



ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคม: การพัฒนาโครงสร้างเชิงกลยุทธ์เพื่อความ เสมอภาคและการมีส่วนร่วมในสถานศึกษา

Educational Leadership for Social Justice: A Strategic Framework for Equity and Inclusion in School Administration

กณสิทธิ์ จตุเทน^{1*}

¹มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, วิทยาเขตขอนแก่น, ขอนแก่น, ประเทศไทย

Kanasith Jatuten¹

¹Mahachulalongkornrajavidyalaya University, Khon Kaen Campus, Khon Kaen, Thailand

✉: *NameName@mcu.ac.th

(* Author Corresponding Email)

Received: 11 July 2025; Revised: 04 August 2025; Accepted: 04 December 2025

© The Author(s) 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่ส่งเสริมความ
ยุติธรรมทางสังคมในสถานศึกษา และนำเสนอโครงสร้างเชิงกลยุทธ์ที่ครอบคลุมทั้งด้านนโยบาย การจัดการ
เรียนรู้ และการมีส่วนร่วมของชุมชน ในบริบทการศึกษาระดับโลกปัจจุบันที่เผชิญกับความเหลื่อมล้ำเชิง
โครงสร้างที่ซับซ้อน ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมได้เปลี่ยนสถานะจากทางเลือกเชิงอุดมการณ์สู่ความ
จำเป็นเร่งด่วนเชิงกลยุทธ์ การศึกษานี้ใช้วิธีการสังเคราะห์วรรณกรรมต่างชาตาร่วมสมัยเพื่อวิพากษ์และปรับรื้อ
พลวัตอำนาจในการบริหารสถานศึกษาผ่านเลนส์ของทฤษฎีวิพากษ์และภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพ ผู้
ศึกษาได้นำเสนอ “กรอบกลยุทธ์ภาวะผู้นำแบบรวมพลังเพื่อความยุติธรรมทางสังคม” (CFSJL) ซึ่งยึดโยงกับ 4
เสาหลักสำคัญ ได้แก่ 1) ด้านนโยบายและธรรมาภิบาล มุ่งเน้นการปรับรื้อกฎระเบียบที่ไม่เป็นธรรมและการ
จัดสรรงบประมาณฐานความเสมอภาค 2) ด้านการนำทางวิชาการและการจัดการเรียนรู้ ส่งเสริมหลักสูตรที่
ตอบสนองต่อวัฒนธรรม (CRP) และการออกแบบการเรียนรู้ที่เป็นสากล (UDL) 3) ด้านการมีส่วนร่วมของ
ชุมชนและภาคีเครือข่าย เน้นการสร้างพื้นที่สุนทรียสนทนาเชิงวิพากษ์และการเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็น
ศูนย์กลางชุมชน และ 4) ด้านการพัฒนาสมรรถนะและจิตสำนึกวิพากษ์ เพื่อลดอคติที่ไม่ได้ตั้งใจในบุคลากร
ทางการศึกษา ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นถึงความอ่อนแอระหว่างระบบมาตรฐานและความเป็นธรรม โดย
ยืนยันว่าความเป็นเลิศทางวิชาการที่แท้จริงไม่อาจเกิดขึ้นได้หากปราศจากความเสมอภาคเชิงโครงสร้าง
บทสรุปของการศึกษาเสนอว่าเพื่อให้กรอบกลยุทธ์นี้เกิดความยั่งยืน ผู้บริหารต้องปรับบทบาทจากการกำกับ
ดูแลตามระเบียบไปสู่ภาวะผู้นำเชิงสนับสนุน (Advocacy Leadership) ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายที่สำคัญคือ
การปฏิรูปเกณฑ์การประเมินผู้บริหารสถานศึกษาโดยบรรจุ “ตัวชี้วัดด้านความเสมอภาค” (Equity Metrics)



เช่น การลดช่องว่างผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนกลุ่มเปราะบาง และการสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของผู้เรียน
 ทิศทางการศึกษาในอนาคตควรเน้นการศึกษาเชิงลึกในบริบทข้ามวัฒนธรรมและพื้นที่ห่างไกล บทความนี้
 ยืนยันว่าเมื่อผู้บริหารเปลี่ยนผ่านจากเจ้าพนักงานรัฐสู่การเป็นนักเคลื่อนไหวทางการศึกษา สถานศึกษาจะ
 สามารถทำหน้าที่เป็นกลไกหลักในการสร้างความเป็นธรรมทางสังคมและการเปลี่ยนแปลงสังคมที่ยั่งยืน

คำสำคัญ: ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคม, ความเสมอภาคทางการศึกษา, การบริหาร
 สถานศึกษาเชิงรวม

Abstract

This academic article aims to analyze the essential components of leadership that promote social justice in educational institutions and to present a comprehensive strategic framework encompassing policy, instructional management, and community engagement. In the current global educational landscape, characterized by deepening structural inequalities, educational leadership for social justice has evolved from an ideological preference to a strategic necessity. This study utilizes a qualitative synthesis of contemporary international literature to deconstruct power dynamics within school administration through the lenses of Critical Theory and Transformative Leadership. The proposed “Collaborative Framework for Social Justice Leadership” (CFSJL) is anchored in four pivotal dimensions: 1) Policy and Governance, focusing on deconstructing inequitable regulations and implementing equity-based budgeting; 2) Instructional and Pedagogical Leadership, advocating for Culturally Responsive Pedagogy (CRP) and Universal Design for Learning (UDL); 3) Community and Stakeholder Agency, emphasizing the creation of critical dialogue spaces and the transformation of schools into “Community Hubs”; and 4) Capacity Building and Critical Consciousness, aimed at mitigating implicit biases among educators. The discussion highlights the inherent tension between standardized accountability and social justice, arguing that true academic excellence cannot exist without structural equity. The study concludes that for this framework to be sustainable, educational authorities must shift from traditional administrative oversight to “Advocacy Leadership.” Key policy implications include the reform of school administrator evaluations to incorporate “Equity Metrics,” such as the reduction of achievement gaps for marginalized groups and increased sense of belonging. Future research should prioritize longitudinal and cross-cultural studies in remote or diverse contexts to refine the framework’s applicability. Ultimately, this article asserts that when administrators transition from bureaucratic functionaries to educational activists, schools can function as primary agents for social equity and sustainable societal change.

Keyword: Social Justice Leadership, Educational Equity, Inclusive School Administration

1. บทนำ

ในอุดมคติของระบบการศึกษาสมัยใหม่ สถานศึกษาถูกคาดหวังให้เป็น “กลไกแห่งความเท่าเทียม” (Great Equalizer) ที่สามารถปลดปล่อยศักยภาพของผู้เรียนทุกคนโดยปราศจากข้อจำกัดทางชนชั้น ชาติพันธุ์ หรือสถานะทางสังคม ตามเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนของสหประชาชาติ (SDG 4) ที่มุ่งเน้นการสร้างหลักประกันว่าทุกคนจะได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างครอบคลุมและเท่าเทียม (UNESCO, 2021) ภาวะ



ผู้นำทางการศึกษาในบริบทนี้จึงไม่ใช่เพียงการบริหารจัดการทรัพยากรเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเชิงสมรรถนะเท่านั้น แต่ต้องเป็นภาวะผู้นำที่วางรากฐานบน “ความยุติธรรมทางสังคม” (Social Justice) ซึ่งมุ่งเน้นการจัดอุปสรรคเชิงโครงสร้างที่ขัดขวางการเรียนรู้ และการสร้างสภาพแวดล้อมที่ผู้เรียนทุกคนรู้สึกถึงความเป็นส่วนหนึ่ง (Belonging) และได้รับการปฏิบัติอย่างเป็นธรรม (Shields, 2020)

ปัจจุบัน งานวิจัยในระดับสากลต่างยืนยันว่า “ผู้นำสถานศึกษา” คือปัจจัยที่สำคัญเป็นอันดับสองรองจากครูผู้สอนที่มีอิทธิพลต่อผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน (Grissom et al., 2021) ทิศทางการบริหารสถานศึกษาทั่วโลกเริ่มเปลี่ยนผ่านจากโมเดลการบริหารเชิงเทคนิค (Managerialism) ไปสู่ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงสภาพ (Transformative Leadership) ที่ให้ความสำคัญกับการตอบสนองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการเข้าถึงโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียม ข้อมูลจาก Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023) ระบุว่าสถานศึกษาที่มีนโยบายการบริหารเชิงรวม (Inclusive Administration) อย่างชัดเจน สามารถลดช่องว่างทางคะแนนสอบระหว่างนักเรียนกลุ่มเปราะบาง และนักเรียนกลุ่มปกติได้อย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นว่าแนวโน้มเรื่องความยุติธรรมทางสังคมได้กลายเป็นวาระหลักในการปฏิรูปการบริหารสถานศึกษาในหลายประเทศ

แม้จะมีการยอมรับในเชิงทฤษฎี แต่ในทางปฏิบัติกลับพบปัญหาความเหลื่อมล้ำที่ทวีความรุนแรงขึ้น โดยเฉพาะหลังวิกฤตการณ์โลกที่ผ่านมา ซึ่งทำให้ “ช่องว่างทางดิจิทัล” (Digital Divide) และความยากจนข้ามรุ่นกลายเป็นอุปสรรคใหม่ในการบริหารจัดการ (Brooks & Heffernan, 2021) ปัญหาสำคัญที่พบคือ ผู้บริหารสถานศึกษาจำนวนมากยังขาด “กรอบกลยุทธ์” (Strategic Framework) ที่ชัดเจนในการแปลงอุดมการณ์ความยุติธรรมทางสังคมไปสู่การปฏิบัติงานประจำวัน งานวิจัยส่วนใหญ่มักมุ่งเน้นไปที่การวิพากษ์นโยบายในระดับมหภาค (Macro-level) แต่ยังขาดรายละเอียดยุทธศาสตร์การบริหารในระดับสถานศึกษา (School-level) ที่สามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทที่มีความซับซ้อน (Keddie, 2021) นอกจากนี้ การศึกษาเรื่องความร่วมมือของภาคีเครือข่ายในการบริหารเพื่อความเสมอภาคยังกระจุกกระจายและขาดการบูรณาการเป็นโครงสร้างเชิงระบบ

ยิ่งไปกว่านั้น องค์ความรู้ด้านการบริหารสถานศึกษาในปัจจุบันมักติดอยู่ในกับดักของการประเมินผลสัมฤทธิ์แบบมาตรฐานเดียว (Standardization) ซึ่งในหลายกรณีกลับกลายเป็นการสร้างความเป็นธรรมซ้ำเติมต่อกลุ่มนักเรียนที่มีต้นทุนชีวิตต่างกัน (Furman, 2020) ช่องว่างทางความรู้ชี้ให้เห็นว่า หากปราศจากโครงสร้างเชิงกลยุทธ์ที่เชื่อมโยงระหว่าง “จริยธรรมของผู้นำ” กับ “กลไกการบริหาร” สถานศึกษาก็ไม่อาจก้าวข้ามบทบาทของการเป็นผู้สืบทอดความเหลื่อมล้ำไปสู่การเป็นผู้สร้างความยุติธรรมทางการศึกษาได้อย่างแท้จริง

เพื่อปิดช่องว่างดังกล่าว บทความวิชาการฉบับนี้จึงมุ่งนำเสนอการพัฒนา “กรอบกลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อความเสมอภาคและการมีส่วนร่วม” โดยเป็นการบูรณาการแนวคิดภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมเข้ากับกระบวนการบริหารเชิงกลยุทธ์ที่ร่วมสมัย วัตถุประสงค์หลักของการศึกษาคือ 1) เพื่อวิเคราะห์



องค์ประกอบของภาวะผู้นำที่ส่งเสริมความยุติธรรมทางสังคมในสถานศึกษา และ 2) เพื่อนำเสนอโครงสร้างเชิงกลยุทธ์ที่ครอบคลุมทั้งด้านนโยบาย การจัดการเรียนรู้ และการมีส่วนร่วมของชุมชน ผลลัพธ์ที่ได้จากการศึกษาครั้งนี้จะทำหน้าที่เป็นแนวทาง ให้แก่ผู้บริหารสถานศึกษาและผู้ออกแบบนโยบายในการขับเคลื่อนสถานศึกษาให้เป็นพื้นที่แห่งความเสมอภาค ซึ่งไม่เพียงแต่จะช่วยยกระดับคุณภาพการศึกษา แต่ยังเป็นการสร้างรากฐานของสังคมที่ยุติธรรมผ่านกระบวนการบริหารจัดการศึกษาในระดับฐานราก

2. รากฐานทางทฤษฎีและวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมจำเป็นต้องอาศัยกรอบแนวคิดที่ไม่ได้มองเพียงแค่กระบวนการบริหารจัดการเชิงหน้าที่ (Functional Management) แต่ต้องเป็นกรอบที่สามารถเปิดเปลือยโครงสร้างที่ซ่อนเร้นอยู่ในสถานศึกษาได้ ทฤษฎีวิพากษ์จึงเป็นรากฐานที่สำคัญที่สุดในการวิเคราะห์บริบทนี้

2.1 ทฤษฎีวิพากษ์ (Critical Theory) การตั้งคำถามต่อโครงสร้างอำนาจในโรงเรียน (Power Dynamics) ทฤษฎีวิพากษ์ในบริบทของการบริหารการศึกษายุคปัจจุบัน ไม่ได้ทำหน้าที่เพียงแค่การวิพากษ์วิจารณ์สังคม แต่เป็นเครื่องมือเชิงกลยุทธ์สำหรับผู้บริหารในการตรวจสอบ “พลวัตอำนาจ” (Power Dynamics) ที่ฝังตัวอยู่ในนโยบาย วัฒนธรรมองค์กร และหลักสูตร ภายใต้เลนส์ของทฤษฎีวิพากษ์ สถานศึกษาไม่ได้เป็นพื้นที่ที่เป็นกลางทางวัฒนธรรม แต่เป็นพื้นที่ที่มีการปะทะสังสรรค์และผลิตซ้ำทางอำนาจ (Reproduction of Power) ซึ่งมักเอื้อประโยชน์ต่อกลุ่มประชากรที่เป็นกระแสหลักของสังคม (Shields, 2020; Wilkinson et al., 2023) จากการทบทวนวรรณกรรมล่าสุด พบประเด็นสำคัญที่ทฤษฎีวิพากษ์นำมาใช้ตั้งคำถามต่อโครงสร้างอำนาจในสถานศึกษา ดังนี้

1) การท้าทายสถานะ “ความเป็นกลางที่จอมปลอม” (Challenging Neutrality): ผู้นำสถานศึกษาภายใต้แนวคิดวิพากษ์ต้องตระหนักว่า นโยบายการบริหารที่อ้างว่า “ใช้มาตรฐานเดียวกันกับทุกคน” (One-size-fits-all) แท้จริงแล้วอาจเป็นการสร้างความไม่เป็นธรรมเชิงโครงสร้าง เพราะเป็นการละเลยต้นทุนชีวิตและภูมิหลังที่แตกต่างของผู้เรียน (Brooks & Heffernan, 2021) ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมจึงต้องใช้ทฤษฎีวิพากษ์เพื่อรื้อถอน (Deconstruct) มาตรฐานเหล่านั้น และสร้างกลไกที่ตอบสนองต่อ “ความต้องการเฉพาะบุคคล” เพื่อมุ่งสู่ความเสมอภาคที่แท้จริง

2) พลวัตอำนาจในกระบวนการตัดสินใจ (Power in Decision-making): ทฤษฎีวิพากษ์ชี้ให้เห็นว่า อำนาจในการบริหารมักจะรวมศูนย์อยู่ที่ผู้บริหารหรือกลุ่มบุคคลที่มีสถานะทางสังคมสูง (Elite Groups) การบริหารสถานศึกษาเชิงรวม (Inclusive Administration) จึงต้องอาศัยการกระจายอำนาจ (Distributive Power) โดยเฉพาะการเพิ่มเสียง (Voice) ให้กับกลุ่มเป้าหมายที่มักถูกละเลย เช่น ผู้ปกครองในกลุ่มเปราะบาง หรือนักเรียนที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสถานะทางเศรษฐกิจ (Keddie, 2021) การสร้าง “พื้นที่แห่งการวิพากษ์” (Critical Spaces) ภายในโรงเรียนจะช่วยให้การกำหนดนโยบายไม่ได้มาจากมุมมองบนลงล่าง (Top-down) เพียงอย่างเดียว แต่เป็นกระบวนการประชาธิปไตยที่มีส่วนร่วมอย่างแท้จริง



3) การสร้างจิตสำนึกวิพากษ์ (Critical Consciousness): วรรณกรรมร่วมสมัยระบุว่า บทบาทสำคัญของผู้นำคือการสร้าง “Conscientization” หรือการสร้างจิตสำนึกให้บุคลากรในสถานศึกษาเห็นถึงอคติที่ไม่ได้ตั้งใจ (Implicit Bias) ซึ่งอาจแฝงอยู่ในวิธีการสอน หรือการประเมินผลนักเรียน (Furman, 2020) หากผู้นำไม่มีจิตสำนึกวิพากษ์ สถานศึกษาจะกลายเป็นเครื่องมือในการผลิตซ้ำความเหลื่อมล้ำทางสังคมต่อไปอย่างไม่มีสิ้นสุด

สรุปได้ว่า ทฤษฎีวิพากษ์เป็นเสมือน “เข็มทิศทางจริยธรรม” ที่ทำให้ผู้บริหารสถานศึกษาล้ำที่ที่จะตั้งคำถามกับกฎระเบียบเดิมที่ขัดขวางความเสมอภาค และเป็นจุดเริ่มต้นในการพัฒนาโครงสร้างเชิงกลยุทธ์เพื่อสร้างความเป็นธรรมให้เกิดขึ้นในสถานศึกษา (Santander & Alarcón, 2024)

2.2 มิติของความยุติธรรมทางสังคมในมิติการบริหารสถานศึกษา (Social Justice Dimensions in School Administration) การบริหารสถานศึกษาเพื่อความยุติธรรมทางสังคมในทศวรรษที่ 2020 ก้าวข้ามความหมายเชิงนามธรรมสู่กรอบแนวปฏิบัติที่วัดผลได้ โดยวรรณกรรมร่วมสมัยมักอ้างอิงและขยายความจากแนวคิดพหุมิติของความยุติธรรมทางสังคม (Multidimensional Social Justice) ซึ่งประกอบด้วย 3 มิติหลักที่เชื่อมโยงกันอย่างแยกไม่ได้ (Fraser, 2021; Gümüş et al., 2021) ดังนี้

1) การจัดสรรทรัพยากรตามความจำเป็น (Redistribution: Equity over Equality) มิตินี้มุ่งเน้นที่ความยุติธรรมเชิงเศรษฐกิจและทรัพยากร (Economic Justice) ภายใต้เลนส์ของภาวะผู้นำยุคใหม่ “ความเสมอภาค” (Equality) ที่จ่ายทรัพยากรให้ทุกคนเท่ากันถูกมองว่าเป็นความไม่เป็นธรรมรูปแบบหนึ่ง หากไม่ได้คำนึงถึงต้นทุนชีวิตที่ต่างกัน ผู้นำสถานศึกษาต้องใช้กลยุทธ์ “ความเท่าเทียม” (Equity) ในการจัดสรรทรัพยากร ทั้งที่เป็นงบประมาณ บุคลากรที่มีคุณภาพสูง และเวลาในการจัดการเรียนรู้ โดยให้ความสำคัญกับกลุ่มนักเรียนที่เผชิญภาวะเปราะบางเชิงโครงสร้างเป็นลำดับแรก (Ainscow, 2021) งานวิจัยของ Coyne et al. (2024) ชี้ให้เห็นว่าสถานศึกษาที่ใช้การจัดสรรทรัพยากรเชิงรุก (Proactive Redistribution) เช่น การเพิ่มการสนับสนุนด้านเทคโนโลยีและอาหารกลางวันในกลุ่มยากจนพิเศษ สามารถลดช่องว่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญในโลกหลังวิกฤตสุขภาพ

2) การยอมรับในอัตลักษณ์และวัฒนธรรมที่แตกต่าง (Recognition: Valuing Diversity) ในมิตินี้ ความยุติธรรมหมายถึงการขจัด “ความไม่เท่าเทียมทางวัฒนธรรม” (Cultural Injustice) ผู้นำสถานศึกษาต้องก้าวข้ามการมองข้ามความแตกต่าง (Color-blindness) ไปสู่การยืนยันตัวตนและวัฒนธรรมของผู้เรียน (Identity Affirmation) ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมในมิตินี้ต้องการผู้บริหารที่มี “ภาวะผู้นำที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม” (Culturally Responsive Leadership) ซึ่งมุ่งรื้อถอนอคติในหลักสูตรและสร้างสภาพแวดล้อมที่ทุกอัตลักษณ์ - ไม่ว่าจะเป็นด้านชาติพันธุ์ เพศสภาพ หรือความหลากหลายทางกายภาพ - ได้รับการยกย่องและมองเห็นเป็น “ทุนทางวัฒนธรรม” (Cultural Capital) มากกว่ามองว่าเป็นข้อด้อย (Khalifa, 2022; Rigney, 2021)

3) การเพิ่มเสียงและอำนาจการตัดสินใจให้กลุ่มเปราะบาง (Representation: Political Agency)



มิติสุดท้ายคือความยุติธรรมเชิงกระบวนการ (Procedural Justice) หรือมิติทางการเมืองของการบริหาร ผู้นำสถานศึกษาต้องปรับเปลี่ยนโครงสร้างการบริหารจากระบบสั่งการตามลำดับชั้น (Hierarchy) ไปสู่ระบบ “ประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม” (Participatory Democracy) โดยการสร้างกลไกที่รับประกันว่าเสียงของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ไม่เคยมีอำนาจต่อรอง (Marginalized Voices) เช่น ครอบครัวกลุ่มชาติพันธุ์ หรือนักเรียนที่เรียนรู้แตกต่าง จะถูกนำมาใช้ในการกำหนดทิศทางนโยบายของโรงเรียนอย่างแท้จริง (Mette & DeMatthews, 2022) การเป็นตัวแทน (Representation) ในที่นี้จึงไม่ใช่เพียงการให้เข้าร่วมประชุม แต่คือ การมอบ “อำนาจการตัดสินใจ” (Decision-making Power) เพื่อให้การบริหารสถานศึกษาสะท้อนความต้องการของชุมชนอย่างรอบด้าน (Wilkinson et al., 2023)

สรุปได้ว่า การพัฒนาโครงสร้างเชิงกลยุทธ์ในสถานศึกษาไม่อาจสำเร็จได้หากขาดมิติใดมิติหนึ่งไป การจัดสรรทรัพยากร (Redistribution) จะไร้ประสิทธิภาพหากปราศจากการยอมรับตัวตน (Recognition) และทั้งสองสิ่งจะขาดความยั่งยืนหากกลุ่มเป้าหมายไม่มีอำนาจในการเป็นตัวแทนของตนเอง (Representation) ภายในโครงสร้างการบริหาร

2.3 ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพ (Transformative Leadership) การนำด้วยวิสัยทัศน์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาคือความยุติธรรมเชิงโครงสร้าง ในการบริหารสถานศึกษาเพื่อความยุติธรรมทางสังคม มโนทัศน์เรื่อง “ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพ” (Transformative Leadership) ได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางในฐานะแนวคิดที่ก้าวข้ามข้อจำกัดของภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Transformational Leadership) แบบดั้งเดิม โดยเฉพาะในช่วงปี 2021–2026 ที่ความเหลื่อมล้ำเชิงโครงสร้างถูกเปิดเปลือยผ่านวิกฤตการณ์โลก (Shields, 2024) ขณะที่ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงมุ่งเน้นการเพิ่มประสิทธิภาพและแรงจูงใจภายในองค์กรภายใต้โครงสร้างเดิม แต่ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพมุ่งเน้นการวิพากษ์และปรับรื้อ (Deconstruct) โครงสร้างอำนาจที่ไม่เป็นธรรมเพื่อสร้างบรรทัดฐานใหม่ที่มีความเท่าเทียม (DeMatthews et al., 2021) งานวิจัยและวรรณกรรมร่วมสมัยได้ระบุคุณลักษณะสำคัญของภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพในการแก้ปัญหาคือความยุติธรรมเชิงโครงสร้างไว้ดังนี้

1) การยึดถืออาณัติทางศีลธรรมและการวิพากษ์ (Moral Mandate and Critique): ผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพเริ่มต้นด้วยการตั้งคำถามต่อสถานะเดิม (Status Quo) ที่ขัดขวางความเสมอภาค โดย Shields (2020) และ Wang (2022) อธิบายว่าผู้นำกลุ่มนี้จะมองเห็นปัญหาในโรงเรียน (เช่น อัตราการออกกลางคันของกลุ่มชาติพันธุ์ หรือการจัดสรรงบประมาณที่ไม่สมดุล) ว่าเป็น “ปัญหาเชิงระบบ” ไม่ใช่ปัญหาของตัวบุคคล การนำด้วยวิสัยทัศน์เช่นนี้ต้องการความกล้าหาญทางจริยธรรมในการสื่อสารว่า ความยุติธรรมในสถานศึกษาคือสิ่งที่ยอมรับไม่ได้และต้องได้รับการแก้ไขผ่านนโยบายที่กล้าหาญ

2) การสร้างประชาธิปไตยในเชิงลึก (Deep Democracy): ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพมุ่งเน้นการสร้างเชื่อมโยงระหว่าง “บุคคล” และ “สังคม” โดยการส่งเสริมเสรีภาพและการให้เกียรติในความหลากหลาย วรรณกรรมล่าสุดของ Wilkinson et al. (2023) ชี้ให้เห็นว่าในสถานศึกษาที่นำโดยผู้นำแบบ



เปลี่ยนแปลงสภาพ จะมีการเปลี่ยนพื้นที่โรงเรียนให้กลายเป็น “พื้นที่สาธารณะ” (Public Sphere) ที่ทุกกลุ่มเสียงสามารถวิพากษ์วิจารณ์และร่วมกำหนดเป้าหมายการศึกษาาร่วมกัน เพื่อป้องกันไม่ให้คนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งถูกทำให้กลายเป็นคนชายขอบ (Marginalization) จากกระบวนการบริหาร

3) การบูรณาการความเสมอภาคสู่การจัดการเรียนรู้ (Equity-centered Pedagogy): ผู้นำในกลุ่มนี้ไม่ได้บริหารเพียงแค่ด้านธุรการ แต่ยังใช้อำนาจหน้าที่ในการขับเคลื่อนหลักสูตรและการสอนให้สะท้อนถึงความหลากหลายทางสังคม ในบริบทของโลกหลังปี 2024 ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพให้ความสำคัญกับการจัดคอดีในสื่อการเรียนรู้และการใช้เทคโนโลยีที่ครอบคลุม (Inclusive Technology) เพื่อให้มั่นใจว่าโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัลจะไม่กลายเป็นเครื่องมือชิ้นใหม่ในการสร้างความเหลื่อมล้ำ (Santamaría & Santamaría, 2023)

โดยสรุป ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพคือกระบวนการบริหารที่ต้องการ “ความตระหนักรู้เชิงวิพากษ์” (Critical Consciousness) ของผู้บริหารในการเชื่อมโยงภารกิจของโรงเรียนเข้ากับภารกิจของสังคม การนำด้วยวิสัยทัศน์ที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาความยุติธรรมเชิงโครงสร้างจึงไม่ใช่เพียงการพัฒนาโรงเรียนให้มีคุณภาพดีขึ้น แต่คือการทำใหโรงเรียนเป็นเครื่องมือในการสร้างสังคมที่ยุติธรรมและเท่าเทียมกันมากขึ้น (Mette & DeMatthews, 2022)

3. การพัฒนาโครงสร้างเชิงกลยุทธ์

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการสร้างสถานศึกษาที่เป็นธรรมและรวมกลุ่ม (Inclusive) บทความนี้ขอแนะนำเสนอ “กรอบกลยุทธ์ภาวะผู้นำแบบรวมพลังเพื่อความยุติธรรมทางสังคม” (Collaborative Framework for Social Justice Leadership - CFSJL) ซึ่งบูรณาการมิติด้านทรัพยากร การยอมรับ และการมีส่วนร่วมเข้าด้วยกัน โดยมีรายละเอียดในเสาหลักแรกดังนี้

3.1 เสาหลักด้านนโยบายและธรรมาภิบาล (Policy & Governance) เสาหลักนี้ถือเป็น “รากฐานเชิงอำนาจ” (Power Base) ที่กำหนดทิศทางของสถานศึกษา ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมต้องก้าวข้ามการบริหารจัดการตามระเบียบส่วนกลาง (Bureaucratic Compliance) ไปสู่การสร้างธรรมาภิบาลที่มุ่งเน้นความเป็นธรรม (Equity-focused Governance) โดยมีจุดเน้น 2 ประการ

1) การปรับรื้อกฎระเบียบที่สร้างความเหลื่อมล้ำและลดทอนศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ (Deconstructing Inequitable Regulations) ระเบียบปฏิบัติในสถานศึกษาหลายประการทำหน้าที่เป็น “หลักสูตรซ่อนเร้น” (Hidden Curriculum) ที่ตอกย้ำความเหลื่อมล้ำเชิงอัตลักษณ์ ผู้นำสถานศึกษาภายใต้วิสัยทัศน์ใหม่ต้องดำเนินการประเมินนโยบาย (Policy Auditing) เพื่อระบุและปรับรื้อกฎเกณฑ์ที่ส่งผลกระทบต่อกลุ่มเปราะบางอย่างไม่เป็นธรรม ดังนี้ 1.1) การแสดงออกทางอัตลักษณ์: การยกเลิกกฎระเบียบด้านทรงผมและการแต่งกายที่เคร่งครัดเกินจำเป็น ซึ่งมักกลายเป็นเครื่องมือในการควบคุมร่างกายและลดทอนความหลากหลายทางวัฒนธรรมและเพศสภาพ (Niesche & Gowlett, 2022) และ 1.2) ความยุติธรรมเชิง

สมานฉันท์ (Restorative Justice): การปรับเปลี่ยนระบบการลงโทษจากการสั่งพักการเรียนหรือการทำทัณฑ์บน (Punitive Approach) มาเป็นการใช้วิธีสมานฉันท์เพื่อลดอัตราการทำโทษออกจากกระบวนการศึกษา (School-to-prison Pipeline) ของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง ซึ่งงานวิจัยของ Heffernan (2023) ชี้ให้เห็นว่าการปรับปรุงนโยบายวินัยให้สอดคล้องกับหลักสิทธิมนุษยชนช่วยเพิ่มความรู้สึกปลอดภัยและความเป็นส่วนหนึ่งของนักเรียนได้อย่างชัดเจน

2) กลไกความโปร่งใสและการจัดสรรงบประมาณฐานความจำเป็น (Equity-based Budgeting & Fiscal Transparency) ในมิติของการจัดสรรทรัพยากร (Redistribution) ผู้นำต้องเปลี่ยนรูปแบบการบริหารงบประมาณจากแบบ “เฉลี่ยเท่ากัน” (Equal distribution) เป็น “การจัดสรรตามความจำเป็น” (Need-based allocation) เพื่อสนับสนุนนักเรียนกลุ่มยากจนพิเศษและนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ 2.1) การวิเคราะห์งบประมาณเชิงลึก (Fiscal Equity Analysis): ผู้บริหารต้องพัฒนาโครงสร้างการเงินที่ระบุได้ว่าทรัพยากรไปถึงมือผู้ขาดแคลนที่สุดจริงหรือไม่ โดยมีการใช้ระบบข้อมูลสารสนเทศที่ตรวจสอบได้ (Baker et al., 2023) และ 2.2) ธรรมชาติที่ตรวจสอบได้โดยชุมชน: การสร้างกลไกการมีส่วนร่วมในการตรวจสอบการใช้งบประมาณ (Participatory Budgeting) เพื่อให้มั่นใจว่ากองทุนช่วยเหลือเด็กยากจนหรือทุนปัจจัยพื้นฐานถูกบริหารจัดการอย่างโปร่งใสและตรงเป้าหมาย (UNESCO, 2024) การเปิดเผยข้อมูลเชิงประจักษ์ด้านการเงินนี้ไม่เพียงแต่สร้างความเชื่อมั่น แต่ยังเป็นการสร้างควมรับผิดชอบ (Accountability) ต่อสังคมในการลดช่องว่างทางการศึกษา (Coyne et al., 2024)

สรุปได้ว่า เสาหลักด้านนโยบายและธรรมาภิบาลคือการใช้อำนาจทางการบริหารเพื่อ “ทำลายกำแพง” ที่ขวางกั้นโอกาส และสร้าง “ระบบที่มองเห็น” ทุกชีวิตในสถานศึกษาอย่างเท่าเทียมกันผ่านกฎกติกาและทรัพยากรที่เป็นธรรม

3.2 สาหลักรด้านการนำทางวิชาการและการจัดการเรียนรู้ (Instructional & Pedagogical Leadership) ในเสาหลักที่สองนี้ ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมทำหน้าที่เป็น “สะพานเชื่อม” ระหว่างมิติด้านการยอมรับอัตลักษณ์ (Recognition) และการจัดสรรโอกาสทางการเรียนรู้ที่เท่าเทียม ภารกิจของผู้บริหารไม่ใช่เพียงการตรวจสอบแผนการสอนตามระเบียบ แต่คือการสร้างนิเวศการเรียนรู้ที่ลดทอน “ความแปลกแยก” (Marginalization) ผ่านกลยุทธ์หลัก 2 ประการ

1) การส่งเสริมหลักสูตรและการสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม (Culturally Responsive Pedagogy: CRP) ผู้นำสถานศึกษาต้องมีบทบาทในการผลักดันให้ “ทุนทางวัฒนธรรม” (Cultural Capital) ของนักเรียนทุกคนปรากฏอยู่ในหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ซึ่ง Khalifa (2022) ระบุว่าผู้นำที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรมต้องก้าวข้ามการจัดการจัดการแบบผิวเผิน (Tokenism) ไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงลึกดังนี้ 1.1) การตรวจสอบหลักสูตร (Curricular Audit): ผู้บริหารต้องสนับสนุนให้ครูวิเคราะห์และปรับปรุงเนื้อหาที่อาจแฝงอคติหรือละเลยประวัติศาสตร์และความสำเร็จของกลุ่มคนชายขอบ (Santamaría & Santamaría, 2023) และ 1.2) การสร้างความปลอดภัยทางอัตลักษณ์: ผู้นำต้องสร้างบรรยากาศที่นักเรียนไม่จำเป็นต้องทิ้งตัวตน

ทางวัฒนธรรมหรือภาษาแม่ไว้ที่หน้าประตูโรงเรียนเพื่อให้ได้การยอมรับทางวิชาการ ซึ่งจะช่วยเพิ่มแรงจูงใจ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มนักเรียนที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสังคม (Wilkinson et al., 2023)

2) การบริหารจัดการที่เน้นการออกแบบการเรียนรู้ที่เป็นสากล (Universal Design for Learning: UDL) หากความยุติธรรมทางสังคมคือเป้าหมาย UDL คือ “กลไก” ในการไปถึงเป้าหมายนั้น ผู้นำสถานศึกษา ต้องเปลี่ยนวิธีคิดจากการจัดระบบช่วยเหลือเด็กรายบุคคล (ซึ่งมักจะสร้างตราบาปให้นักเรียน) มาเป็นการ “บริหารจัดการเพื่อลดสิ่งกีดขวาง” (Barrier-free Management) ตั้งแต่ต้น 2.1) การจัดสรรทรัพยากรเพื่อความยืดหยุ่น: ผู้บริหารต้องสนับสนุนงบประมาณและเวลาสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครูเพื่อให้สามารถใช้วิธีการสอนและสื่อที่หลากหลาย (Multi-modal) ตามกรอบ UDL ซึ่งเน้นการให้ทางเลือกในการเข้าถึงเนื้อหา (Representation) การแสดงออก (Action & Expression) และการมีส่วนร่วม (Engagement) (Rao et al., 2021) และ 2.2) การประเมินผลที่ยืดหยุ่น: ผู้นำต้องกล้าที่จะเปลี่ยนแปลงนโยบายการประเมินผลที่ยึดติดกับมาตรฐานเดียว (Standardized Testing Bias) ไปสู่การประเมินที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็น พิเศษหรือมีข้อจำกัดด้านภาษาได้แสดงศักยภาพที่แท้จริง (Cast, 2024; UNESCO, 2024)

โดยสรุป เสาหลักด้านการนำทางวิชาการภายใต้กรอบความยุติธรรมทางสังคมนี้ เปลี่ยนบทบาทผู้บริหารจาก “ผู้ควบคุมระบบ” (Manager) ไปสู่ “ผู้ชี้นำปัญญา” (Pedagogical Leader) ที่ตระหนักว่าความล้มเหลวทางการเรียนรู้มักไม่ได้มาจากตัวผู้เรียน แต่มาจากโครงสร้างการสอนที่ไม่สามารถโอบรับความหลากหลายได้นั่นเอง

3.3 เสาหลักด้านการมีส่วนร่วมของชุมชนและภาคีเครือข่าย (Community & Stakeholder Agency) ภายใต้กรอบความยุติธรรมทางสังคม ภารกิจของผู้บริหารสถานศึกษาไม่ได้สิ้นสุดเพียงแคร์วีโรงเรียน แต่ต้องขยายขอบเขตไปสู่การสร้าง “ตัวแทนเชิงอำนาจ” (Agency) ให้แก่ชุมชน โดยเฉพาะกลุ่มประชากรที่มักถูกกีดกันออกจากกระบวนการตัดสินใจ (Marginalized Stakeholders) เสาหลักนี้จึงมุ่งเน้นการปรับเปลี่ยนสถานะของชุมชนจาก “ผู้รับบริการ” มาเป็น “หุ้นส่วนทางยุทธศาสตร์” ผ่านแนวทางดังนี้

1) การสร้างพื้นที่สุนทรียสนทนาและการรับฟังเสียงเชิงวิพากษ์ (Critical Dialogue and Relational Accountability) ผู้นำสถานศึกษาต้องจัดเตรียมโครงสร้างที่เอื้อต่อการสร้าง “พื้นที่ปลอดภัย” (Safe Spaces) เพื่อให้เกิดการสื่อสารสองทางที่เท่าเทียมกัน (Dialogue) ระหว่างสถานศึกษากับผู้ปกครองกลุ่มเปราะบาง 1.1) การทลายกำแพงเชิงลำดับชั้น: ผู้บริหารต้องใช้กลยุทธ์การสื่อสารที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม (Culturally Responsive Communication) เพื่อลดช่องว่างระหว่างความเป็นวิชาชีพของครูกับภูมิปัญญาท้องถิ่นของผู้ปกครอง โดยเปลี่ยนการประชุมผู้ปกครองแบบเดิมให้เป็นเวที “สุนทรียสนทนา” ที่เน้นการรับฟังความต้องการที่แท้จริงและข้อกังวลด้านความเหลื่อมล้ำ (Wilkinson et al., 2023) และ 1.2) ความรับผิดชอบต่อความสัมพันธ์ (Relational Accountability): งานวิจัยของ Mette และ DeMatthews (2022) ชี้ให้เห็นว่าผู้นำที่ประสบความสำเร็จในการสร้างความยุติธรรมทางสังคม คือผู้ที่สามารถสร้างความไว้วางใจ



(Trust) กับครอบครัวนักเรียนกลุ่มชายขอบ โดยการยอมรับและเห็นคุณค่าในประสบการณ์ชีวิตของผู้ปกครอง ในฐานะข้อมูลสำคัญในการบริหารจัดการสถานศึกษา

2) การเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็นศูนย์กลางชุมชนเพื่อลดช่องว่างทางสังคม (Schools as Community Hubs) ในมิตินี้ สถานศึกษาจะทำหน้าที่เป็น “ตัวกลางเชิงโครงสร้าง” (Structural Mediator) ที่ช่วยเชื่อมต่อทรัพยากรทางสังคมสู่ครอบครัวผู้เรียน เพื่อลดผลกระทบจากความยากจนและความเหลื่อมล้ำ

ข้ามรุ่น 2.1) การบูรณาการบริการแบบองค์รวม: ผู้นำสถานศึกษาต้องใช้ภาวะผู้นำเชิงเครือข่าย (Network Leadership) ในการประสานความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอก เช่น สาธารณสุข พัฒนาสังคม และ ภาคเอกชน เพื่อเปลี่ยนโรงเรียนให้เป็น “ศูนย์กลางบริการชุมชน” (Full-service Community Schools) ซึ่งจะช่วยลดอุปสรรคภายนอกที่ขัดขวางการเรียนรู้ของนักเรียน (O’Malley et al., 2024; OECD, 2023) และ

2.2) การใช้ทรัพยากรสถานศึกษาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น: การเปิดพื้นที่สถานศึกษาให้เป็นแหล่งเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับชุมชน ไม่เพียงแต่ช่วยลดช่องว่างทางทักษะ (Skill Gap) ของผู้ปกครอง แต่ยังเป็นการสร้างความรู้สึกร่วมเป็น “เจ้าของร่วม” (Collective Ownership) ซึ่งเป็นเกราะป้องกันสำคัญที่ช่วยให้สถานศึกษาสามารถดำเนินนโยบายความยุติธรรมทางสังคมได้อย่างเข้มแข็งท่ามกลางความผันผวนของนโยบายระดับมหภาค (UNESCO, 2024)

โดยสรุป เสาหลักด้านการมีส่วนร่วมของชุมชนนี้เปลี่ยนนิยามของ “ผู้บริหาร” จาก “ข้าราชการที่ทำงานตามระเบียบ” ไปสู่ “นักสร้างความเข้มแข็งให้ชุมชน” (Community Organizer) ที่ตระหนักว่าความยุติธรรมทางการศึกษาจะเกิดขึ้นได้อย่างยั่งยืนก็ต่อเมื่อชุมชนมีอำนาจในการปกป้องและเรียกร้องสิทธิของผู้เรียนไปพร้อมกับสถานศึกษา

3.4 เสาหลักด้านการพัฒนาสมรรถนะและจิตสำนึกวิพากษ์ (Capacity Building & Critical Consciousness) ความสำเร็จของการบริหารสถานศึกษาเพื่อความยุติธรรมทางสังคม ไม่ได้ขึ้นอยู่กับ การปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางกายภาพเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการยกระดับ “ทุนทางปัญญาและจริยธรรม” (Intellectual and Ethical Capital) ของบุคลากร ผู้นำสถานศึกษาต้องทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยการความ สะดวกในการเรียนรู้ (Learning Facilitator) เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมที่ครูและบุคลากรสามารถตรวจสอบฐานคติของตนเอง โดยมุ่งเน้นที่ 2 กลยุทธ์หลัก ดังนี้

1) การจัดการอคติเชิงปฏิบัติการณ์เพื่อลดอคติที่ไม่ได้ตั้งใจ (Mitigating Implicit Bias in Assessment and Discipline) อคติที่ไม่ได้ตั้งใจ (Implicit Bias) เป็นหนึ่งในอุปสรรคที่อันตรายที่สุดต่อความเสมอภาคทางการศึกษา เพราะมันฝังรากลึกอยู่ในจิตใต้สำนึกและส่งผลโดยตรงต่อการตัดสินใจของครู ทั้งในการประเมินผลการเรียนและการจัดการพฤติกรรมในชั้นเรียน (Starck et al., 2021) ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมต้องจัดการกับปัญหานี้เชิงรุก 1.1) การพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง (Continuous Professional Development): การเปลี่ยนรูปแบบจากการอบรมระยะสั้น (One-off workshop) ไปสู่การตั้ง “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเชิงวิพากษ์” (Critical Professional Learning Communities: CPLCs) ที่ครูสามารถ



นำข้อมูลผลการประเมินนักเรียนมาวิเคราะห์ร่วมกัน เพื่อค้นหาความคลาดเคลื่อนที่อาจเกิดจากอคติทางชาติพันธุ์ เพศสภาพ หรือฐานะทางเศรษฐกิจ (Galloway & Ishimaru, 2021) และ 1.2) การทบทวนระบบการประเมินผล: ผู้บริหารต้องสนับสนุนให้ครูใช้เครื่องมือประเมินที่หลากหลาย (Multiple Measures) และสร้างเกณฑ์การให้คะแนน (Rubrics) ที่มีความโปร่งใส เพื่อลดการใช้ดุลยพินิจส่วนตัวที่อาจถูกครอบงำโดยอคติ ซึ่งนำไปสู่การประเมินศักยภาพของนักเรียนกลุ่มเปราะบางต่ำกว่าความเป็นจริง (Milner et al., 2023)

2) การสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่กล้าตั้งคำถามต่อความไม่เป็นธรรม (Cultivating a Culture of Critical Inquiry) ผู้นำสถานศึกษาต้องสร้าง “ความปลอดภัยทางจิตวิทยา” (Psychological Safety) เพื่อให้สถานศึกษากลายเป็นพื้นที่ที่อนุญาตให้เกิดการถกเถียงเชิงวิพากษ์ (Critical Dialogue) โดยไม่ถือเป็นการต่อต้านหรือก้าวร้าว 2.1) การบ่มเพาะจิตสำนึกวิพากษ์ (Critical Consciousness): ผู้นำต้องเป็นแบบอย่าง (Role Model) ในการแสดงความเปราะบาง (Vulnerability) และกล้าที่จะยอมรับข้อผิดพลาดในเชิงนโยบาย การสนับสนุนให้ครูและบุคลากรตั้งคำถามต่อ “สถานะเดิม” (Status Quo) เช่น “ทำไมนักเรียนกลุ่มนี้ถึงสอบตกซ้ำซาก?” หรือ “กฎระเบียบข้อนี้เอื้อประโยชน์ต่อใครและกีดกันใคร?” ถือเป็นการเปลี่ยนความขัดแย้งให้เป็นพลังในการพัฒนานวัตกรรมการบริหาร (Shields, 2024) และ 2.2) การเสริมพลังอำนาจให้บุคลากร (Teacher Empowerment): วัฒนธรรมที่กล้าตั้งคำถามจะเติบโตได้ก็ต่อเมื่อผู้บริหารกระจายอำนาจการตัดสินใจให้แก่ครู เพื่อให้พวกเขาารู้สึกถึงความเป็นเจ้าของและมีส่วนร่วมในการรื้อถอนโครงสร้างที่ไม่เป็นธรรมร่วมกัน (Mette & DeMatthews, 2022)

สรุปได้ว่า เสาหลักที่สนับสนุนการเปลี่ยนผ่านบุคลากรจาก “ผู้ปฏิบัติงานตามคำสั่ง” (Compliant Workers) ไปสู่ “ตัวแทนแห่งการเปลี่ยนแปลง” (Agents of Change) ที่มีเลนส์วิพากษ์ติดตัวอยู่เสมอ ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่ขาดไม่ได้ในการทำให้ความยุติธรรมทางสังคมเป็น “วิถีชีวิต” ของสถานศึกษาอย่างยั่งยืน

4. การวิเคราะห์และการวิพากษ์

4.1 ความย้อนแย้งระหว่างมาตรฐานและความเป็นธรรม (Standardization vs. Justice) จะบริหารอย่างไรให้โรงเรียนมีผลสัมฤทธิ์สูงไปพร้อมกับการไม่ทิ้งเด็กกลุ่มเสี่ยง ข้อถกเถียงที่ทำทนายที่สุดสำหรับภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมในทศวรรษปัจจุบัน คือการบริหารความขัดแย้งระหว่าง “ระบบความรับผิดชอบที่เน้นมาตรฐาน” (Standardized Accountability) และ “อุดมการณ์ด้านความเสมอภาค” (Equity Imperative) ภายใต้นโยบายการศึกษาแบบเสรีนิยมใหม่ (Neoliberal Education Policies) สถานศึกษามักถูกประเมินคุณภาพผ่านคะแนนสอบระดับชาติและอันดับของโรงเรียน (School Rankings) แรงกดดันนี้บีบบังคับให้ผู้บริหารหลายแห่งต้องไขว่คว้า “การเอาตัวรอดเชิงสถาบัน” (Institutional Survival) เช่น การกวัดวิชาเพื่อการสอบ (Teaching to the test) หรือเลวร้ายที่สุดคือการผลักดันนักเรียนกลุ่มเสี่ยงที่มีผลการเรียนต่ำออกจากระบบ เพื่อรักษาสถิติของโรงเรียน ซึ่งถือเป็นการผลิตซ้ำความอยุติธรรมอย่างชัดเจน (Wilkinson et al., 2023) วรรณกรรมร่วมสมัยชี้ให้เห็นว่าผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพ

(Transformative Leaders) สามารถก้าวข้ามสภาวะกลืนไม่เข้าคายไม่ออก (Dilemma) นี้ได้ โดยไม่ต้อง ปฏิเสธมาตรฐานทางวิชาการ แต่ใช้การรื้อถอนและนิยามแนวปฏิบัติใหม่ ดังนี้

1) การเปลี่ยนผ่านสู่ “ความรับผิดชอบฐานความเสมอภาค” (Equity-Driven Accountability) ผู้นำสถานศึกษาต้องเปลี่ยนมุมมองต่อ “ข้อมูลและตัวชี้วัด” (Data) จากเดิมที่ใช้เป็นเครื่องมือในการตัดสิน และคัดกรองนักเรียน (Deficit Framing) มาเป็นการใช้ข้อมูลเพื่อระบุ “ความล้มเหลวของระบบ” Mandinach และ Schildkamp (2021) เสนอแนวคิดการตัดสินใจบนฐานข้อมูลเชิงวิพากษ์ โดยเมื่อพบว่า นักเรียนกลุ่มเปราะบางมีคะแนนทดสอบต่ำ ผู้นำจะไม่มองว่าเป็นความบกพร่องของเด็ก แต่จะใช้ข้อมูลนั้นเพื่อ ตั้งคำถามต่อการจัดสรรทรัพยากร และตั้งงบประมาณหรือครูที่มีความเชี่ยวชาญสูงเข้าไปสนับสนุนเด็กกลุ่ม ดังกล่าวโดยตรง (Targeted Interventions) แนวทางนี้ทำให้ผลสัมฤทธิ์เฉลี่ยของโรงเรียนเพิ่มขึ้นจากการ “ตื้นฐานรากให้สูงขึ้น” (Raising the floor) ไม่ใช่การตัดฐานรากทิ้ง

2) การประเมินผลแบบองค์รวมและพลวัต (Holistic and Dynamic Assessment) ผู้นำเพื่อความ ยุติธรรมทางสังคมต้องรื้อถอนกับนโยบายส่วนกลางโดยการขยายขอบเขตคำว่า “ผลสัมฤทธิ์” ให้กว้างกว่า คะแนนสอบแบบปรนัย องค์การระดับโลกอย่าง UNESCO (2024) และงานวิจัยของ Karakose et al. (2023) ย้ำว่าสถานศึกษาที่มีความเป็นเลิศอย่างแท้จริง ต้องให้ความสำคัญกับ “ความมีชีวิตชีวาทางวิชาการ” (Academic Vitality) และการวัด “ความก้าวหน้า” (Value-added Growth) ของผู้เรียนรายบุคคล การ บริหารงานจึงมุ่งเน้นไปที่การประเมินเพื่อพัฒนา (Formative Assessment) ที่เอื้อให้นักเรียนที่มีความ หลากหลายทางสติปัญญาและภาษาได้แสดงศักยภาพของตนเอง ซึ่งท้ายที่สุด การสร้างสภาพแวดล้อมที่ ปลอดภัยและยุติธรรมนี้ จะส่งผลสะท้อนกลับไปเป็นแรงจูงใจที่ทำให้คะแนนสอบมาตรฐานสูงขึ้นตามมาโดย ธรรมชาติ

3) การต่อต้านการแสดงออกถึงความหลากหลายแบบผิวเผิน (Resisting Performative Diversity) ในเชิงวิพากษ์ ผู้นำต้องระวังสิ่งที่ Popp et al. (2021) เรียกว่า “ความเบี่ยงเบนเชิงการปฏิบัติตาม กฎ” (Compliance Drift) ซึ่งคือการที่โรงเรียนทำเอกสารรายงานว่ามีจัดการศึกษาเรียนรู้ร่วมหรือดูแลเด็ก กลุ่มเสี่ยงอย่างดีเพียงเพื่อตอบสนองการประเมินภายนอก แต่ในห้องเรียนจริงกลับไม่มีการปรับเปลี่ยนวิธีการ สอนใดๆ ผู้นำที่แท้จริงต้องขับเคลื่อนความยุติธรรมลงลึกถึงระดับ “หลักสูตรและการสอนในชีวิตประจำวัน” เพื่อให้แน่ใจว่าความเป็นธรรมไม่ได้เป็นเพียงข้อความสวยหรูในแผนพัฒนาโรงเรียน

สรุปได้ว่า การทำให้โรงเรียนมีผลสัมฤทธิ์สูงไปพร้อมกับการไม่ทิ้งเด็กกลุ่มเสี่ยง ไม่ใช่เรื่องของการ เลือกระหว่าง “ความเป็นเลิศ” (Excellence) หรือ “ความเป็นธรรม” (Equity) แต่คือการตระหนักว่า ความ เป็นเลิศทางวิชาการที่แท้จริง จะไม่มีวันเกิดขึ้นได้หากปราศจากความเป็นธรรมเชิงโครงสร้าง

4.2 อุปสรรคเชิงระบบ (Systemic Barriers) กฎหมายส่วนกลางที่แข็งตัวและการขาดแคลน ทรัพยากรในระดับท้องถิ่น แม้ว่าการอบกλυทธ์ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมที่น่าเสนอจะมีรากฐาน ทางทฤษฎีที่เข้มแข็ง แต่การนำไปปฏิบัติจริงมักถูกจำกัดด้วย “อุปสรรคเชิงโครงสร้าง” (Structural



Impediments) ที่อยู่นอกเหนือการควบคุมของผู้บริหารสถานศึกษาโดยตรง วรรณกรรมร่วมสมัยระบุถึงอุปสรรคสำคัญ 2 ประการที่ขัดแย้งกับหลักการกระจายอำนาจและการสร้างความเป็นธรรมในระดับฐานราก (DeMatthews et al., 2021; Wilkinson et al., 2023) ดังนี้

1) ความแข็งตัวของนโยบายรวมศูนย์ (Centralized Policy Rigidity): ในหลายบริบททางการศึกษา ผู้นำสถานศึกษาต้องทำงานภายใต้ “อำนาจกำกับดูแลแบบรวมศูนย์” (Centralized Governance) ที่เน้นความสอดคล้อง (Compliance) มากกว่าความยืดหยุ่น (Flexibility) กฎระเบียบส่วนกลางที่ถูกออกแบบมาในลักษณะ “เดียวใช้ได้ทุกที่” (One-size-fits-all) มักจะมองข้ามความซับซ้อนของสถานศึกษาในพื้นที่ห่างไกลหรือพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมสูง ภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมในมิตินี้จึงเผชิญกับสิ่งที่ Shields (2024) เรียกว่า “ความขัดแย้งเชิงนโยบาย” (Policy Conflict) เมื่อความพยายามในการปรับปรุงหลักสูตรให้ตอบสนองต่อวัฒนธรรมท้องถิ่น (ตามที่น่าเสนอในเสาหลักที่ 3.2) กลับขัดต่อตัวชี้วัดความสำเร็จระดับชาติที่แข็งตัว ทำให้ผู้นำต้องเผชิญกับความเสี่ยงในอาชีพเมื่อเลือกที่จะทำในสิ่งที่ถูกต้องตามจริยธรรมเพื่อนักเรียน มากกว่าสิ่งที่ถูกต้องตามระเบียบที่ไร้ความยืดหยุ่น

2) ความเหลื่อมล้ำของการจัดสรรทรัพยากรระดับท้องถิ่น (Fiscal Decentralization Gaps): แม้ทฤษฎีจะเน้นการจัดสรรทรัพยากรตามความจำเป็น (Redistribution) แต่ในโลกความเป็นจริง สถานศึกษาในพื้นที่ยากจนมักเผชิญกับ “ภาวะขาดแคลนซ้อนทับ” (Double Disadvantage) งานวิจัยของ Baker et al. (2023) ชี้ให้เห็นว่าระบบการเงินเพื่อการศึกษาในหลายประเทศยังคงผูกติดกับฐานภาษีหรือทรัพยากรในท้องถิ่น ซึ่งส่งผลให้โรงเรียนที่ต้องการการสนับสนุนมากที่สุดกลับได้รับงบประมาณน้อยที่สุด เมื่อขาดแคลนทรัพยากรพื้นฐาน (เช่น เทคโนโลยี ครูผู้เชี่ยวชาญ หรือบุคลากรสนับสนุนการเรียนรวม) กลยุทธ์การสร้างความเสมอภาคจึงมักถูกลดทอนลงเหลือเพียงการ “จัดการความขาดแคลน” แทนที่จะเป็นการ “พัฒนาคุณภาพเชิงลึก” (OECD, 2023)

3) ภาวะผู้นำในฐานะ “ผู้บริหารจัดการความตึงเครียด” (Navigating the Tension): อุปสรรคเชิงระบบเหล่านี้ส่งผลให้ผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมต้องมีสมรรถนะเพิ่มเติมในการเป็น “นักเคลื่อนไหวเชิงนโยบาย” (Policy Entrepreneur) และ “ผู้เจรจาต่อรองอำนาจ” Mette และ DeMatthews (2022) ย้ำว่าการก้าวข้ามอุปสรรคเหล่านี้ต้องการมากกว่าแค่ทักษะการบริหาร แต่ต้องการการรวมกลุ่มเป็นเครือข่ายวิชาชีพเพื่อสร้าง “อำนาจต่อรองร่วม” (Collective Agency) ต่อหน่วยงานส่วนกลาง เพื่อเรียกร้องการปรับปรุงกฎหมายและระบบการจัดสรรงบประมาณที่เป็นธรรมและคำนึงถึงบริบทพื้นที่ (Place-based Equity)

โดยสรุป อุปสรรคเชิงระบบทั้งด้านกฎหมายและงบประมาณทำหน้าที่เป็น “เพดานแก้ว” (Glass Ceiling) ที่ขวางกั้นประสิทธิภาพของภาวะผู้นำ การขับเคลื่อนความยุติธรรมทางสังคมในสถานศึกษาจึงไม่อาจสำเร็จได้เพียงลำพังด้วยตัวผู้บริหาร แต่ต้องอาศัยการปฏิรูปเชิงโครงสร้างในระดับนโยบายที่กล้าหาญพอจะคืนอำนาจและทรัพยากรสู่ท้องถิ่นอย่างแท้จริง (UNESCO, 2024)

4.3 บทบาทของผู้บริหารในฐานะ “ผู้สนับสนุน” (Advocacy) การก้าวข้ามบทบาท “เจ้าพนักงาน”



ไปสู่ “นักเคลื่อนไหวทางการศึกษา” มโนทัศน์ดั้งเดิมของการบริหารสถานศึกษา มักวางบทบาทผู้บริหารไว้ในฐานะ “เจ้าพนักงานรัฐ” (State Functionary) ที่มีหน้าที่หลักคือการรักษาระเบียบและปฏิบัติตามคำสั่งจากส่วนกลาง อย่างไรก็ตาม ภายใต้เลนส์ของภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคม บทบาทนี้ถูกท้าทายให้เปลี่ยนไปสู่การเป็น “นักเคลื่อนไหวทางการศึกษา” (Educational Activist) หรือผู้สนับสนุนสิทธิของผู้เรียน (Advocate) ซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งในการทลายกำแพงความเหลื่อมล้ำในสถานศึกษายุคใหม่ (Shields, 2024; Wilkinson et al., 2023) จากการวิเคราะห์ผ่านงานวิจัยเชิงประจักษ์ พบประเด็นวิพากษ์ที่สำคัญ ดังนี้

1) การสนับสนุนเชิงนโยบายจากภายในสู่ภายนอก (Internal to External Advocacy): ผู้นำที่เป็นผู้สนับสนุน (Advocacy Leaders) จะไม่หยุดเพียงแค่การบริหารจัดการภายในโรงเรียน แต่จะใช้ “อำนาจหน้าที่” และ “ความเชี่ยวชาญ” ในการตั้งคำถามและเสนอแนะต่อผู้ออกแบบนโยบายระดับที่เหนือกว่า เพื่อเรียกร้องทรัพยากรและการเปลี่ยนแปลงกฎเกณฑ์ที่ขัดขวางความเสมอภาค งานวิจัยของ Mette และ DeMatthews (2022) ชี้ให้เห็นว่าผู้บริหารที่กล้าเป็นตัวแทนเรียกร้องความยุติธรรมให้กับนักเรียนกลุ่มเปราะบาง (เช่น นักเรียนไร้สัญชาติ หรือนักเรียนที่มีความหลากหลายทางเพศ) สามารถสร้างแรงกระเพื่อมให้เกิดการปรับปรุงระเบียบปฏิบัติในระดับเขตพื้นที่การศึกษาได้จริง

2) การต่อสู้กับ “ความเป็นกลางที่นิ่งเฉย” (Combating Neutrality and Silence): ในมิติของทฤษฎีวิพากษ์ การวางตัวเป็นกลาง (Neutrality) ท่ามกลางสถานการณ์ที่ไม่เป็นธรรม ถูกมองว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของการสนับสนุนโครงสร้างอำนาจเดิม ผู้นำที่ทำหน้าที่เป็นผู้สนับสนุนต้องเปลี่ยนจากความนิ่งเฉยไปสู่การ “ส่งเสียง” (Speaking up) เพื่อปกป้องนักเรียนที่ถูกลดทอนคุณค่าโดยระบบ Santamaría และ Santamaría (2023) ย้ำว่าสมรรถนะที่สำคัญที่สุดของผู้นำยุคนี้คือ “ความกล้าหาญทางจริยธรรม” (Moral Courage) ในการเผชิญหน้ากับความอยุติธรรม แม่ว่านั่นจะหมายถึงการขัดแย้งกับกระแสหลักของสังคมหรือผู้มีอำนาจเหนือกว่าก็ตาม

3) การสร้างพื้นที่ให้นักเรียนและชุมชนเป็นผู้สนับสนุนตนเอง (Fostering Self-Advocacy): บทบาทการเป็นผู้สนับสนุนที่แท้จริงไม่ใช่การไป “ทำแทน” กลุ่มเปราะบางเสมอไป แต่คือการสร้างโครงสร้างที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนและชุมชนมีพลังอำนาจในการเรียกร้องสิทธิของตนเอง (Empowerment) ผู้นำในฐานะนักเคลื่อนไหวจะเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็นพื้นที่แห่ง “พลเมืองศึกษาที่ลงมือทำ” (Active Citizenship) โดยการสอนให้ผู้เรียนตระหนักถึงสิทธิและความเท่าเทียม ซึ่งเป็นการสร้างความยั่งยืนให้กับอุดมการณ์ความยุติธรรมทางสังคมเกินกว่าวาระการดำรงตำแหน่งของผู้บริหารคนใดคนหนึ่ง (Brooks & Heffernan, 2021; UNESCO, 2024)

โดยสรุป การก้าวข้ามบทบาทเจ้าพนักงานไปสู่การเป็นนักเคลื่อนไหวทางการศึกษา คือการยืนยันว่า “การบริหารคือการกระทำทางการเมืองและจริยธรรม” (Administration is a political and ethical act) ผู้นำสถานศึกษาจึงไม่ใช่เพียงผู้รับคำสั่ง แต่คือผู้พิทักษ์ความยุติธรรมที่มีหน้าที่รับผิดชอบต่ออนาคตของผู้เรียนทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน



5. บทสรุปและข้อเสนอแนะ

การบริหารสถานศึกษาเพื่อความยุติธรรมทางสังคมในปัจจุบันมิใช่เพียงทางเลือกเชิงอุดมการณ์ แต่เป็นความจำเป็นเร่งด่วนเชิงกลยุทธ์ท่ามกลางวิกฤตความเหลื่อมล้ำที่ทวีความรุนแรงขึ้นทั่วโลก ภาวะผู้นำยุคใหม่ต้องก้าวข้ามการบริหารเชิงหน้าที่ (Functional Management) สู่การเป็นผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงสภาพ (Transformative Leadership) ที่กล้าเผชิญหน้ากับความไม่เป็นธรรมเชิงโครงสร้าง การบูรณาการยุทธศาสตร์ทั้งมิตินโยบาย การจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม และการเสริมพลังอำนาจชุมชน คือ กลไกสำคัญในการเปลี่ยนผ่านสถานศึกษาจากพื้นที่ผลิตซ้ำความเหลื่อมล้ำ สู่การเป็นพื้นที่แห่งโอกาสและความเสมอภาคที่โอบรับความหลากหลายของผู้เรียนทุกคนอย่างแท้จริง

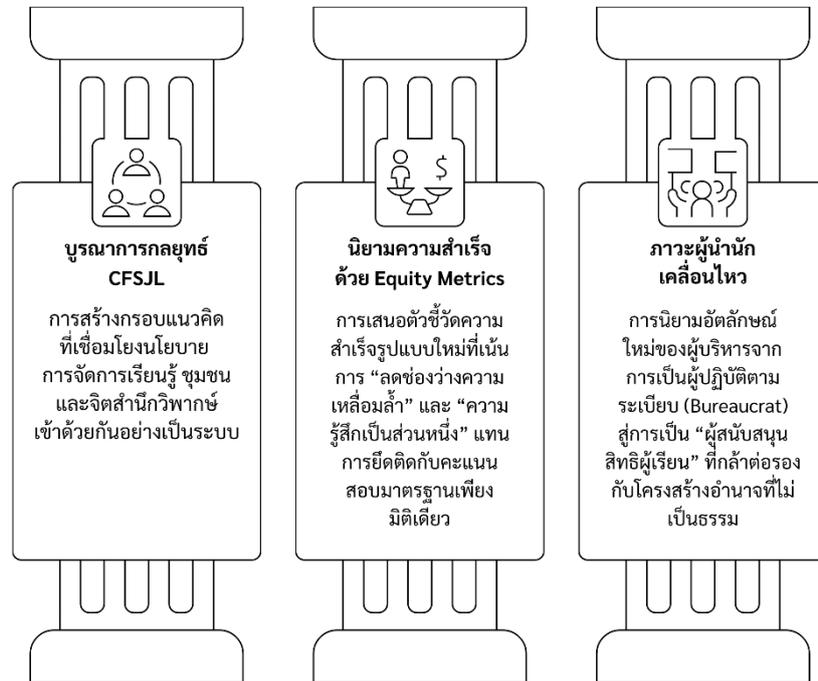
เพื่อให้กรอบแนวคิดนี้เกิดผลเชิงรูปธรรม ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายที่สำคัญคือการปฏิรูประบบประเมินวิทยฐานะและผลการปฏิบัติงานของผู้บริหาร โดยเปลี่ยนผ่านจากตัวชี้วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมิติเดียว ไปสู่การใช้ “ตัวชี้วัดด้านความเสมอภาค” (Equity Metrics) ที่มุ่งวัดผลจากการลดช่องว่างทางการศึกษาของนักเรียนกลุ่มเปราะบางอย่างเป็นระบบ การปรับเกณฑ์ดังกล่าวจะกระตุ้นให้ผู้บริหารจัดสรรทรัพยากรตามความจำเป็น (Need-based Allocation) และสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่ปราศจากอคติ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญในการขับเคลื่อนนโยบายจากระดับมหภาคสู่การปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพและตรวจสอบได้

สำหรับทิศทางการศึกษาในอนาคต ควรขยายผลการวิจัยเชิงลึกเกี่ยวกับการนำโมเดลภาวะผู้นำเพื่อความยุติธรรมทางสังคมไปปรับใช้ในบริบทเฉพาะ โดยเฉพาะพื้นที่ห่างไกลหรือพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมสูง ซึ่งมักเผชิญข้อจำกัดด้านทรัพยากรและอุปสรรคเชิงระบบที่ซับซ้อน การศึกษาเชิงคุณภาพในพื้นที่เหล่านี้จะช่วยให้ค้นพบแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศ (Best Practices) และปัจจัยเงื่อนไขที่ส่งเสริมให้ความยุติธรรมทางสังคมหยั่งรากลึกได้อย่างยั่งยืน อันนำไปสู่การพัฒนาองค์ความรู้ด้านการบริหารการศึกษาที่เท่าทันต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกและตอบโจทย์ความเป็นธรรมในทุกมิติอย่างแท้จริง

6. องค์ความรู้ใหม่

องค์ความรู้ใหม่ของการศึกษาขึ้นนี้ คือการนำเสนอโมเดลการบริหารที่เปลี่ยนผ่านจาก การจัดการเชิงเทคนิค (Technical Management) ไปสู่ การบริหารเชิงจริยธรรมวิพากษ์ (Critical Ethical Administration) โดยมีกรอบกลยุทธ์ที่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในทุกระดับของสถานศึกษา

กรอบกลยุทธ์การบริหารการศึกษา



รูปภาพที่ 1 องค์ความรู้ใหม่ของการศึกษา: กระบวนทัศน์ใหม่ “ผู้นำเชิงรุกเพื่อความยุติธรรม”
(The Proactive Justice Leadership Paradigm)

เอกสารอ้างอิง

- Ainscow, M. (2021). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 113–127.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1929111>
- Baker, B. D., Di Carlo, M., & Weber, M. (2023). *The adequacy and equity of state school finance systems* (5th ed.). Albert Shanker Institute.
- Brooks, J. S., & Heffernan, A. (2021). *The principalship in the 21st century: A social justice and educational equity approach*. Routledge.
- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Ware, S. M., Austin, C. R., Loftus-Rattan, S. M., & Baker, D. L. (2024). Resource redistribution and educational equity: Impact on achievement gaps in post-pandemic settings. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 14(1), 45–62.



- DeMatthews, D. E., Knight, D., Reyes, P., Benedict, A., & Hoppe, R. (2021). From theory to practice: Retaining equity-oriented administrators in the post-pandemic era. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 723–758.
<https://doi.org/10.1177/0013161X211043911>
- Fraser, N. (2021). *Climates of capital: For a trans-environmental social justice*. Verso.
- Furman, G. (2020). Social justice leadership in education: Hierarchies of meaning. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.626>
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2021). Equitable leadership on the ground: Converging on high-leverage practices. *Education Policy Analysis Archives*, 29(2), 1–36.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5437>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. Wallace Foundation.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2021). Science mapping the landscape of educational leadership and management: A bibliometric analysis of 40 years of research. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 365–390.
<https://doi.org/10.1177/1741143220903333>
- Heffernan, A. (2023). *Leadership for social justice: Disciplinary policies and the inclusive school*. Routledge.
- Karakose, T., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). Career aspirations: A structural equation model analyzing the role of academic vitality and academic self-regulation. *Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2559814>
- Keddie, A. (2021). School autonomy, leadership and social justice: The importance of context and agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 390–406.
<https://doi.org/10.1177/1741143220905084>
- Khalifa, M. (2022). *Culturally responsive school leadership* (Rev. ed.). Harvard Education Press.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>



- Mette, I. M., & DeMatthews, D. (2022). *The essential role of critical social justice in school leadership*. Routledge.
- Milner, H. R., Cunningham, H. B., Delale-O'Connor, L., & Kestenberg, E. G. (2023). *These kids are out of control: Why we must reimagine "classroom management" for equity*. Corwin Press.
- Niesche, R., & Gowlett, C. (2022). *Social justice leadership and the decolonization of school rules*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99000-8>
- O'Malley, M. P., Shields, C. M., & Anderson, G. L. (2024). *The Palgrave handbook of educational leadership and social justice* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g2g9v8f3-en>
- Popp, J., Gerdin, G., & Misiaszek, G. (2021). Transformative educational leadership for social justice: Moving beyond performative diversity. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 19(2), 45–68.
- Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S., & Edyburn, D. (2021). Validation of the UDL reporting criteria: An analysis of UDL research. *Exceptional Children*, 87(4), 428–445. <https://doi.org/10.1177/0014402921998830>
- Rigney, L. I. (2021). Culturally responsive pedagogy and the politics of recognition. In *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Elsevier.
- Santamaría, L. J., & Santamaría, A. P. (2023). *Leading for social justice: Critical international perspectives and innovative practice*. Routledge.
- Santander, P., & Alarcón, P. (2024). Transformative leadership and social justice: A critical analysis of school management in complex environments. *Journal of Educational Administration and History*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00220620.2024.2314567>
- Shields, C. M. (2020). *Transformative leadership: A response to systemic racism and social injustice*. Palgrave Macmillan.
- Shields, C. M. (2024). *Transformative leadership in education: Equitable and socially just change in an uncertain world* (3rd ed.). Routledge.



- Starck, J. G., Riddle, T., Sinclair, S., & Warikoo, N. (2021). Teachers are people too: Examining the racial bias of teachers compared to other American adults. *Educational Researcher*, 50(4), 273–284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20982436>
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO Publishing.
- Wang, L. H. (2022). Sustainable leadership for social justice: A case study of transformative practices in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 185–201. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2021-0102>
- Wilkinson, J., Niesche, R., & Eacott, S. (2023). *Challenges for educational leadership: Policy, values and the public good*. Routledge.
- Wilkinson, J., Santamaría, L. J., & Santamaría, A. P. (2023). Inclusive and equitable education: High-stakes testing and the leadership of social justice. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231182741>