity practices, while the influence of TSL on organizational diversity practices was depended on leader's social values and age of the CEO.
Nguni et al. (2006)	To study factors in teacher commitment in Nigerian primary schools.	Questionnaire survey	Value commitment, commitment to stay, and job satisfaction		TSL had negative effects on value commitment and commitment to stay, but slight positive effects on job satisfaction (contingent reward). TFL had significant positive effects on value commitment and commitment to stay, but no effect on job satisfaction.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Nordin (2012)	To study of organizational readiness for change in higher learning institutions in Malaysia.	Questionnaire survey	Readiness for change		TSL and TFL accounted for 36.5% of variance in organizational readiness for change, with a stronger effect of TFL compared to TSL.
Pauliené (2012)	To develop the conceptual framework of TFL	Literature review	Knowledge sharing		In multicultural context, TFL and TSL play a vital role to enhance organizational outcomes and long-term organizational effectiveness.
Pereira and Gomes (2012)	To explores the relationships between HR strength, leadership, organizational climate and performance.	Questionnaire survey	HR strength, Organizational climate, Organizational performance		There is a positive relationship between the variables. The mediating effects of climate were only found between TFL and organizational performance.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Rodrigues and Ferreira (2015)	The impact of TFL and TSL on organizational citizenship behaviors.	Questionnaire survey	Organizational citizenship behaviors		TFL showed greater predictive power on OCB than TSL. It described that TFL positively predicted the dimensions of OCB associated to the creative suggestions related to the system; to the creation of a favorable organizational climate in the external environment; to self-training and to cooperation among colleagues.
Smith (2015)	To study what leadership approaches are in the Academic Health Sciences Center (AHCs) and how they can better support the organization's mission.	Literature review			TSL approaches are traditionally used in Academic Health Sciences Center (AHCs) and it suggested that movement toward a TFL approach is a performance improvement opportunity for the leaders.
Suliman and Al Obaidli (2013)	To study the influence of leadership behaviors on organizational citizenship behaviors (OCB).	Questionnaire survey	Organizational citizenship behaviors (OCB)		TFL and TSL tend to play a significant role in employees' OCB. Nonetheless, some of the TSL components (passive/avoidant) play no role of the relationship.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Ten Bruggencate et al. (2012)	To study the role of school leadership in student achievement.	Questionnaire survey	Student engagement	Student promotion Academic performance	Four forms of school leadership behavior (consistent with both TFL and TSL behavior) had positive indirect effects on student promotion rate through teacher behaviors. There was no significant effect of leadership behaviors on academic performance directly. There was a weak positive impact of leadership on student performance outcomes.
Tyssen et al. (2014)	To study the effects of TFL and TSL in projects and find that both leadership behaviors positively influence the followers' commitment.	Questionnaire survey	Employee's commitment		TFL is more effective than TSL on employee's commitment.

Table F1 Summary of studies on transformational and transactional leadership and organizational outcomes (Cont.)

Studies	Study Aims	Methods	Subjective Measures	Objective Measures	Findings
Vaccaro et al. (2012)	To investigate the role of TFL and TSL behavior as a key antecedent to management innovation.	Questionnaire survey	Management innovation		TFL has higher impact on management innovation than TSL. However, this study described that TFL had better performed in the large organization while TSL effect in the small organization.
Zhang and Peterson (2011)	To study the influence of TFL on advice network density in teams and that advice network density serves as a mediating mechanism linking TFL to team performance.	Questionnaire survey	Team advice network density and centralization.	Team performance	TFL plays an important role on team members' core self-evaluations in enhancing team social networks and, ultimately, team effectiveness. The study did not examine the influence of TSL.

BIOGRAPHY

NAME	Mr. Thamarat Jangsiriwattana
ACADEMIC BACKGROUND	Bachelor of Arts with a major in English from Ramkhamhaeng University, Thailand, 1990 Master of Science in Human Resource and Organization Development from National Institute of Development Administration, Thailand, 2007
PRESENT POSITION	Air Puser at Thai Airways International Co.,Ltd (Public) Faculty member at the Aviation Personnel Development Institute, Kasem Bundit University